

**A CONSTRUÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL:  
ANÁLISE DOCUMENTAL DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA**

**MARIA ALBERTINA DA S. GUERREIRO**

**A CONSTRUÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL:  
ANÁLISE DOCUMENTAL DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA**

**MARIA ALBERTINA DA S. GUERREIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Praxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Zizi T. Perez

418.4  
G931c

Guerreiro, Maria Albertina da Silva

A Construção do leitor na educação fundamental:  
análise documental de uma coleção didática / Maria  
Albertina da Silva Guerreiro. Presidente Prudente:  
[s.n.], 2006.

157 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:  
Presidente Prudente, 2006.

Bibliografia

1. Semiótica. 2. Educação fundamental. 3.  
Didática. I. Título.

**MARIA ALBERTINA DA SILVA GUERREIRO**

**A Construção do Leitor na Educação Fundamental: Análise Documental de  
uma Coleção Didática**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de  
Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do  
Oeste Paulista, como parte dos requisitos  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 19 de setembro de 2006.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Zizi T. Perez  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Junqueira de Souza  
Universidade Estadual Paulista - Unesp

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria Vicente Cardoso  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Este trabalho é dedicado ao meu esposo João Edson; aos meus adoráveis filhos, Adriane e João Vítor; a meus pais, Lívio e Stella e à minha tia Maria – pessoas que sempre me apoiaram, incentivaram e entenderam meus momentos de ausência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos recebidas e pelo encerramento deste trabalho.

A professora orientadora, Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez que, na rigidez de seus ensinamentos, fez aprimorar meus conhecimentos.

À amiga Creusa Magalhães Rodrigues, pelo companheirismo e pelo acesso à Coleção Didática utilizada como objeto de estudo neste trabalho.

A toda minha família, pela dedicação e pelo carinho.

Aos amigos e professores, de quem ora me despeço, pela amizade e pelos momentos de estudo compartilhados.

“Do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.”

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada A Construção do Leitor na Educação Fundamental: Análise Documental de uma Coleção Didática, tem como objetivo demonstrar o nível de qualidade dos conteúdos teóricos e os procedimentos metodológicos inscritos no Livro Didático para o ensino da leitura, na Educação Fundamental. A opção teórica para análise crítico-reflexiva das práticas metodológicas descritas nesta pesquisa se centra nos estudos mais recentes da linguagem, voltados para a Crítica Sociológica Bakhtiniana e de Vygotsky, com ênfase na natureza ideológica da linguagem e do texto. No que se refere à descrição e análise da prática educacional (Estudo de Caso), optou-se pela Pesquisa Qualitativa, definindo-se como método de Coleta dos Dados, a Análise Documental. A Análise Documental permitiu identificar informações nos documentos pesquisados (livros didáticos), que serviram de corpo básico da pesquisa, para verificação e comprovação da hipótese inicial de que a Educação Fundamental vem trabalhando a construção da leitura a partir de conceitos teóricos, no mínimo, incompletos, em relação às novas teorias da linguagem e da leitura. Assim, esta pesquisa contempla uma descrição e reflexão crítica sobre a análise da Coleção de Livros Didáticos intitulada Montagem e Desmontagem de Textos, destinada às quatro séries iniciais de escolarização (Ensino Fundamental \_ Ciclo I). A análise é, portanto, de caráter documental, pois toma como objeto de observação, os Volumes da Coleção Didática citada.

Palavras-chave: Formação do leitor. Ensino-Aprendizagem. Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The present research entitled “The Reader Building in the Elementary Education: Documental Analysis of the one Pedagogical Collection”, has an objective to demonstrate the quality of the theoretical contents and consequently, of the methodological procedures in teaching reading in the Elementary Education. The Theoretical option for critical-reflexive analysis made in this research is centered in the most recent studies of language, based in the “Sociological Critic Bakhtiniana” and of Vygotsky, with emphasis on the ideological nature of language and text. In what it refers to the description part and analysis of the educational practice (Study of Case). It’s opted for the qualitative Research, defining as a method, Data Collection, and the Documental Analysis. The Documental Analysis has permitted identify information, in the researched documents (pedagogical collection), which have served as basic element for the research, for the verification and hypothesis confirmations that the Elementary Education has been working on construction of the Reading starting from theoretical concepts, at least, incomplete, in relation to the new theories of the language and reading. Thus, this research regard a description and critical reflection on the analysis of the Collection of Pedagogical Books entitled “Assembly and Dismount of Texts”, to the Elementary Education. The analysis is therefore, for documental character, because it takes as objective the reservation, the Volumes of the Pedagogical Collection quote.

Keys-Words: Teaching Writing. Teacher Developed. Pedagogical Book.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Organograma	43
FIGURA 2	- Desmontagem do texto	54
FIGURA 2a	- Desmontagem do texto	55
FIGURA 3	- Montagem do texto	57
FIGURA 4	- Texto: Patrícia	58
FIGURA 5	- Desmontagem do texto	60
FIGURA 5a	- Desmontagem do texto	61
FIGURA 6	- Montagem do texto	63
FIGURA 7	- Texto: Severino	65
FIGURA 7a	- Texto: Severino	66
FIGURA 8	- Desmontagem do texto	68
FIGURA 8a	- Desmontagem do texto	69
FIGURA 9	- Montagem do texto	71
FIGURA 10	- Texto: A Onça	73
FIGURA 11	- Desmontagem do texto	74
FIGURA 11a	- Desmontagem do texto	75
FIGURA 11b	- Desmontagem do texto	76
FIGURA 12	- Montagem do texto	78
FIGURA 13	- Texto: Copa reúne crianças no Rio	80
FIGURA 14	- Desmontagem do texto	81
FIGURA 14a	- Desmontagem do texto	82
FIGURA 14b	- Desmontagem do texto	83
FIGURA 15	- Montagem do texto	85
FIGURA 16	- Texto: Correio de Piririca	87
FIGURA 17	- Desmontagem do texto	88
FIGURA 18	- Montagem do texto	89
FIGURA 19	- Texto: Pássaros constroem “Cingapura” em abacateiro	90
FIGURA 20	- Desmontagem do texto	91
FIGURA 20a	- Desmontagem do texto	92
FIGURA 21	- Montagem do texto	93
FIGURA 21a	- Montagem do texto	94
FIGURA 22	- Texto: Os pássaros eram vendidos ilegalmente. Estão livres agora.	95
FIGURA 23	- Desmontagem do texto	96
FIGURA 23a	- Desmontagem do texto	97
FIGURA 23b	- Desmontagem do texto	98
FIGURA 24	- Montagem do texto	100
FIGURA 25	- Texto: Vaso de Flores	102
FIGURA 26	- Desmontagem do texto	103
FIGURA 26a	- Desmontagem do texto	104
FIGURA 27	- Montagem do texto	105
FIGURA 28	- Regras da Língua	107
FIGURA 29	- Montagem do texto	108
FIGURA 29a	- Montagem do texto	109
FIGURA 30	- Desmontagem do texto	111

FIGURA 30a	- Desmontagem do texto	112
FIGURA 31	- Montagem do texto	113
FIGURA 32	- Texto: Pescaria	114
FIGURA 33	- Desmontagem do texto	115
FIGURA 33a	- Desmontagem do texto	116
FIGURA 34	- Montagem do texto	118
FIGURA 35	- Texto: A Terra é o melhor lugar para o homem	120
FIGURA 36	- Regras da Língua	122
FIGURA 37	- Texto: O Goleiro que bate faltas	124
FIGURA 38	- Montagem do texto	126
FIGURA 39	- Roda	127
FIGURA 40	- Texto oral	129
FIGURA 41	- Manabu Mabe	130
FIGURA 42	- Desmontagem do texto	131
FIGURA 43	- Borracha Mágica	132
FIGURA 44	- Desmontagem do texto	133
FIGURA 44a	- Desmontagem do texto	134

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	19
2.1 Metodologia Utilizada.....	19
2.2 Semiótica e Alfabetização por Meio do Livro Didático.....	21
2.3 O Papel da Educação na Formação de Leitores e a Função da Leitura na Construção da cidadania.....	29
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PROPOSTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR.....	38
3.1 Apresentação do Material da Pesquisa – Informações Sobre o Autor e a Coleção Didática Selecionada para Objeto de Estudo.....	38
3.2 Análise do Embasamento Teórico da Coleção Didática.....	39
3.3 Organização Estrutural da Coleção Didática.....	42
3.4 Apresentação dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Autor da Coleção Didática.....	48
3.5 Descrição e Análise Crítica dos Procedimentos Metodológicos Propostos pela Coleção Didática Para a Construção do Leitor.....	52
3.5.1 Texto literário em Prosa.....	52
3.5.2 Texto jornalístico.....	79
3.5.3 Texto literário em versos (poesia).....	101
3.5.4 Texto fotográfico.....	119
3.5.5 Texto publicitário e pictórico.....	127
4 CONFRONTOS ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INSCRITOS NA METODOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO SUGERIDO PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
BIBLIOGRAFIA.....	155

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de 431 a.C. Sócrates (FERRARI, 2005) defendeu o diálogo como método de educação e preocupava-se em levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem. Atribuía ao mestre o papel de despertar a inteligência e a consciência do educando. Dessa forma, mestre é alguém que admite a reciprocidade no ato de ensinar, permitindo que os alunos questionem e argumentem, e não um mero provedor de conhecimento.

Perseguindo o ideal de obter a virtude, outro filósofo grego, Aristóteles (FERRARI, 2005), afirmava que o ser humano tem potencialidades múltiplas, deve ser feliz e útil à comunidade. Atribui à educação a formação do caráter do aluno; a ela cabe a tarefa de fornecer ao educando as condições necessárias para desenvolver seu talento e, assim, dar sua contribuição ao mundo.

No distante século XIII, Tomás de Aquino (FERRARI, 2005), formulou um amplo sistema filosófico que conciliava a fé cristã com o pensamento de Aristóteles, fundindo, com genialidade, a razão e a fé. Defendia a existência, no ser humano, de uma inteligência ativa. Essa idéia, transportada para a educação, introduz um princípio pedagógico moderno e revolucionário para seu tempo: o de que o conhecimento é construído pelo estudante e não simplesmente transmitido pelo professor. Dessa forma, legou à educação, sobretudo a idéia de autodisciplina.

Outro filósofo, Erasmo de Roterdã (FERRARI, 2005), em oposição ao pensamento escolástico da época, defendia a criatividade e a vontade do ser humano, e por isso, foi um dos precursores de um movimento novo que, posteriormente, se denominou Humanismo. Criticava as escolas de seu tempo que adotavam manuais imutáveis, repetições de conceitos e princípios de disciplina com traços de sadismo. Acreditava que o livro constituía imenso tesouro cultural e deveria ser a base do ensino. Para ele, a linguagem era o início de uma boa educação e introduziu, juntamente com outros humanistas, a prática de interpretar textos criticamente, e não se restringir somente à leitura e à alfabetização.

No século XIX, um dos mais influentes intelectuais, Karl Marx (FERRARI, 2005), pregou uma educação comprometida com o processo de transformação da sociedade, participando desse processo, e ao mesmo tempo,

sendo influenciada por ele. Defendia a gratuidade da educação, mas não o atrelamento a políticas do Estado. Entendia que a educação tinha a função social de combater a alienação e a desumanização e, para tanto, deveria ser ao mesmo tempo, intelectual, física e técnica.

No início do século passado, desponta Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1995), que influenciado pelo pensamento de Marx, publica seus estudos sobre a dialética do signo (do signo verbal em particular), ressaltando a natureza social e ideológica do signo. Sua crítica volta-se justamente ao interesse da classe dominante em tornar o signo monovalente, quando na realidade é plurivalente: vivo e móvel. Reconhece a palavra como “indicador de mudanças”. Defende a natureza social das variações estilísticas e nega a individual, valorizando o diálogo como meio de integrar “o discurso de outrem” no contexto narrativo e critica os exercícios escolares “estruturais” da época.

Contemporâneo de Bakhtin, as contribuições de Vygotsky (PELLEGRINI, 2001) também são relevantes. Deixou idéias sugestivas para a educação, e identificou a linguagem como principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos. Acreditava que o desenvolvimento de intermediação da inteligência ocorre com a participação dos mediadores e que a linguagem tem relação direta com o desenvolvimento psicológico.

Assim sendo, podemos constatar, por meio desse apanhado de idéias filosóficas, que a preocupação com a educação data de épocas muito distantes; que muitos dos equívocos cometidos pela escola e denunciados por grandes pensadores também se fazem presentes em nossas escolas, em plena era tecnológica.

Têm surgido muitos estudiosos nas últimas seis ou sete décadas que, preocupados com o futuro da educação, apresentam teorias e indicam caminhos; e no entanto, nos deparamos com uma escola onde a prática pedagógica e didática dos professores não tem apresentado alterações significativas. Dentre outros problemas, a leitura detém-se na decodificação dos sinais gráficos, isenta de qualquer conexão com a realidade.

### **Problematização e Justificativa da Pesquisa**

Analisando a problemática da aquisição da leitura, verificada nas escolas brasileiras, em particular no Estado de São Paulo, tem persistido e revelado as

dificuldades do professor na formação de alunos leitores. Considerando a importância da leitura na aquisição de outros saberes e a era da informação em que vivemos, compreendemos a importância da leitura crítica para todos os cidadãos.

Mas informação não pode ser vista apenas como conhecimento. Necessitamos de um apurado senso crítico para entender e interpretar os diversos tipos de linguagem a que temos acesso, hoje; precisamos fazer leitura crítica da realidade. Nossos alunos também precisam. Infelizmente, o problema é que não é esse o perfil que se verifica naqueles que freqüentam os bancos escolares e os índices de evasão e repetência, até alguns anos atrás, eram alarmantes. Foram adotadas medidas políticas educacionais para reverter esse quadro – particularmente no Estado de São Paulo, com a implementação do sistema de Progressão Continuada (agrupamento de alunos em ciclos: Ciclo I - 1ª a 4ª série e Ciclo II – 5ª a 8ª série), que exclui a reprovação no interior dos ciclos.

Embora os índices de evasão e repetência tenham caído, drasticamente, nos últimos anos no Estado de São Paulo, a escola não tem conseguido cumprir, de forma eficiente, o seu papel. Os problemas relativos à aprendizagem estão ligados à dificuldade enfrentada pela escola em alfabetizar e ao fato de não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos prossigam seus estudos.

Os mecanismos de avaliação implementados para diagnosticar o rendimento dos alunos da rede pública do país (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Estado de São Paulo (SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) têm apresentado resultados que apontam deficiências graves no ensino ministrado em nossas escolas, e principalmente, têm acusado a falta de leitura pelos nossos alunos: o insucesso escolar ainda é uma constante.

Essa problemática do ensino da rede pública, em especial do Estado de São Paulo, justifica o interesse da presente pesquisa em investigar a qualidade do livro didático e o papel que desempenha na alfabetização e formação do leitor nas séries iniciais de escolarização – Ciclo I do Ensino Fundamental.

Como Diretora de Escola, ao acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, tenho percebido que a leitura tem sido pouco desenvolvida e praticada pelos alunos, seja como atividade escolar, seja como atividade lúdica em sua vida cotidiana.

As facilidades e os atrativos dos tempos atuais, têm tomado o tempo de nossos alunos e desviado sua atenção dos textos escritos, restando-lhes pouco tempo para se dedicarem à leitura da linguagem verbal. O problema torna-se ainda maior, quando o professor não é um bom leitor, ou quando não lê com frequência, pois ele é figura de grande destaque no processo de formação do aluno-leitor. Uma recente pesquisa realizada por uma equipe da UNESCO, compilada em um livro intitulado **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** (2004, p.165), comprova que:

- 23,5% dos professores declaram que lêem jornal 1 ou 2 vezes por semana; 9,5% que lêem a cada 15 dias e 3, 7% que não lêem jornal nunca.
- Dentre os gêneros literários considerados mais interessantes pelos docentes, pedagogia/educação foi o que obteve maior número de respostas, sugerindo que eles ocupam parte do tempo livre com leituras relacionadas ao trabalho.

Daí a necessidade de refletirmos sobre a falta de leitura tanto de nossos alunos, quando dos próprios docentes, antes de nos propormos pesquisas sobre as falhas existentes nas propostas metodológicas para o ensino da leitura.

Os problemas de aprendizagem foram evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998, p. 23):

O quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área da educação.

Tais problemas conduziram políticas educacionais a uma reforma no ensino, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que visa não somente ao acesso, mas à permanência e à efetiva aprendizagem de todos os alunos; em outras palavras, a nova LDBEN busca a democratização não somente da oferta de vagas, como também da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais também concorrem para fomentar e incrementar a aprendizagem, apresentando a leitura como um “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do

significado do texto [...]” (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 2001, p. 53).

Nesse novo cenário, surge a necessidade dos questionamentos: Qual o papel do livro didático? Tem contribuído para a formação do leitor?

O problema da leitura tem se arrastado por muitos anos, e há causas que emanam da modernidade e constituem impecilhos a distorcer, ainda hoje, os caminhos da leitura, tanto nos lares, quanto, e principalmente, na escola.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas ocorridas nos últimos anos, apresentam para a escola a imensa tarefa de oferecer aos alunos elementos, meios para decodificar, interpretar e filtrar a enorme gama de informações disponíveis.

Com a difusão do uso do computador, em especial da internet, ampliou-se, ainda mais, o papel da Educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e aumentou, demasiadamente, a quantidade de informações que nos abordam e invadem nossa vida cotidiana.

A TV., a internet e os jogos computadorizados interferem na educação ministrada nas escolas, seja concorrendo com ela, absorvendo o tempo disponível de nossos jovens e crianças, seja também, dissimulando e fragmentando sua maneira de pensar.

A aquisição da leitura é um assunto complexo e também deve ser vista como um problema educacional. No que se refere aos materiais, o problema é de excesso e não de escassez. Vivemos cercados de livros, revistas, jornais, manuais, comerciais de TV., terminais de computador, cartazes de rua, panfletos, rótulos, e uma variedade de instrumentos para escrever. A questão é saber ler criticamente esses materiais e saber usá-los adequadamente, dentre outras preocupações.

O problema, portanto, é que a escola não vem sabendo lidar em sala de aula com a formação do leitor crítico - problema este que gerou esta pesquisa.

## **Objetivos**

Uma vez que as primeiras séries do Ensino fundamental constituem o fundamento de toda a escolaridade e são responsáveis pela alfabetização e formação inicial do leitor, este estudo tem como objetivo analisar a fundamentação teórico-metodológica dos procedimentos que permeiam o livro didático utilizado nas

séries mencionadas (1ª a 4ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental), para o ensino de leitura de diferentes linguagens, identificando o quanto tal metodologia contribui ou não para a formação do leitor crítico e discutir, a partir da análise dos pressupostos teóricos, novas formas de intervenção que visem a reverter os problemas de aprendizagem apontados pelos sistemas de avaliação institucional (SAEB, SARESP).

## **Metodologia**

Metodologicamente, a pesquisa assim se organiza: será usada a análise documental para realização da pesquisa qualitativa (estudo de caso): identificação e interpretação dos pressupostos teóricos e metodológicos do livro didático da educação fundamental, no ensino da leitura; as teorias semióticas centradas nos estudos de Bahktin e Vygotsky servirão ao interrelacionamento dessas próprias teorias e as práticas detectadas na análise documental da coleção didática selecionada: **Montagem e Desmontagem de Textos** do autor Hermínio Sargentim (São Paulo, IBEP, 2001, 1ª edição – 4 volumes).

Essa pesquisa sugere, portanto, uma metodologia de ensino de texto que permita uma prática de leitura centrada na semiótica (em especial, nos estudos de Bahktin e Vygotsky)), ou seja, uma leitura crítica, contextualizada, pragmática, voltada para a construção da identidade individual em interação com o coletivo.

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre o ensino da leitura proposto pelo livro didático e uma verificação se o livro trabalha com uma proposta semiótica de leitura: leitura crítica, contextualizada e geradora de novos textos; com ênfase na natureza ideológica da linguagem e do texto.

Assim, a reflexão pretendida neste estudo, está vinculada aos estudos teórico-metodológicos semióticos sobre a linguagem, apresentando o signo como instrumento de uso psicológico e social do homem, capaz de transformar o mundo e, portanto, o próprio homem. Sob essa perspectiva teórico-semiótica, a educação é concebida como aquela capaz de promover o leitor crítico; como um instrumento de formação de cidadãos e de transformação do meio social em que esses vivem. Fundamenta-se nos princípios de igualdade ao buscar raízes em estudos voltados para uma educação libertadora e emancipatória e ao focar os estudos de linguagem ligados aos interesses e necessidades dos indivíduos.

## **Partes Constitutivas da Pesquisa**

A presente pesquisa está dividida em cinco partes: Introdução, Capítulos I, II e III e Considerações Finais.

No Primeiro Capítulo, apresentamos a opção teórica deste trabalho, centrada, sobretudo, nos estudos mais recentes da linguagem, em particular na Crítica Sociológica Bakhtiniana, mas também no sócio-historicismo de Vygotsky, que servirá de embasamento para a análise documental.

No capítulo II, fizemos uma descrição da Coleção Didática analisada, desde o número de volumes que a constituem, seu autor, a editora, a organização das unidades que compõem cada volume, a apresentação dos pressupostos teóricos do autor do livro, até, finalmente, a descrição e análise crítica dos procedimentos metodológicos propostos pelo Livro Didático para a construção do Leitor.

O capítulo III contempla o confronto entre os pressupostos teóricos da pesquisa e os pressupostos teóricos inscritos na metodologia do livro didático para o ensino da leitura de textos.

A parte conclusiva do trabalho tece considerações sobre os problemas do ensino brasileiro, em particular do Estado de São Paulo, e as contribuições que a adoção de uma metodologia centrada nas teorias semióticas (cuja fundamentação será exposta no capítulo inicial, nas páginas subsequentes), com certeza, pode acrescentar ao ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno condições de tornar-se um leitor crítico e, portanto, um cidadão consciente e participativo.

Almeja este trabalho, tão somente, uma contribuição acadêmica para uma revisão dos conceitos teóricos dos procedimentos metodológicos inscritos nos livros didáticos para o processo de Formação do Leitor, no Ensino Fundamental da rede pública.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### 2.1 Metodologia Utilizada

Esta pesquisa foi realizada para responder às questões que lhe deram origem, a partir de estudos sobre a Semiótica, especificamente fundamentada nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky, que consideram o signo ideológico. Visa a questionar as contribuições do livro didático na formação do leitor nas séries iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental, através de uma análise detalhada do tratamento dispensado à leitura na Coleção Didática de Sargentim.

Outros autores, aqui citados, apresentam pesquisas que apontam equívocos na metodologia utilizada por docentes no ensino da leitura, bem como a ineficácia do livro didático. A presente pesquisa considerou os aspectos problemáticos do ensino da leitura – ineficácia da escola quanto à aprendizagem; uso inadequado do livro didático pelo professor despreparado, bem como sua defasagem teórica. Busca verificar se a metodologia do livro didático é inadequada, por meio de abstrações extraídas da análise dos textos e das atividades propostas por Sargentim, consolidadas por meio do confronto realizado entre os pressupostos teóricos da Coleção Didática analisada e os pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky.

Os dados foram levantados após a realização dos estudos sobre a Semiótica dos autores acima citados, a partir da análise feita da Coleção Didática **Montagem e Desmontagem de Texto**, do autor Hermínio Sargentim.

A amostra para a análise e elaboração desta pesquisa foi constituída de um texto de cada volume didático para cada gênero literário: texto em prosa, texto jornalístico, texto poético, texto fotográfico e pictórico. Foram analisadas as atividades propostas pelo autor para o estudo de cada texto selecionado, para verificar se promovem a leitura e qual o tipo de leitura que promovem.

O trabalho de análise dos textos e das atividades propostas volta-se para a verificação do tipo de texto e sua significação, sua trama ideológica e o tipo de linguagem utilizada pelo autor de cada texto, bem como sua adequação à faixa etária das crianças a que se destina cada volume da Coleção analisada.

Os resultados obtidos permitiram elaborar um confronto entre os procedimentos metodológicos adotados pelo autor didático e os pressupostos metodológicos inscritos na teoria que fundamenta esta pesquisa.

Foi possível detectar que os diferentes tipos de textos recebem, do autor, um tratamento metodológico voltado à preocupação com sua organização formal, ignorando sua pragmaticidade e artisticidade.

No que se refere à análise das atividades propostas para o estudo dos textos da Coleção, foi comprovada a ausência de uma proposta, por parte do autor didático, de uma leitura interpretativa dos textos. O mecanismo dos exercícios apresentados requer uma leitura superficial, incompleta, desprovida de contextualização, que não dão importância à função social do texto.

Assim sendo, a análise documental permitiu que, após o levantamento de dados, fosse realizada a verificação e comprovação da hipótese inicial de que o livro didático não tem contribuído para a formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo I, da escola pública.

## 2.2 Semiótica e Alfabetização por Meio do Livro Didático

Neste primeiro capítulo, serão apresentados os conceitos centrados na ciência da Semiótica, que fundamentam a presente pesquisa e que se fazem necessários a uma aprendizagem efetiva; ausentes, em sua maioria, na formação docente e no livro didático adotado em nossas escolas.

De início, consideramos importante conceituar Semiótica, pois infelizmente, muitos professores ainda desconhecem essa ciência e alguns sequer ouviram seu nome. A Semiótica é uma ciência que pode ser definida como ciência dos signos; a ciência geral de todas as linguagens.

Sendo a Semiótica a ciência dos signos, convém conceituarmos o signo. Bakhtin (1995, p.31), afirma que “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia.*”

Assim sendo, Bakhtin (1995, p.32) afirma que o signo não somente faz parte da realidade, ele pode retratar essa mesma realidade tal como ela é ou ainda modificá-la, sob diferentes pontos de vista. Segundo Bakhtin (1995, p. 35), “[...] os signos só podem aparecer em um terreno interindividual”, ou seja, entre indivíduos que constituem um grupo organizado socialmente. Esse fato explica a interdependência existente entre o signo e o contexto social: é a palavra que veicula a ideologia e toda mudança que ocorre na ideologia é percebida na língua.

Vygotsky (1989, p. 4) ressalta a importância do significado da palavra:

[...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, dessa forma, pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana.

Para Vygotsky (1995, p. 4) “[...] uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos, portanto, cada palavra já é uma generalização”. Assim, uma palavra evoca muitas outras palavras, traz para seu significado outros significados: uma única palavra já constitui um texto. Estes significados podem variar de um indivíduo para outro, num determinado tempo e em determinado espaço. O significado é um ato de pensamento, e ao mesmo tempo, é

parte inseparável da palavra; portanto, pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento.

Dessa forma, de acordo com Vygotsky, o signo é um domínio tanto do psiquismo, quanto da ideologia e traz em si mesmo, sua própria significação, pois esta é função daquele.

Trevizan (2000, p. 29) comenta a teoria da significação, citando, inclusive, o conceito bakhtiniano de signo:

[...] podemos dizer que a teoria da significação não é idealista. Tal afirmação revela uma leitura redimensionada da semiótica peirciana, ancorada, necessariamente, na concepção filosófica bakhtiniana de que o signo é sempre ideológico, portanto não é apenas *'um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade'*.

Conclui-se, portanto, que todo e qualquer tipo de signo é ideológico; está sempre impregnado de um conteúdo referente ao contexto onde foi gerado. O signo ideológico não apenas reflete a realidade, mas é, sobretudo, uma parte dessa realidade, com todos os seus efeitos (ações, reações e outros novos signos).

Ao falar de signo, necessariamente, falamos da palavra. É de Bakhtin (1995, p.106) a afirmação:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir.

É esse o sentido da palavra que a escola não tem ensinado aos nossos alunos: um sentido adequado ao contexto em que a palavra foi formada; uma significação vinculada à realidade à qual a palavra se refere. Professor e livro didático adotam uma concepção redutora de linguagem que considera apenas o sentido literal do signo, desprezando as condições sociais de produção do texto e portanto, o sentido situacional dos termos.

O lado social da fala interfere na sua significação, por meio dos fatores culturais e das relações que se estabelecem entre os interlocutores.

De acordo com Bakhtin (1995), a palavra sofre variações em função do interlocutor: depende da classe social a que pertence, se está ligada ao locutor por laços sociais estreitos ou não. Assim também, a situação em que a palavra é gerada constitui um fator determinante para sua significação, ou seja, o signo recebe as

influências do contexto, do momento histórico e social de determinado grupo social: reflete, portanto, o processo de transformação ideológica.

Para Vygotsky (1989), a fala humana é constituída de palavras com significado e cada significado, por sua vez, é, ao mesmo tempo, pensamento e fala (unidade do pensamento verbal). Assim, a natureza do pensamento verbal é a análise semântica, em que pensamento e fala estão inter-relacionados. Sua principal função é a comunicação, o intercâmbio social. A verdadeira comunicação humana é resultado da junção de dois elementos: significado (generalização) e signo (palavra ou som). Em relação a essa afirmação, Vygotsky (1989, p. 5), conclui:

Portanto, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

A língua está diretamente ligada à ideologia e o pensamento e a atividade mental são determinados pela linguagem. Portanto, pensamento e atividade mental são modelados pela ideologia.

A consciência individual é sócio-ideológica e deve ser explicada a partir dos fatores sociais que exercem influência sobre a vida dos indivíduos dentro de um meio social. A realidade do psiquismo interior subjetivo é a do signo. O psiquismo subjetivo é um traço exclusivo de cada ser, é a expressão semiótica que ocorre entre o organismo do sujeito e a realidade exterior.

O aspecto semiótico da comunicação social revela-se claro e completo na linguagem. Bakhtin (1995 p. 36) afirma que “[...] a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.”

Por ser produzida pelos meios do organismo individual, sem a ajuda de qualquer recurso ou aparelhagem, a palavra é considerada como instrumento da consciência.

Embora todos os fenômenos ideológicos dependam do discurso interior, a palavra não pode suplantiar qualquer outro signo ideológico, mas é por meio da palavra que se processam todas as formas de compreensão e de interpretação; é por meio dela que ocorrem as pequenas mudanças que vão se avolumando até se transformarem em nova ideologia.

As formas mais elevadas da comunicação humana são possíveis, porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. A comunicação completa, mais elaborada, só ocorre através de um sistema de signos, lingüísticos ou não, diferentemente da comunicação primitiva. Nela, há um sistema dinâmico de significados em que o aspecto afetivo e o intelectual se unem. Cada idéia supõe uma atitude afetiva transformada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Reflete a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

Trevizan (2002) fala da importância do trabalho do professor, em especial no ensino de Linguagem, e lamenta sua falta de conhecimento teórico atualizado no que se refere aos processos de significação das palavras e de aquisição da leitura e da metodologia do ensino de textos. Afirma a autora que, na prática escolar, a palavra é trabalhada apenas no sentido literal (lingüístico), desconsiderando-se assim, a natureza situacional (uso social dos signos) no discurso.

Ainda quanto ao professor, seu desenvolvimento profissional não deve ser apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo. É ele o profissional que insere o aluno no mundo da leitura, e, portanto, deve ser bom leitor. E infelizmente, não é esse o perfil comum do professor. Seu repertório de leitura geralmente é pobre, desolador. Importante observação fez Lajolo (1994, p. 108) a respeito:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

A frequência de professores não leitores é observada nos meios escolares, e a nossa preocupação é a mesma de Machado (2001, p. 122):

[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo. Lembrando outra imagem, de outro livro: somos o rei que manda um general levantar vôo por seus próprios meios e depois reclama porque não cumpre a ordem. A culpa é dele?

Além disso, muitos professores desconhecem a teoria semiótica (fundamentada na significação, na contextualização e no diálogo do leitor com o texto); é imprescindível que o professor primeiramente se aproprie dela, e se instrumentalize para aplicá-la com seus alunos, dentro das condições reais.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1996) reconhece a importância da intervenção pedagógica intencional também no processo de alfabetização, no domínio do sistema de leitura e escrita. Mesmo em contato com a língua escrita, sozinha, a criança não é capaz de dominar esse sistema, necessitando da mediação de outros indivíduos.

Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1996), é o professor o profissional responsável por provocar nos alunos os avanços que não poderiam ocorrer naturalmente, interferindo na “zona de desenvolvimento proximal”, que por sua vez, é responsável pelo processo de transformação. Oliveira (1996, p. 65) comenta:

Vygotsky preocupa-se particularmente [...] com a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra o processo de alfabetização, de Domínio do sistema de leitura e escrita. Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino.

Embora saibamos que, muito antes de entrar para a escola, a criança já pode interagir com o texto em suas mais variadas manifestações, é a alfabetização que garante condições para o aluno criar e concretizar, com segurança, seus textos e estabelecer sentidos a textos alheios. É na escola que ela aprende a estrutura, as regras de organização e as linguagens neles contidas.

A dificuldade em trabalhar com textos ainda é uma constante em nossas escolas. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com textos ainda é incompleto, descontextualizado e fragmentado.

Trevizan (1998, p. 36) comenta a prática dos docentes:

Com efeito, a prática docente tem revelado uma concepção incompleta de texto, visto, então, apenas como uma estrutura lingüística: relação simplista de significantes e significados organizados gramaticalmente e explicados, portanto, por leis puramente lingüísticas.

O processo de alfabetização, visto sob a ótica semiótica, deve ser entendido como construção da condição de leitor e de produtor de texto. Para que a

alfabetização assim se processe, o texto deve ser o núcleo das atividades de linguagem, e a prática da leitura e da escrita deve ser desenvolvida como forma de constituição de sentidos num verdadeiro processo de interlocução e interação social.

Essa nova concepção de alfabetização consta também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 21):

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Nesse sentido, a teoria sociointeracionista de Vygotsky contribui para uma aprendizagem que valoriza as experiências individuais das crianças, bem como a utilização de informações significativas (que fazem sentido para elas). Oliveira (1996, p. 11-12) comenta:

Em Vygotsky, a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo. [...] a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais.

Assim sendo, percebemos a importância do contexto na formação do ser humano, tanto do aprendiz quanto do docente. No entanto, escola e livro didático não lhe atribuem o devido valor e propõem um ensino desprovido de contextualização. Infelizmente, os livros didáticos adotados desprezam as condições sociais de produção do texto e, portanto, não consideram sua dimensão pragmática, ressaltando e explorando apenas sua estrutura lingüística em detrimento da linha teórica pautada na Significação.

O livro didático precisa ter, portanto, um embasamento teórico pautado na contextualização, que viabilize a formação do leitor crítico, oferecendo-lhe condições de alfabetizar-se nas letras, nas cores e nas imagens; e dessa forma, encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a leitura dos signos do mundo.

A qualidade do ensino está ligada à qualidade do livro adotado, pois hoje, o livro didático é condição necessária à formação escolar dos alunos. E o que se encontra, em sua grande maioria, é um livro didático reformulado em seu

conteúdo, mas que mantém uma metodologia voltada à adoção de modelos para ensinar a escrita, à decifração e à leitura superficial das palavras.

Surgido no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, somente a partir de meados do século XX, o livro didático brasileiro assume a condição de mercadoria, que até então, era rara e circulava somente entre as pessoas de classe social privilegiada. Na Constituinte de 1823, assumiu, ao lado de professores, leitura e escola, um papel de destaque, embora tivessem sido discutidos de forma geral e precária (ZILBERMAN, 1999).

“Apesar de o livro didático estar no meio estudantil desde antes de 1971, nunca foi alvo de preocupação pedagógica, pelo menos na forma da lei” (CHIAPPINI, 1997, p. 34) e ainda hoje, muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo; que reforçam ideologias conservadoras; que subestimam a inteligência de seu leitor; que alienam o professor de sua tarefa docente e que - nos casos dos livros de Língua Portuguesa –, direcionam a leitura; comprometem a noção de compreensão e de interpretação, e tantas outras críticas. É também de Chiappini (1997, p. 35) a importante consideração sobre o livro didático, transcrita abaixo:

Atualmente o livro didático continua equivocado quando se pensa na individualidade do aluno, ou até de um grupo de alunos (o caso de diferenças regionais, por exemplo); no direito à cidadania; na preservação do patrimônio cultural etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer “o cidadão/leitor que pretendemos”. O momento histórico do controle ideológico do Estado passou, mas o posicionamento do livro didático permanece.

O livro didático tem propiciado apenas um ensinamento de regras lingüísticas ou informações a respeito da história literária, e só vai adquirir sentido no futuro, quando o estudante precisar dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento.

Bakhtin (1995, p. 123) fala do livro didático:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...].

Um outro aspecto problemático do livro didático se relaciona ao estudo exclusivamente literal dos textos, sem levar em conta a sua pragmaticidade. Ele deve proporcionar à criança, meios de estabelecer contato com textos verdadeiros, significativos, e acima de tudo, deve aprender a dialogar com eles. É por meio do diálogo com os textos que a criança torna-se capaz de compreender o vínculo da comunicação verbal com a situação concreta; aprende a reconhecer a interação dinâmica entre texto e contexto, bem como dos textos entre si.

Infelizmente, além da problemática do livro didático, a escola também promove um ensino de leitura concebido como simples oralização; geralmente, de textos extraídos do próprio livro didático. Não é feita a problematização dos textos; pouco ou nada se acrescenta ao texto do livro adotado, conforme afirma Chiappini (1997, p.107):

A leitura surge como uma atividade através da qual os alunos são levados a reconhecer e reproduzir um sentido que se supõe ser o original. As relações de um texto com outros ou com o contexto não fazem parte deste trabalho. A leitura polissêmica, entendida como atribuição de uma multiplicidade de sentidos, é ignorada pela escola.

Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, em decorrência, a ver seus projetos de vida frustrados. O posicionamento crítico do professor, que conhece a leitura semiótica (leitura contextualizada, que considera o momento histórico em que o texto foi construído e os interlocutores que dele participam) contribuiria, com certeza, para o salto de qualidade das aulas e para a aquisição do gostar de ler pelos alunos, bem como para uma revisão na metodologia e no conteúdo teórico dos livros didáticos, uma vez que os mesmos deixam muito a desejar no processo proposto para a formação do leitor.

## 2.3 O Papel da Educação na Formação de Leitores e a Função da Leitura na Construção da Cidadania

Vivemos em sociedade e somos mediados por uma vasta gama de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada e a linguagem não-verbal das imagens, cores, setas, luzes, formas, massas; dos movimentos, traços, gráficos, sinais, números, gestos, objetos, sons musicais, expressões.

Toda prática social constitui prática de produção de linguagem. Santaella (1983, p. 12) explica:

Todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido.

De todas as aparências sensíveis, o homem – na sua inquieta indagação para a compreensão dos fenômenos – desvela significações. É no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos sinais (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em signos ou linguagens (produtos da consciência).

Bakhtin (1989, p. 37) considera que é a palavra que “[...] acompanha e comenta todo ato ideológico”. Todos os signos não-verbais (uma peça musical, um quadro, um ritual e até mesmo o comportamento humano) têm por base o discurso e a ele estão ligados.

Em referência a esse conteúdo, Bakhtin (1995, p. 42) ressalta a importância da época e do grupo social na formação do discurso. É desse autor a afirmação abaixo:

A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores [...]. Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionantes, etc.

As formas de interação verbal às quais o autor se refere estão diretamente relacionadas a uma determinada situação social e reagem às mudanças sociais. Segundo Bakhtin (1995, p. 93), para compreender um signo, é necessário

entendê-lo dentro de determinado contexto (a situação social em que ele se forma), em uma situação particular.

Esse contexto pressupõe um interlocutor, a palavra e um ouvinte. Bakhtin (1995, p. 113) comenta a importância da palavra em função do interlocutor:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte.

Mas o que é linguagem sob o ponto de vista bakhtiniano? Linguagem é o processo histórico-social de comunicação. Bakhtin (1995, p. 17) define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material.

Como está sendo ensinada em nossas escolas? Como está sendo desenvolvida a leitura de nossos alunos para o domínio da comunicação, ou seja, de linguagem?

O quadro de fracasso da escola pública, detectado pelos sistemas externos de avaliação (o SARESP, por exemplo, no Estado de São Paulo) apresenta um contingente muito grande de alunos que concluem o ensino fundamental, apresentando graves problemas referentes à aquisição da linguagem.

Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau (SE/CENP, 1993, p. 16), encontramos uma definição para o termo linguagem:

A linguagem é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua, por exemplo, como o português. Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação [...].

Para Bakhtin (1995, p. 14), a língua é um fato social e se fundamenta nas necessidades de comunicação. A fala é o motor das transformações lingüísticas e sociais, sendo assim, “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema social. Sendo a língua um instrumento pelo qual os indivíduos se relacionam e se comunicam, ela se transforma em linguagem e essa é a responsável pelas transformações que ocorrem nas sociedades. A língua evolui de acordo com as leis

internas, mas também externas, de natureza social, transformando-se em linguagem.

O mundo humano é construído simbolicamente e é representado por diferentes formas de expressão e produção. Através da linguagem o homem sente o mundo, estabelece relações e valores, interpreta os signos existentes e cria outros novos.

Assim, segundo as reflexões bakhtinianas, podemos dizer que a escola deve privilegiar o ensino da linguagem, entendendo o processo de leitura das linguagens como extremamente importante para desenvolvimento da cidadania.

Atualmente, mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva de interação verbal e, por sua vez, a língua como um conjunto de recursos expressivos não fechados e sempre em constituição. Sumariamente, a linguagem está para o contexto social, enquanto a língua é o conjunto de normas e regras lingüísticas mais ou menos estáveis.

Assim entendida, a linguagem traduz-se como um processo de interlocução entre os indivíduos dos grupos sociais em determinados momentos históricos.

Após esses estudos, verificamos que o livro didático, para apresentar uma proposta inovadora do ensino de linguagem, deve pautar-se também nos conceitos semióticos da significação.

A problemática de um ensino desprovido de significação completa, compromete o ensino da leitura no que se refere à interpretação do texto verbal e do não-verbal. E é nesse sentido que a escola tem cometido equívocos no ensino de leitura: há uma grande preocupação em ensinar os alunos a pronunciar letras e a decodificar os sinais gráficos. Mas como definir Leitura?

Martins (1982, p. 11) escreve sobre a “primeira leitura” do ser humano:

Desde os primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam.

A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra nos tranqüiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido

ao que e a quem nos cerca. Estes são também os primeiros passos para aprender a ler.

Dessa forma, Martins evidencia a importância dos estímulos para a construção do sentido que atribuímos a tudo o que nos cerca, desde a mais tenra idade. O nascimento do ser humano marca o início de sua relação social com o mundo.

Trevizan (2000, p. 20) relata que, sumariamente, ler é fazer relações:

- dos signos entre si e dos signos com os conteúdos designados pelo dicionário da língua, para uma APREENSÃO DA MENSAGEM LITERAL DO TEXTO;
- dos signos com os sujeitos interlocutores, para RECONHECIMENTO DAS MARCAS DA SITUAÇÃO SOCIAL DA QUAL EMERGE O TEXTO E IDENTIFICAÇÃO DOS MECANISMOS ESTRATÉGICOS DE CONSTRUÇÃO DA MENSAGEM.

Vygotsky (1989, p. 04) afirma que “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”. Para aprender a ler, é necessário muito mais do que conhecer a língua, pois a leitura supõe as relações interpessoais e as relações entre as várias áreas do conhecimento. Somos o resultado da nossa própria vivência, e, ao lermos, assumimos uma posição múltipla diante do texto, pois o nosso mundo pessoal (nossas experiências individuais, nossos anseios e sonhos, nossas conquistas e frustrações, nosso modo de entender o mundo e ser no mundo) estabelece um diálogo com o universo ali implícito.

Freire (1999, p. 20) destacou a importância de ler o mundo:

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Tornamo-nos leitores quando aprendemos a organizar os conhecimentos que adquirimos em nossas relações com a realidade, estabelecendo relações entre as experiências vividas. Trevizan (2002, p. 19) expõe o conceito de leitor ideal:

[...] o leitor ideal existe; e este não pode restringir o ato da leitura ao movimento único de decifração lingüística da mensagem do texto, mas deve completar este movimento receptivo pelo reconhecimento do uso social e ideológico dos signos, ativado pelo autor, na construção desta mensagem.

Assim, autor e leitor, sujeitos históricos inseridos num determinado contexto, momento e espaço sociais, são elementos igualmente determinantes dos efeitos de sentido de um texto. Ao estabelecer as relações dos signos de um texto com os próprios usuários destes signos (quem diz? Para quem diz? Quando diz? Onde diz? Com que ponto de vista ideológico-contextual diz?) o leitor estará na verdade realizando um exercício de preenchimento ativo dos espaços vazios, ou seja, das malhas de um texto.

Em outros termos, relacionar os signos de um texto com os sujeitos interlocutores implica competência intelectual do leitor para ler não só o conteúdo literal da mensagem, mas sobretudo para descobrir as estratégias e mecanismos sociais de construção do sentido final desta mensagem.

Pela leitura completa, nos tornamos hábeis na percepção de todas as situações, fatos e objetos, o que nos dá a impressão de ter o mundo ao nosso alcance: podemos compreendê-lo, conviver com ele e até modificá-lo, à medida que incorporamos experiências de leitura. Isto é aprendizagem. Para Lajolo (1988, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Silva (1995, p. 6) define a leitura como “um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor”. E ainda, em relação à leitura, afirma que:

A promoção da leitura é uma responsabilidade de todo o corpo docente de uma escola, e não apenas dos professores de língua portuguesa. Não se supera uma dificuldade ou crise com ações isoladas. Falamos em centros de interesse, em interdisciplinaridade, em construção coletiva de conhecimento, em integração, seqüenciação e unidade curricular, mas não colocamos tais esquemas pedagógicos em prática. Será que não existe cura para essa cegueira geral? (SILVA, 1995, p. 24)

Aprender a ler significa reconhecer a natureza móvel e plurivalente do signo. Bakhtin (1995, p. 47) assim caracteriza o signo e enfatiza o interesse da classe dominante em torná-lo monovalente:

[...] aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

Assim, fazer uma leitura semiótica de texto (leitura significativa) é combater a alienação e a ignorância, é ser capaz de detectar os aspectos que, através das manobras ideológicas, servem para alienar, massificar e forçar o povo a permanecer à margem da sociedade. Dessa forma, a pessoa que sabe ler é capaz de entender as práticas que regem a vida em sociedade e saber identificar as entrelinhas de um texto que denunciam as estratégias que a classe dominante utiliza para manipular os leitores. Assim entendida, a leitura constitui um instrumento de luta contra a dominação, pois uma pessoa letrada está apta a colher nos livros as informações necessárias para posicionar-se diante dos problemas sociais.

Infelizmente, professores despreparados avaliam a pronúncia quando o aluno lê, verificando a entonação, o que é muito superficial, e deixam de lado o significado do signo lingüístico e a contextualização do texto escrito. Também o livro didático reforça essa concepção ao considerar apenas os aspectos gramaticais e semânticos do texto.

Todos os cidadãos têm o direito de aprender a ler. Portanto, a escola deve garantir ao educando os meios que lhe permitam a construção de seu conhecimento e a formação de sua identidade humana e social, individual e coletiva.

Estamos vivendo em meio à tecnologia e não podemos admitir que tantos seres humanos sejam relegados à marginalização cultural. A escola deve assumir uma atitude de perplexidade e inconformismo diante da exclusão e marginalização e posicionar-se contra ela. Mas a leitura, como mero processo de decodificação de sinais gráficos, para Bakhtin (1995), não pode ser chamada de instrumento de combate à alienação e à ignorância. “É preciso ler o mundo”, como já dizia Freire (1999). Ler o mundo é entender as relações políticas, econômicas e sociais que regem a sociedade global e reconhecer-se parte dela como ser integrante, capaz de participar da construção e transformação da história da humanidade. Para tanto, é preciso ser “letrado”: saber ler e escrever. Mais do que decifrar signos, é fundamental fazer leitura crítica, isto é, uma leitura das relações estabelecidas entre o texto e o contexto, numa relação dinâmica entre linguagem e realidade.

É missão da escola formar cidadãos críticos através da oferta de um ensino que busque promover condições de verdadeira aprendizagem, considerando que ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para sua própria construção. Para tanto, o professor deve assumir uma postura de auto-avaliação e reflexão, avaliando constantemente a sua prática, corrigindo erros e aprimorando a metodologia que traz bons resultados; retomando conteúdos, atualizando-os, acrescentando outros e motivando seus alunos a aprenderem. Para tanto, deve manter-se motivado e aberto à inovação, deve ser criativo e crítico, humilde o bastante para reconhecer no aluno um ser humano em formação e, na docência, uma prática educativa que exige vigilância sobre si mesma, pesquisa, estudo e mudança de atitude.

Na sociedade letrada, a escrita e a leitura são instrumentos de sobrevivência e, sendo assim, a formação de leitores é responsabilidade do Estado. Ler é um direito de todos os cidadãos, decorrente das próprias formas pelas quais os homens se comunicam nesse novo modelo de sociedade. E quando falamos em leitura, nos reportamos à leitura crítica, condição da educação que constrói e liberta, e que deve ser implementada nas escolas. Não se trata de uma leitura mecânica, mas sim uma leitura geradora de novos significados; leitura que forme para o pleno exercício da cidadania. Cidadania é entendida, aqui, conforme Bakhtin (1995), como uma progressiva ampliação de horizontes, numa perspectiva diferente de sociedade e humanidade.

Ler com criticidade é colocar-se concretamente no ato de ler (de acordo com FREIRE, 1999), conscientizando-se de que leitura não é simplesmente reter, memorizar ou reproduzir literalmente o conteúdo da mensagem escrita, mas é principalmente, o compreender e o criticar; é permitir-se a inserção no universo cultural.

Há outro ponto a se considerar quando se fala no ensino de leitura: os mecanismos de leitura e escrita são complementares entre si. “Escrever é o ler convertido em produção, indústria”. (conforme KRISTEVA, 1974, apud TREVIZAN, 1998, p. 45). E ler, necessariamente, pressupõe a reconstrução da escrita, por isso a leitura completa deve envolver a identificação do contexto de produção do texto.

O conceito de leitura pressupõe o conceito de texto e de escrita, pois, ao ler, captamos e analisamos criticamente as estratégias textuais atualizadas lingüísticamente (aspectos formais, gramaticais e semânticos) e as estratégias

textuais atualizadas sociologicamente (aspectos ideológicos, pragmáticos) do material lido.

Não há aprendizagem sem leitura, nem leitura sem aprendizagem, mas para que leitura e aprendizagem significativas se realizem na prática pedagógica, faz-se necessário entender que o signo é dialético e vivo, oposto ao sinal, inerte e abstrato.

A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido (texto) e com o autor, ambos contextualizados. Ressaltamos aqui, também, a leitura do texto não-verbal, em particular a fotografia artística. O leitor hábil é capaz de reconhecer não somente sua dimensão documental enquanto reflexo da realidade, mas também os processos artísticos utilizados na construção da verdadeira obra de arte, que não se limitam ao aspecto aparentemente objetivo das imagens fotografadas.

Na publicidade, texto e fotografia formam um todo cuidadosamente planejado para provocar reações potenciais no leitor. A diversidade dos sistemas simbólicos (língua, fotografia e cor), dispostos a compor um complexo jogo de signos, exige alta competência leitora na decifração da mensagem e dos mecanismos de construção desta mensagem. As matérias publicitárias trazem em si uma estratégia sutil de sedução ao consumidor.

De acordo com Trevisan, (2002a, p. 78):

[...] através de vários exercícios de leitura, todo contexto estabelece um jogo complexo de relações sígnicas e esta complexidade se intensifica na publicidade, pois o discurso publicitário se compõe de variados sistemas semióticos.

Assim sendo, de acordo com a autora (TREVIZAN, 2002a), o aluno precisa aprender a ler, na artisticidade do texto publicitário e fotográfico, a ideologia oculta por trás da organização interna dos signos (palavras, imagens, objetos, cores) utilizados na construção desses textos. É da mesma autora a afirmação:

E quanto mais elaborado for um sistema semiótico, isto é, quanto mais diversificado for, nele, o diálogo dos sistemas simbólicos (da língua, da fotografia, das cores...) maior será a complexidade das relações dos signos, exigindo-se do leitor maior competência na decifração da mensagem e dos

mecanismos sociais e discursivos de construção desta mensagem. (TREVIZAN, 2002a, p. 55).

Assim, o papel do professor na tarefa de aquisição da leitura deve ser pautado na interação que ocorre entre o autor, o contexto e o leitor, para se chegar à verdadeira significação. O livro didático, por sua vez, deve pautar-se em uma metodologia que incentive a leitura e esta, por sua vez, deve fazer do texto um meio para a reflexão, questionamento e recriação da realidade. Ou seja, uma leitura que leve à construção de um outro texto: o texto do leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre é geradora de expressão, é o desvelamento do próprio SER do leitor, é mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados. Somente a leitura crítica, libertadora, é capaz de formar o cidadão, oferecendo-lhe condições de participar da sociedade a que pertence e nela agir.

### 3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PROPOSTOS PELO LIVRO DIDÁTICO PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR.

#### 3.1 Apresentação do Material da Pesquisa: Informações sobre o Autor e a Coleção Didática Seleccionada para Objeto de Estudo.

A Coleção Didática de Língua Portuguesa, intitulada **Montagem e Desmontagem de Textos** é de autoria de Hermínio Sargentim e destina-se aos alunos do Ensino Fundamental – Ciclo I (quatro séries iniciais de Escolarização). Teve sua primeira edição em 2001, pela Editora IBEP – São Paulo e apresenta-se em quatro volumes: Volume I – para a primeira série, Volume II – para a segunda série, Volume III – para a terceira série e Volume IV – para a quarta série.

O seu autor, Hermínio Geraldo Sargentim, estudou Letras Clássicas e Filosofia na USP-SP, lecionou Língua Portuguesa em escolas das redes pública e particular, foi assessor de Língua Portuguesa em escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Na TV Cultura, apresentou o programa “Qual é o grilo?” e foi assessor pedagógico no programa “Telerromance”. Ministra cursos e palestras para professores. Produziu livros didáticos por mais de três décadas na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, que lhe garantiu lugar de destaque na escola. Como exemplo, podemos citar **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa**, publicada em 1974, **Montagem e Desmontagem de textos**, publicada em 1999, além de outras obras, tais como: **Atividades de Gramática, Brincando de Escrever, Produção de Textos, Redação no Ensino Fundamental, Redação no Ensino Médio, Língua Portuguesa no Ensino Médio, Atividades de Comunicação, Leitura e Gramática, Redação: Curso Básico**.

Dentre as coleções didáticas verificadas, a Coleção de Sargentim chamou-me a atenção por ser adotada em várias escolas da região. O autor faz prevalecer, em seus quatro volumes, a correção gramatical e o zelo na organização formal das atividades inseridas nas unidades da Coleção, revelando sua tendência teórica voltada para a lingüística. Assim, sendo, a pragmaticidade e o diálogo do leitor com os textos não são explorados pelo autor, fato que traz, como

conseqüência, um empobrecimento no plano conceptual no estudo dos textos, como verificaremos na análise da obra didática, neste capítulo.

### **3.2 Análise do Embasamento Teórico da Coleção Didática.**

Analisando as Referências Bibliográficas que embasaram a construção dessa Coleção, podemos dividi-la, de maneira generalizada, em cinco grupos:

- A- Obras de Lingüística, Gramática Normativa e Teorias de Linguagem;
- B- Obras vinculadas à História da Literatura e Análise Literária;
- C- Dicionários e Estudos sobre Semântica;
- D- Obras Sobre Produção de Textos;
- E- PCN de Língua Portuguesa.

**A- Obras de Lingüística, Gramática Normativa e Teorias de Linguagem:** O grande número de gramáticas e de estudos lingüísticos que embasam o referencial teórico atestam a metodologia utilizada pelo autor: a preocupação lingüística e o zelo gramatical são as abordagens que permeiam todo o trabalho didático. São naturalmente, muito importantes, mas sua excessiva preocupação em promover a interpretação literal dos textos dos livros e a relevância dada à unidade frasal não contribuem em nada para a formação do leitor.

O autor comete o equívoco de utilizar textos poéticos com o fim exclusivo de ensinar gramática, valendo-se de exercícios muitas vezes cansativos e repetitivos, que não raras vezes despertam antipatia no aluno e não chamam a sua atenção para o significado estético do poema e para a beleza de sua construção. Não lança mão de recursos que evidenciem o encantamento desse gênero literário para, dessa forma, suscitar no aluno a reflexão que conduz à contextualização e à análise textual mais profunda. Os estudos de linguagem distantes da ótica semiótica reduzem a visão filosófica/ideológica da obra e o enfoque essencial literário corrobora essa linha de pensamentos que embasaram os estudos/pesquisas do autor na elaboração didática. Vários textos viabilizaram uma concepção redutora de texto.

**B- Obras Vinculadas à Literatura e à Análise Literária:** O embasamento teórico que as obras expressam (referências citadas na Coleção), também se distanciam das concepções semióticas como explicitaremos a seguir e promovem uma prática que considera apenas o sentido literal das palavras na leitura do texto literário, desprezando as condições de produção do discurso como elementos determinantes da significação total do modelo lido.

O procedimento metodológico de análise literária da Coleção Didática aparece voltado para a estrutura física da frase e do texto; bem como o estudo das personagens e de outros elementos que compõem o texto é proposto de modo superficial, desvinculado do contexto de origem do texto. Nesta Coleção estudada, a contextualização não é considerada na leitura, o que compromete a leitura da concepção totalizante do texto verbal, como nos propõem as teorias semióticas de Bakhtin e Vygotsky.

**C- Dicionários e Estudos sobre Semântica:** Os dicionários e estudos, que servem de base à Coleção Didática, totalizam dez títulos, número que evidencia a grande preocupação com o sentido literal da palavra, como pode ser verificado nas atividades de leitura propostas, obrigam o uso do dicionário para a simples substituição de palavras no texto lido. São exercícios que, pela sua própria estruturação, evidenciam uma relação “simplista de significantes e significados organizados gramaticalmente” – conforme afirma Trevizan (1998) - e explicados tão somente pela lingüística.

Dessa forma, a Coleção Didática propõe que o texto seja decodificado, restringindo-se seu significado aos sinônimos encontrados no dicionário, valorizando uma significação isolada e independente das relações e usos sociais dos signos, desprezando-se, assim, qualquer articulação pragmática na leitura de mensagem final do texto.

O texto, assim entendido, constitui uma “unidade puramente gramatical, resultante das relações lingüísticas dos signos entre si, isto é, das relações firmadas unicamente pela combinação sintática dos elementos lexicais selecionados”, conforme afirma Trevizan (1998).

**D- As Obras sobre Produção de Texto:** citadas na Coleção Didática, apontam para a proposta de uma metodologia estruturalista. O autor da Coleção de fato propõe

roteiros e/ou etapas para produção de novos textos dos alunos, seguindo os mesmos passos de construção do texto-modelo apresentado para estudo no início de cada unidade.

Em conseqüência, as produções de textos dos alunos resultarão em estruturas meramente lingüísticas, erguidas da imitação de textos-modelo, não revelando criatividade e sentidos sociais novos.

**E- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997)** são também citados na organização da Coleção Didática em estudo. Sabemos que os PCNs trouxeram uma nova concepção do ensino de língua portuguesa, distante do ensino tecnicista da década de 70. Na Coleção pesquisada, pode-se perceber a variedade dos textos apresentados comprovando-se a tendência recomendada pelos PCNs de se trabalhar diferentes linguagens e as variantes sociais nos usos da língua. Mas a concepção semiótica não foi explorada na Coleção, como recurso metodológico de abordagem crítica e ideológica dos textos.

Assim, a Coleção acaba não atingindo uma metodologia adequada ao ensino da leitura e de produção textual, centrada nas contribuições teóricas semióticas e a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental continua comprometida com uma proposta redutora de decodificação dos textos e de tratamento metodológico inadequado para a produção textual.

### 3.3 Organização Estrutural da Coleção Didática

**Montagem e Desmontagem de Textos** é uma coleção didática destinada ao estudo dos conteúdos essenciais das quatro primeiras séries que compõem o Ciclo I do Ensino Fundamental.

Todos os volumes da Coleção Didática dividem-se em cinco Unidades, cada qual com um texto como núcleo central das atividades propostas. A divisão das Unidades segue a classificação dos textos de acordo com o seu gênero:

UNIDADE 1 – Prosa (Narração);

UNIDADE 2 – Prosa (Narração);

UNIDADE 3 – Poesia;

UNIDADE 4 – Jornal;

UNIDADE 5 – Comunicações.

Cada uma das Unidades subdivide-se em tópicos de estudo, organizados e apresentados pelo próprio autor da Coleção no apêndice de cada volume do livro reservado ao professor, como podemos verificar no quadro da página seguinte.

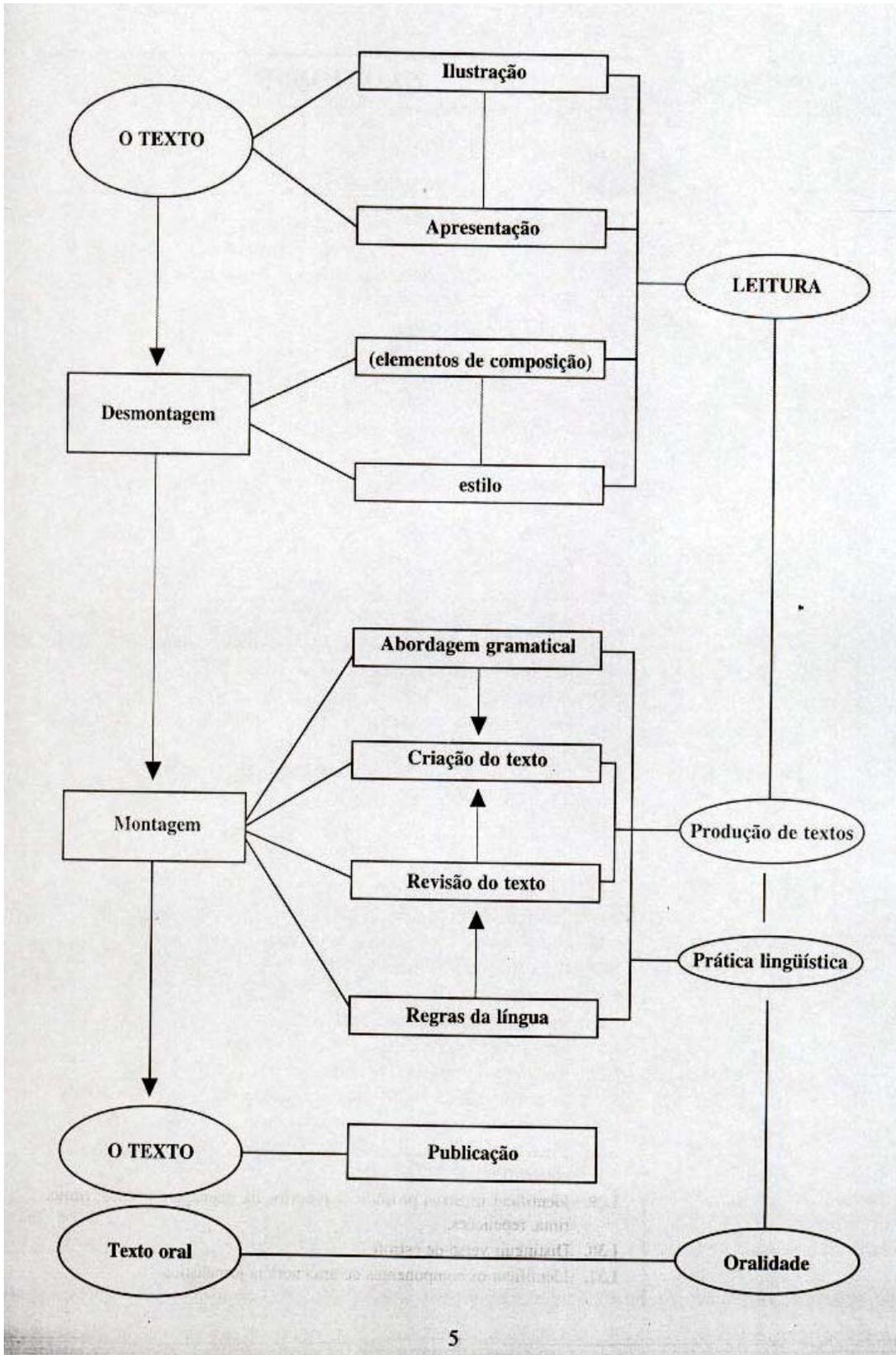


FIGURA 1 – Organograma  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 5.

Assim, em cada Unidade de todos os Volumes da Coleção Didática analisada, são apresentados três ou quatro textos e para cada texto são propostos os estudos relacionados no quadro acima, distribuídos em tópicos que o autor denomina “Desmontagem do texto, Montagem do texto, Produção de Textos, Regras da Língua, Texto Oral”).

No tópico “Desmontagem do Texto”, o autor propõe exercícios relacionados ao gênero literário do texto estudado, bem como o estudo do vocabulário utilizado.

Inversamente, no tópico “Montagem do Texto”, são apresentados estudos e atividades relacionadas à gramática, juntamente com exemplos de frases para que o aluno tome por modelo e a partir deste, crie as suas próprias frases ou aumente-as.

No tópico “Produção de Textos”, sempre há sugestões (uma frase, o começo de uma história ou uma seqüência de quadrinhos) para inspirar as crianças e etapas para o aluno seguir durante a construção do seu texto, que o próprio autor organizou e incluiu no apêndice “Apresentação da Obra” para orientar e facilitar o trabalho do professor.

Como a escrita não faz parte da nossa pesquisa, detivemo-nos no estudo dos tópicos “Desmontagem do texto” e “Montagem do texto”, ao analisarmos as modalidades do texto narrativo, do texto jornalístico e do texto poético. O texto fotográfico apresenta-se, na coleção, como ilustração, e portanto, recebe uma análise diferenciada. O texto pictórico também é analisado de forma diferenciada, pois cada um dos três únicos textos dessa modalidade, encontrados na Coleção Didática, é utilizado sob determinado enfoque: para desenvolver a oralidade (Texto Oral); em questões propostas para a realização do entendimento do texto (“Desmontagem do texto”); e numa proposta de intertextualidade (“Desmontagem do texto”). A análise do texto publicitário volta-se, também, para o tópico “Desmontagem do texto”.

“Regras da Língua” apresenta regras, exercícios e estudos gramaticais, mas não é objeto de nosso estudo. Este tópico foi mencionado somente quando, em algumas unidades da Coleção, o autor fez uso de algum tipo de texto, para, exclusivamente, ensinar gramática.

Por fim, o item “Texto Oral” traz sugestões de atividades orais, com treinos de entonação de frases e jograis, acompanhadas ou não de um texto.

Todos os textos são ilustrados, em geral por desenhos que, embora pertinentes e condizentes com o conteúdo apresentado, são simples e elementares.

### **Prosa (Narração) – Unidades I e II**

No **Primeiro Volume**, são trabalhados textos narrativos nas Unidades I e II (como nos demais volumes da Coleção), a partir dos quais são propostos estudos dos elementos básicos que os constituem: personagem; o que ela faz; o que ela fala; suas características; problema vivido pela personagem principal; partes de um texto.

Na primeira Unidade do **Segundo Volume**, o autor propõe o estudo da personagem: problema da personagem, como é a personagem, o que a personagem fala, seqüência de fatos, e o resumo da história.

Na segunda Unidade, o autor utiliza-se da história em quadrinhos para abordar os seguintes elementos: problema da personagem, linguagem verbal e não verbal e estilo (de linguagem); apresenta um conto de Hans C. Andersen e uma fábula para estudar personagem e estilo de linguagem.

Como os demais livros, o **Terceiro Volume** da Coleção trabalha texto narrativo, propondo exercícios de interpretação do texto que exploram definições de autor e narrador, idéia central, resumo do texto, como também o estudo da personagem, em sua primeira Unidade.

Na segunda Unidade, Sargentim reforça a diferença entre autor e narrador, estuda a personagem sob os três aspectos: o que a personagem faz, o que a personagem fala, o que a personagem sente, além de suas características. Analisa o estilo da linguagem utilizada nos textos, o lugar onde se passa a história, o problema da personagem, características e ações da personagem. Para a análise das narrativas, traz em seu conteúdo exercícios sobre o que a personagem faz, fala e sente, como é a personagem, como é o lugar onde ocorre a história; seqüência de fatos e a linguagem dos quadrinhos.

No **quarto Volume**, o estudo da narrativa, nas duas primeiras unidades, inicia-se, igualmente, com o estudo da diferença entre o narrador-observador e o narrador-personagem, o que a personagem faz, sente e fala, bem como a seqüência de fatos, fala direta e fala indireta.

Na segunda Unidade, são estudadas também as características da personagem (físicas e interiores), a seqüência da História em Quadrinhos e sua linguagem. O estudo da linguagem utilizada no Diário encerra a unidade.

### **Poesia – Unidade III**

Na terceira Unidade do **Primeiro Volume**, cuja temática é poesia, um óleo sobre tela de Milton Dacosta, de 1942, é proposto para um trabalho intertextual com a “cantiga de roda”(poesia) que inicia a unidade “Fui no Itororó”. O autor propõe, no entanto, uma leitura restrita e superficial, diferente da leitura contextualizada.

Já, no **Segundo Volume**, a Unidade três concentra-se no estudo dos elementos constitutivos da poesia: verso, estrofe, rima, ritmo e estilo, mas a relação pragmática entre o texto e o contexto continua ausente, propondo-se, assim, um estudo superficial dos elementos formais – físicos e sonoros - da poesia.

No **Terceiro Volume**, o autor retoma os conteúdos poéticos: verso, estrofe, rima, ritmo, já estudados na segunda série e acrescenta um estudo superficial sobre a linguagem poética, destacando para o aluno como o sentido das palavras pode mudar na poesia. Utiliza-se de uma pintura abstrata (óleo sobre tela, **Abstração**; de Manabu Mabe) para comparar com a poesia e explicar como as diferentes linguagens podem sugerir o mundo imaginário.

No **Quarto Volume**, a poesia é introduzida pelo estudo das diferenças entre prosa e poesia, bem como uma revisão sobre verso, estrofe e rima; a **Poesia dos Nomes** é uma inovação para o aluno que estudou os quatro anos com os livros desta coleção. Além disso, a linguagem da poesia, a repetição como recurso estilístico, a história em versos (com narrador-personagem) encerram a unidade.

### **Jornal – Unidade 4**

No **Quarto Volume**, a Unidade quatro explora textos jornalísticos tal como explora as narrações das duas primeiras unidades, e inclui um texto de propaganda, analisado neste trabalho.

No **Segundo Volume**, o estudo sobre o jornal é proposto através de exercícios de análise dos vários tipos de jornal, os cadernos que os compõem, as

seções, os elementos da primeira página, entrevista, anúncios classificados, além de estudo de resenhas e de linguagem da piada.

Os elementos que compõem a notícia – Manchete, assunto, informação, tempo e lugar são estudados no primeiro texto. Fato e opinião, objetivo do texto são estudados no texto seguinte. A entrevista, ilustrada pela foto do entrevistado e a propaganda, que propõe exercícios sobre slogan, linguagem verbal e não verbal é estudada no **Terceiro Volume**.

O **Quarto Volume** analisa os elementos da notícia jornalística, texto escrito para a **Folhinha** do Jornal **Folha de São Paulo**, para estudar Opinião, Horóscopo e Classificados, que trazem exercícios rotineiros de interpretação (utilizados no volume).

## **Comunicações – Unidade 5**

Na última Unidade do **Primeiro Volume**, são estudados cartazes, bilhete e cartão pessoal.

O **Segundo Volume** traz estudos sobre Convite, Cartão-Postal e Bilhete, através de exercícios que analisam os elementos constitutivos de cada um. Apresenta a finalidade do aviso, suas características, a Carteira de Identidade ou RG.(Registro Geral), com as informações que contém, com textos sobre impressão digital, o objetivo da propaganda, as partes que compõem o Bilhete e os variados tipos de Cartão e os elementos nele contidos, bem como o objetivo do Cartaz, com textos complementares sobre o assunto veiculado por ele.

Já o **Terceiro Volume** apresenta a finalidade do Aviso, suas características, a Carteira de Identidade ou RG. (Registro Geral) com as informações que este documento contém. O volume inclui, ainda, textos sobre Impressão Digital e textos objetivos para estudo da propaganda; seleciona, também, as partes que compõem o Bilhete e os variados tipos de Cartão e os elementos contidos nele, bem como o objetivo do Cartaz, com textos complementares sobre o assunto veiculado por ele.

No **Quarto Volume**, são estudados o Telegrama e os elementos da Carta; é analisada uma Certidão de Nascimento, e as receitas culinárias diversificam o repertório dos textos, ao encerrar a última unidade do Livro Didático.

### 3.4 Apresentação dos Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Autor da

#### **Coleção Didática.**

Como fica evidenciado na apresentação descritiva das referências bibliográficas inscritas na Coleção Didática, o enfoque metodológico lingüístico-gramatical impregnou as páginas dos livros da coleção analisada.

A metodologia de seleção dos textos e organização das atividades é linear e, portanto, segue uma seqüência que facilita o trabalho do professor, mas a adoção de um esquema único de organização didática para todos os volumes mantém um padrão que, além de uniformizar os procedimentos para as quatro séries, conduz o professor à mesmice de aulas repetitivas e o aluno acostuma-se a um modelo pré-determinado de escolhas que bloqueia o desenvolvimento de sua percepção e criatividade.

A seleção dos textos de leitura revela a preocupação do autor com o ensino seqüenciado dos componentes do discurso narrativo e outros discursos (poético, jornalístico, pictórico), o que é recomendável e produtivo, mas a metodologia de abordagem desses textos diversos, centrada na superficialidade estrutural dos mesmos, acaba neutralizando a qualidade da seleção efetuada.

Essa prática metodológica, constatada nos quatro volumes, fundamenta-se, principalmente, na repetição de conceitos relativos à organização estrutural do texto, com algumas alterações pouco ou quase nada significativas, quanto ao grau de aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Essa prática é reveladora de uma metodologia estruturalista-formal, voltada às práticas mecanicistas de ensino-aprendizagem dos textos.

As questões de interpretação propostas confirmam a adoção, pelo autor, de uma metodologia que não reconhece a essencialidade e a função social do texto; o autor atém-se ao sentido literal das palavras que o constituem e as atividades programadas por ele não oportunizam ao aluno momentos de reflexão sobre a relação dialógica do texto com a realidade social, da qual surgiu.

A demasiada preocupação do autor da Coleção Didática com os aspectos lingüísticos do texto é facilmente reconhecida nas atividades de substituição de palavras e/ou expressões por outras (até mesmo naquelas que dispensam que o aluno recorra ao dicionário) e no estudo gramatical de cada

unidade, com atividades que reforçam a repetição mecânica de estruturas ou segmentos textuais, vistos de forma isolada do contexto social.

Outro dado relevante é que, não raro, textos poéticos, de mensagens profundas, são utilizados tão somente para o estudo de conteúdos gramaticais, demonstrando a supervalorização da metalinguagem em detrimento da exploração de linguagem literária como objeto de reflexão crítica sobre o ser humano.

O rigor da organização de cada parte constitutiva dos livros da Coleção detém-se mais na forma do que no conteúdo (objeto de conhecimento), e a preocupação formalista com o estudo de estruturas isoladas do texto não cede lugar à pragmaticidade e ao estudo ideológico dos signos.

A diversidade de textos, tão enfatizada nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, está presente em toda a coleção e Sargentim enriqueceu sua obra com todos os tipos possíveis, mas manteve um procedimento metodológico idêntico em todos os volumes, centrado na preocupação única com o sentido literal dos signos veiculados nos modelos textuais.

A teoria da intertextualidade também foi objeto de atenção de Sargentim, ao propor a leitura de obras artísticas cuja temática era a mesma dos textos poéticos estudados, no intuito de criar expectativas e sugestões para as criações dos alunos e estabelecer o diálogo necessário dos textos. Mas também a abordagem mecanicista e superficial dos modelos, citada anteriormente, veio a prejudicar a qualidade didática da sua Coleção.

A proposta do autor de criação de texto pelo aluno também parte da utilização do texto-modelo, após a realização das atividades que dissecam sua estrutura, dividindo-o em partes e analisando a personagem, o conflito (que o autor chama de Problema da Personagem) e outros elementos que compõem o texto. No suplemento que acompanha o **Manual do Professor**, à página 9, o autor seleciona os objetivos da Produção de Textos:

- T11. Revisar os próprios textos para aprimorá-los.
- T12. Grafar corretamente as palavras.
- T13. Acentuar corretamente as palavras.
- T14. Usar corretamente a letra maiúscula.
- T15. Empregar corretamente o ponto final, interrogação e exclamação.
- T16. Empregar corretamente a vírgula.
- T17. Seguir as regras básicas de concordância.
- T18. Respeitar as margens e marcação dos parágrafos.
- T19. Construir frases claras e precisas.

T20. Empregar mecanismos básicos de coesão que possibilitem seqüenciar as partes do texto.

T21. Selecionar falas da personagem relacionadas ao problema vivido pela personagem.

Como se pode verificar, a preocupação com a correção gramatical é rigorosa, porém, não há qualquer indício de preocupação com a criatividade ou com a relação pragmática do texto e a necessidade de valorizar a leitura como processo determinante na produção textual.

O conceito de leitura que embasa toda a obra é superficial, centrado nos exercícios de sonorização dos elementos gráficos e de mera descrição dos elementos visuais, ilustrativos. Os textos sugeridos, bem como as ilustrações e as histórias em quadrinhos estão igualmente voltados para a preocupação em treinar a clareza da pronúncia e a percepção visual primária. Os objetivos relacionados acima pelo autor também se referem à preocupação única com o aspecto formal do texto, adequação dos sentidos gramaticais das palavras, desenvolvimento de mecanismos básicos para domínio dos componentes estruturais do texto, de sua organização interna, sem nenhuma referência do diálogo do texto com o contexto social de sua produção, tão enfatizado nos estudos semióticos da linguagem.

O tipo de leitura proposto pelo autor ocasiona a perda da carga significativa do texto, pois o leitor precisa se utilizar de seus conhecimentos prévios para estabelecer as relações de sentido ali propostas. O sentido é apreendido mecanicamente.

A inclusão de referências contextuais dos textos selecionados para leitura, possibilitaria a leitura crítica e completa dos mesmos, vinculada ao contexto de quem produziu o texto (autor), dos espaços e tempo históricos dele e do próprio texto.

No que se refere às ilustrações, embora adequadas ao conteúdo dos textos, é proposta a leitura delas pelas mesmas atividades simplistas de interpretação centrada no conteúdo meramente literal dos signos, revelando, mais uma vez, a metodologia formalista-estruturalista adotada pelo autor, que não reconhece o caráter dinâmico-dialógico contido nos textos ilustrativos, comprometendo, assim, a iniciação do aluno como leitor.

Assim, os equívocos cometidos no tratamento metodológico dispensado ao texto pelo autor da Coleção revelam um procedimento metodológico redutor, pautado pelo nível meramente lingüístico dos modelos, que depõe contra a

escola como instituição responsável pela formação crítica do leitor e conseqüentemente, hábil usuário da escrita.

Instrumento de trabalho do professor e de formação para o aluno, em muito o livro didático pode contribuir para a qualidade do ensino. Faz-se necessário, no entanto, que vejamos o livro como “o instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (LAJOLO, et. al. 1988, p. 14)

### 3.5 Descrição e Análise Crítica dos Procedimentos Metodológicos Propostos pela Coleção Didática para a Construção do Leitor.

Para comprovarmos a ineficácia do livro didático na formação do aluno-leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo I, procedemos à análise das atividades que o autor da Coleção Didática **Montagem e Desmontagem de Textos**, Hermínio Sargentim, propõe para realizar o estudo interpretativo de cada texto. Iniciamos nosso trabalho com o texto literário em prosa (texto narrativo), obedecendo à ordem seqüencial de classificação de textos, adotada pelo autor didático (as duas primeiras unidades de cada volume de sua Coleção propõem o estudo dessa modalidade de texto).

#### 3.5.1 Texto literário em prosa

Para o estudo do texto literário em prosa – texto narrativo, escolhemos um texto de cada volume que comprova, de forma eficaz, o tratamento equivocado que o autor dispensou aos textos, no que se refere à leitura crítica e interpretativa dos mesmos.

Chamou-nos a atenção, no **Volume I**, o texto paradidático **A Bota do Bode**, de Mary França e Eliardo França. 9 ed. São Paulo, Ática, 1986, presente em muitas das bibliotecas das escolas estaduais do Estado de São Paulo e, possivelmente, conhecido de muitas crianças, transcrito abaixo:

#### **A bota do bode**

O bode viu uma bota.

O bode colocou a bota numa pata.

E ficou muito gozado!

Uma bota numa pata

E três patas sem botas!

O bode deu a bota para o rato.

E o rato sumiu na bota.

O rato deu a bota para o galo!

O galo não andou com a bota!

O galo deu a bota para o gato.

O gato falou:

- A bota é uma boa casa!

- Uma casa? Falou o galo.

Veio a gata e falou:

- Uma casa para nossos filhotes!

As atividades de interpretação propostas pelo autor da Coleção para o estudo do texto transcrito evidenciam o tratamento metodológico que lhe foi dispensado por ele, bem como os pressupostos teóricos que embasaram a realização de seu trabalho.

Embora de linguagem simples e direta, adequada às crianças no início do processo de alfabetização, o texto é construído por elementos sógnicos que compõem uma história agradável, marcada pelo ludismo e pelo humor, carregada de uma ideologia de grande importância. No entanto, a leitura proposta no roteiro de trabalho apresentado pelo autor não propõe o diálogo do leitor com o texto, capaz de desvendar essa trama ideológica. Vamos analisar como as atividades propostas pelo autor trabalham a leitura do texto:



O texto que você acabou de ler é uma pequena história. Em toda história, o autor fala da personagem.

**1** Na história **A bota do bode**, quais são as personagens?

---



---

**2** Todas essas personagens querem ficar com a bota.

a) Quem consegue ficar com ela?

---

b) Por que as outras personagens não conseguem ficar com a bota?

---

**3** Ao contar uma história o autor apresenta o que a personagem faz e o que a personagem fala.

a) Ligue cada personagem ao que ela faz:

O rato                      *não andou com a bota.*

O galo                      *deu a bota para o rato.*

O bode                      *sumiu na bota.*

b) Escreva o nome da personagem que fala:

\_\_\_\_\_ – A bota é uma boa casa!

\_\_\_\_\_ – Uma casa?

\_\_\_\_\_ – Uma casa para os nossos filhotes!

FIGURA 2 – Desmontagem do texto.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 10.

**4** Copie o trecho, substituindo as palavras em destaque por **perguntou, respondeu e disse**.

O gato **falou**:

– A bota é uma boa casa!

– Uma casa? – **falou** o galo.

Vêio a gata e **falou**:

– Uma casa para os nossos filhotes!

---



---



---



---

**5** Observe duas maneiras para contar a fala da personagem:

1.<sup>a</sup>) – Uma casa? – **falou** o galo.

2.<sup>a</sup>) O galo **falou**:

– Uma casa?

Use na fala abaixo a primeira maneira.

O gato **falou**:

– A bota é uma boa casa!

---



---

**6** “E o rato sumiu na bota” significa que:

- ( ) o rato saiu correndo;  
 ( ) o rato perdeu a bota;  
 ( ) o rato era pequeno demais para a bota.

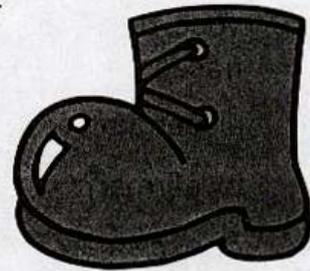


Ilustração de Guga

FIGURA 2a – Desmontagem do texto.  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 11.

**A bota do bode** é um modelo textual que traz uma significação rica. No entanto, nesta, como nas demais unidades do livro didático, o autor apresenta um estudo desse texto, que se restringe, na primeira parte (“Desmontagem do Texto”), à apresentação de atividades que propõem o estudo das personagens - quais são, o que fazem e o que falam- (atividades 01 e 03) e à substituição de palavras ou expressões por outras (atividades 04, 05 e 06). Tais atividades contrariam a teoria semiótica, que apregoa que as palavras adquirem significados diferentes, dependendo do contexto em que se inserem, de quem as fala e da posição social que ocupa quem as fala. O estudo das palavras proposto nesse tipo de atividade restringe-se à identificação do sentido literal da palavra no texto, e portanto, reduz a capacidade de apreensão e reflexão do aluno sobre o mundo. Em relação ao signo “bota”, palavra geradora da narrativa, a segunda atividade questiona quem consegue ficar com a bota e por que as outras personagens não conseguem ficar com ela. Essas questões revelam leitura superficial, que não coloca o aluno em situação de reflexão e análise sobre a ideologia contida na construção sócio-cultural do texto.

As atividades apresentadas por Sargentim valorizam o texto apenas como “uma unidade gramatical, gerada das relações puramente lingüísticas dos signos entre si, ou seja, das relações firmadas exclusivamente pela combinação sintática dos elementos lexicais selecionados” (TREVIZAN, 1998, p.37).

Ainda na segunda parte, “Montagem do texto”, as atividades propostas não propõem uma leitura significativa do texto, como podemos verificar na página seguinte, a transcrição:



**1** Ao escrever o texto, o autor organizou as palavras em pequenos conjuntos.

Conjunto 1: *O bode viu uma bota.*  
 Conjunto 2: *E ficou muito gozado!*  
 Conjunto 3: *— Uma casa?*

Cada um desses conjuntos comunica uma informação. Eles recebem o nome de **frase**.

**2** Observe o começo e o fim de cada frase do texto.

a) O que existe em comum em todas as palavras que começam a frase?

\_\_\_\_\_

b) Como você sabe que a frase terminou?

\_\_\_\_\_

**3** Leia as frases:

**A** – *O bode viu uma bota.*  
**B** – *O bode viu uma bota?*  
**C** – *O bode viu uma bota!*

Você deve ter lido com entonações diferentes. Em qual das frases você teve a intenção de:

a) perguntar? \_\_\_\_\_  
 b) afirmar? \_\_\_\_\_  
 c) exclamar? \_\_\_\_\_

**12** Unidade 1

FIGURA 3 – Montagem do texto.

Fonte: Sargentim, 2001, p. 12.

Constatamos que o foco dos exercícios acima transcritos também se volta à pontuação e à entonação das frases, enfatizando a dimensão gramatical (pontuação de frases) e a oralidade, desvinculando-as do macro-contexto gerador do texto.

No volume destinado às crianças de segunda série - **Volume 2** da Coleção Didática em estudo, consta um texto intitulado "Patrícia", escrito por Ana Elisa Callas, aluna de 15 anos. Vejamos:

Ilustração de Guã



## Patrícia

Eu me chamo Patrícia. O ano que vem eu faço cinco anos, e vou ir para a escola aqui na frente de casa.

Eu gosto de ver as crianças indo para lá de lancheira e roupa cor-de-rosa. A minha tartaruga vai comigo, que eu não vou deixar ela brincando aqui no jardim sozinha. É, pode ser que o carro passe em cima dela.

O papai disse que ia me trazer um presente hoje, eu vou esperar ele no portão. Se a Zica me der dinheiro, eu vou comprar um pirulito de anelzinho.

Esta hora da saída da escola eu adoro! O pipoqueiro sempre me dá pipoca enquanto a Zica fica conversando com ele.

O dia que chove eu fico triste, porque chove e eu não posso ir para o jardim e tenho que ficar aqui na lavanderia brincando com minha tartaruga.

Às vezes eu empurro ela na água, só para ver se ela fica resfriada! Mas o anjo de guarda dela guarda ela.

Ana Elisa Callas, 15 anos, aluna.

História 9

FIGURA 4 – Texto: Patrícia.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 09.

Esse texto narrativo, desprovido de pragmaticidade, esvazia a relação de sentido que marca o vínculo entre a leitura do texto e a leitura do mundo. Apresenta uma unidade de sentido comprometida, com unidades gramaticais isoladas, destituídas de coerência conceptual, alternando assuntos desconectados, como a escola onde a personagem vai estudar no ano que vem, o presente que o pai vai trazer-lhe, a hora da saída da escola, o dia chuvoso e a tartaruga. Trata-se, portanto, de um texto que não permite a expansão e recriação da realidade, ato de conhecimento, pois enfatiza a neutralidade da palavra em detrimento da representatividade do signo lingüístico. Charmeux (1997, p. 64) comenta como textos desse tipo dificultam a leitura realizada pelo aluno:

Em um texto escrito, o leitor, que tem de construir o sentido sozinho, tem necessidade de muitas indicações e de muitas nuances para evitar contrasensos, e penetrar nas intenções de comunicação daquele que escreve.

Passemos, a seguir, à análise da proposta do Autor Didático na “Desmontagem do texto”:

**DESMONTAGEM**  
*do texto*

**PERSONAGEM**

- 1** Todo texto tem um autor.  
Quem é o autor do texto que você leu?
- 2** A autora desse texto conta um pouco da vida de Patrícia.
  - a) Quantos anos ela tem?
  - b) Onde ela mora?
  - c) Do que ela gosta?
- 3** Patrícia é uma pessoa inventada pela autora.  
Como se chama a pessoa inventada pela autora?
  - a) Personagem
  - b) Narrador
  - c) Contador
- 4** Patrícia tem um animal de estimação.
  - a) Quem é esse animal?
  - b) Você acha que a personagem gosta desse animal? Explique a sua resposta com passagens do texto.
- 5** Quando chove, a personagem fica triste. Por quê?
- 6** A personagem não frequenta a escola.
  - a) A partir de que idade ela irá para a escola?
  - b) Quem ela pretende levar para a escola?



Ilustração de Guga

---

**10**

Unidade 1

FIGURA 5 – Desmontagem do texto.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 10.

**ESTILO (= O JEITO DE ESCREVER)**

**7** Compare as duas possibilidades para se escrever o texto:

**Primeira possibilidade:**

*Eu me chamo Patrícia. O ano que vem eu faço cinco anos, e vou ir para a escola aqui na frente de casa.*

**Segunda possibilidade:**

*Ela se chama Patrícia. O ano que vem ela faz cinco anos, e vai para a escola que fica na frente da casa dela.*

a) Em qual dessas possibilidades a autora fala como se fosse a personagem?

b) Em qual dessas possibilidades a autora fala da personagem?

**8** Escreva novamente o trecho seguinte usando a segunda possibilidade.

*O dia que chove eu fico triste, porque chove e eu não posso ir para o jardim e tenho que ficar aqui na lavanderia brincando com minha tartaruga.*

**9** Para escrever como se fosse a personagem Patrícia, a autora procurou falar do mesmo jeito que uma criança dessa idade fala. Que passagens do texto mostram um jeito de falar?

**10** Se Patrícia tivesse oito ou nove anos, como a autora poderia escrever a frase seguinte:

*Eu me chamo Patrícia. O ano que vem eu faço cinco anos, e vou ir para a escola aqui na frente de casa.*

Ilustração de Guga



História ————— **11** —————

FIGURA 5a – Desmontagem do texto.

Fonte: Sargentim, 2001, p. 11.

No roteiro de trabalho proposto pelo autor (Desmontagem do Texto), são apresentadas 06 questões para o estudo da personagem, que têm por objetivo levar o aluno a perceber que a autora do texto é também personagem, bem como perceber as suas características, ao questionar se a personagem gosta de seu animal de estimação; por que a personagem fica triste quando chove; a partir de quando ela freqüentará a escola, e quem ela pretende levar para a escola.

Prosseguindo, o autor apresenta 04 questões no item que ele denomina “Estilo (= o Jeito de Escrever), apresentando duas possibilidades para

escrever o texto (foco narrativo em primeira pessoa e foco narrativo em terceira pessoa) e questionando o aluno, nas atividades, em qual possibilidade o texto foi escrito, como também, propondo a transcrição de “trecho” (como é denominado pelo autor) para a segunda possibilidade.

Em “Montagem do Texto”, o autor apresenta um texto de autoria de Toquinho, **Canção para todas as crianças** (Philips, 1987.), para estudar o “nome das coisas”.

### **Gente tem sobrenome**

Todas as coisas têm nome:

**Casa, janela e jardim.**

Coisas não têm sobrenome,  
Mas a gente sim.

Todas as coisas têm nome:

**Rosa, camélia e jasmim.**

Flores não têm sobrenome,  
Mas a gente sim.

O **Chico** é **Buarque**, o **Caetano** é **Veloso**

O **Ary** foi **Barroso**

Entre os que são **Jorge**

Tem um **Jorge Amado**

E um outro que é o **Jorge Bem.**

Que tem apelido

**Dedé, Zacharias, Mussum e Fafá de Belém.**

Tem sempre um nome

E depois do nome

Tem sobrenome também.

Todos os brinquedos têm nome:

**Bola, boneca e patins.**

Brinquedos não têm sobrenome, mas a gente sim.

Coisas gostosas têm nome:

**Bolo, mingau e pudim.**

Doces não têm sobrenome,  
Mas a gente sim.

As atividades propostas no tópico apresentado (Montagem do texto), embora refiram-se ao texto acima, propõem exclusivamente o estudo das palavras que dão nome às coisas e seres, como podemos averiguar na transcrição abaixo:

**1** Você vive cercado de muitas coisas. Olhe em sua volta e escreva o nome de dez coisas.

**2** O que existe no circo? Dê os nomes.



Ilustração de Guga

**3** Reúnam-se em grupo. O professor vai marcar um tempo para cada grupo escrever o maior número de:

- a) nomes de animais;
- b) nomes de frutas;
- c) nomes de brinquedos.

\* Vence o grupo que escrever o maior número de nomes.

**4** Escreva o nome de coisas que você pode colocar na geladeira.

**5** Dê o nome de cinco coisas começando com a letra:

**A**

**B**

**P**

**M**

**6** Copie o texto, trocando o sinal ◆ por um nome.

*Eu era uma ◆ de papel. Azul, imóvel e empoeirada na  
◆ de uma grande ◆.*

*Certo dia, eu fui retirada do meu canto e vendida a um  
menino de ◆ negros. Ele me pegou sorrindo e foi até o ◆ de  
sua casa. O menino entregou-me a um homem e lhe disse:*

*– Toma, papai, agora faça o meu ◆.*

FIGURA 6 – Montagem do texto.

Fonte: Sargentim, 2001, p. 14.

Assim, percebe-se que o primeiro texto analisado (Patrícia) foi utilizado com o objetivo único de ensinar a estrutura e a organização formal do texto, apresentando a distinção entre autor, narrador e personagem, como também a distinção (de maneira sutil, adequada à faixa etária dos alunos aos quais o volume se destina), entre narração em primeira pessoa e narração em terceira pessoa. Já, o segundo texto foi utilizado como referência para o estudo dos nomes. Não há preocupação do autor em propor uma leitura significativa dos textos, voltando-se à organização formal do texto e ao estudo das palavras de forma descontextualizada.

Dessa forma, o que se percebe na exploração dos textos pelo autor didático é que

O uso social dos signos não é contemplado nesta concepção redutora de texto verbal. Assim, o sentido é firmado, de maneira estável, centrado apenas na literalidade do tecido textual. Não é reconhecido, de fato, o mecanismo pragmático pelo qual a significação se estabelece como relação dinâmica que cria variáveis de leitura e liga estas variáveis às condições situacionais da produção textual (TREVIZAN, 1998, p.57).

No **Volume 3**, para introduzir o texto **Severino**, o autor da Coleção Didática apresentou um texto jornalístico extraído da **Folha de São Paulo**, de 02/09/1983, que relata a chegada de retirantes nordestinos em São Paulo. Apresentamos a transcrição na página seguinte:

## Severino

Era uma vez um menino chamado Severino.

O menino Severino não tinha nada de mais, era um menino como muitos outros. Magrinho, levado, moreno e cabeludo.

A mãe dele brincava que ele também era "zoiúdo", por causa dos olhos pretos de Severino, grandes e arregalados.

Severino era mesmo muito parecido com uma porção de outros meninos que a gente conhece.

A terra de Severino é que não era muito parecida com uma porção de outros lugares que a gente conhece.

Sabe por quê? É que lá quase nunca chovia. Por isso a terra era seca, cheia de poeira, tudo era amarelo...

Muitas árvores não tinham mais folhas.

Nem flores.

Nem frutas gostosas para a gente comer.

Tudo estava seco, até o riozinho.

E as pessoas iam ficando tristes.

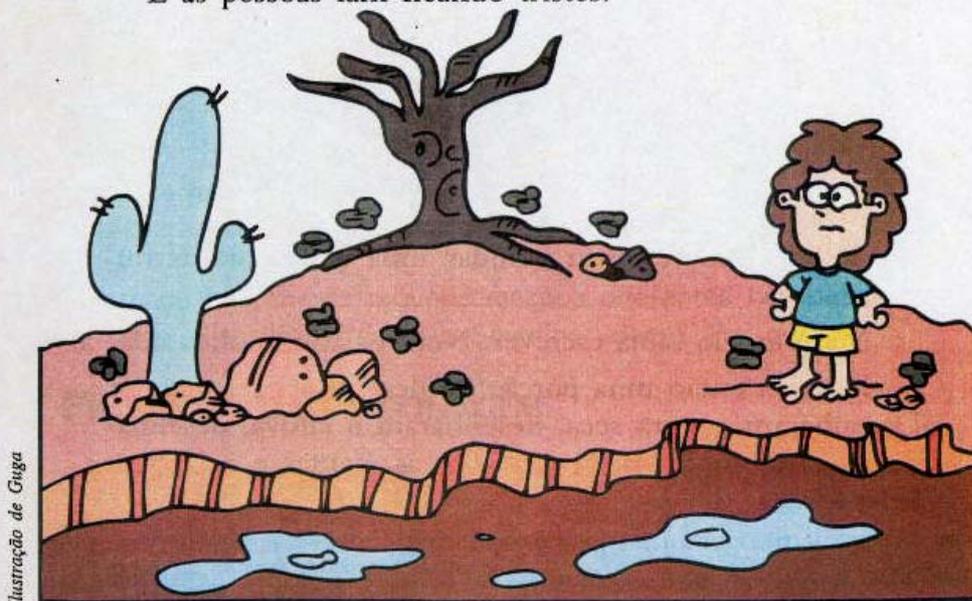


FIGURA 7 – Texto: Severino.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 81.

Mas Severino não ficava triste. Ele era muito alegre e cheio de idéias.

Um dia, resolveu fazer uma surpresa para todo mundo.

Cismou que ia fazer chover. E perguntou:

– Papai, como é que chove?

O pai disse que as nuvens guardam uma espécie de agüinha, que um dia cai e é chuva, mas não sabia como é que isso acontece.

Então Severino viu umas nuvens lá no alto do céu e teve a idéia de falar com elas para chover. Começou a cantar:

– Chove, chuva, chove sem parar...

Mas não choveu.

Severino achou que era porque as nuvens estavam tão altas que não ouviam.

Chamou todas as crianças. E cantaram:

– Tomara que chova três dias sem parar, oi!...



Mas não choveu.

Aí Severino resolveu mandar uma carta para as nuvens.

Mas ele não sabia escrever. Nem os amiguinhos dele.

Fizeram então uma porção de desenhos para mandar. Desenharam a terra seca, desenharam a chuva, desenharam a terra molhada, bonita com as plantas e os bichos bem felizes.

Ana Maria Machado, *Severino faz chover*.  
Rio de Janeiro, Record, s/d.

Ilustração de Cuga

FIGURA 7a – Texto: Severino.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 82.

Logo abaixo, tece comentários e questionamentos sobre o problema vivido pelos retirantes e introduz o texto, de forma a despertar a curiosidade das crianças a iniciarem a leitura, ao anunciar que Severino “tem idéias diferentes para fazer chover”.

O texto intitulado “Severino” é de Ana Maria Machado e foi extraído da obra **Severino faz chover**. Rio de Janeiro, Record, s/d. Embora o autor didático tenha citado a fonte do texto, não apresentou nenhuma informação sobre o autor; desconsiderando, portanto, o importante papel da contextualização na leitura crítica do texto.

De linguagem simples, adequada às crianças, **Severino** é um texto de leitura agradável, e de grande riqueza conceptual. A pobreza em que vivem as personagens, vítimas da seca, e o empenho das crianças para resolverem o problema (enquanto muitos nada fazem) servem de pretexto para a crítica social. Toda essa rica trama ideológica não é levada em conta no livro didático em questão, pois propõe estudos meramente lingüísticos.

No entanto, seguindo o roteiro de trabalho proposto pelo autor, encontramos, no item “Desmontagem do Texto”, 03 questões relacionadas à personagem (relativas ao estudo da personagem principal e suas características físicas) e 03 questões referentes à caracterização do lugar onde ocorre a história e 02 questões referentes ao problema vivido pela personagem (conflito). Assim, nas oito primeiras atividades o autor propôs um estudo da estrutura formal do texto narrativo, ignorando a ideologia veiculada pelos signos do texto, que, de fato, não foi levada em conta pelo autor didático. Segundo Bakhtin (1995, p.17), “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia, e portanto, na língua que as veicula”. Observem-se, na seqüência, as atividades elaboradas e propostas pelo autor didático:



**COMO É A PERSONAGEM**

Para contar a história, o narrador apresenta ao leitor a personagem.

- 1** Na história aparecem várias personagens. Qual delas é a principal?
- 2** No segundo parágrafo, o narrador fala de quatro características físicas de Severino. Quais são elas?
- 3** O narrador destaca os olhos de Severino.
  - a) Como são eles?
  - b) Por que a mãe o chamava de "zoiúdo"?

**COMO É O LUGAR**

A história acontece sempre em algum lugar. Ao contar os fatos, o narrador apresenta ao leitor as características desse lugar.

- 4** Na terra em que Severino vive "quase nunca chove". Qual a consequência disso?
- 5** Se na terra em que Severino vive, chovesse bastante, como seria o lugar?
- 6** O fato de não chover provoca reações diferentes nas pessoas e em Severino. Elas ficam tristes e Severino, alegre. Por quê?

**PROBLEMA DA PERSONAGEM**

- 7** A história de Severino gira em torno de um problema. Qual?
- 8** Numa história, a personagem busca sempre uma forma para resolver o problema. O que Severino fez para tentar resolver esse problema?

História 83

FIGURA 8 – Desmontagem do texto.  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 83.

O autor, também, ao elaborar as Atividades contidas na parte intitulada "Discussão", apresenta 03 questões, de respostas pessoais, relacionadas ao problema da seca, que não promovem uma reflexão crítica do texto, pois este, embora fictício, permite uma reflexão sobre a realidade: o problema social gerado pela seca.

O tópico que o autor chama de "Estilo", na realidade, não se refere ao estilo propriamente dito, e sim a um estudo literal das palavras do texto. A questão de número 12 apresenta quatro significados da palavra "cismar", retirados do dicionário. Conforme Sargentim, nesse momento, o trabalho do aluno consiste em

responder qual dos significados tem a palavra "cismar" no texto e solicita que escolha um outro significado e invente uma frase com a palavra cismar, como se comprova pela transcrição abaixo:

**DISCUSSÃO**

**9** Você conhece algum lugar do Brasil parecido com a terra do Severino?

**10** Como é, na sua opinião, a vida das pessoas que convivem com o problema da seca?

**11** Na região em que você mora, há problema de falta de chuva?

**ESTILO**

**12** A palavra "cismar" pode ter vários significados:

*cismar – 1. Ficar pensando; 2. pensar com insistência; 3. meter na cabeça; convencer-se de; 4. implicar, antipatizar.*

a) Qual desses significados tem a palavra "cismar" no texto:  
**"Cismou** que ia fazer chover."

b) Escolha um outro significado e invente uma frase com a palavra "cismar".

**13** A palavra **zoiúdo** aparece no texto destacada por um sinal.

a) Que sinal é esse?

b) Por que a autora usou esse sinal? Para destacar a palavra simplesmente ou para escrever uma palavra que só existe na língua falada?

**14** Veja duas possibilidades para contar a fala da personagem:

Primeira possibilidade: <i>"E perguntou:          – Papai, como é que chove?"</i>	Segunda possibilidade: <i>E perguntou ao pai como é que chovia.</i>
--	--

Na primeira possibilidade, usou-se uma fala direta; na segunda, uma fala indireta.

Reescreva o trecho seguinte, usando uma fala direta:

*"O pai disse que as nuvens guardam uma espécie de agüinha, que um dia cai e é chuva, mas não sabia como é que isso acontece".*

---

**84** Unidade 2

FIGURA 8a – Desmontagem do texto.  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 84.

Dessa forma, ao trabalhar a sinonímia da palavra citada, o autor propõe uma atividade voltada apenas ao conteúdo lingüístico do texto em questão, não considerando o sentido ideológico e abrangente da palavra cismar no texto: cismar é uma atitude própria do homem solitário, como os habitantes do sertão nordestino, que vivem num espaço físico isolado.

É preciso trabalhar com a palavra a partir das relações intrínsecas de significação, entre “[...] a palavra, o contexto sentencial e o contexto situacional” (TREVIZAN, 1998, p.42).

Solicitar ao aluno que construa frase com a palavra do texto em estudo, tendo-lhe apresentado uma definição descontextualizada é um indício de aprendizagem limitada e redutora, que não permite a compreensão abrangente do texto lido. Acrescente-se, ainda, nesta crítica, o equívoco conceitual do autor ao equiparar estilo a uma simples seleção de tradução denotativa de sentido da palavra.

O exercício proposto pelo item 13 analisa a forma como a palavra “zoiúdo” aparece no texto (entre aspas), sem mencionar os significados que esse signo encerra. Assim chamado por sua mãe, o apelido “zoiúdo” revela a magreza do menino, em virtude da fome provocada pela seca (sua magreza põe em evidência os olhos, que se tornam muito “grandes e arregalados”. Esse signo representa, também, a natureza coloquial da linguagem pela falta de escolaridade não somente da mãe, mas das pessoas que vivem em regiões pobres do Nordeste. No entanto, Sargentim destaca, simplesmente, a função do sinal (aspas), desviando o ensino total da significação da palavra para o ensino restrito, gramatical, do uso das aspas, sem mencionar o conteúdo ideológico contido na palavra em questão e enfatizando o sentido literal desvinculado do uso social do signo e portanto, menosprezando o contexto cultural mais amplo.

Prosseguindo, o roteiro de trabalho traz um exercício (item 14, demonstrado anteriormente) que trabalha a fala direta e a fala indireta e encerra as atividades desse tópico do livro (“Desmontagem do Texto”), sem apresentar qualquer atividade que promova reflexão sobre a relação dialógica do texto com a realidade social.

Na seqüência do roteiro de trabalho proposto pelo autor, as questões propostas em “Montagem do texto” referem-se ao estudo dos tempos verbais: presente, passado e futuro. Sargentim apresenta o mesmo texto escrito em tempos

diferentes: primeiramente, escrito no presente, e em seguida, no passado, com podemos verificar:



**O TEMPO DE UMA HISTÓRIA**

**1** Compare os dois textos.

Texto A

*A televisão desligada. As luzes apagadas. Ouvem-se ruídos. Garrafas caem no chão e se quebram. Barulhos de passos no porão. Gemidos doloridos, diferentes. Os dois meninos estão de olhos arregalados. O barulho aumenta cada vez mais. A mãe se levanta assustada e acende a luz. Dá um grito estridente ao ver um vulto se perder na escuridão do corredor.*

Texto B

*A televisão desligada. As luzes apagadas. Ouviam-se ruídos. Garrafas caíam no chão e se quebravam. Barulhos de passos no porão. Gemidos doloridos, diferentes. Os dois meninos estavam de olhos arregalados. O barulho aumentava cada vez mais. A mãe se levantou assustada e acendeu a luz do corredor. Deu um grito estridente ao ver um vulto se perder na escuridão do corredor.*

Esses textos mostram duas possibilidades para se contar uma história.

- Qual a diferença que você notou entre esses dois textos?
- Para você, qual desses textos dá a impressão de o fato estar acontecendo neste momento?
- Na maioria das histórias que você leu ou que você escreveu, predomina a maneira de se escrever do texto A ou do texto B?
- Se você tivesse que escolher um desses dois textos, qual deles você preferiria? Por quê?

**2** Copie do texto A e do texto B as palavras que são diferentes nos dois textos.

História **85**

FIGURA 9 – Montagem do texto.  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 85.

Os questionamentos sobre as duas possibilidades de escrita do texto induzem o aluno a perceber as diferenças existentes entre eles e as questões referentes às formas verbais também destacam as diferentes terminações dessas palavras. Nas duas últimas questões, o autor propõe ao aluno a reescrita de trechos do texto estudado (Severino) e a reescrita de uma fábula, alternando-lhes o tempo verbal. Assim, podemos perceber a demasiada preocupação do autor com os aspectos lingüísticos e gramaticais, utilizando-se de atividades que reforçam a repetição mecânica de segmentos textuais.

Portanto, notamos, claramente, a preocupação do autor com a organização formal do texto, evidenciado no ensino seqüenciado dos componentes do discurso. Não há nenhuma atividade que proponha a leitura e reflexão da proposta ideológica do modelo textual. O texto jornalístico apresentado foi utilizado unicamente para introduzir o texto central (Severino); não há nenhuma atividade que desenvolva a intertextualidade proposta pelo autor.

Para finalizar os estudos sobre esse gênero literário, elencamos o texto narrativo “A Onça” extraído da obra de Monteiro Lobato, **As Caçadas de Pedrinho**, 27. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1977, retirado do **Volume 4** da Coleção Didática. Para introduzir o texto, o autor questiona o leitor sobre seus medos, fato que gera expectativa e induz o aluno a iniciar a leitura do texto transcrito:

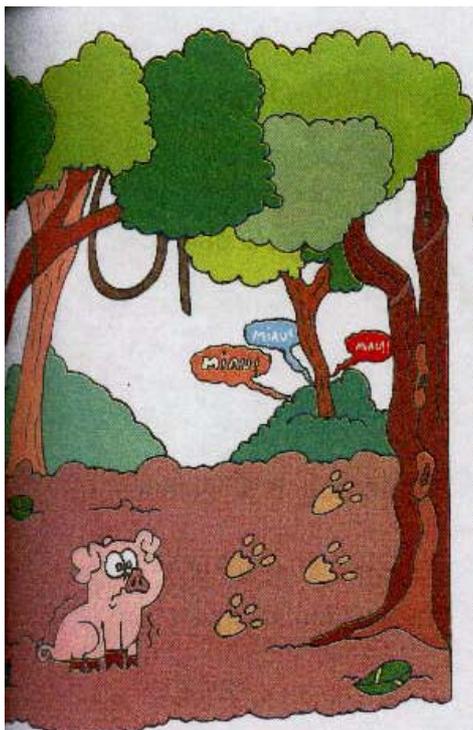


Ilustração de Guga

## A onça

Dos moradores do sítio de Dona Benta, o mais andejo era o Marquês de Rabicó. Conhecia todas as florestas, inclusive o capoeirão dos taquaruçus, mato muito cerrado onde Dona Benta não deixava que os meninos fossem passear. Certo dia em que Rabicó se aventurou nesse mato em procura das orelhas-de-pau que crescem nos troncos podres, parece que as coisas não lhe correram muito bem, pois voltou na volata.

– Que aconteceu? – perguntou Pedrinho, ao vê-lo chegar todo arrepiado e com os olhos cheios de susto. – Está com cara de marquês que viu onça...

– Não vi, mas quase vi! – respondeu Rabicó, tomando fôlego. – Ouvi um miado esquisito e dei com uns rastros mais esquisitos ainda. Não conheço onça, que dizem ser um gatão assim do tamanho dum bezerro. Ora, o miado que ouvi era de gato, mas mais forte, e os rastros também eram de gato, mas muito maiores. Logo, era onça.

Pedrinho refletiu sobre o caso e achou que bem podia ser verdade. Correu em procura de Narizinho.

– Sabe? Rabicó descobriu que anda uma onça no capoeirão dos taquaruçus!...

– Uma onça? Não me diga! Vou avisar vovó...

– Não caia nessa – advertiu o menino. – Medrosa como ela é, vovó morre de medo ou trata de nos levar hoje mesmo para a cidade. Muito melhor ficarmos quietos e caçarmos a onça.

A menina arregalou os olhos.

– Está louco, Pedrinho? Não sabe que onça é um bicho feroz que come gente?

– Sei, sim, como também sei que gente mata onça.

Monteiro Lobato, *As caçadas de Pedrinho*. 27. ed. S. Paulo, Brasiliense, 1977.

FIGURA 10 – Texto: A onça  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 21.

No entanto, os procedimentos metodológicos em relação ao texto transcrito permanecem os mesmos, como se pode observar pela transcrição :



**VOCABULÁRIO**

**1** Ao ler esse texto, você deve ter encontrado algumas palavras cujo significado você desconhece. Localize, no primeiro parágrafo, a palavra que tenha um dos significados abaixo:

- Grande pressa, disparada.
- Que anda ou caminha muito, por muitas terras; que não pára em casa; rueiro.
- Terreno em que o mato foi queimado e/ou roçado para cultivo da terra.

**NARRADOR**

**2** Vimos que o narrador de uma história pode assumir duas posições.

- Quais são elas?
- Qual é a posição que o narrador assume no texto **A onça**?
- Se o narrador da história fosse o Marquês de Rabicó, como seria contado o primeiro parágrafo do texto?

**PERSONAGEM**

**3** Numa história, o elemento mais importante é a personagem. Quais são as personagens que participam da história contada no texto?

**4** Os fatos contados no texto aconteceram por causa de uma característica de uma das personagens.

- Qual é essa personagem?
- Qual é a característica?

---

22

Unidade 1

FIGURA 11 – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 22.

## O QUE A PERSONAGEM FAZ

Ao contar uma história, o narrador acompanha o que a personagem faz, isto é, as suas ações.

- 5** Onde Dona Benta não deixava os meninos passearem?
- 6** O Marquês de Rabicó "conhecia todas as florestas, inclusive o capoeirão dos taquaruçus..." Isso prova que ele:
- morava no sítio de Dona Benta;
  - gostava de mato cerrado;
  - andava por todos os lugares.

## O QUE A PERSONAGEM FALA

Além das ações, o narrador acompanha também a fala da personagem.

- 7** Escreva o nome da personagem que fala:
- "– Uma onça? Não me diga! Vou avisar vovó..."
  - "– Não vi, mas quase vi!"
  - "– Muito melhor ficarmos quietos e caçarmos a onça."
  - "– Sei, sim, como também sei que gente mata onça."
- 8** Rabicó chega à conclusão de que o que ele viu era onça.
- Em que ele se baseou para chegar a essa conclusão?
  - Você concorda com o raciocínio de Rabicó?
  - Se você fosse Pedrinho e não concordasse com o Rabicó que havia onça no capoeirão dos taquaruçus, quais argumentos usaria para mostrar que a conclusão de Rabicó poderia ser falsa?
- 9** Identifique na fala das personagens trechos que demonstram:
- o medo de Narizinho;
  - a coragem de Pedrinho.
- 10** Explique a fala do Marquês de Rabicó: "Não vi, mas quase vi!"
- 11** Por que Pedrinho não deixou Narizinho avisar Dona Benta que havia uma onça no capoeirão dos taquaruçus?

FIGURA 11a – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 23.

## ESTILO

**12** Observe as duas possibilidades de colocação das palavras na frase abaixo e tente explicar por que o autor preferiu a segunda possibilidade.

A – *O Marquês de Rabicó era o mais andejo dos moradores do sítio de Dona Benta.*

B – *“Dos moradores do sítio de Dona Benta, o Marquês de Rabicó era o mais andejo.”*

Reescreva as frases seguintes mudando a ordem das palavras como fez o autor.

- O Duda é o mais esperto dos garotos do bairro.
- Laura é a mais simpática das professoras da minha escola.
- Minha cidade natal é a mais importante das cidades deste Estado.
- Marina é a mais carinhosa das meninas que eu conheço.

**13** Mude as frases de maneira que elas tenham um sentido contrário.

- Medrosa como ela é, vovó morre de medo.
- Não sabe que onça é um bicho feroz que come gente?
- Parece que as coisas não correram muito bem.
- Pedrinho achou que podia ser verdade.

**14** “Não conheço onça, que dizem ser um gatão assim do tamanho **dum** bezerro.”

**dum = de + um**

Escreva como o autor, fazendo as ligações necessárias:

- Pedrinho, Narizinho e o Marquês estavam envolvidos **em uma** grande confusão.
- Os rastos pareciam ser **de uma** onça.

**15** Reescreva o trecho abaixo usando a pontuação adequada:

*Rabicó descobriu uma onça no capoeirão então precisamos avisar a vovó de jeito algum ela vai querer nos levar para a cidade vamos caçar a onça você está maluco ela vai nos comer não nós é que vamos matá-la.*

FIGURA 11b – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 24.

Na “Desmontagem do Texto”, mais uma vez o autor limita-se a fazer estudos sobre narrador (foco narrativo em primeira e terceira pessoa), personagem (quais são, o que fazem, o que falam) e o estudo do vocabulário, apresentando definições para o aluno encontrar no texto lido, a palavra que corresponde a uma dessas definições apresentadas, valorizando, mais uma vez, a transcrição literal da palavra.

No que se refere ao “Estilo”, apresenta duas possibilidades de colocação das palavras na frase e propõe atividades para o aluno mudar a ordem das palavras, substituir outras e reescrever um trecho para o aluno pontuar corretamente, ou seja, não propõe um estudo voltado para o estilo do texto, mas literal e gramatical.

“A Montagem de Textos” apresenta estudos gramaticais sobre o substantivo, sem fazer qualquer referência à leitura do texto. Apresentamos a transcrição:



## O NOME

**1** As palavras que usamos para construirmos as frases distribuem em classes. Vamos conhecer uma delas.

Observe as palavras destacadas:

- a) "Não conheço **onça**, que dizem ser um **gatão** assim do tamanho dum **bezerro**."
- b) "Medrosa como ela é, **vovó** morre de medo ou trata de nos levar hoje mesmo para a **cidade**."
- c) "Dos **moradores do sítio de Dona Benta**, o mais andejo era o **Marquês de Rabicó**."
- d) "Rabicó se aventurou nesse mato em procura das **orelhas-de-pau** que crescem nos **troncos podres**."
- e) "A **menina** arregalou os **olhos**."

Essas palavras destacadas são nomes que se referem a **pessoas, lugares, animais e coisas**.

**2** Distribua essas palavras em quatro grupos:

Grupo 1 – nome de pessoas

Grupo 2 – nome de lugares

Grupo 3 – nome de animais

Grupo 4 – nome de coisas

**3** Você vive rodeado de coisas ou objetos. Olhe em volta e escreva o nome de oito deles.

**4** Escreva o nome:

- a) de quatro pessoas que são significativas em sua vida;
- b) de um cantor e de uma cantora de quem você mais gosta;
- c) de uma pessoa a quem você admira muito.

FIGURA 12 – Montagem do texto  
Fonte: SARGENTIM, (2001), p. 25.

Como podemos observar, “Montagem do texto” propõe o estudo das palavras que se referem a “pessoas, animais, lugares e coisas”; não propõe, portanto, uma leitura significativa do texto estudado; uma “busca de sentido das palavras” de que fala Machado (2001, p. 90): “Todos nós, que trabalhamos com a palavra escrita sabemos como ela se constitui num permanente busca de sentido.”

Ao finalizarmos a análise dos textos narrativos, percebemos que o procedimento metodológico utilizado pelo autor da Coleção Didática não contempla a leitura completa dos textos; as atividades propostas vão ao encontro de uma opção teórica conteudista e estruturalista, distantes da intertextualidade. A concepção redutora de texto e de significação não permite a reflexão sobre o mundo, através da operação com a linguagem. Lajolo et. al.(1988, p. 59) comenta o tratamento concedido pelos autores didáticos aos textos narrativos:

Perante o texto narrativo, por exemplo, parece que os autores desconfiam da capacidade de o aluno (o mesmo telespectador de seriados, novelas, filmes...) entender que na frase *Ivo viu a uva* o que Ivo viu foi uva e não melancia, que foi Ivo e não Eva quem viu a uva. Este nivelamento por baixo é inaceitável. Saber quem fez o que, quando e onde, só é relevante quando acompanhado de outras reflexões – por exemplo, sobre a seqüência da narrativa, ou a perspectiva de que tudo é narrado – e junto com elas contextualizado, transformando todas as ocorrências do texto num tecido significante.

### 3.5.2 Texto jornalístico

O texto jornalístico, pela sua característica informativa, ampla abrangência e divulgação, também recebeu nossa atenção nesta dissertação. Selecionamos um texto dessa modalidade de cada volume da Coleção Didática para procedermos à análise.

Para iniciar nosso trabalho de análise, escolhemos, do **Volume 1**, o texto “Copa reúne crianças no Rio”, escrito para a “Folhinha” ( **Folha de São Paulo**, 22/05/99 apud Sargentim 2001, p. 129). Sargentim não informou nada sobre o autor do texto estudado e não apresentou nenhum comentário sobre o texto que pudesse lançar as bases para um trabalho de contextualização, como podemos verificar pela transcrição do mesmo:



Ilustração de Guga

## Copa reúne crianças no Rio

Cerca de 550 meninos de 7 a 12 anos participaram da etapa Rio de Janeiro da Copa Fox Kids de futebol no fim de semana passado.

O campeonato reuniu 32 escolas e foi realizado no Centro de Futebol Zico, no Rio.

A Escola Britânica conquistou o título na categoria de 7 a 9 anos, e o colégio Veiga de Almeida venceu na de 10 a 12 anos. O colégio Cemi chegou às finais nas duas categorias.

Hoje e amanhã, acontece a última etapa da Fox Kids, em Porto Alegre.

Folhinha, *Folha de S. Paulo*, 22/5/99.

Jornal **129**

FIGURA 13 – Texto: Copa reúne crianças no Rio  
 Fonte: SARGENTIM, (2001), p. 129

Passemos, a seguir, à análise das atividades propostas pelo autor didático, para a abordagem do texto:



**1** O texto que você acabou de ler é uma notícia.  
Para que serve uma notícia?

( ) discutir um problema;  
( ) informar o que aconteceu;  
( ) falar do que vai acontecer.

**2** Você já leu muitas histórias. Em que uma história é diferente de uma notícia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3** As notícias podem ser transmitidas pela língua oral e pela língua escrita.  
Marque:

1 para os veículos de comunicação que transmitem notícias pela língua oral;  
2 para os veículos de comunicação que transmitem notícias pela língua escrita.

( ) jornal  
( ) televisão  
( ) revista  
( ) rádio

---

**130**

Unidade 4

FIGURA 14 – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, p. 130, 2001.

4 A notícia é composta de duas partes:

Parte 1 - *A manchete*

Parte 2 - *O texto*

A manchete é o título da notícia. Copie a manchete do texto que você leu.

---



---



---

5 Compare a manchete com o texto da notícia.

a) Qual é a diferença entre a manchete e o texto da notícia?

---



---



---

b) Recorte de uma primeira página de jornal algumas manchetes. Cole essas manchetes no caderno.

c) Explique com suas palavras para que serve uma manchete.

---



---



---

d) Se você fosse o jornalista, que outra manchete daria para essa notícia?

---



---



---

FIGURA 14a – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 131.

**6** No texto da notícia existe uma frase que diz o que de mais importante aconteceu.  
Que frase é essa?

( ) O campeonato reuniu 32 escolas e foi realizado no Centro de Futebol Zico, no Rio.

( ) A Escola Britânica conquistou o título na categoria de 7 a 9 anos, e o colégio Veiga de Almeida venceu na de 10 a 12 anos.

( ) Cerca de 550 meninos de 7 a 12 anos participaram da etapa Rio de Janeiro da Copa Fox Kids de futebol no fim de semana passado.

**Z** Uma notícia informa sempre ao leitor ou ouvinte:

1.º **O que** aconteceu?

2.º **Quando** aconteceu?

3.º **Onde** aconteceu?

•

A notícia que você leu fala da *Copa Fox Kids de futebol*.

a) O que aconteceu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Onde aconteceu?

\_\_\_\_\_

c) Em que mês e ano aconteceu?

\_\_\_\_\_

---

**132**

Unidade 4

FIGURA 14b – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, p. 132, 2001.

Com a finalidade de incentivar o aluno a iniciar sua leitura do texto jornalístico em questão, questiona-o a respeito do significado da notícia e “por que somente alguns fatos se tornam notícia?”. Esse procedimento metodológico é muito válido; no entanto, a exploração do texto proposta em “Desmontagem do texto” traz apenas questões estruturais sobre notícia: para que serve e as partes que a compõem.

Por exemplo, sem apresentar qualquer comentário ou explicação, a questão número 2 propõe que o aluno diferencie história de notícia, e outra (a questão número 5) solicita que o aluno diferencie “manchete” do texto e “notícia”. A questão número 7 propõe um estudo da estrutura formal do texto jornalístico apresentando tópicos que se restringem a transcrições e supervalorizam características técnicas e estruturais do texto jornalístico, em detrimento do conteúdo ideológico veiculado.

Também na “Montagem do Texto”, o autor apresenta um pequeno texto jornalístico e solicita que o aluno invente uma manchete para essa notícia. Inversamente, na questão seguinte, solicita que o aluno invente uma manchete dada:



**1** Crie uma manchete para a notícia.

**M**ais de mil crianças da cidade de São José do Rio Preto, em São Paulo, se transformaram em artistas de rua. Elas pintaram cerca de cem painéis nas avenidas Alberto Andaló e José Munia.

As "telas" são tapumes, placas usadas para cercar construções de edifícios e de uma obra contra enchentes. Antes elas eram meio cinzas, sem cor. Agora ficaram cheias de desenhos, alegres.

Os artistas estudam em 29 escolas municipais, estaduais e particulares e têm de 3 a 17 anos.

A pintura foi uma festa. Durou três dias. Os quadros vão ficar expostos enquanto durar a obra.

**2** Invente uma notícia para a manchete.

**CACHORRO SALVA CRIANÇA**

---



---



---



---



---



---



---

Jornal ————— 133 —————

FIGURA 15 – Montagem do texto

Fonte: Sargentim, 2001, p. 133.

Percebemos, portanto, que neste roteiro de trabalho proposto por Sargentim, o enfoque maior é dado ao estudo formalista de estruturas isoladas, com atividades de repetição mecânica. A pragmaticidade do texto e sua contextualização não são levadas em consideração e algumas vezes, quando abordadas, recebem um tratamento insuficiente da parte do autor, desconsiderando a teoria de Bakhtin

(1995, p.17): de que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia, e portanto, na língua que as veicula”.

Também **no Volume 2**, apresenta ao aluno, na unidade 4, os vários tipos de jornal, os cadernos que o compõem; os assuntos que cada tipo aborda; a primeira página do jornal e textos extraídos de diferentes seções de um jornal: Entrevista, Anúncios, Opinião, Piada, Resenhas; apresenta, dentre eles, o jornal “Correio de Piririca” (Eva Furnari, Operação Risoto. São Paulo, Ática, 1999), como pode ser observado na transcrição a seguir:

## CORREIO DE PIRIRICA

Diretor-geral: PG Piririca da Serra, 15 de janeiro nº 2.186 Ano XXVII



### COMENDADOR DA BURGÚNCIA CHEGA HOJE A PIRIRICA DA SERRA

O digníssimo Comendador Bertoldo Polenta e senhora, Dona Ricarda Polenta, são hoje esperados para visita oficial a Piririca da Serra.

O casal será recebido com toda pompa e circunstância no Terminal Rodoviário de Piririca pelo Prefeito Raimundo Lajota, que em seguida conduzirá os ilustres hóspedes à pensão de Tia Ambrósia.

### CHIQUES & CHILIQUES

A Bruxa Zelda está ausente de Piririca da Serra. Viagou para a III Festa Secreta das Bruxas, em Bruxelas.

...

O Professor Boris viajou a Toró, onde representa Piririca em um Congresso de Ciências Especulativas Pós-Modernas.

...

Dona Assunta Sotto continua sua pesquisa para a obtenção de leite condensado direto da vaca. Seu trabalho desenvolve-se na Fazenda Boi Sonso, no quilômetro 6 da Estrada Piririca-Borogodó.

...

No próximo dia 21, haverá a tradicional festa à fantasia no Clube de Piririca. A convidada especial será a famosa atriz, Xerox Tone, da cidade de Roliúde.

### BANGUELOS

A revolucionária pasta de dente com gostinho diferente.

Nos sabores: rapadura, jiló e o novíssimo supersabor dobradinha.



### RATOREIDE



Está com sede? Tome ratoreide. Sabores picles, pizza e alho-poró. Tão gostoso que dá dó.

### NÃO PERCA – PAPELÃO NA PROMOÇÃO

Passe na papelaria Papelão, compre uma caneta por R\$ 200,00 e leve um videogame de brinde.

Eva Furnari, *Operação Risoto*.  
São Paulo, Ática, 1999.

Ilustrações de Roberto Soeiro

FIGURA 16 – Texto: Correio de Piririca  
Fonte: Sargentim, p. 132, 2001.

O roteiro de trabalho proposto pelo autor, em “Desmontagem do texto”, traz as seguintes atividades: na primeira questão, o aluno deve localizar o cabeçalho e descobrir o que ele informa, sem qualquer explicação do que é um cabeçalho; a segunda questão solicita ao aluno que localize a notícia do jornal e invente outra manchete para essa notícia. As duas atividades seguintes (número 3 e número 4) questionam o assunto das demais seções da página, como veremos a seguir:



**JORNAL**

- 1 O jornal **CORREIO DE PIRIRICA** foi retirado de uma história inventada por Eva Furnari.
  - a) Localize o **cabeçalho** do jornal.
  - b) O que informa esse **cabeçalho**?
  
- 2 Na parte de cima da página aparece a notícia principal.
  - a) Qual é essa notícia?
  - b) O título de uma notícia chama-se **manchete**. Invente uma outra manchete para essa notícia.
  
- 3 Uma outra seção dessa página chama-se **CHIQUES & CHILIQUES**.
  - a) Do que trata essa seção?
  - b) Imagine uma dessas pequenas notícias como notícia principal. Que manchete você criaria para ela?
  
- 4 Numa outra seção dessa página, você pode encontrar vários anúncios.
  - a) Quais são os produtos anunciados?
  - b) Esses produtos foram inventados pela autora, mas têm alguma relação com produtos reais. Qual?



---

Jornal 133

FIGURA 17 – Desmontagem do texto  
 Fonte: Sargentim, p. 133, 2001

Assim, o humor tão bem explorado pela autora do texto, a combinação dos signos através de processos estratégicos que garantem a criatividade e a artisticidade ao texto não foram sequer comentados no livro analisado; nem mesmo na “Montagem do texto”, cuja transcrição apresentamos a seguir:



**JORNAL MURAL**

- 1** Em grupo, com a orientação de seu professor, vocês vão criar um jornal mural.
- 2** Antes de começar a escrever o jornal, cada grupo deve tomar as seguintes decisões:
  - 1.º) escolher um nome para o jornal;
  - 2.º) definir as várias seções que o jornal vai ter;
  - 3.º) distribuir as funções de cada participante do grupo.
- 3** Pode-se escrever um jornal por mês: cada grupo fica responsável pela produção de um jornal por semana.
- 4** Esse jornal mural pode ser colocado na sala de aula ou no corredor da escola.
- 5** Formato do jornal: uma folha de cartolina.
- 6** Sugestão de alguns assuntos:
  - a) notícias da escola;
  - b) notícias da cidade;
  - c) anúncios;
  - d) sugestões ou comentários de programas de TV;
  - e) sugestões de livros ou de filmes;
  - f) notícias esportivas;
  - g) horóscopo;
  - h) quadrinhos;
  - i) piadas;
  - j) poesias;
  - etc.

134

Unidade 4

FIGURA 18 – Montagem do texto  
 Fonte: Sargentim, p. 134, 2001.

Constatamos que no tópico transcrito acima o autor didático propõe ao aluno que crie em grupo, com a orientação do professor, um Jornal Mural, baseando-se nas sugestões e orientações apresentadas, sem, no entanto, promover a leitura completa do texto. Não há qualquer comentário ou informação sobre a autora ou sobre a obra de onde foi retirado o texto estudado, que pudesse contribuir para uma abordagem mais profunda do texto, favorecendo a leitura crítica e ideológica que realiza o diálogo efetivo entre leitor, autor e texto.

Prosseguindo nossa análise, apresentamos o texto jornalístico “Pássaros constroem ‘Cingapura’ em abacateiro”, que localizamos no **Volume 3** da

Coleção Didática. A introdução é utilizada pelo autor para despertar nos alunos a curiosidade de um leitor potencial. Transcrevemos abaixo o texto analisado:



Luludi - Agência Estrada

### Pássaros constroem “Cingapura” em abacateiro

Gláucia Leal

Numa metrópole como São Paulo não são apenas as pessoas que têm problemas de espaço e habitação. As aves também. Em um abacateiro de galhos secos, na Rua Álvaro Gomes, em Santana, na zona norte, uma família de joões-de-barro está construindo dois pequenos “prédios”, com três andares. Os pássaros ergueram, ainda, um terceiro cômodo térreo, chamado de “salão de festas” pelos moradores da região.

*O Estado de S. Paulo, 29/03/98*

Ilustração de Robby Lopes

Jornal ————— **153** —————

FIGURA 19 – Texto: Pássaros constroem “Cingapura” em abacateiro  
Fonte: Sargentim, p. 153, 2001.

O pequeno texto, de um só parágrafo, é de Gláucia Leal (publicado no **O Estado de São Paulo**, 29/03/98) e comenta o fato inusitado demonstrado na foto publicada: “joões-de-barro construíram vários ninhos no mesmo galho de um abacateiro, um sobre o outro”.

Após a inserção desse texto, o autor do livro didático, sem propor a leitura do texto, inicia os exercícios apresentados no item “Desmontagem do texto”:



**A NOTÍCIA**

- 1** Quando você lê a primeira página de um jornal, encontra, com certeza, várias notícias.
  - a) Para que serve uma notícia?
  - b) Além do jornal, quais os outros meios de comunicação em que você pode encontrar uma notícia?
- 2** A notícia que você leu foi publicada num jornal.
  - a) Em que jornal foi publicada essa notícia?
  - b) Quem é a autora da notícia?
- 3** Toda notícia fala sempre a respeito de alguém ou de alguma coisa e informa também o que aconteceu.
  - a) De quem fala a notícia?
  - b) O que aconteceu?
- 4** Uma notícia informa também **onde** aconteceu o fato.
  - a) Onde aconteceu o fato apresentado pela notícia que você leu?
  - b) A notícia usa várias palavras para informar ao leitor exatamente o lugar em que aconteceu o fato. Copie e numere esses lugares começando do geral para chegar ao lugar mais específico:
    - *Rua Álvaro Gomes*
    - *São Paulo*
    - *Santana*
    - *abacateiro de galhos secos*
    - *zona norte*

---

**154**

Unidade 4

FIGURA 20 – Desmontagem do texto  
 Fonte: Sargentim, p. 154, 2001.

## RESUMO

- 5** Resuma a notícia informando, numa única frase:
- Quem** participa do que aconteceu.
  - O que** aconteceu.
  - Onde** aconteceu.

## MANCHETE

- 6** Toda notícia tem sempre um título. O título de uma notícia chama-se **manchete**.
- Copie a manchete da notícia da página 153.
  - Se você comparar a manchete com o resumo que você fez da notícia, o que existe em comum entre eles?
- 7** A manchete procura também chamar a atenção do leitor para o fato.
- Você acha que essa manchete consegue isso?
  - Se você fosse o jornalista que escreveu essa notícia, que manchete você criaria?

## ESTILO

- 8** "Cingapura" é o nome de um conjunto de prédios populares construído pela Prefeitura de São Paulo.
- Por que a autora da notícia usou essa palavra entre aspas?
  - "Prédios" e "salão de festas" também estão entre aspas. Qual é o sentido que essas palavras normalmente têm e qual o sentido que elas têm no texto?
- 9** "Numa metrópole como São Paulo não são apenas as pessoas que têm problemas de espaço e habitação."
- Você sabe o que é uma metrópole? Tente explicar.
  - Além de São Paulo, cite outras cidades que são metrópoles.

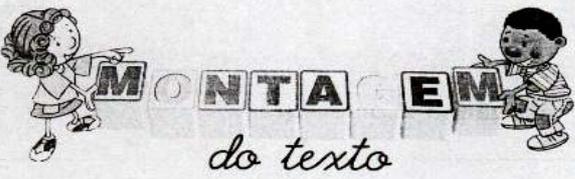
## DISCUSSÃO

- 10** A notícia fala de dois problemas de uma metrópole. Você sabe quais são esses problemas?

FIGURA 20a – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 155, 2001.

Apresenta um estudo sobre o que é notícia; seu objetivo e o que ela informa (quem participa do que aconteceu, onde aconteceu.). Define manchete, sem, no entanto, solicitar, nas atividades, que o aluno faça uma leitura interpretativa do texto jornalístico em questão. Em seguida, o autor, sem propor a leitura do texto, inicia os exercícios apresentados em "Montagem do texto":



**FRASE: ASSUNTO E INFORMAÇÃO**

**1** Quando você fala ou escreve, organiza as palavras em frases.

*[Violento temporal destruiu as plantações de arroz]*

Uma frase possui normalmente duas partes:

a) Parte 1 – o assunto;  
b) Parte 2 – a informação.

Parte 1	Parte 2
<i>Violento temporal</i>	<i>destruiu as plantações de arroz.</i>
Assunto (Quem?)	Informação (O quê?)

**2** Com base na notícia que você leu e analisou, escreva qual é o assunto das seguintes informações:

a)  têm problemas de espaço e habitação nas metrópoles.  
b)  ergueram um terceiro cômodo térreo.  
c)  chamaram o terceiro cômodo térreo de "salão de festas".  
d)  está construindo dois pequenos "prédios", com três andares.

**3** Forme frases inventando uma informação para os seguintes assuntos:

a) A televisão	d) Os meninos
b) A escola	e) As meninas
c) A chuva	f) A natureza

Jornal **157**

FIGURA 21 – Montagem do texto  
Fonte: Sargentim, p. 157, 2001.

**TEMPO E LUGAR**

**4** Para tornar mais precisa uma informação, podemos acrescentar:  
 a) o tempo – **quando** aconteceu?  
 b) o lugar – **onde** aconteceu?

**Assunto** | **Informação**

Um temporal | destruiu a plantação de arroz durante a madrugada, em Santa Catarina.

**Quem?** | **O quê?** | **Quando?** | **Onde?**

**5** Amplie as informações de cada frase, acrescentando o lugar e o tempo em que aconteceu o fato.  
 a) Sem-terra invadem fazenda de gado.  
 b) Seleção brasileira é derrotada pelo Equador.  
 c) Um incêndio destruiu cinco casas.  
 d) Os alunos fizeram uma campanha contra a violência.

**6** Identifique nas frases abaixo:

**Quem?**  
**O quê?**  
**Quando?**  
**Onde?**

a) Fogos de artifício incendeiam papelaria em São Bernardo.  
 Quem? | O quê? | Onde?

b) Vírus da raiva provoca primeira morte em São Paulo após 20 anos.  
 Quem? | Onde? | O quê? | Quando?

c) Duas pessoas desapareceram arrastadas pela forte chuva na tarde de ontem, na zona Sul da cidade.  
 Quem? | Onde? | O quê? | Quando?

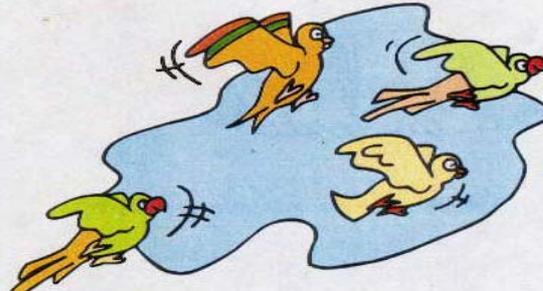
**158** | Unidade 4

FIGURA 21a – Montagem do texto  
 Fonte: Sargentim, p. 158, 2001.

“Montagem do texto” propõe um estudo sobre assunto e informação; apresentando exercícios para que o aluno identifique o assunto das informações apresentadas. Propõe, também, o estudo das partes constitutivas da informação, através de modelos e esquemas pré-estabelecidos, sem qualquer preocupação como contexto situacional em que o texto foi gerado, desconsiderando a teoria bakhtiniana: “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (BAKHTIN, 1995, p. 96)

No **volume 4** da Coleção analisada, para introduzir o texto, o autor didático questiona se é correto prender pássaros em gaiolas e solicita que esse assunto seja discutido entre os colegas para em seguida ler o texto jornalístico “Os

pássaros eram vendidos ilegalmente. Estão livres agora “, publicado no **Jornal da Tarde** 8/12/86 n° 3365, ano 11:



**OS PÁSSAROS ERAM  
VENDIDOS ILEGALMENTE.  
ESTÃO LIVRES AGORA.**

Trezentos pássaros apreendidos pelos fiscais da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Rio de Janeiro em feiras livres e lojas foram libertados ontem no Parque Nacional da Tijuca. Os animais estavam sendo vendidos ilegalmente.

Desde janeiro deste ano, os fiscais da Secretaria já apreenderam 7.500 aves cuja comercialização está proibida. A libertação delas está sendo feita aos poucos, depois de um período de adaptação e seguindo uma programação que lhes permita retornar ao

habitat natural. Nos próximos dias, mais 300 pássaros serão soltos, desta vez no Parque do Itatiaia. Até aqui, a espécie mais visada pelos comerciantes irregulares é a dos canários-da-terra.

A libertação das aves, porém, sofre críticas de alguns ecologistas: para eles, as aves criadas em cativeiro perdem o instinto de sobrevivência e acabam se transformando em presas fáceis de inimigos naturais. Em parte isso aconteceu ontem: abertas as gaiolas, alguns pássaros tiveram que ser enxotados para se afastar.

Jornal da Tarde, 08.12.86. n° 3.365, ano 11.

Jornal 143

FIGURA 22 – Texto: Os pássaros eram vendidos ilegalmente. Estão livres agora.

Fonte: Sargentim, 2001, p. 143.

A seguir, façamos a análise das atividades propostas pelo autor didático, para a abordagem do texto:



**NOTÍCIA X HISTÓRIA**

**1** O texto que você acabou de ler é uma notícia.

- Qual é o objetivo de uma notícia?
- Uma notícia pode ser escrita ou falada. Em quais meios ela é falada e em quais meios ela é escrita.

**2** Uma história e uma notícia são diferentes em vários aspectos. Das afirmações abaixo, quais se referem somente à história e quais se referem somente à notícia?

- Relata um fato acontecido.
- Relata um fato imaginário.
- Tem um narrador-observador ou narrador-personagem.
- Informa quem participou do fato, o que, onde e quando aconteceu esse fato.
- É publicada geralmente nas primeiras páginas dos jornais.
- É escrita de acordo com o público a que se destina.
- A personagem é o elemento mais importante.

**ELEMENTOS DA NOTÍCIA**

**3** Uma notícia responde sempre a algumas perguntas básicas:

- Quem?** – a pessoa, animal ou objeto a quem se atribui o fato;
- O quê?** – o fato, isto é, o que aconteceu;
- Quando?** – o tempo em que aconteceu o fato;
- Onde?** – o lugar em que aconteceu o fato;
- Por quê?** – a causa por que aconteceu o fato.

Identifique esses elementos na notícia que você leu.

---

**144**

Unidade 3

FIGURA 23 – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 144, 2001.

## CAUSA

- 4** **Causa** é aquilo que determina um fato.

**FATO** Os fiscais apreenderam 300 pássaros.



**CAUSA** Os pássaros estavam sendo vendidos ilegalmente.

Dê a causa dos seguintes fatos.

- A libertação das aves estava sendo feita aos poucos.
- Alguns ecologistas não concordam com a libertação das aves.
- Abertas as gaiolas, alguns pássaros tiveram que ser enxotados para se afastar.

## DISCUSSÃO

- 5** **Situação-problema:** Devem-se soltar os pássaros que vivem em cativeiro?

### Estratégias:

- Divide-se a classe em pequenos grupos.
- Definida a posição, o grupo enumera os argumentos favoráveis ou os argumentos contrários.
- Cada grupo elege um expositor.
- O professor determina um tempo para exposição do ponto de vista do grupo.

## ESTILO

- 6** "A libertação das aves, porém, sofre críticas de alguns **ecologistas...**"

- Ecologista estuda ecologia. O que é ecologia?
- Como se chama quem:
 

toca piano?	trabalha com o trator?
desenha figurinos?	faz crônicas?
trata dos dentes?	pinta ou descreve paisagem?

FIGURA 23a – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 145.

**7** O verbo **visar** pode ser empregado em vários sentidos. Indique o sentido em que é empregado nas frases abaixo:

(1) mirar  
 (2) pôr o visto  
 (3) pretender, almejar

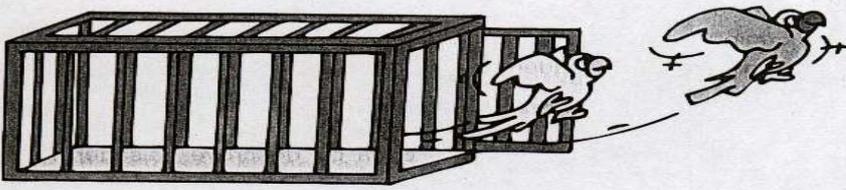
a) "Até aqui, a espécie mais **visada** pelos comerciantes é a dos canários-da-terra."  
 b) O gerente já **visou** o cheque?  
 c) Atentamente, ele procurava **visar** o alvo.  
 d) Todos nós **visamos** ao progresso social.

**8** "Os pássaros eram vendidos **ilegalmente**."  
 a) Qual é o sentido da palavra destacada?  
 • de acordo com a lei;  
 • contrário à lei.  
 b) **legal** e **ilegal** são palavras antônimas.

**9** Dê o antônimo das seguintes palavras: real, próprio, fiel, regular, realizável, racional, habitado, lícito, limitado, lógico.

**10** Informe o significado do verbo **apreender** nas frases abaixo:  
 (1) prender, agarrar  
 (2) entender, compreender

a) "Trezentos pássaros **apreendidos** pelos fiscais..."  
 b) **Apreende** rapidamente tudo o que lhe ensinam.  
 c) A polícia **apreendeu** o contrabando.



146

Unidade 4

Ilustração de Gauguin

FIGURA 23b – Desmontagem do texto  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 146.

Ao analisarmos o roteiro de trabalho inscrito no livro Didático, constatamos que, em "Desmontagem do texto", o autor didático estabelece estudos sobre notícia: na primeira atividade, questiona o objetivo de uma notícia e na segunda atividade, solicita ao aluno que selecione as afirmações referentes à história e às afirmações que se referem somente à notícia, sem ter apresentado qualquer definição ou comentário sobre esses conteúdos. Na questão número 3, o autor Sargentim apresenta os elementos que compõem a notícia, explicando elementos da estrutura formal desse tipo de texto (quem?, o quê?, quando?, onde?, por quê? ).

No exercício número 4, após explicar o que é causa, apresenta alguns fatos para que o aluno encontre a causa de cada um, mas são exercícios soltos, sem qualquer indício de contextualização. Tais atividades soltas não exaltam a

função do texto jornalístico como gênero de texto que não apenas informa acontecimentos ou fatos, mas também comunica idéias, pensamentos e intenções das mais diversas naturezas.

Em “Estilo”, apresenta uma questão (número 6) que refere-se à apreensão do sentido literal das palavras. A questão seguinte (número 7) apresenta um exercício sobre os diferentes significados da palavra “visar”; a questão número 8 solicita o sentido de uma palavra em destaque, e finalmente, a questão número 10 também trabalha o significado de uma palavra em seu sentido literal, anulando a possibilidade do aluno fazer relações do conteúdo do texto estudado com a ideologia determinante no contexto em que ele emerge.

Como podemos verificar, os estudos propostos pelo autor não se referem a estilo, mas revelam o enfoque metodológico-gramatical predominante na Coleção Didática, que não leva em conta a significação contida no processo de comunicação, tal como afirma Vygotsky (1989, p.5) “a verdadeira comunicação requer significado\_ isto é, generalização - tanto quanto signos”.

Na seqüência do roteiro de trabalho, analisemos o tópico “Montagem do texto”:



**FRASE JORNALÍSTICA**

**1** Leia atentamente a frase:

*Trezentos pássaros foram libertados ontem no Parque Nacional da Tijuca.*

Nela podemos encontrar os seguintes elementos:

*Trezentos pássaros*   *foram libertados*   *ontem*   *no Parque Nacional da Tijuca.*

**Quem?**                      **O quê?**                      **Quando?**                      **Onde?**

**Quem?**    – pessoa, animal ou objeto a quem se atribui o fato.  
**O quê?**    – o fato, isto é, o que aconteceu.  
**Quando?** – o tempo em que aconteceu o fato.  
**Onde?**    – o lugar em que aconteceu o fato.

**2** Identifique esses elementos nas frases abaixo.

a) Desde janeiro deste ano, os fiscais apreenderam 7.500 aves.  
b) Nos próximos dias, mais de 300 pássaros serão soltos no Parque de Itatiaia.  
c) Chuvas derrubam parte do teto do aeroporto durante a tarde.  
d) Seleção brasileira derrotou Peru, ontem à noite, no Morumbi.

**3** Escreva uma frase jornalística juntando os elementos de cada item na seqüência que você julgar adequada.

a) **Quem?**    – Uma forte chuva  
**O quê?**    – caiu  
**Quando?** – durante a noite – por cinco horas  
**Onde?**    – em Cuiabá (MT)

Jornal \_\_\_\_\_ **147** \_\_\_\_\_

FIGURA 24 – Montagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 147, 2001.

“Montagem do texto” traz um estudo estrutural da frase jornalística, que revela a preocupação do autor em expor a estruturação utilizada para o erguimento do texto, a fim de facilitar a produção por parte do aluno. No entanto, a leitura do texto novamente não foi incentivada ou realizada, deixando uma lacuna nos modos de exposição da construção da mensagem veiculada pelo texto.

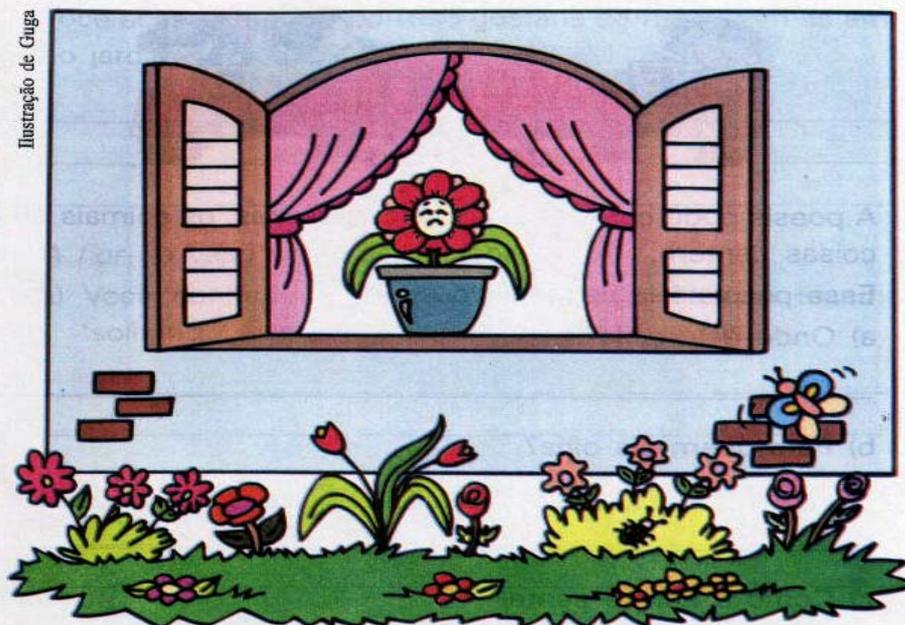
Ao encerrar a análise dessa modalidade de texto apresentada na Coleção Didática, constatamos que, embora Sargentim faça uma introdução, incentivando o aluno a ler o texto apresentado, os exercícios propostos para estudo dos textos jornalísticos não efetivam a leitura interpretativa, pois são atividades soltas e superficiais, que revelam a preocupação do autor com a organização formal e estrutural do texto. O autor didático apresentou apenas os autores de três textos jornalísticos (o autor do texto inscrito no Volume I não foi apresentado) e não há nenhum comentário ou informação adicional sobre os textos que pudesse contribuir para um trabalho de contextualização, favorecendo a leitura completa dos mesmos.

### **3.5.3 Texto literário em versos (poesia)**

Para análise dos procedimentos metodológicos referentes ao texto literário em versos (poesia), selecionamos um texto do gênero literário em questão extraído de cada volume da Coleção Didática.

No **Volume 1** da referida Coleção, encontramos a poesia "Vaso de flores" ( de Miriam Yallan ShteKlis, extraído de **Di-versos Hebraicos**. Tatiana Belinky (trad.) São Paulo, Scipione, 1991), cuja temática existencialista é muito profunda : a solidão e que transcrevemos a seguir:

Ilustração de Guga



## Vaso de flores

Uma flor no vaso  
 Olha o dia inteiro  
 Da sua janela  
 Para o canteiro

Todas as amigas  
 Vivem no jardim,  
 Só ela no vaso,  
 Solitária assim.

Miriam Yallan Shteklis, *Di-versos Hebraicos*.  
 Tatiana Belinky (trad.). São Paulo, Scipione, 1991.

Poesia

119

FIGURA 25 – Texto: Vaso de flores  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 119.

Para o estudo do poema, o tópico “Desmontagem do Texto” traz questões que revelam o procedimento metodológico adotado pelo autor didático:



- 1** A poesia pode comunicar o que as pessoas, os animais ou as coisas sentem.

Essa poesia fala de uma flor.

a) Onde está a flor?

---

b) Para quem ela olha?

---



---

c) Como a flor se sente?

---



---

- 2** O poeta trata a flor como se fosse gente.

Em que parte do texto você pode notar isso?

---



---

- 3** Marque o significado da palavra destacada:

**"Só** ela no vaso"

( ) somente                      ( ) sozinha

**"Solitária** assim"

( ) somente                      ( ) sozinha

FIGURA 26 – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, 2001, p. 120.

**4** Você acha que *a flor no vaso* gostaria de estar com as amigas no jardim? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5** *A flor no vaso* sente-se solitária.

a) Você conhece na língua outras palavras que significam "solitário"? Escreva algumas dessas palavras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Alguma vez você já se sentiu solitário? Quando?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6** De quantas estrofes é formada a poesia que você leu?

\_\_\_\_\_

**7** Quantos versos há em cada estrofe?

\_\_\_\_\_

**8** Na poesia **Vaso de flores**, há algumas palavras que rimam. Copie essas palavras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


  
 Ilustração de Ednardo Borges

Poesia \_\_\_\_\_ **121** \_\_\_\_\_

FIGURA 26a – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 121, 2001.

“Desmontagem do Texto” traz questões que revelam o procedimento metodológico centrado na preocupação única do autor com o estudo dos elementos constitutivos da poesia, propondo um estudo isolado da rima (atividades 06, 07 e 08); com o sentido literal das palavras, centrado na sinonímia descontextualizada, que não ajuda na interpretação de símbolos (atividade 03) e a repetição de segmentos textuais. As questões interpretativas (01, 02, 04 e 05) são muito superficiais e conduzem a respostas óbvias, que não exigem reflexão.

Na “**Montagem do Texto**” o autor propõe que o aluno redija um texto poético, como vemos na transcrição:

**MONTAGEM**  
*do texto*

Veja o desenho. Invente uma poesia.

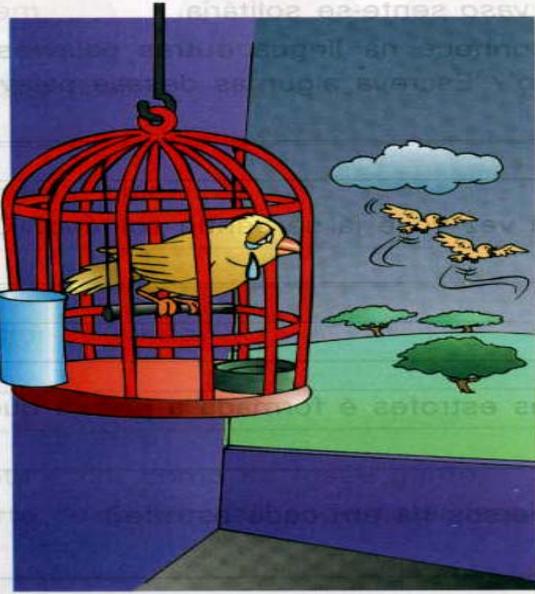


Ilustração de Eduardo Borges

**PRIMEIRA ETAPA – PREPARAÇÃO**

Pense no pássaro preso:

- a) O que ele está sentindo?
- b) Em que ele está pensando?
- c) Como é o lugar em que ele vive?
- d) Como é o lugar em que estão os outros pássaros?

Anote tudo o que você está imaginando.

**122** ————— **Unidade 3**

FIGURA 27 – Montagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 122.

Sargentim, ao propor os estudos sobre o texto poético, solicita ao aluno, neste tópico, que faça uma poesia sobre o desenho apresentado, partindo das questões propostas por ele. Tal procedimento metodológico pode conduzir o aluno à reprodução literal dos elementos vistos, sem qualquer envolvimento sócio-ideológico com o texto, o que, mais uma vez, comprova que o autor didático não se utiliza da intertextualidade de forma adequada e não oportuniza ao aluno um estudo pautado pela reflexão e pela criatividade. Lajolo et. al. (1988, p. 59) comenta a prática metodológica inscrita em vários livros didáticos dispensada ao texto:

[...] o texto presente nos livros escolares não costuma ser pretexto apenas para exercícios de interpretação, aumento de vocabulário e fixação da norma culta. Ele se presta, muitas vezes, ao papel de 'motivador de redações'.

Observamos ainda, no estudo realizado nesta unidade, que não há nenhum comentário sobre a biografia da autora da poesia "Vaso de Flores" para iniciação do leitor na contextualização do poema analisado; como também não há nenhum questionamento para que o aluno reflita sobre a importância da convivência entre as pessoas e a tristeza em que vivem tantas pessoas privadas do convívio familiar ou social, situações insinuadas pelos signos poéticos do texto.

Considerando que a poesia é o fenômeno de mediação entre a cotidianidade (realidade) e a essencialidade (imagem da vida), as sugestões e os roteiros de trabalho do livro padronizam as produções e limitam a criatividade e espontaneidade do aluno.

Conteúdo e forma colocam-se num plano muito limitado e as atividades, de modo geral, referem-se a uma exploração superficial do poema.

No **Volume 2** da referida Coleção, para ensinar tonicidade (sílabas fortes), o autor utilizou-se, no tópico "Regras da Língua", do poema "A Galinha d'angola" de Vinícius de Moraes, extraído da obra **A arca de Noé**. Rio de Janeiro, Record, 198., reafirmando, assim, o tratamento pedagogizante concedido à poesia nesta Coleção Didática. Não há leitura do poema; a construção sígnica, na disposição vertical, que revela a magia desse tipo de texto poético, capaz de enfeitiçar as crianças, bem como o jogo harmônico de sons e pausas que garantem sua aceitabilidade, iniciando a criança no universo dos leitores de literatura, não foram considerados. A construção rítmica e o humor que viabilizam a leitura como um processo inteligente de apreensão bem humorada do mundo, também presentes nesse poema, foram igualmente esquecidos pelo autor didático. É o que podemos comprovar na leitura da transcrição do segmento textual apresentado na página seguinte:

 **REGRAS DA LÍNGUA**

---

**SÍLABA FORTE**

**1** Leia em voz alta a poesia:

***A galinha-d'angola***

*Coitada  
Da galinha  
D'angola  
Não anda  
Regulando  
Da bola  
Não pára  
De comer  
A matraca  
E vive  
A reclamar  
Que está fraca:  
– Tôu fraca! Tôu fraca!*

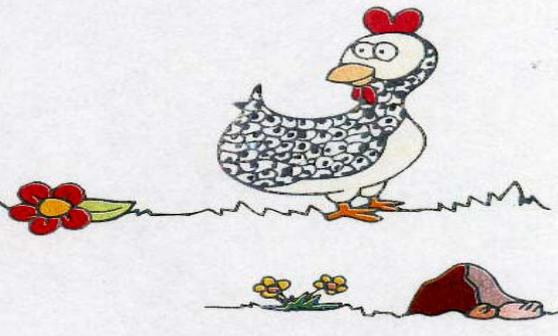


Ilustração de Guga

Vinicius de Moraes, *A arca de Noé*.  
Rio de Janeiro, Record, 1984.

**2** Na leitura da poesia, você deve ter percebido que em cada verso há sílabas pronunciadas com mais força. Quais são essas sílabas?

**3** Ao ler uma palavra, você pronuncia sempre uma sílaba com mais força. É a **sílaba forte** da palavra.

Poesia \_\_\_\_\_ **97** \_\_\_\_\_

FIGURA 28 – Texto: A galinha-d'angola  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 97.

Lajolo et. al.(1988, p.69), comenta a importância da beleza do texto poético:

O desenvolvimento do gosto da beleza, de um gosto pelo ritmo, e o jogo da linguagem asseguram, assim, seu domínio e levam à consciência ao mesmo tempo libertadora e lúdica da linguagem, à descoberta de níveis da língua e do real.

O conjunto de todos esses elementos exerce, sobre o público infantil, sedução e encantamento. Assim sendo, o poema não poderia, de forma alguma, ser utilizado na sala de aula exclusivamente para o ensino da gramática, sem qualquer

procedimento didático voltado para a estimulação da leitura, como o faz o livro em questão.

Ainda no **Volume 2**, no tópico “Montagem do texto”, da Unidade 3, o autor utiliza-se de um poema (transcrito abaixo) para compor, equivocadamente, os exercícios de seu roteiro de trabalho:

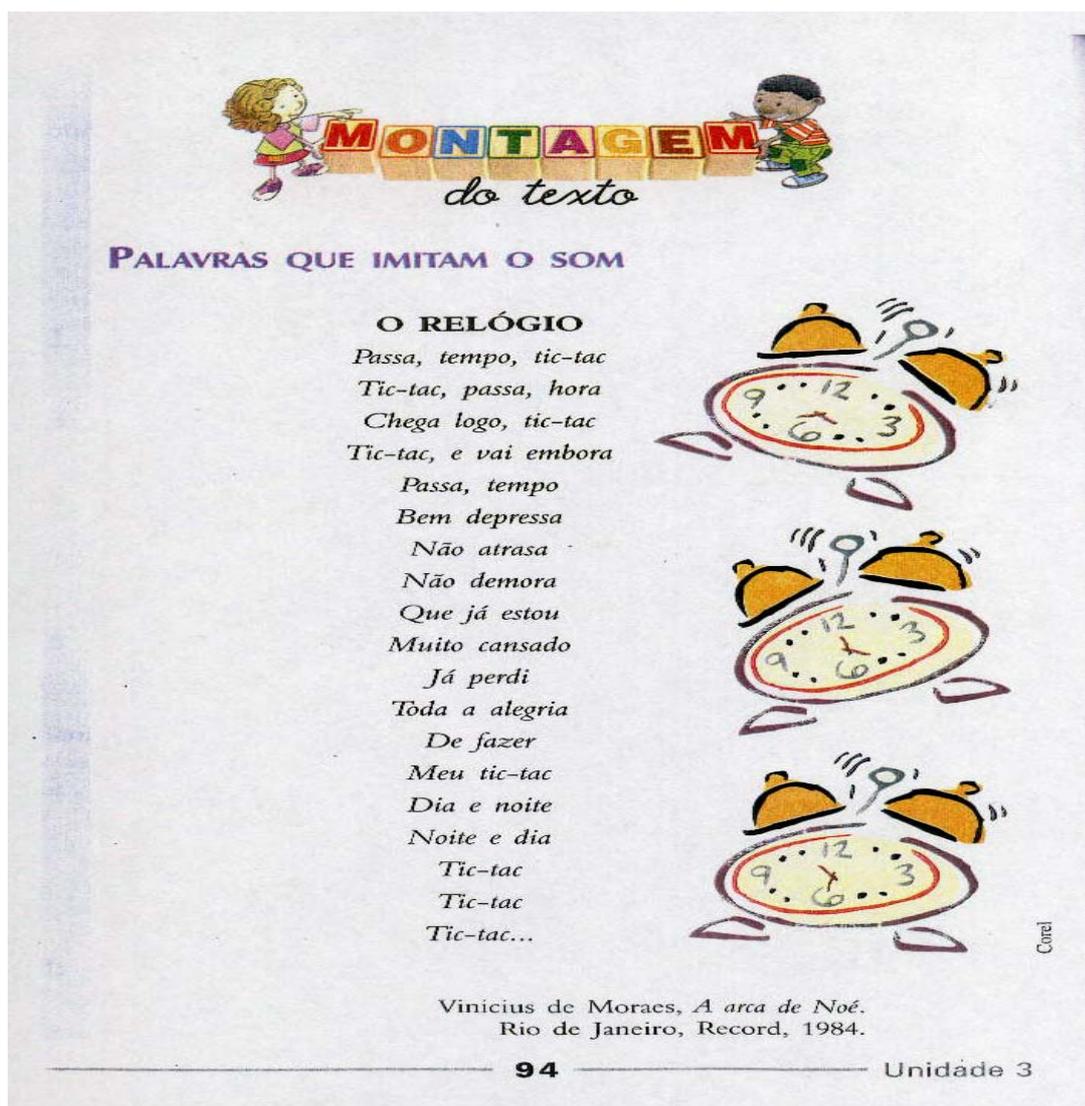


FIGURA 29 – Montagem do texto.  
Fonte: Sargentim, p. 94, 2001, p. 94.

Tal como ocorreu na abordagem (feita por Sargentim) do poema “A Galinha d’Angola” de Vinícius de Moraes, também com relação ao texto transcrito acima, “O Relógio” de Vinícius de Moraes, retirado da obra **A arca de Noé**. Rio de Janeiro, Recorde, 1984, o texto fascina a criança leitora pela sua disposição gráfica no papel, como também pelo ritmo e compasso que sugerem as batidas contínuas

do pêndulo de um relógio, mas as atividades propostas sobre o mesmo não exploram esta riqueza formal e conteudista do poema.

Essa construção rítmica, bem como a representação gráfica, já atestam a natureza pragmática do texto, estabelecendo uma relação dialógica do leitor com seus signos. No entanto, o poema é utilizado, no livro didático, para outro fim, como podemos constatar na transcrição abaixo:

- 1** Leia, em voz alta, o texto **O relógio** procurando acompanhar o ritmo das batidas do pêndulo de um relógio.
- 2** Esse texto procura reproduzir com palavras as batidas do pêndulo de um relógio. Para isso, o poeta usa dois recursos:
  - 1.º recurso:  
palavra que imita o som da batida do pêndulo do relógio.
  - 2.º recurso:  
escolhe palavras que pelo ritmo sugerem as batidas contínuas do pêndulo.
- 3** Que palavra imita o som da batida do pêndulo do relógio?
- 4** Identifique a sílaba forte de cada palavra. Leia os versos dando ênfase a essa sílaba.

*PAssa, TEMpo, TIC-TAC*  
*TIC-TAC, PAssa, HOra*

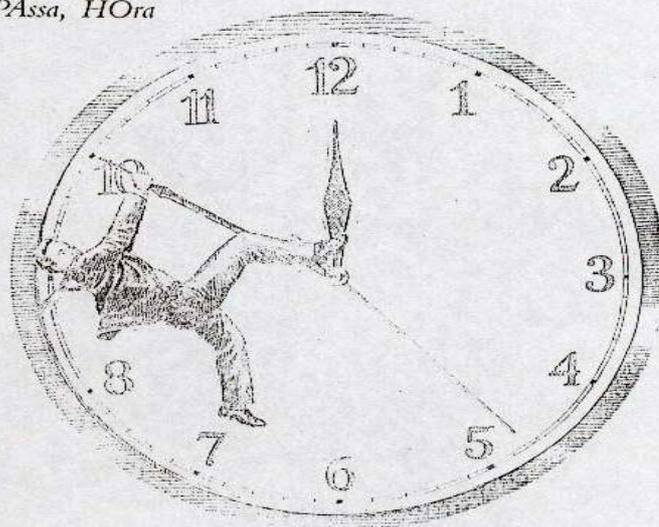


FIGURA 29a – Montagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 146.

No plano conceptual, desde o início, o poema refere-se à efemeridade da vida e apesar de toda sua riqueza ideológica, esse texto poético é apresentado

pelo autor didático, na Coleção estudada, como modelo tanto para o estudo das “palavras que imitam sons” (onomatopéias) como para o estudo da “sílabas forte”, sem um trabalho prévio de leitura e exploração poética e ideológica do poema. O mecanismo dessas atividades propostas esvazia as relações essenciais da palavra poética com a vida. Lajolo, et. al., comenta o que é ler um poema:

[...] ‘ler um poema é ler o sentido a comunicar ao mesmo tempo que apanhar, como dizia Jakobson, as palavras, tanto pelo que elas são como pelo que dizem. Em sua forma fonética e no que essas formas acrescentam ao sentido. Mas igualmente no espaço que elas ocupam no papel. A poesia faz ver, dá a ver os textos, dá a ver o que se lê’.

No **Volume 3** da Coleção de Sargentim, encontramos o poema “Caixa de lápis de cor”, de Vânia Amarante, inscrito na obra **Quarto de Costura**. Belo Horizonte, Miguilim, 1991:

Caixa de lápis de cor

Na minha caixa de lápis de cor  
Guardo um arco-íris,  
Muitas flores e um pôr-do-sol.

Se chove coloro o céu de azul,  
Posso até desenhar uma lua  
No dia,  
Desenhar um poema no céu

Na minha caixa de lápis de cor  
Guardo o segredo  
Dos sonhos coloridos da minha vida.

Como na apresentação dos demais textos utilizados na Coleção Didática, também para o estudo deste poema, o autor não aborda estudos biográficos da autora do poema transcrito, e já propõe um estudo intertextual do mesmo com a pintura “Abstração”, analisada no tópico “Texto pictórico ou fotográfico”, desta pesquisa. Vejamos a transcrição das atividades propostas por Sargentim:



**DESMONTAGEM**  
*do texto*

**A LINGUAGEM DA POESIA**

**1** Leia com atenção a poesia e observe o quadro de Manabu Mabe. Esses dois textos – um verbal e outro não-verbal – exploram nossa capacidade de imaginar. Qual desses textos é verbal e qual deles é não-verbal?

**2** Será que o texto de Vânia Amarante pode ser considerado uma poesia? O que é necessário para que um texto seja poético? Vamos pensar sobre isso. Você sabe que numa poesia o ritmo das palavras é importante. Além disso, na poesia, as palavras podem adquirir novos significados. Compare os dois textos abaixo:

**Texto 1**  
*Marina desenhou um arco-íris com seu lápis de cor.*

**Texto 2**  
*Na minha caixa de lápis de cor  
guardo um arco-íris,  
muitas flores e um pôr-do-sol.*

a) Qual desses textos tem a finalidade de **informar** ao leitor um fato?  
b) Qual deles tem a finalidade de **sugerir** ao leitor uma idéia ou um sentimento?  
c) Uma notícia, uma receita de bolo, um bilhete, uma carta, um manual de instruções têm a finalidade de sugerir ou de informar?  
d) Com base nesse texto de Vânia Amarante e em outros textos poéticos conhecidos, você diria que a poesia tem a finalidade de sugerir ou de informar?

---

Poesia 143

FIGURA 30 – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, p. 143, 2001.

**3** Se você ler a poesia de Vânia Amarante, querendo saber o que ela informa, vai encontrar um significado absurdo. Por quê?

**4** Para entender essa poesia, você tem de perceber o sentido que ela sugere. De imediato, o sentido sugestivo dessa poesia pode ser:

*Com os meus lápis de cor, posso desenhar um arco-íris, muitas flores e um pôr-do-sol.*

É possível, no entanto, que o poeta tenha a intenção de sugerir mais alguma coisa com esse texto. Para você descobrir outros possíveis sentidos dessas palavras, pense:

- O que "caixa de lápis de cor" pode estar simbolizando no texto?
- O que o conjunto – arco-íris, flores e pôr-do-sol – pode sugerir na poesia?
- Depois de pensar sobre isso, escreva o que, para você, o poeta pretende comunicar com essa poesia.

**5** Da mesma forma que Vânia Amarante, Manabu Mabe não se preocupou em representar o mundo real, mas em sugerir, por meio das cores e das formas, o mundo imaginário. Essa forma de pintar e representar figuras por meio da cor ou do traço, sem qualquer preocupação com a forma real, chama-se **pintura abstrata**.

**6** Olhe para o quadro, sem buscar uma representação do mundo real, mas sim do mundo que as cores e as formas fazem você imaginar. O que você imagina olhando para esse quadro?



Ilustração de Guga

FIGURA 30a – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, 2001, p. 144.

No roteiro de trabalho, percebem-se vários equívocos didáticos do autor, pois ele não propõe uma leitura completa do poema e, em “Desmontagem do texto”, limita-se a questionar qual texto é verbal e qual não é verbal; volta-se para o estudo isolado do ritmo da poesia e, de forma equivocada, apresenta diferenças entre frase utilizada para informar e frase utilizada para sugerir. Vejamos a atividade sugerida pelo autor no tópico “Montagem do texto”:



**FRASES POÉTICAS**

Vamos escrever frases poéticas.  
Junte as palavras das colunas, na seqüência que você julgar adequada, e construa frases.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
Na minha casa	mora/am	o amor e a saudade
No meu quarto	guardo	a dor e a paixão
Na minha cama	escondo	o medo
Na minha caneta	carrego	a floresta
No meu lápis	dorme/em	o mar
Na minha rua	sonha/am	o sol
Na minha escola	caminha/am	o rio
Na minha cidade	desenho	os pássaros
Nos meus olhos	repousa/am	uma lua e muitas estrelas
Na minha bolsa	descansa/am	o silêncio
Nas minhas mãos	seguro	um horizonte de sonhos
No meu coração	toco	a luz
	acaricio	a escuridão
		a tua ausência
		a felicidade
		muitas flores

Poesia ————— 145 —————

FIGURA 31 – Montagem do texto

Fonte: Sargentim, 2001, p. 145.

Assim sendo, a proposta de uma leitura intertextual dos dois textos - o literário e o pictórico - não se realiza e, como também as atividades não exploram a construção sígnica dos dois textos, estas não conduzem o leitor à reflexão.

No **Volume 4** da Coleção de Sargentim (p. 118-9), para introduzir o Poema “Pescaria” de Cecília Meireles, extraído do livro **Ou isto ou aquilo**, 2 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990) o autor apresenta, antes, outro poema, intitulado “O peixe” de Elias José, inscrito na obra **Caixa Mágica de Surpresa** e faz apenas um breve comentário sobre a liberdade do peixe, a qual pode acabar, como

também demonstra o texto “Pescaria”. Dessa forma, instiga o aluno a descobrir como isso acontece, lendo o texto de Cecília Meireles, transcrito:



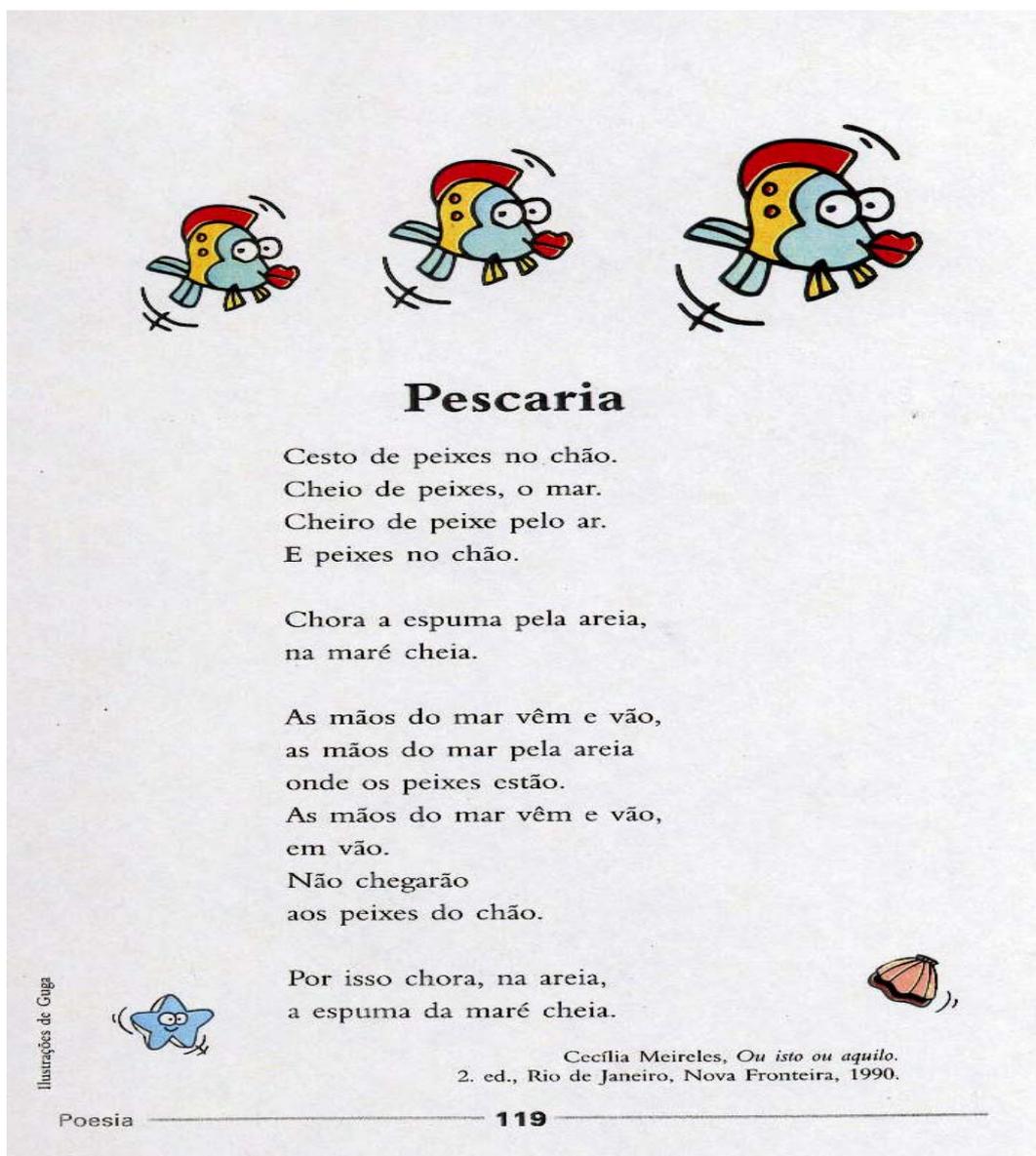


FIGURA 32 – Texto: Pescaria  
 Fonte: Sargentim, 2001, p. 119.

Também nestas páginas da Coleção estudada, não encontramos nenhum comentário a respeito dos autores dos dois textos citados que pudesse ampliar o trabalho interpretativo do leitor; como também, não foi explorada nenhuma questão que permitisse uma leitura intertextual dos poemas citados. O primeiro texto, “O Peixe” de Elias José, só serviu de pretexto para a abordagem do texto “Pescaria”, que tem, como característica marcante, o existencialismo e que nos leva a refletir sobre a efemeridade da vida. Seu ritmo, suas rimas e repetições, criam uma oralidade de impecável riqueza.

No entanto, em “Desmontagem do Texto”, a proposta de trabalho de Sargentim ignora o sentido poético das palavras criado no texto. Vejamos, pela transcrição, a seguir:



**PESQUISA**

**1** Para você entender essa poesia, é importante saber o que é **maré**.

*“Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.”*

Pesquise e responda:

- O que é maré?
- O que provoca a maré?
- O que é “maré cheia”?
- A “maré cheia” é conhecida também por outros nomes. Cite alguns.

**REPETIÇÃO**

Um dos recursos que o poeta usa para escrever a poesia é a repetição.

**2** Releia a primeira estrofe e identifique:

- as palavras que se repetem;
- os sons que se repetem;
- estrutura de frase que se repete.

**3** Ao repetir, várias vezes a palavra “peixe” nessa primeira estrofe, o que você acha que o poeta pretende sugerir?

**4** Pense no barulho das ondas do mar chegando na areia da praia. Releia a primeira e a segunda estrofe e identifique o som que sugere esse barulho das ondas do mar.

**5** Como o poeta sugere o movimento repetitivo das ondas do mar?

---

**120**

Unidade 3

FIGURA 33 – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 120.

6 Na releitura dessa poesia, você pode notar que o poeta organizou as palavras de uma forma diferente para sugerir as sensações diante de um fato.

a) Que fato é esse?  
b) Que sensações ele pretende comunicar?

**DISCUSSÃO**

1 Com esta poesia "Pescaria", Cecília Meireles pode estar criticando uma atitude do homem? Qual?

a) a destruição da natureza;      b) a pesca;      c) a pesca predatória.

2 O ser humano depende da natureza e a natureza depende do ser humano.  
O que ele deveria fazer para preservar essa natureza?

**ESTILO**

3 Reescreva as frases seguintes de três maneiras diferentes, mudando apenas a ordem das palavras.

a) "Chora a espuma pela areia, na maré cheia."  
b) "As mãos do mar vêm e vão, em vão."

4 Copie a frase, substituindo a expressão destacada pelo significado adequado.

*"As mãos do mar vêm e vão, **em vão**."*

a) sempre      b) às vezes      c) inutilmente

5 Construa uma frase com a expressão **em vão**.

6 Copie da poesia as palavras que rimam.

7 Encontre palavras que rimam com:

a) mentiroso      b) viagem      c) irmão      d) colar

Poesia \_\_\_\_\_ **121** \_\_\_\_\_

FIGURA 33a – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 121.

Como podemos constatar no roteiro de atividades, a questão número 01 propõe ao aluno um estudo do sentido literal da palavra "maré", signo muito importante e válido como ponto de partida de uma leitura total do poema, mas esta não chega a ocorrer, pois não leva em conta o sentido poético criado no poema.

É o que podemos confirmar pela questão inicial (número 01) e pela proposta do autor de estudar a repetição como recurso técnico para escrever a poesia, destacando, assim, apenas a estrutura formal do poema, em detrimento do seu conteúdo significativo. Nas questões 04 e 05, ao trabalhar a identificação do som sugerido no poema e ao compará-lo com o movimento do mar, o autor revela conhecer a importância do uso estilístico da rima e do recurso técnico da repetição na construção do conteúdo significativo do poema; no entanto, não consegue, didaticamente, levar o aluno a reconhecer esta construção coerente do poema, em que forma e conteúdo se fazem adequados e pertinentes à temática do poema..

Em “Discussão”, as questões de interpretação do texto são válidas, mas não abordam o sentido substancial do texto; não exploram o conteúdo ideológico dos signos intencionalmente utilizados no texto.

“Estilo”, outro item do roteiro de trabalho proposto, traz questões referentes à reescrita de frases: substituição de uma expressão pelo seu significado, cópia e escrita de palavras que rimam. Atividades como essas propostas para estudo de um texto poético, não valorizam a artisticidade e a simbologia utilizadas na construção do poema, antes, favorecem a alteração da linguagem poética que neutraliza a criação.

Lamentavelmente, as práticas pedagógicas gerais inscritas na Coleção Didática ignoram que

A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho da linguagem sobre si mesma. É ao nível das próprias ‘funções’ de linguagem, como já mostrou Jakobson, que aparecem as diferenças do texto poético em relação a outras formas de discurso. (LAJOLO, et. al., 1988, p. 70).

Prosseguindo nossa análise, observemos a transcrição de “Montagem do texto”:



**MONTAGEM**  
*do texto*

**FRASE INFORMATIVA X FRASE POÉTICA**

**1** Compare as frases:  
 Frase A – A espuma **se espalha** pela areia.  
 Frase B – **Chora** a espuma pela areia.

Essas duas frases referem-se a um mesmo fato da realidade: *as ondas do mar se esparramam pela areia da praia.*

A frase A informa esse fato. É uma **frase informativa**.  
 A frase B sugere esse fato. É uma **frase poética**.

**2** Classifique as frases em informativa ou poética.  
 a) O vento balançava as folhas das árvores.  
 b) O vento acariciava as folhas das árvores.  
 c) As nuvens se deslocavam no céu.  
 d) As nuvens passeavam pelo céu.

**3** Crie frases poéticas juntando as partes abaixo na seqüência que você achar adequada.

QUEM?	O QUÊ?	ONDE?
O sol	chorava	no mar
A chuva	murmurava	no horizonte
O dia	assobiava	na mata
A noite	dançava	na noite
O mar	morria	na escuridão
Um feixe de luz	gritava	no espaço
O vento	nascia	no ar
O olhar	sorria	

**122** Unidade 3

FIGURA 34 – Montagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 122, 2001.

Neste tópico (“Montagem do texto”), observamos que no primeiro exercício, não há sustentação teórica sobre poética, como também, o mesmo exercício confunde informação com poesia.

No terceiro exercício, o autor solicita ao aluno que crie frases poéticas juntando partes de uma seqüência apresentada em um quadro, estabelecendo assim, modelos prontos e direcionados, sem trabalhar a linguagem poética do texto, tão rica e bem elaborada.

Um belo poema, utiliza-se da linguagem como representação da experiência histórica e propõe-se um posicionamento filosófico e crítico diante da

vida, convidando o leitor a fazer reflexões profundas sobre a identidade humana. Construído com vocabulário simples, estabelece relações significativas complexas, que um bom leitor é capaz de identificar.

Na Coleção Didática de Sargentim, pode-se notar que não há qualquer referência à liberdade da linguagem poética e sua função social como experiência humana; nenhuma questão proposta faz alusão à necessidade de reflexão sobre as relações sógnicas estabelecidas no poema. Como pudemos verificar, na análise das questões expostas anteriormente, a proposta de trabalho da Coleção Didática tem um embasamento teórico-metodológico essencialmente gramatical e estruturalista. O procedimento metodológico dispensado ao texto poético é limitado, desconsiderando a proposta temática reflexiva inscrita no poema. As atividades propostas para o estudo do poema são voltadas ao estudo literal das palavras, não adentram na relação necessária do universo lingüístico com o mundo; não possibilitam vínculos de leitura com a situação de uso social dos signos; não permitem ao leitor abrir caminhos para uma compreensão total do texto e da realidade social, da qual ele emerge.

O mecanismo das atividades propostas esvazia as relações essenciais da palavra poética com a vida. Passemos, a seguir, ao estudo das formas metodológicas de abordagem do autor didático desta Coleção, de uma outra modalidade de texto: o material fotográfico.

#### **3.5.4 Texto fotográfico**

O texto fotográfico é pouco utilizado nos volumes da Coleção, e as poucas fotografias existentes têm a função única de ilustrar o texto ou a página em que as atividades são propostas. Trevisan (2002a, p. 81) explica a pouca atenção que esse tipo de texto recebe dos leitores:

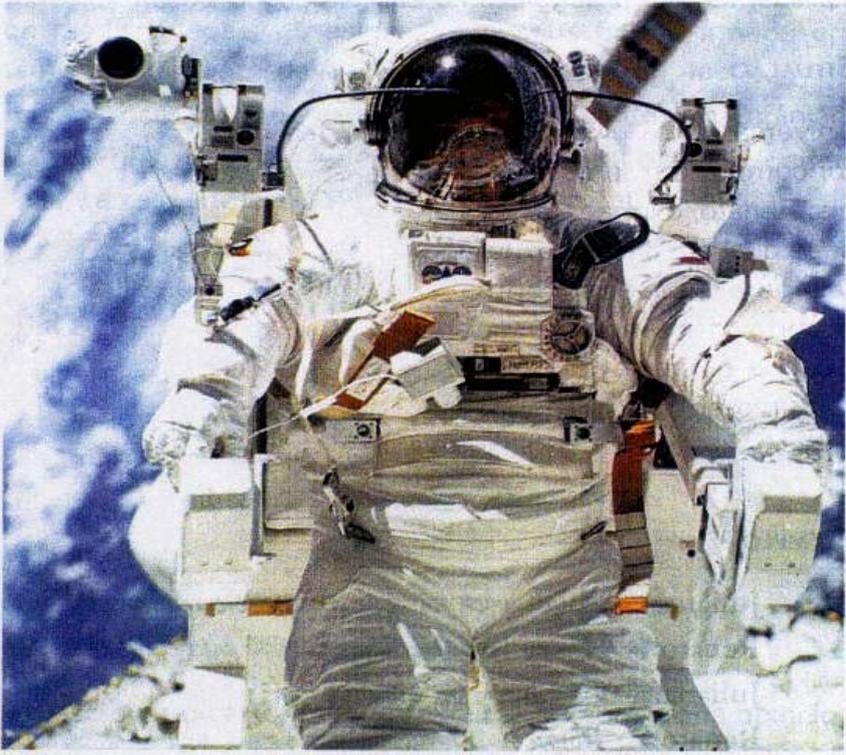
O fato de a fotografia ocupar, quotidianamente, um espaço natural nas matérias produzidas pela imprensa faz, muitas vezes, com que ela receba do leitor um olhar rápido e descuidado, impedindo-o do deslumbramento e prazer implícitos na descoberta de suas potencialidades comunicativas, enquanto objeto de natureza informativa (documental e histórica)e, ao mesmo tempo, *artística*.

Como se pode comprovar, no **Volume 1**, da Coleção de Sargentim destinado aos alunos da primeira série, não há nenhum texto fotográfico; no **Volume 2**, a presença da fotografia de um cosmonauta ilustra a entrevista realizada pela “Folhinha” ( **Folha de São Paulo**, 08/11/97), ao cosmonauta russo Aleksander Serebrov, que passou um ano e meio no espaço e transcrevemos a seguir:

TEXTO 5 – A ENTREVISTA

## A TERRA

é o melhor lugar para o homem

A photograph of an astronaut in a white space suit floating in space. The astronaut is wearing a helmet with a clear visor and has various equipment attached to their suit. The background shows the Earth's blue and white clouds from space.

Corel

Para que servem as visitas do homem ao espaço?  
Na opinião do cosmonauta russo Aleksander Serebrov, 53, que esteve no Brasil no mês passado, as visitas servem para melhorar a vida na Terra. Para ele, que passou um ano e meio no espaço, o homem não deve viver fora da Terra. “Temos de acumular experiências no espaço para

---

140

Unidade 4

FIGURA 35 – Texto: A Terra é o melhor lugar para o homem  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 140.

Esta é a única fotografia inserida pelo autor no volume didático mencionado acima, na unidade 4, destinada ao estudo do Jornal; apresenta grande luminosidade, que poderia ser explorada numa leitura específica de sua linguagem técnica e artística, o que não ocorreu. Acima da fotografia, o título: “A TERRA é o melhor lugar para o homem”, completa o processo comunicativo da linguagem fotográfica e introduz o leitor no universo temático da entrevista, na qual o cosmonauta Aleksander, após sua experiência no espaço, afirma que “o ser humano precisa viver bem na Terra”.

As reflexões que o texto fotográfico possibilita não são mencionadas; as atividades voltam-se exclusivamente ao estudo da entrevista, como se a fotografia não fizesse parte do contexto. Assim, a metodologia utilizada na exploração do texto fotográfico citado, deixa claro o equívoco didático e a desvalorização do material visual como objeto de ensino de uma leitura ideal de todas as linguagens e não só da linguagem escrita /oral (entrevista).

Também em nosso trabalho de análise do texto fotográfico, encontramos, no **Volume 3** da Coleção, a fotografia de um Ipê amarelo florido, cuja função é também unicamente a de ilustrar a página 117, para o estudo da “Sílabas”, colocando em evidência a palavra “árvore”. O autor didático não leva em conta a combinação sígnica utilizada na “linguagem mítica da fotografia publicitária”:

[...] na linguagem mítica da fotografia publicitária, o significado envolve uma extensão de formas roubadas de outros discursos, parciais mas extremamente ricas para a constituição final do conteúdo. E, como receptores deste conteúdo plurissígnico, cabe a nós a decifração da *fala roubada* e depois restituída ou integrada no objeto cultural construído. (TREVIZAN, 2002a, p. 100)



## REGRAS DA LÍNGUA

### SÍLABA

- 1 Releia estes versos:

*Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão morar?*

Você pode notar que algumas palavras são acentuadas. Por quê? Para você entender isso, é importante saber a respeito de **sílaba**. É o que juntos vamos descobrir nos próximos textos.

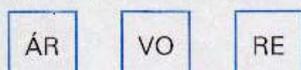
- 2 Leia a palavra **árvore**:



Pulsar - Salomon Cyrnowicz

Ipê-amarelo

Ao pronunciar essa palavra, você juntou três conjuntos de sons.



Cada um desses conjuntos recebe o nome de **sílaba**.

- 3 Divida as sílabas de algumas palavras do texto "Paraíso":

minha	gente	criança	esta
mata	morar	esgoto	mundo

FIGURA 36 – Regras da Língua

Fonte: Sargentim, 2001, p. 117.

A coloração amarela das flores do ipê (um signo muito forte nessa fotografia) cruza-se com a luz do sol e salta aos olhos do leitor, impedindo-o de virar a página sem que observemos mais atentamente. A beleza dessa árvore, símbolo de brasilidade, em contraste com arbustos verdes, próximos a ela e no fundo,

infelizmente, não foi objeto de leitura do autor didático e de exploração dos sentidos de tradução do contraste entre um espaço físico seco com vegetação rasteira e um espaço prodigioso de luz e produtividade. O autor não considerou a importância da leitura desses signos que nos motivam à reflexão mais demorada sobre a mensagem conotativa da foto.

No alto da página, os versos: “Se cortarem todas as árvores, onde é que os pássaros vão morar?” completam um contexto (ainda que se apresente de forma sutil nesta página do livro) de produção social de significação. A árvore, única na foto, ergue-se majestosa como se festejasse o fato de ter resistido ao desmatamento.

No entanto, fotografia e versos são utilizados unicamente para o ensino gramatical de Divisão Silábica; nenhuma atividade foi proposta com o fim de instigar o aluno a perceber o projeto comunicativo implícito.

Ainda no estudo do **Volume 3** da Coleção de Sargentim (p. 175) encontramos a fotografia do goleiro do São Paulo Futebol Clube, durante o treino no CT da Barra Funda; foto de autoria de Luiz C Murauskas- Folha “Imagem Ilustrada”, inserida ao lado da reprodução da entrevista feita pela “Folhinha” (**Folha de São Paulo**, de 26/07/97) com o jogador Rogério Ceni, com 24 anos de idade naquela época.

A transcrição da fotografia seguida do texto jornalístico pode ser vista e analisada na página seguinte:

## O goleiro que bate faltas

MANUEL MANRIQUE  
free-lance para a "Folhinha"



*Luiz C. Maraskas - Folha Imagem*

*Rogério, goleiro do São Paulo, durante treino no CT da Barra Funda*

O goleiro do São Paulo, Rogério Ceni, 24, nunca sonhou em ser jogador. Aos 12 anos, se preocupava em ser bom aluno, cuidar do cachorro vira-lata "Lulu", brincar de esconde-rijo e jogar bola. O futebol foi sua curtição até o dia em que foi convidado para ser o

terceiro goleiro da cidade de Sinop (MT) e disputar a primeira divisão estadual. Nesta entrevista, feita na Concentração e Centro de Treinamento do São Paulo, Rogério conta como chegou ao clube tricolor, por que começou a chutar faltas e quem o ensinou a bater bola.

*Ilustração de Roby Lopes*

Jornal

175

FIGURA 37 – Texto: O goleiro que bate faltas  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 175.

O fotógrafo registrou o exato momento em que o goleiro pula para o lado esquerdo, com a finalidade de segurar a bola e evitar o gol do time adversário. Além de precisar o momento, não há qualquer sombra que atrapalhe a visão da imagem registrada, e as pessoas (dois homens) que estavam ao fundo (segundo

plano) ficaram na foto com a imagem embaçada, o que garante a localização centrada na imagem do goleiro, no momento da defesa.

Embora não haja qualquer referência à fotografia na introdução ou nos exercícios de interpretação do texto, a ilustração compõe o processo comunicativo que se estabelece entre os signos verbais e não-verbais. No entanto, o autor utilizou-se desse texto fotográfico para, unicamente, ilustrar o texto estudado.

Também no **quarto Volume** da Coleção, à página 148, encontramos duas fotos; uma ao lado da outra. A primeira registrou o que sobrou de uma casa que desmoronou junto com o barranco de um rio com vegetação densa ao seu redor; e a segunda registrou um mutirão de pessoas trabalhando com tijolos e cimento, provavelmente na construção de casas.

Na primeira foto, as paredes poucas que sobraram da casa, totalmente destelhada, não representam nem metade da construção e estão prestes a desabar, e, o céu, escuro, indica que vai continuar chovendo. O rio, também escuro, parece estar muito sujo em função dos deslizamentos da terra às suas margens.

A segunda foto sugere o recomeço da construção, num dia ensolarado, da família vítima do desmoronamento; sugere o trabalho na construção de uma casa nova, em outro local onde não haja riscos, com a ajuda de outras pessoas, provavelmente familiares e amigos, sob forma de mutirão.

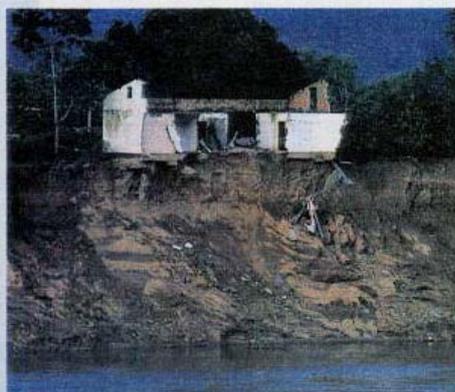
O autor didático não realiza ou propõe a leitura dos textos fotográficos citados; não faz nenhum comentário referente ao jogo de cores (claro/escuro) existentes em cada uma das fotografias; limita-se a propor um exercício para o aluno construir uma frase jornalística, informando o que aconteceu.

- b) **Quem?** – A exposição de trabalhos escolares  
**O quê?** – será aberta ao público  
**Quando?** – na próxima terça-feira, às 14h  
**Onde?** – na biblioteca municipal
- c) **Quem?** – Bombeiros  
**O quê?** – encontraram corpo de desaparecido  
**Quando?** – na madrugada de hoje  
**Onde?** – em Santo André
- d) **Quem?** – Meninos de rua  
**O quê?** – expõem trabalhos  
**Quando?** – durante esta semana  
**Onde?** – no Viaduto do Chá

**4** As frases abaixo informam apenas **Quem?** e **O quê?**. Amplie a informação acrescentando **o lugar (onde?)** e **o tempo (quando?)**.

- a) Desabou uma violenta tempestade.  
b) Uma bomba provoca destruição e morte.  
c) Será inaugurada mais uma biblioteca municipal.  
d) Faltou energia elétrica.

**5** Observe atentamente as fotos. Cada uma delas comunica um fato. Construa uma frase jornalística informando o que aconteceu. (Não se esqueça de dizer onde e quando aconteceu o fato.)



Pulsar – Juca Martins

FIGURA 38 – Montagem do texto

Fonte: Sargentim, 2001, p. 148.

Não há no livro, nenhum texto ou indício que contextualize qualquer uma das fotos, uma vez que elas devem servir de temática para a construção da frase jornalística.

Assim, constatamos que o texto fotográfico, pouco utilizado, exerce, na Coleção em estudo, função meramente ilustrativa. Este fato nos faz refletir sobre a observação feita por Trevizan (2002a, p. 99) em relação à leitura da fotografia:

O observador de uma foto deve, portanto, estar sempre atento às surpresas que lhe são preparadas por um fotógrafo experiente. No fundo, toda fotografia estigmatiza valores e, ao mesmo tempo, lhes subverte a natureza, exigindo do receptor, o reconhecimento de sua qualidade *pensativa*.

### 3.5.5 Texto publicitário e pictórico

Para efetuarmos a análise dos procedimentos metodológicos utilizados por Sargentim para a prática de leitura do texto pictórico e do texto publicitário, selecionamos alguns modelos inseridos em cada volume da Coleção analisada.

No **primeiro Volume** (p. 98), localizamos a reprodução de uma obra de arte: **Roda** (de Milton Dacosta, 1942. Óleo sobre tela).



Milton Dacosta, *Roda*. 1942.  
Óleo sobre tela.

**9** O que essa pintura de Milton Dacosta representa?

---



---

**10** O que você nota de diferente na maneira como o artista desenhou as crianças, as árvores e as sombras?

---



---



---



---

FIGURA 39 – Roda  
Fonte: Sargentim, p. 98, 2001.

No roteiro de abordagem metodológica deste texto pictórico, proposto no livro didático de Sargentim, as duas únicas questões referentes à linguagem de pintura são as de número 09 e número 10. As oito primeiras questões fazem parte do mesmo roteiro de trabalho, mas referem-se ao texto poético **Itororó** que inicia o estudo da unidade e apresentam um estudo pautado em definições de verso, estrofe, rima e o sentido literal da palavra Itororó, título do poema.

Embora o autor tivesse pretendido realizar uma proposta de trabalho intertextual, a intertextualidade não se efetiva, como também a leitura da obra de Dacosta também não é realizada, pois as questões propostas, referentes à sua pintura, são totalmente superficiais. A biografia do artista plástico, tão importante para a leitura de sua obra, não foi mencionada. Os signos não-verbais (cor e forma) que compõem a obra não são comentados ou mencionados; o autor não destaca o uso estratégico das cores e a intencionalidade das linhas retas utilizadas na pintura, que, por sua vez, não é explorada como jogo de signos que estabelece o diálogo texto leitor/ contexto.

Na unidade 4 (destinada ao estudo do jornal), também no **Volume 1** da Coleção Didática, após o estudo de um texto de propaganda, veiculada e divulgada em revista, com a finalidade de manter a natureza limpa e despoluída, o autor apresenta no tópico “ Texto Oral” da unidade do livro didático, uma pintura: **Cabra-cega**, de Orlando Teruz, 1980. Óleo sobre tela 81 x 100 cm., cujo tema (brincadeira de infância) não compõe, juntamente com o texto de propaganda estudado, um trabalho de intertextualidade; a obra é utilizada unicamente como proposta de desenvolvimento a oralidade do aluno. Não consta, nesta unidade, o estudo das características do pintor, bem como dados importantes de sua biografia que exerceram influência em sua obra. Embora as questões sejam coerentes, são superficiais: não instigam o leitor à reflexão sobre a temática da obra, como também não promovem um estudo sobre a importância das cores e das formas no processo comunicativo da linguagem pictórica. Observemos a transcrição deste conteúdo do livro didático:



## TEXTO ORAL

### Cabra-cega



Orlando Teruz, *Cabra-cega*, 1980. Óleo sobre tela 81 x 100 cm.

- 1** Observe com atenção o quadro de Orlando Teruz.
  - a) Que brincadeira ele mostra?
  - b) Essa brincadeira é dos dias atuais ou é do passado?
  - c) Em que lugar as crianças estão?
  - d) Em que período do dia elas estão brincando?
  - e) O pintor sugere que as crianças estão paradas ou em movimento?

FIGURA 40 – Texto Oral  
Fonte: Sargentim, 2001, p. 154.

Sargentim não propõe um estudo que estabeleça a relação entre os signos, o leitor e o contexto; um diálogo que conduza ao desvendamento da mensagem não-verbal. O jogo de “sombra” e “luz”, as formas de expressão poética da tela, o movimento implícito nas imagens, nada é sugerido pelo autor do material de leitura da tela.

Dando continuidade ao nosso estudo, verificamos a presença de outra obra de arte, no **Volume 3** desta Coleção (p. 141), intitulada **Abstração**, de autoria

de Manabu Mabe, apresentada numa proposta de intertextualidade com o poema “Caixa de lápis de cor” de Vânia Amarante, extraída da obra **Quarto de costura**. Belo Horizonte, Miguilim, 1991.



FIGURA 41 – Manabu Mabe  
Fonte: Sargentim, p. 141, 2001.

Apresentamos, aqui, tão somente, as questões referentes ao texto pictórico, pois as demais questões já foram analisadas anteriormente, quando tratamos da metodologia de Sargentim, proposta no livro didático, para estudo da

poesia. Para análise desse texto pictórico, a primeira atividade do item “Desmontagem do texto” volta-se para o estudo da diferença entre texto verbal e não-verbal. Nas duas últimas questões (05 e 06), o autor didático define o que é pintura abstrata e questiona o aluno sobre o que a pintura o faz imaginar.



**A LINGUAGEM DA POESIA**

**1** Leia com atenção a poesia e observe o quadro de Manabu Mabe. Esses dois textos – um verbal e outro não-verbal – exploram nossa capacidade de imaginar. Qual desses textos é verbal e qual deles é não-verbal?

**5** Da mesma forma que Vânia Amarante, Manabu Mabe não se preocupou em representar o mundo real, mas em sugerir, por meio das cores e das formas, o mundo imaginário. Essa forma de pintar e representar figuras por meio da cor ou do traço, sem qualquer preocupação com a forma real, chama-se **pintura abstrata**.

**6** Olhe para o quadro, sem buscar uma representação do mundo real, mas sim do mundo que as cores e as formas fazem você imaginar. O que você imagina olhando para esse quadro?

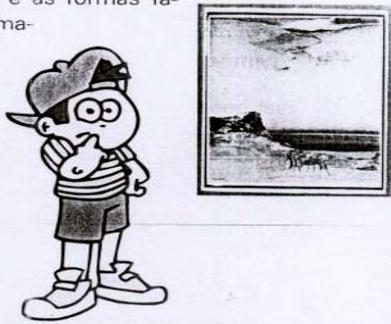


Ilustração de Gugu

144

Unidade 3

FIGURA 42 – Desmontagem do texto

Fonte: Sargentim, p. 144, 2001.

Sargentim não ressalta a natureza dialógica dos signos utilizados na composição da obra como elementos de interação entre autor, contexto e leitor; portanto, a leitura completa deste modelo não se realiza. Embora as questões sugiram uma interpretação mais detalhada, o autor não promoveu uma leitura mais atenta à funcionalidade significativa das cores e formas da obra; como também não apresenta o estudo biográfico e profissional do pintor que possa esclarecer o contexto de criação da obra.

No mesmo livro (**Volume 3**), à página 207, sob o pretexto de ensinar “propaganda” e “bilhete” aos alunos, há um “cartaz” (figurativo) de propaganda da

Borracha Mágica. Com um considerável nível de criatividade, o autor utiliza-se de signos que chamam a atenção do público consumidor (alunos) desse tipo de produto: borracha.

Senhora pai:  
 felicemente o seu  
 fi lho é extremamente  
 social e respon-  
 sável, não cumprindo  
 as normas da escola.  
 Profª Sônia

**A DIRETORIA DA ESCOLA ADVERTE:**  
**BORRACHA MÁGICA**  
**É UM PRODUTO NÃO-TÓXICO,**  
**ÓTIMO PARA CORRIGIR SEUS ERROS.**  
**O USO INDEVIDO PODE CAUSAR NOTAS**  
**BAIXAS.**

**Borracha**  
**Mágica**

**Borracha mágica.**  
**Quem quer corrigir, põe a mão aqui.**

Figurativa - Ricardo Soares

Comunicações ————— 207 —————

FIGURA 43 – Borracha Mágica

Fonte: Sargentim, p. 207, 2001.

No entanto, o grau de artistoricidade do texto criado não é explorado pelo autor da Coleção, que propõe, em “Desmontagem do texto”, a identificação do objetivo da propaganda; a descoberta do sentido literal das palavras e a percepção de um modelo incorreto de bilhete. De fato, Sargentim não leva em conta que

[...] todo trabalho de construção do diálogo dos signos no texto constitui um projeto comunicativo, sempre à espera de um leitor que complete o ato criador, (re)conhecendo a significação convencional e, ao mesmo tempo, inaugural do objeto criado. (TREVIZAN, 2002a, p. 63)

Enfim, o autor didático só se preocupa com o entendimento do conteúdo escrito do material, não atentando para as estratégias específicas de construção do texto publicitário.

É o que podemos confirmar, ao observarmos as atividades inscritas no segmento textual transcrito:



**PROPROPAGANDA**

- 1** O bilhete que você leu faz parte de uma propaganda. Qual é o objetivo dessa propaganda?
  - a) ensinar o aluno a fazer bilhete;
  - b) divulgar e vender um produto;
  - c) corrigir comportamento errado dos alunos.
- 2** Para que público em especial foi feita essa propaganda?
- 3** Como a propaganda relaciona o produto ao público a que se destina?
- 4** "A DIRETORIA DA ESCOLA ADVERTE: BORRACHA MÁGICA É UM PRODUTO NÃO-TÓXICO, ÓTIMO PARA CORRIGIR SEUS ERROS. O USO INDEVIDO PODE CAUSAR NOTAS BAIXAS."
  - a) Esse texto imita um outro texto colocado em propaganda de cigarros. Que texto é esse?
  - b) O que significa "produto não-tóxico"?
  - c) Explique o sentido de "indevido" no texto.
  - d) Explique com suas palavras o sentido de "adverte".

**BILHETE**

- 5** O bilhete é um texto escrito usado para uma comunicação rápida e bem informal.  
Há num bilhete três partes:
  - 1.ª parte:** nome da pessoa para quem se escreve
  - 2.ª parte:** o texto que contém a mensagem
  - 3.ª parte:** nome da pessoa que escreve o bilhete
 Localize essas partes no bilhete da propaganda.

---

**208**

Unidade 5

FIGURA 44 – Desmontagem do texto  
Fonte: Sargentim, p. 208, 2001.



borracha mágica, a paródia de um texto já utilizado em propagandas de outro tipo de produto (cigarro), a frase que lembra uma brincadeira infantil, juntos, formam um jogo estratégico de signos verbais e não-verbais organizados para seduzir o consumidor e estes não foram explorados nas atividades de leitura propostas pelo autor didático, sobre o texto da propaganda. Trevisan (2002a, p. 57) fala da linguagem utilizada no texto publicitário:

[...] este cruzamento de sistemas simbólicos (lingüístico, fotográfico, das cores...) atesta, por si só, a eficácia do projeto comunicativo da publicidade, expondo, ao mesmo tempo, a complexidade da natureza dialógica dos seus signos.

Infelizmente, a Coleção Didática analisada não propõe o ensino da leitura do texto fotográfico, valorizando a linguagem verbal em detrimento da linguagem não-verbal. No que se refere ao texto pictórico (pintura), propõe uma leitura superficial da obra de arte, desconsiderando o jogo dos signos não-verbais intencionalmente utilizados pelo autor para a composição da mensagem veiculada pela linguagem pictórica.

#### **4 CONFRONTOS ENTRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INSCRITOS NA METODOLOGIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA SUGERIDA PARA A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS**

Pela análise efetuada no capítulo anterior, podemos afirmar que a Coleção Didática de Sargentim, objeto de estudo crítico dessa pesquisa, embora ofereça ao aluno o contato com diversos tipos de texto que circulam socialmente, não trata a língua como fato social e sim como mero conjunto de regras lingüísticas. Também introduz um conceito de linguagem distante da noção de representação social e regulação do pensamento e da ação. Nega, pelas próprias atividades propostas, que a linguagem seja um instrumento que possibilite comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e que, desse modo, influencie o outro e estabeleça relações interpessoais.

Sargentim, nessa Coleção em estudo, se utiliza de uma metodologia que impossibilita uma forma mediadora de representação da realidade. Os estudos de textos propostos não conduzem o discente ao vínculo da linguagem com a situação concreta da qual o texto emerge. Sabemos que só é possível compreender o modo de funcionamento da linguagem no interior da própria linguagem; no entanto, as atividades apresentadas aos alunos leitores dessa Coleção distanciam os mesmos da compreensão do processo textual.

A comunicação entre as pessoas ocorre a partir da construção de novos modos de compreender o mundo, das novas representações construídas sobre o mundo.

É missão do Ensino Fundamental iniciar a criança no processo de alfabetização, no processo da leitura, viabilizando seu acesso ao universo dos variados tipos de textos, ensinando-a a produzi-los e a interpretá-los. E deve fazê-lo utilizando um livro didático adequado, porque, além de permear a construção de conhecimentos em todas as áreas curriculares, a leitura e a escrita estão relacionadas com o desenvolvimento de várias competências específicas.

No entanto, na Coleção Didática de Sargentim, ofertada às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ocorre o que Trevizan (1998, p.36) denomina “concepção redutora de texto verbal”, pois o autor considera o texto uma

“estrutura meramente lingüística” e trata-o sob a ótica da “relação simplista de significantes e significados organizados gramaticalmente”.

E mais ainda, esse tipo de texto recebe do autor um tratamento metodológico de natureza limitada, pois propõe atividades de leitura centradas no reconhecimento mecanicista das relações gramaticais dos signos e desses com os conteúdos literais da língua. Portanto, o autor da Coleção Didática em estudo, nos exercícios propostos ao leitor infantil, não contempla o uso social dos signos que estabelece as relações necessárias entre a concepção de texto e a concepção de mundo.

Sendo assim, no que tange à metodologia utilizada para o ensino de textos, Sargentim não considerou na “organização conceptual” do seu trabalho didático, a prática social e interativa da linguagem, capaz de levar o aluno à reflexão crítica sobre o homem e o contexto social. O estudo proposto por ele para a interpretação dos textos acaba impedindo a formação de leitores completos.

O sentido do texto na Coleção estudada, é centrado apenas na sua literalidade, na substituição mecanicista de palavras, sem estabelecer relações de natureza sócio-ideológica. Também a utilização de textos direcionados unicamente para o ensino da gramática confirma a ausência da dimensão sócio-ideológica na metodologia do autor proposta para a recepção textual.

Não se encontram, no livro analisado, textos exclusivamente de função utilitário-pedagógica, com ênfase na fixação mecânica das famílias silábicas, constituídas de unidades gramaticais isoladas, vazias de relação de sentido, como ocorriam em muitas cartilhas que circulavam nas escolas até algum tempo, o que constitui um avanço, mas a compreensão do texto não é proposta como forma de reconhecimento do texto como uma unidade significativa global, que envolve o contexto social. Sargentim chega a propor um trabalho intertextual, mas entende intertextualidade como apenas uma relação temática entre os textos; não propõe atividades adequadas ao reconhecimento de que um texto é de natureza intertextual, isto é, nasce do outro, mas sempre constitui um ato inaugural em relação ao texto de origem.

Apresenta considerável variedade de tipos de textos, mas o estudo proposto para eles é limitado, padronizado, restringindo-se à leitura do conteúdo literal, não valorizando a dinâmica comunicacional dos modelos selecionados para a leitura intertextual dos alunos..

A linguagem, expressada pelos mais diferentes gêneros, é sempre uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que ocorre no interior dos diferentes grupos de uma sociedade, nos diversos momentos de sua história. Por meio dela, as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

No entanto, na Coleção Didática analisada, o estudo da linguagem (a leitura) é feito sob o enfoque puramente lingüístico, que, por sua vez, não garante ao aluno o domínio da língua como instrumento de realização da verdadeira comunicação, que possa garantir o acesso à informação. Dessa forma, o aluno não aprende linguagem como meio de construir seu próprio conhecimento e o conhecimento do mundo, e a leitura não se faz uma reconstrução da escrita.

A metodologia utilizada em toda Coleção Didática apóia-se na simples organização seqüencial de atividades propostas para cumprir o conteúdo programado. O autor didático concebe a língua escrita como código, neutralizando a concepção de linguagem como sistema de signos históricos e sociais que possibilitam dar sentido ao mundo, à realidade que nos cerca.

A instituição educacional não pode perder de vista o fato de que a preparação do leitor passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser uma atividade gratuita, ocasional, para fazer parte do cotidiano de cada sujeito como necessidade fundamental. Assim, alfabetizar é possibilitar aos alunos não só o domínio de um código, mas sobretudo o reconhecimento de que o texto lido é representação simbólica do vivido.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente e, a cada momento histórico, exigem-se níveis mais profundos de leitura. Atualmente, se exigem níveis de leitura superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como sistema de regras, desvinculado dos usuários e dos contextos a que pertencem, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Cabe, portanto, à escola, viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam no contexto social. Isso inclui os textos das diferentes

disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos, cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. A Coleção Didática de Sargentim não contempla essa prática mais ampla de leitura.

Instrumento de prática social, a leitura é essencial em qualquer área do conhecimento, e nos meios acadêmicos, está também relacionada com o sucesso econômico e social, uma vez que possibilita a promoção dos indivíduos.

Dessa forma, o livro didático precisa incentivar, promover e ensinar a leitura. Para tanto, precisa ser um desafio interessante e não um instrumento de atividades de repetição e de mecanização.

A Coleção Didática de Sargentim, ao propor questões para o entendimento do texto, que servem apenas para identificar e fazer tradução literal de palavras e estudar a estrutura do texto, impossibilita integrar a “vivência interior” do aluno com a sua “vivência exterior objetiva” de que fala Bakhtin (1989).

Ao responder às questões de interpretação ali propostas, o aluno limita-se à superficialidade do texto, sem necessidade de refletir e iniciar o processo de reconhecimento de que um signo gera outros signos novos; não aprende, portanto, a fazer relações do conteúdo do texto estudado com as manifestações e vivências da realidade; não identifica o implícito contido no que está explícito; não lê nas entrelinhas.

Bakhtin (1995, p. 34) comenta a compreensão: define-a como “uma resposta a um signo por meio de signos”, ou seja, é uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas. “Os signos surgem a partir da inter-relação de uma

consciência individual e outra, mas a consciência só se torna consciência se carregada de conteúdo ideológico (semiótico) e conseqüentemente, somente no processo de interação social” – afirma o autor.

Quando o aluno aprende a reconhecer a natureza real (semiótica e ideológica) da linguagem, estabelece relações entre o seu pensamento e o contexto social e a palavra passa a ser identificada por ele como instrumento fundamental da comunicação na vida cotidiana.

Essa percepção enriquece seu conhecimento, pois acrescenta ao que já sabe, todos os conhecimentos novos adquiridos. Dessa forma, aprende a utilizar a palavra para comunicar-se (e comunicar-se bem), permitindo-se, inclusive, como instrumento de ascensão social.

Para compreender a palavra como instrumento da consciência (meio pelo qual aprendemos e construímos nosso conhecimento, e portanto, conduzimos nossa maneira de pensar e agir), é preciso analisá-la como signo social, isto é, representante da realidade e reflexo do contexto em que foi utilizada.

É por meio da palavra que pensamos e é através dela que nos comunicamos com o mundo; é ela que revela, aponta e faz parte de todas as transformações sociais; é, também, o meio pelo qual as pequenas mudanças vão se avolumando e tomando proporção, ainda que lentamente, até finalmente, constituírem ideologia nova e acabada; é ela o instrumento de registro das mudanças sociais. E assim precisa ser ensinada nas escolas e concebida pelos autores de livros didáticos.

É por meio da “vivência interior” em diálogo com a “vivência exterior”- explica Bakhtin (1989, p. 48-49) – que “[...] se depreende a interpretação sócio-ideológica, pois o ser humano é resultado das vivências que mantém com o exterior, da forma como as analisa e o que delas assimila para construir seu conhecimento”.

A palavra sem sua significação não existe, e a significação, por sua vez, é a função do signo. Assim, a atividade mental tem uma significação, não é uma realidade totalmente interna e, portanto, deve manifestar-se no plano semiótico; em outros termos, toda atividade mental pode tornar-se uma expressão exterior.

Para os estudos bakhtinianos, e também para Vygotsky, todo pensamento pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis; mas também pertence ao mesmo tempo, ao seu psiquismo, possuidor de leis específicas. Dessa forma, todo signo, até mesmo o signo da individualidade é social (a

individualidade de cada sujeito é formada no meio social; sendo assim, o signo da individualidade carrega em si o social onde se formou).

Segundo Trevizan (2002, p.11), “se a linguagem corrente, codificação do signo no enunciado, é a representação da realidade, a linguagem artística é uma representação dupla da realidade, dada a TRANScodificação do signo anunciado”. Para a autora, a linguagem artística substantiva o real e, portanto, a interação do leitor com o texto é mais intensa, sendo o responsável pelo preenchimento dos vazios que o texto apresenta.

Assim, na leitura da poesia, afirma Trevizan (2002, p.11) deve ser considerado “um processo dinâmico-relacional, pois a poesia “produz a multiplicidade de acesso ao texto”, que, por sua vez, “coloca o leitor sempre em uma nova perspectiva, oferecendo, ao final, para o leitor, uma visão global do texto”.

O texto literário é um exercício de linguagem artística criativa e não mera cópia do real; antes, estabelece com esse último um diálogo em que os recursos lingüísticos e a ficção misturam-se ao cotidiano dos homens.

Embora se perceba uma sensível valorização da poesia no livro didático analisado, as questões de interpretação desse tipo de texto se restringem a um estudo literal e estrutural do texto poético, desconsiderando-se o gênero em questão como forma específica de conhecimento, pois ele mantém com a realidade uma relação indireta de transformação do real no símbolo poético.

Assim, a poesia traz, em seu interior, intensas manifestações da experiência humana e utiliza-se dos signos verbais para apropriar-se do real e transformá-lo através do plano imaginário. É ela que abre caminhos para a reflexão profunda sobre a existência humana, por meio do diálogo que permite estabelecer entre leitor/texto/realidade.

A poesia não é um espaço lúdico fechado em si mesmo, mas sim, a grande expressão da semioticidade. No entanto, a Coleção analisada, mais uma vez, deixa a desejar no que se refere ao ensino do texto poético: as questões de interpretação desse gênero literário não instigam o pensamento inquiridor e, portanto, não contemplam a valorização intelectual do poema e do pensamento mágico construído pelo ilogismo e pela arte poética.

Dessa forma, a metodologia proposta na Coleção Didática para a abordagem da poesia, impossibilita a inserção gradativa dos educandos no mundo adulto da reflexão, da crítica social e da própria produção poética.

Nessa linha conceptual, a leitura proporcionada pela metodologia do ensino de textos, inscrita na Coleção de Sargentim, restringe-se à decodificação sonora dos sinais gráficos e à repetição e mecanização de sentidos literais da poesia. Descontextualizada, impossibilita ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos e desenvolvendo seu próprio conhecimento de mundo.

De modo geral, o autor trata a leitura como hábito natural e incorporado, que não depende de problematização e reflexão e sua prática metodológica de leitura se contrapõe à leitura como instrumento de prática social, essencial em qualquer área do conhecimento. A Coleção Didática desenvolve uma leitura que não instiga, no aluno, a capacidade de estabelecer relações entre o que lê e os textos que já leu; a capacidade de justificar e validar sua leitura a partir da localização dos elementos discursivos e sociais; de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; de compreender a cidadania como participação social e política; de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do meio em que vive; enfim, de ser um cidadão crítico e participativo.

Sob a ótica bakhtiniana, a poesia deve ser oferecida aos alunos como meio para apreender o mundo presente, no dinamismo da arte e da vida. A produção poética, na concepção semiótica, é reveladora de idéias resultantes da soma da linguagem poética com a profundidade da experiência humana.

Na análise feita da Coleção Didática de Sargentim, observamos que a poesia não é apresentada como um tipo de texto específico que permite ao leitor que utilize sua criatividade na produção de sentidos, tanto para o texto como para a vida, conforme propõe Trevisan (1998). As questões nele apresentadas, por serem pouco significativas, não garantem uma leitura da coerência interna dos modelos lidos. Apresentam atividades cujas respostas se mostram óbvias e não fomentam uma leitura de qualidade, através da qual o texto possa revelar sua estética; não favorecem o reconhecimento do sentido global do texto poético como eixo de recriação da realidade.

Segundo Trevisan (1998), um material poético de qualidade confirma seu lugar na sociedade como revelação de idéias, resultante da fusão da essencialidade da linguagem poética com a profundidade da experiência humana. A

poesia propõe um distanciamento ideal da realidade para um redimensionamento posterior da mesma.

Dessa forma, o livro didático deveria trabalhar a poesia infantil levando a criança a aprender, aos poucos, a redescobrir o mundo presente no dinamismo da arte e da vida, fazendo-a identificar na imagem visual da poesia, informações sobre a existência humana.

Quanto às propostas metodológicas de leituras dos cartazes, das ilustrações, de fotografias e reproduções de obras (textos pictóricos ou publicitários) o autor da Coleção Didática mantém a prática simplista de uma leitura literal em lugar da leitura semiótica, desconsiderando, portanto, o conteúdo ideológico das palavras e das imagens que compõem a mensagem textual.

É de Bakhtin (1995, p.119) a afirmação de que “a ideologia do cotidiano é o fundamento das demais ideologias. Os sistemas ideológicos da moral social, da ciência, da arte e da religião formam-se a partir dela e nela exercem influência”. Assim sendo, é inadmissível não levar em conta o conteúdo ideológico ao se produzir ou estudar uma linguagem independentemente da natureza do texto.

Concluimos, então, que, o livro didático analisado não contribui para a formação de um leitor mais completo e crítico. Antes, depõe contra a leitura produtiva, propondo atividades que não exploram a estética e a magia da palavra como instrumento para envolver o pequeno leitor nas relações do texto com sua vida e com o mundo: restringe, tolhe e limita os horizontes que uma leitura semiótica poderia apresentar ao leitor, permitindo-lhe a descoberta e a reinvenção da realidade. A compreensão do aluno, assim tão limitada, estabelece barreiras ao seu potencial interpretativo e, conseqüentemente, inibe sua capacidade criadora.

A necessidade de uma leitura completa não se restringe, pois, apenas ao texto verbal; igualmente importante é a leitura dos códigos não verbais: da imagem, das cores, da dimensão das formas, dos movimentos, que constituem signos utilizados para produzirem diferentes efeitos sociais de sentidos.

No mundo atual, em que as palavras, as cores, as formas são utilizadas abundantemente e de forma criativa para nos atingirem e modelarem nossos pensamentos e nossas ações, é imprescindível que saibamos fazer leitura crítica não somente da palavra escrita, mas também da linguagem visual.

Cabe ao leitor entender, compreender e interpretar a mensagem proposta pelo autor e desvendar os mecanismos estéticos e ideológicos utilizados na construção das diferentes linguagens.

Já afirmamos que é missão da escola ensinar essa concepção mais abrangente de leitura de textos (verbal e não verbal). Os signos devem ser ensinados como formas de relações e interações complexas e profundas com a realidade, numa perspectiva contextual e histórico-social, como nos orientam os pressupostos teóricos de Bakhtin e de Vygotsky.

Para tornar-se apto a efetuar o complexo ato de ler os signos, o leitor deve adquirir elementos que o capacitem a realizar o processamento dos elementos (palavras, imagens e outros signos) que compõem o texto, avaliando a mensagem do material lido, de modo contextualizado. Deve reconhecer, no percurso de descoberta dos mecanismos estratégicos de produção das mensagens de um texto, o conteúdo ideológico implícito. Os signos exercem papel de persuasão e sedução do leitor, que deve, então, posicionar-se de forma contrária ou favorável à ideologia veiculada. Deste modo, ao leitor não assiste total liberdade de interpretação dos textos, pois isto implicaria a negação do conteúdo ideológico e comunicacional, bem como da natureza discursiva da linguagem, como informam os estudos bakhtinianos, revistos para o desenvolvimento da pesquisa.

Há que se levar em conta a natureza triádica da linguagem. Trevisan (2002a, p. 35) afirma:

[...] uma teoria da leitura deve envolver necessariamente reflexões sobre a natureza triádica da linguagem, constituída do elemento produtor (autor ), da matéria produzida (texto) e do sujeito receptor (leitor), qualquer que seja a modalidade, desta linguagem (a jornalística a literária a fílmica, a publicitária...).

De acordo com a autora, o que existe, na realidade, são leituras mais e menos completas, de acordo com os conhecimentos prévios de cada leitor. A leitura completa pressupõe leitor e autor sintonizados no mesmo universo cultural; só assim se realiza o diálogo efetivo entre leitor, autor e texto, capaz de garantir o sentido integral da mensagem.

A leitura completa realiza-se, portanto, conforme a teoria de Stierle inscrita nos estudos de Trevisan (2002a, p. 37), da seguinte forma:

[...] além da apreensão da perspectiva do texto em si mesmo (**movimento horizontal** da leitura delineado na relação dialógica do leitor com os signos do texto) também a captação da *perspectiva do texto no sistema* (**movimento vertical** da leitura, traçado na relação dialógica do leitor com os elementos extra-textuais, ou seja, os **códigos** (convenções sociais e literárias ativadas textualmente)).

Quando o receptor não reconhece os códigos utilizados no texto artístico e/ou literário e desconhece os dados referentes à vida do autor e sua obra, pode tornar sua leitura excessivamente frágil. Nesse sentido, realiza, no momento da recepção, uma redução da carga significativa do texto, pois a leitura parte da experiência pessoal do leitor.

O aluno deve aprender a dialogar com os signos para identificar o seu significado na totalidade e a coerência interna das partes de um texto, reconhecendo, no emaranhado de elementos sógnicos, um exercício de leitura do mundo. Deve aprender a reconhecer neles (signos) um mundo simbólico e profundo de revelação da realidade humana. .

O leitor lê somente o que lhe é possível; se não entende o texto como unidade significativa constituída de partes e desconhece o contexto social (ênfatisado pelas teorias semióticas) como elemento determinante do sentido final do texto, sua interpretação é distorcida.

De acordo com as teorias de Bakhtin (1995) e de Vygotsky (1989), não se deve ignorar a interação dinâmica existente entre texto e contexto, pois é reveladora da dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica. Por isso, o signo é, por natureza vivo e móvel: plurivalente. Não são as formas gramaticais estáveis que provocam a evolução da língua, mas a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual desta enunciação.

Os autores citados enfatizam que a interação verbal é a realidade fundamental da língua, pois a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações.

A mistura de diferentes tipos de signos (palavra, imagem, cores, formas, movimentos...) comprova a eficácia da comunicabilidade do texto publicitário. Ao mesmo tempo, expõe a natureza dialógica desses sistemas

simbólicos que fazem uso de recursos estratégicos para causarem impacto nos leitores, com o intuito de instigar-lhes a curiosidade e o interesse pela mensagem.

Cabe aos leitores a competência da identificação cultural desses recursos ativados na produção textual e a capacidade de reconhecer a funcionalidade de todos os signos na construção de cartazes, ilustrações, bem como a complexibilidade ou não da ótica da matéria (capa de uma revista, por exemplo) onde palavras, cores e fotografia constituem um interdiscurso à disposição dos leitores para uma apreensão crítica da mensagem implícita.

Palavras são utilizadas na função conotativa da Publicidade com o objetivo de intensificar o teor ideológico do projeto comunicativo de envolvimento do leitor. Na publicidade, o jogo das relações entre os signos é intenso, pois esta modalidade de texto utiliza-se de vários sistemas semióticos que têm, por objetivo fundamental, induzir grandes parcelas da população a determinado comportamento manipulando desejos e vontades.

Para Trevizan (2002), o leitor precisa, portanto, aprender a estar atento à organização dos símbolos utilizados na constituição dos complexos jogos de sedução, descobrindo-lhes a funcionalidade informativa, artística, ideológica e persuasiva.

O texto fotográfico e o pictórico ocupam lugar de destaque em nossa vida diária, num forte apelo de convencimento e sedução. Revistas, jornais e outdoors utilizam-se das potencialidades comunicativas, informativas e artísticas dessas modalidades textuais, sobretudo da fotográfica. Sua dimensão documental, enquanto reflexo ou espelho do real, e sua proximidade com a arte faz desta linguagem visual um material muito rico de leitura. A fotografia artística é capaz de revelar, através do jogo de cores e luzes, uma mensagem objetiva, até sem qualquer recurso lingüístico. Ela constitui um tipo de texto formado de dupla significação da linguagem: a conotativa e a denotativa.

Portanto, Trevizan (2002) afirma que a leitura de um texto fotográfico requer a percepção da mensagem denotada (apreensão do real) e da mensagem conotada (real recriado). A leitura desse tipo de texto requer, também, conhecimentos técnicos a respeito dessa linguagem visual e conhecimentos diversos que possibilitem sua contextualização e conseqüente interpretação e compreensão da mensagem construída. É necessário, também, que o leitor aprenda a distinção entre fotos artísticas e fotos habituais, sem qualidade artística ou

qualquer encanto que possa provocar deslumbramento no receptor; essas últimas passam despercebidas e não adquirem status de objetos históricos, culturais ou artísticos. Já as informações insinuadas no texto fotográfico artístico eternizam sua imagem graças ao recurso da conotação, tornando-a uma linguagem autônoma.

Assim sendo, tanto o repórter fotográfico quanto o receptor devem ter conhecimentos prévios sobre os processos de conotação da linguagem fotográfica para efetuar as operações mentais de acréscimo de novos sentidos ao texto.

O bom leitor consegue detectar conteúdos (mensagens implícitas) nos mecanismos estratégicos de caracterização de cada tipo específico de linguagem; está sempre atento à natureza do conteúdo veiculado semioticamente e à ideologia obtida em cada construção semiótica.

Considerando que a alfabetização pressupõe a aquisição da leitura e da escrita, faz-se urgente a renovação das práticas pedagógicas atuais dos professores e das práticas sugeridas nos livros didáticos adotados na escola pública. Para que o aluno aprenda a ler com criticidade e escrever com autonomia, deve aprender a dialogar com o texto, e entendê-lo como manifestação e recriação do real e o signo, como expressão máxima de ideologia.

Embora apresente considerável variedade de tipos de textos, a coleção didática **Montagem e Desmontagem de Textos**, de Hermínio Sargentim, mantém uma relevante organização estrutural, mas o trabalho com textos limita-se a uma leitura superficial, decodificada e desprovida de contextualização, oposta, portanto, à concepção teórica de Bakhtin e de Vygotsky sobre a linguagem. As atividades de interpretação propostas por Sargentim concentram-se nos aspectos periférico e literal do texto e a proposta de produção textual segue um modelo pré-determinado.

Os resultados das avaliações do SARESP (Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo), desde sua primeira aplicação nas escolas da rede pública, apontam a falta de leitura por parte de nossos alunos e, conseqüentemente, o baixo índice de acerto nas provas, todos os anos.

A Década da Educação prossegue até dezembro de 2007, de acordo com a determinação da Lei nº 9394/96, de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB). O tempo está expirando, e nossos alunos continuam com problemas de aprendizagem de leitura.

O que fazer? Esperar por novas mudanças políticas e educacionais? Creio não ser este o caminho mais certo. Não podemos nos contentar com a espera

de que as mudanças venham das instâncias governamentais. Devemos fazer a mudança acontecer.

Não se pode, entretanto, deixar de reconhecer que o professor necessita adotar uma metodologia diferenciada, dinâmica, rigorosa e científica, que tenha suas bases na reflexão.

É determinante a importância do professor na construção do leitor: Assim sendo, deve, primeiramente, desfazer-se do equívoco pedagógico que centra a atenção somente nas falhas dos alunos e não corrige as próprias estratégias de ensino que não estão dando certo. Segundo, deve construir sua prática pedagógica de ensino a partir de objetivos claros, voltados para a valorização dos saberes que as crianças já possuem. Sob essa perspectiva, não deixar de reconhecer que existem problemas sociais amplos e relevantes que afetam diretamente a aprendizagem e a efetiva participação e permanência do aluno na escola e conduzir as ações para sanar tais dificuldades.

As diferenças que separam as pessoas ocorrem nos diferentes níveis: cultural, lingüístico, social, político, econômico e ideológico. Assim, a escola deve organizar-se em função de um ideal educativo e de luta, tal qual pregavam os antigos filósofos, adotando práticas que valorizam a educação por seu impacto na vida das pessoas.

Somente quando a escola atingir plenamente seu objetivo de alfabetizar e formar o leitor crítico, será capaz de gerar uma sociedade mais justa. E leitor crítico, competente, é aquele que traz para o significado do texto, os significados de todos os textos que já leu; ou seja, é aquele que sabe ler nos signos toda a sua carga ideológica.

Uma educação para a cidadania só pode ter como objetivo promover a igualdade e não estabelecer distinções sociais. No entanto, a igualdade comprometida com a justiça aceita a diferença, valoriza a diversidade. É inadmissível que o livro didático sirva a determinado indivíduo ou grupo reproduzindo sua ideologia. Deve ser, outrossim, instrumento revelador da ideologia que oprime e debilita as camadas populares da sociedade.

A leitura é um direito básico e fundamental de todos os cidadãos e, no entanto, as novas gerações estão cada vez mais afastadas do livro. Um bom livro didático deve propor um trabalho de leitura de forma a abrir caminhos para a leitura semiótica (contextualizada) e a aprendizagem significativa.

Entendemos que a aprendizagem significativa seja aquela capaz de tornar o ser humano feliz, pois o conhecimento forma sua personalidade, reveste-o de armas para a luta contra as injustiças sociais; torna-o apto a construir sua vida de forma consciente e positiva; instrumentaliza-o para embrenhar-se na jornada da vida em busca de uma sociedade mais humana; solidária e responsável pelo outro e pela natureza.

Assim deve ser o livro didático para o aluno: um instrumento indispensável na formação de competências necessárias à construção do conhecimento do mundo. Deve, portanto, conter as características e qualidades equivalentes às que deve formar no aluno: uma ideologia libertária, registrada por Freire (1999), para formar um aluno livre e consciente; ter criatividade, para formar um aluno criativo; apresentar um trabalho responsável para ensinar responsabilidade.

Um trabalho desse porte está, com certeza, fundamentado na teoria semiótica, no sócio-interacionismo Vygotskyniano e na teoria do signo ideológico da Bakhtin.

A grande diversidade de textos somada ao estudo fundamentado na teoria bakhtiniana garantirá o desabrochar de competências, pois proporciona ao aluno o domínio sobre o conhecimento. Ainda mais: oferece meios ao aluno para mobilizar e aplicar o conhecimento de modo pertinente à situação; para expressar-se com clareza e objetividade em todas as situações de comunicação. Promove o saber fazer, pois competência só pode ser construída na prática. Transpõe os limites do ensino respaldado na memorização de conceitos abstratos e fora de contexto.

A escrita, objeto de atenção do processo de ensino-aprendizagem é o registro do discurso oral, mas cada um possui características que lhes são próprias. A língua complementa-se com meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos, etc.); no entanto, sua compreensão é contemporânea da expressão.

Um bom livro didático traz em si diversos tipos de textos que favorecem ao aluno o contato com a cultura. Uma literatura rica, com poemas que representam uma verdadeira “descoberta”; textos publicitários que possibilitam a percepção do jogo de diversas linguagens utilizadas para um fim específico; e finalmente, pictóricos, representando o real através de cores e formas inusitadas. Não faz uso de textos para o ensino da gramática; direciona seu estudo para o uso correto da língua em situações de comunicação (tanto escrita quanto oral). Enfatiza o sentido

da palavra e reconhece a linguagem como capacidade constitutiva de interação verbal.

O trabalho interdisciplinar proposto sedimenta-se sobre o diálogo do texto estudado com outros, que possibilita a remissão a textos passados e promove a produção de outros tantos, com correção, coesão e coerência.

Sua fundamentação teórica e seu trabalho conceptual primam pela valorização do ser humano, por meio de uma educação que desenvolva habilidades para resolver problemas e engajar-se na luta pela justiça e pela igualdade.

Ao encerrar provisoriamente este trabalho, consideramos importante ressaltar que é possível fazer do aluno da escola pública (entendendo-se aqui, todo o alunado, de qualquer classe social), um leitor crítico e competente.

Faz-se necessário adentrar o caminho com reflexão seguida de ação, pois o fracasso escolar não pode continuar lançando raízes. Estamos vivendo a primeira década do século XXI e no cenário mundial ainda temos analfabetismo, ignorância, miséria, fome, corrupção, segregação, preconceito, violência... Precisamos nos posicionar diante destes problemas (existentes também no Brasil, tão próximos de nós), e fazer da escola o espaço de formação de cidadãos engajados na luta contra essas vicissitudes que desumanizam o ser humano; e do livro didático, fazê-lo a arma potente e voraz para dizimá-las.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo moderno põe à disposição as novas tecnologias que permitem acesso fácil à informação a um número cada vez maior de pessoas.

Mudaram os hábitos, as relações sociais, as idéias e as sensibilidades. Interessa-nos, agora, saber como os significados e sentidos, a inteligência, sociedade, cultura e educação se modificam em função das novas tecnologias. Mais do que nunca, o cidadão precisa assumir uma atitude crítica diante delas.

Esse legado tecnológico nos traz uma enorme gama de informações e cada informação é composta por símbolos. Cada receptor lhe atribui um significado, de acordo com sua vivência e de acordo com os conceitos universais que possui. É nesse sentido que reside a função primordial do professor: promover a autonomia do aluno, ensinando-lhe a contextualizar as informações e a partir da conexão feita, construir seu próprio conhecimento. É importante lembrar que essas informações têm o poder de ofertar preferências intelectuais e emocionais, políticas, sociais, conteudistas e sensoriais, como também uma particular “visão de mundo”, pronta e acabada, que buscam, incessantemente, incutir em nossas mentes e em nosso modo de ser.

É preciso rever a maneira de organizar o currículo e a prática da sala de aula, assumindo uma postura pedagógica que desenvolva, no aluno, habilidades necessárias à compreensão da informação, isto é, à capacidade de atribuir-lhe um significado.

Inserir novas tecnologias no cotidiano escolar dos alunos requer um preparo adequado do professor, mas o que ocorre é que a grande maioria de nossos docentes receberam uma formação tradicional e os cursos e seminários de formação contínua não têm muito a lhes oferecer.

Nesse cenário, convém destacar o papel do livro didático: ainda é um importante instrumento de trabalho e deve constituir um aliado do professor. Com certeza manterá esse status por muito tempo; não podemos negar o fascínio que ele exerce sobre as crianças. O mais importante é que ele seja utilizado como um meio, um material de auxílio na fixação dos conteúdos, mas não no único recurso disponível. Não pode, porém, tornar-se mais importante do que o professor; ao

mestre cabe o papel de sujeito dentro da sala de aula, o livro não pode tornar-se seu substituto ou quase.

Há também o problema referente a erros conceituais encontrados em muitos livros didáticos e quando a disciplina é Língua Portuguesa, a descontextualização das atividades propostas (sobretudo para a leitura de textos) é quase sempre muito evidente e habitual.

A Coleção Didática analisada não foge a esse padrão. Embora recomendada pelo MEC, propõe uma leitura literal dos bons textos que apresenta e a escolha deles nem sempre é satisfatória. Assim, A Coleção Didática analisada, embora ofereça ao aluno contato com os diversos tipos de textos, enfatiza a gramática e a lingüística em detrimento da leitura contextualizada e ideológica dos textos apresentados. Essa metodologia, que concebe a língua escrita como mero código neutro, a leitura como decifração lingüístico-gramatical e a escrita como cópia de modelos prontos, ocorre não só na Coleção estudada, mas também em outros livros didáticos, que ainda insistem na sua utilização para a fundamentação das práticas escolares de leitura.

A tradição dessa metodologia é conhecida desde a década de 50, quando se ensinava gramática a pretexto da fala, da escrita, da leitura e da própria gramática. Considerava-se que o aluno, com base única no conhecimento sistemático das regras gramaticais, aprenderia a escrever de modo eficiente.

Os anos 60 marcaram o início de um novo sistema educacional, com novas propostas específicas nas várias disciplinas. Mas, somente a partir dos anos 70, com o avanço das pesquisas semióticas, a dimensão pragmática do texto passou a ser enfatizada, ao lado das outras duas dimensões já conhecidas: a gramatical e a semântica.

No entanto, ainda hoje encontramos professores (de Língua Portuguesa, principalmente), que, por desconhecerem a teoria semiótica, têm cometido equívocos no ensino de textos e consideram a palavra apenas como item de dicionário, atribuindo-lhe exclusivamente o sentido literal.

Por ser um instrumento de comunicação, a palavra é um meio de aquisição de novos saberes e novas competências e, portanto, instrumento de ascensão social. Entendida como instrumento da consciência, isto é, meio pelo qual pensamos e agimos, representa a realidade e reflete o contexto onde foi idealizada.

Por isso a escola e o livro didático devem ensiná-la como signo social que estabelece relações entre o pensamento e o contexto.

Não há como conhecer ou interpretar algo sem o auxílio da palavra. No entanto, o tratamento que Sargentim (autor da Coleção Didática analisada nessa pesquisa) dá à palavra é estritamente literal; concebe-a apenas como um instrumento lexical de tradução de uma palavra em outra. Desconsidera o fato de que a palavra é capaz de revelar, apontar e fazer parte de todas as transformações sociais; que a palavra é o instrumento que permeia as pequenas mudanças sociais, tomando proporção de ideologia nova. Ao omitir o valor ideológico da palavra, a Coleção de Sargentim oferece ao aluno um estudo empobrecido, pois não enfoca os efeitos de sentido da palavra contextualizada. Assim, a palavra deixa de ser aprendida pelo aluno como signo capaz de ampliar horizontes, criar oportunidades. É impedida de ser usada como meio de organização e arrumação das coisas, reconstruir experimentos e recriar conceitos. Quando utilizada para o bem, é instrumento de combate ao poder prepotente e à alienação. Muda os caminhos do homem, levando-o à paz ou à guerra, à construção ou à destruição, ao aprisionamento ou à liberdade. Possibilita vagar entre os sonhos e buscar a concretização deles; criar mundos e transformar realidades, estabelecer vínculos entre as pessoas.

Assim, o livro didático adequado deve sempre trabalhar os textos e apresentar questões, de modo a desencadear um processo de pensamento que desenvolva no aluno a capacidade de questionar, investigar e estabelecer relações, tornando-se, dessa forma, senhor de seus próprios pensamentos, cidadão responsável por seus pensamentos e desejos.

Revisão das práticas pedagógicas, formação inicial e continuada dos professores e livros de qualidade são requisitos fundamentais sem os quais é difícil realizar mudanças.

As tecnologias podem nos ajudar, mas nada substitui a relação professor-aluno e o livro didático de qualidade que emancipa e conscientiza, alertando sobre a tirania do consumismo e da ideologia dominante, contidas na propaganda veiculada por essas maravilhosas máquinas tecnológicas.

Dessa forma, podemos verificar que a Coleção Didática analisada, apesar do zelo na organização formal, deixa lacunas na metodologia do ensino da leitura, pois suas atividades não fomentam a leitura crítica, contextualizada e

interpretativa, levando-nos a considerar que o livro didático que adota o mesmo padrão teórico-metodológico, pode, também, apresentar os mesmos equívocos no ensino da leitura, e portanto, na formação do leitor das séries iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I).

Ao tecer essas linhas, permeando entre teorias e conceitos, buscamos a realização de um estudo que verificasse e comprovasse a eficácia da teoria de Bakhtin e de Vygotsky na formação do leitor crítico. Esperamos contribuir, de alguma forma, para o trabalho do professor na luta pela democratização da qualidade do ensino e pela formação de seres humanos cultos, felizes e humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** Apresentação de Marina Yaguello, tradução de Michel Lajud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRIZA, Lucita. Sócrates o mestre que desafiou o homem a se conhecer. **Revista Escola**, São Paulo-SP, n. 179, p. 36-38, jan./fev., 2005.

CHAMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CHIAPPINI, Lúgia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2

FERRARI, Márcio. Aristóteles o criador da pedagogia da virtude. **Revista Escola**, São Paulo, n. 181, p. 38-40, abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Tomás de Aquino o mestre da razão e da prudência. **Revista Escola**, São Paulo, n. 183, p. 30-32, jun./jul., 2005.

\_\_\_\_\_. Erasmo de Roterdã o pedagogo humanista. **Revista Escola**, São Paulo, n. 184, p. 30-32, ago., 2005.

\_\_\_\_\_. Karl Marx o filósofo da revolução. **Revista Escola**, São Paulo, n. 188 p. 32-34, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre leitura e escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, M. Helena. **O que é leitura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Marta Kohl et al. **Piaget-vigotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCNs). Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PELLEGRINI, Denise. Vygotsky. **Revista Escola**. São Paulo, n. 139, p. 25, jan./fev.-2001.

PROPOSTA Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. 1º Grau. São Paulo: Secretaria da Educação, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SARGENTIM, Hermínio. **Montagem e Desmontagem de Textos**. Língua Portuguesa. 1 ed. São Paulo: Ibep, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.

TREVIZAN, Zizi. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Leitor e o diálogo dos signos**. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Poesia e ensino**: antologia comentada. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002b.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Luiz Camargo. Revisão Técnica: José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

**BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA**

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. RJ: Petrópolis Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: 1 a 4 série do Ensino Fundamental; Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5 a 8 séries do Ensino Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos; temas transversais*. MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philipe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre : Artmed, 1999.

POSTMAN, Neil. **O fim da Educação**. Redefinindo o valor da escola. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar** . Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Atmed, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1988.