

**O USO DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA LEITURA**

DESIREÉ LORANE NEGRÃO SAMPAIO

**O USO DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA LEITURA**

DESIREÉ LORANE NEGRÃO SAMPAIO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez.

370
S192u

Sampaio, Desireé Lorane Negrão.

O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura / Desireé Lorane Negrão Sampaio. – Presidente Prudente, 2013.
216 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2013.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan
Perez

1. Aprendizagem. 2. Livros e leitura 3.
Intertextualidade. 4. Sistema de material de ensino -
Aprendizagem. I. Título.

DESIREÉ LORANE NEGRÃO SAMPAIO

**O USO DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DA LEITURA**

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

Presidente Prudente, 6 de setembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr.^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez (Orientadora)
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. ^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, aquele que me deu o poder de ser quem sou!

A minha família, esteio de minha vida e fonte de minhas raízes.

Aos amigos, que chegam, nos cativam, e vão deixando um pouco de si próprios!

E aos curiosos que navegam pelo mundo das palavras em busca dos sentidos.

PASSOS

A princípio tudo parece ser simples;

Abrir os olhos, fixar o caminho e percorrê-lo;

Contudo, os passos colam-se aos pés;

E este caminhar brando movimenta-nos;

Nesta jornada, tudo está em movimento e constante construção.

O que era hoje, amanhã será passado;

O destino arrasta-nos como amantes cegos,

Que com o passar dos pesares nos acostumamos.

A caminhada segue e nela vão-se os amigos, e ficam os afetos;

É como andar em círculos ou estar em uma roda gigante;

Entretanto não se veem as mesmas coisas a cada rodada.

Ser governador de si é a melhor dádiva que se pode ter;

Somos nossa própria propriedade.

Desireé Lorane Negrão Sampaio

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, forte aliado nesta longa jornada!

Aos meus amados pais! Agradeço por terem planejado conceber-me e, principalmente, todo o apoio e amor que têm me dedicado, fator primordial para concluir este desafio.

A meus amigos! Agradeço toda a energia positiva e todo afeto, carinho e companheirismo que têm me ofertado; que Deus me dê força e competência para retribuir-lhes tal carinho.

À companheira e amiga Zizi Trevizan! Agradeço toda a confiança e todo o incentivo que tem me proporcionado e sua paciência e compreensão; sua disposição e sensibilidade foram determinantes para concluir esta dissertação.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

(BAKHTIN, 2011, p. 297)

RESUMO

O uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura

A pesquisa, intitulada “**O Uso da Teoria da Intertextualidade no Livro Didático para O Ensino da Leitura**”, objetivou, de modo geral, identificar e analisar os usos da teoria citada nos modos de ensino e aprendizagem da leitura, propostos pelo Livro Didático da Educação Fundamental (Ciclo II, 6º ano). A metodologia envolveu estudos bibliográficos sobre a teoria intertextual do Texto e da Leitura (Bakhtin, 1979, Kristeva, 1969 e outros teóricos) em uma pesquisa qualitativa, que se pautou na Análise Documental (Ludke & André, 1986; Gatti, 2005 e Gonsalves, 2005). Foi utilizado, como objeto de análise, um livro didático, selecionado pela pesquisadora. Justificou-se o presente estudo, pois, apesar de já existirem inúmeras pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura, há necessidade, ainda, de se avaliar a qualidade dos livros didáticos mais recentes (dos últimos cinco anos) adotados pelas escolas públicas da Educação Fundamental, pelo fato de que estes livros vêm utilizando, com frequência, a teoria da Intertextualidade para elaboração das sequências didáticas sobre leitura. Como resultados obtidos, confirmou-se a hipótese inicial de que, apesar do aproveitamento atual da teoria da Intertextualidade pelos autores de livros didáticos, as atividades propostas por eles não condizem com os pressupostos teóricos anunciados, não levando, assim, à formação crítica do leitor.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem da Leitura; Leitura e Livro Didático; Usos Didáticos da Teoria da Intertextualidade.

ABSTRACT

The use of the theory of intertextuality in the textbook for the teaching of reading

The name search "**The Use of the Theory of Intertextuality in Textbook for Teaching Reading**", aimed, in general, to identify and analyze the uses of the theory mentioned in the modes of teaching and learning of reading proposed by the Education Textbook key (Cycle II, 6th year). The methodology involved bibliographical studies on the theory of intertextual Text and Reading (Bakhtin, 1979, Kristeva, 1969 and other theorists) in a qualitative study, which was based on Document Analysis (Ludke & André 1986; Gatti, 2005, and Gonsalves, 2005). Was used as the object of analysis, a textbook, selected by the researcher. Justified the present study because, although there are already many researches on the processes of teaching and learning of reading, there is a need also to evaluate the quality of the textbooks most recent (last five years) adopted by public schools of Elementary Education, by the fact that these books have been using often the theory of intertextuality for preparation of didactic sequences on reading. The results obtained, confirmed the initial hypothesis that, despite the current use of the theory of intertextuality by textbook authors, the activities proposed for them are not consistent with the theoretical announced, not leading thus to the formation of the critical reader.

Keywords: Learning and Teaching Reading, and Reading Textbook, Instructional Uses of Intertextuality Theory.

RESUMEN

El uso de la teoría de la intertextualidad en el libro de texto para la enseñanza de la lectura

El estudio, titulado "**El uso de la Teoría de la Intertextualidad en Los Libros de Texto para la Enseñanza de la Lectura**", con el objetivo, en general, para identificar y analizar los usos de la teoría mencionados en las modalidades de enseñanza y aprendizaje de la lectura que propone el Libro de Texto de Educación clave (Ciclo II, 6 años). La metodología involucró estudios bibliográficos sobre la teoría del texto y la lectura intertextual (Bakhtin, 1979, Kristeva, 1969 y otros teóricos) en un estudio cualitativo, que se basa en análisis de documentos (Ludke y André 1986, Gatti, 2005, y Gonsalves, 2005). Fue utilizado como objeto de análisis, un libro de texto, seleccionado por el investigador. Justificado el presente estudio, ya que, aunque ya hay muchos estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, es necesario también evaluar la calidad de los libros más recientes (últimos cinco años), adoptado por las escuelas públicas de Educación Primaria, por el hecho de que estos libros han estado utilizando a menudo la teoría de la intertextualidad para la preparación de secuencias didácticas en la lectura. Los resultados, obtenidos confirmaron la hipótesis inicial de que, a pesar de la utilización actual de la teoría de la intertextualidad de los autores de libros de texto, las actividades propuestas para ellos no son consistentes con la teoría anunciada, no lo que conduce a la formación del lector crítico.

Palabras clave: Aprendizaje y enseñanza de la lectura, y la lectura de libros de texto, Usos didácticos de la teoría de la intertextualidad.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Canção do Exílio	36
FIGURA 2 -	2 A - Mona Lisa, Leonardo Da Vinci, pintura a óleo, 1503	37
	2 B - Mona Lisa, Propaganda Publicitária	
FIGURA 3 -	Exemplo de Intertextualidade – Chico Bacon	39
FIGURA 4 -	Retrato da Leitura no Brasil	55
FIGURA 5 -	Retrato da Leitura no Brasil	56
FIGURA 6 -	Índice de Leitura de Livros entre Crianças e Adolescentes	57
FIGURA 7 -	Idade em que os Leitores mais Leram na Vida	58
FIGURA 8 -	OBJETO DE ANÁLISE – Português: a arte da palavra – 6º ano	69
FIGURA 9 -	Convite	72
FIGURA 10 -	Conhecendo o Seu Livro (Páginas iniciais do livro, p.5)	75
FIGURA 11 -	Conhecendo o Seu Livro (Páginas iniciais do livro, p.6)	76
FIGURA 12 -	Conhecendo o Seu Livro (Páginas iniciais do livro, p.7)	77
FIGURA 13 -	Capítulo 1 - “Livros”	81
FIGURA 14 -	Capítulo 1 – “Cabeça de papel”	82
FIGURA 15 -	Capítulo 1 - “Leitura 1 - Memória de Livro”	83
FIGURA 16 -	Capítulo 1 - “Leitura 1 – Memória de livros”(Atividade Proposta)	85
FIGURA 17 -	Capítulo 1 - “Livros, modo de usar”	89
FIGURA 18 -	Capítulo 1 - “Livros modo de usar” (Atividade Proposta)	90
FIGURA 19 -	Capítulo 1 - “Leitura 2 – Desventuras em série”	93
FIGURA 20 -	Capítulo 1 - “Leitura 2 – desventuras em série”(Atividade Proposta)	94
FIGURA 21 -	Capítulo 1 - “Leitura 3 – Contracapa”	98
FIGURA 22 -	Capítulo 1 - “Leitura 3 – Contracapa” (Atividade Proposta)	99
FIGURA 23 -	Capítulo 1 - “Leitura 3 – Contracapa” (Atividade)	100
FIGURA 24 -	Capítulo 1 - Língua em uso – comunicação e linguagem	103
FIGURA 25 -	Capítulo 1 - Língua em uso – comunicação e linguagem	104
FIGURA 26 -	Capítulo 1 - Breve Histórico do livro (a)	105
FIGURA 27 -	Capítulo 1 - Breve Histórico do livro (b)	106

FIGURA 28 -	Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem”	107
FIGURA 29 -	Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem”	110
FIGURA 30 -	Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem” (Atividade Proposta)	111
FIGURA 31 -	Capítulo 1 - Leitura 4 – “O futuro da leitura”	114
FIGURA 32 -	Capítulo 1 - Língua em uso - “O tecido do texto”	116
FIGURA 33 -	Capítulo 1 - Língua em uso - “O tecido do texto”	117
FIGURA 34 -	Capítulo 1 - Língua em uso - O tecido do texto (Atividade Proposta)	118
FIGURA 35 -	Capítulo 1 - “Leitura da arte”	122
FIGURA 36 -	Capítulo 2 - “Fábulas”	125
FIGURA 37 -	Capítulo 2 – “Fábulas” (Atividades Propostas)	126
FIGURA 38 -	Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo”	129
FIGURA 39 -	Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo”	130
FIGURA 40 -	Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo”	131
FIGURA 41 -	Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo” (Atividade Proposta)	132
FIGURA 42 -	Capítulo 2 - “Fabulando”	136
FIGURA 43 -	Capítulo 2 - “Leitura 2 - A queixa do pavão”	138
FIGURA 44 -	Capítulo 2 - “Leitura 3 - A cigarra e a formiga”	141
FIGURA 45 -	Capítulo 2 - “Leitura 4 - A cigarra e a formiga” (I)	144
FIGURA 46 -	Capítulo 2 - “Leitura 4 - A cigarra e a formiga” (II)	145
FIGURA 47 -	Capítulo 2 - “Leitura 4 - A cigarra e a formiga” (Atividade Proposta)	146
FIGURA 48 -	Capítulo 2 - “Leitura 5 - A cigarra e a formiga”	150
FIGURA 49 -	Capítulo 2 - “A moral da história”	151
FIGURA 50 -	Capítulo 2 – “Leitura 6 - Cão! Cão! Cão!”	152
FIGURA 51 -	Capítulo 2 – “Leitura 6 - Cão! Cão! Cão!” (Atividade Proposta)	153
FIGURA 52 -	Capítulo 2 - “Leitura da Arte”	156
FIGURA 53 -	Capítulo 3- “Leitura da Arte”	160
FIGURA 54 -	Capítulo 4 - “Leitura da Arte”	162
FIGURA 55 -	Capítulo 5 - “Poema”	165
FIGURA 56 -	Capítulo 5 - “Poema” (atividade Proposta)	166

FIGURA 57 -	Capítulo 5 - “Leitura 1 - Asas de guarda-chuva”	169
FIGURA 58 -	Capítulo 5 - “Leitura 1 - A forma do poema”	171
FIGURA 59 -	Capítulo 5 - “Leitura 1 - Asas de guarda-chuva” (Atividades Propostas)	173
FIGURA 60 -	Capítulo 5 - “Leitura 1 - Asas de guarda-chuva” (Atividades Propostas)	175
FIGURA 61 -	Capítulo 5 - “Leitura 2 - Poema”	178
FIGURA 62 -	Capítulo 5 - “Leitura 2 - Linguagem do Poema”	181
FIGURA 63 -	Capítulo 5 - “Leitura 2 - Recursos Poéticos” (I)	183
FIGURA 64 -	Capítulo 5 - “Leitura 2 - Recursos Poéticos” (II)	184
FIGURA 65 -	Capítulo 5 - “Leitura 3 - Poema”	186
FIGURA 66 -	Capítulo 5 - “Leitura 3 - As rimas”	189
FIGURA 67 -	Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema” (a)	191
FIGURA 68 -	Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema” (b)	193
FIGURA 69 -	Capítulo 5 - “Leitura 4 - Ritmo e Métrica”	195
FIGURA 70 -	Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema” (Atividade Proposta)	196
FIGURA 71 -	Capítulo 5 - “Leitura da Arte”	198

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Dinâmica das Relações Estabelecidas por Um Texto	33
QUADRO 2 -	Triângulo da Significação	50
QUADRO 3 -	Relações- Destinator/Destinatário	51
QUADRO 4 -	Objeto de Análise Documental: Livro Didático.	65
QUADRO 5 -	Objeto de Análise Documental: Livro Didático - 6º ano.	69
QUADRO 6 -	Citações extraídas da Teoria da Intertextualidade: Manual do Professor.	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO.....	22
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA DE TEXTOS.....	31
2.1 Texto e Discurso	42
2.1.1 Linguagem e Significação.....	48
2.2 Conceitos de Leitura e Modos de Ensino	51
2.3 A Presença do Livro Didático nas Escolas	59
3 ANÁLISE DOCUMENTAL DO LIVRO DIDÁTICO: O USO DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	64
3.1 O Contexto da Pesquisa: apresentação do objeto de análise documental: o livro didático	64
3.2 Análise Documental	78
3.2.1 Análise do Capítulo 1 do Livro Didático: Propostas Iniciais de Leitura: Leituras 1, 2, 3 e 4.....	80
3.2.2 Análise do Capítulo 2 do Livro Didático: Propostas de Leitura de Fábulas e da Arte visual inserida nos finais dos capítulos.....	124
3.2.3 Análise do Capítulo 5 do Livro Didático: Propostas de Leitura de Poemas: Leituras 1, 2, 3 e 4).....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS.....	211

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, em nossa prática docente, nos deparamos com muitos desafios. Tenho visto, juntamente com meus colegas de trabalho, enquanto professora de língua portuguesa, as dificuldades em despertar e estimular o interesse do aluno pela leitura; tendo percebido, também, que a grande maioria dos docentes da escola pública, nas quais trabalhei, tem dificuldades em desenvolver os processos cognitivos da leitura com os alunos.

Para que tais processos cognitivos se desenvolvam, é necessário criar oportunidades que permitam este desenvolvimento, sendo que tais oportunidades poderão ser melhor criadas, à medida que esses processos sejam melhor conhecidos, tanto pelos docentes quanto pelos alunos.

A falta de formação docente pode ser um dos fatores responsáveis pela má formação de leitores nas escolas; a grande maioria dos professores não tem hábito de leitura. Em pesquisa realizada pela UNESCO (2004, p.165), sobre o perfil dos professores brasileiros, fica comprovado que:

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

Uma vez que os professores de educação são formadores de opinião e trabalham diretamente com a construção do repertório cultural dos estudantes, esta falta de leitura dos próprios docentes é preocupante.

Cabe ressaltar, também, um contexto escolar que não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação à leitura, que é uma atividade complexa; a escola pública está permeada de uma série de problemas que, por fim, acabam dificultando e desvalorizando o profissional docente.

A leitura é fundamental para que possamos desenvolver nosso intelecto na construção do conhecimento; ela modifica e transforma, proporcionando a descoberta da realidade, levando o leitor à plenitude humana. A mediação do professor é fundamental para que o aluno compreenda o caminho a ser seguido e, assim, passe a ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Para Solé (1998, p.18):

a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

Lamentavelmente, muitas vezes, a leitura, na escola, constitui apenas um pretexto para cópia, resumos e outras tarefas rotineiras do ensino de língua.

A leitura de um texto deve ser entendida como um processo de compreensão de sentidos; é importante que o aluno entenda e se torne o ator principal de sua aprendizagem, vendo o professor como intermediador para alcançar este objetivo.

Cabe notar, segundo Vargas (2000, p. 7-8) que:

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Neste processo, os professores são de extrema importância para que o aluno, sujeito leitor, seja capaz de apreender e atribuir sentidos na leitura, fazendo da mesma algo prazeroso.

Souza (2007, p. 5-8), por exemplo, diz que "a leitura como instrumento proporciona melhoria da condição social e humana"; ressalta, ainda, que "a leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens; possibilita a construção e o fortalecimento de ideias e ações".

Por isso, Souza (2007, p.5) conclui que para que possamos compreender o mundo é necessário perceber que o caminho da leitura é a melhor promoção do desenvolvimento de competências.

Cumpramos apontar, também, que o material didático, neste caso, o livro de Língua Portuguesa, constitui-se de um conjunto de textos, muitas vezes fragmentados, e de exercícios que, por sua vez, acabam não favorecendo a formação de leitores; cabe ressaltar, também, a artificialidade presente na maneira como o livro é concebido; as questões elaboradas, centradas somente no nível literal

e gramatical da leitura (e não no sentido pragmático-social da mensagem), torna-se algo preocupante, pois o livro didático é de grande presença em nossas escolas.

O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) incluem projetos voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro, desde 1929; é o que nos informam as notícias sobre investimentos em livros didáticos no Brasil, conforme o próprio, FNDE, (BRASIL, 2010):

Com recursos de R\$ 880,2 milhões, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fez a aquisição de 135,6 milhões de exemplares de livros didáticos a serem usados por estudantes da educação básica pública a partir de 2011. Num investimento de R\$ 151,4 milhões do FNDE, as obras serão distribuídas pelos Correios a todas as escolas do país entre outubro e janeiro.

Tais investimentos denotam a abrangência da importância e do comprometimento que o livro didático deve ter como material pedagógico na construção do conhecimento.

A escola, por sua vez, é responsável pela aprendizagem da leitura, envolvendo e estimulando o aluno a uma visão além da decodificação da significação literal de um texto, capacitando-o a criticar aquilo que leu. Ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.57) que “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”. O Documento cita (1998, p.40) que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores (não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido profissional da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia), pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. [...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1998, p.40)

Assim, as dificuldades encontradas, ainda hoje, no ensino e aprendizagem da leitura, nos levam a questionar se o magistério atual tem referencial teórico suficiente e livros didáticos adequados para proporcionar o desenvolvimento dos processos cognitivos da leitura.

Esta questão motiva este presente estudo, cuja intenção é a de contribuir com discussões e sugestões, diante dos inúmeros desafios que ainda se colocam aos profissionais de educação, responsáveis pela formação crítica dos leitores.

A prática da leitura na escola assume um papel vital para a formação do indivíduo como ser dialógico.

Afirma Kleiman (1989, p.07) que “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização”.

A leitura de um texto pressupõe, necessariamente, as relações do leitor com outros textos lidos, associando seus significantes e construindo novos significados, promovendo, assim, um cruzamento de textos, remetendo à teoria da Intertextualidade.

A teoria da Intertextualidade é uma teoria muito citada nos pressupostos teóricos dos livros didáticos, o que nos leva a questionar se o professor mediador e o professor autor de livros didático têm repertório teórico suficiente sobre a mesma, pois, a intertextualidade nos possibilita ferramentas eficazes para a formação de leitores críticos, não limitando a leitura ao conhecimento único da realidade linguística do texto, valorizando as relações dialógicas, efetuadas na leitura, que deve, sempre, extrapolar o texto, alcançando a relação do texto com o contexto social, ideológico, histórico, da sua produção. Uma análise das relações intertextuais determina o valor social e a mensagem ideológica de um texto.

Conforme Koch e Elias (2011), ocorre a intertextualidade quando, em um texto, estão inseridos segmentos que já fazem parte da memória social de uma coletividade, resultando no intertexto.

Mikhail Bakhtin foi quem elaborou a teoria da Intertextualidade; entretanto, foi Júlia Kristeva quem sistematizou o conceito e o inseriu na ciência linguística ocidental. As referências intertextuais são muitas. Afirma Eco (1976, p.20) que “os livros sempre falam sobre outros livros e contam histórias que já foram contadas”.

O trabalho com a intertextualidade, a partir do momento em que o professor começa a aplicá-la no seu dia-a-dia, permite ao docente a ampla visão de mundo sócio-ideológico, melhorando e capacitando-o para além de concepção

simplista do que podem dizer as palavras, fazendo com que, assim, o professor tenha uma maior visão do contexto do texto, o que, conseqüentemente, transmite para seus alunos este processo de aprendizagem da leitura, tornado perceptível à melhora do desempenho dos alunos.

Interpretar um texto é, de fato, uma tarefa desafiante, pois o objeto a ser compreendido é um tanto quanto complexo, que impõe inúmeras relações dos signos entre si e dos signos com o contexto social de sua produção.

Kleiman (1989, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” e acrescenta ao texto novos significados ao usar do processo intelectual, criativo, que foi também ativado pelo autor do texto no momento de construção do mesmo.

Assim, é de extrema importância o conhecimento prévio do leitor na compreensão de um texto, pois o aluno deve fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo uso do conhecimento acumulado culturalmente e da intuição criadora, ao descobrir o movimento dialógico dos signos no texto, escapando da leitura passiva de decodificação simplista (linguística) do texto, transformando tal atividade como meio prazeroso de estudo e absorção de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, objetivamos, de modo geral, identificar e analisar os modos de usos da teoria da Intertextualidade no Livro Didático, para a formação do leitor. Esta pesquisa terá como apoio teórico os estudos de Bakhtin, Kristeva e outros diluidores desta teoria que contribuirão como fonte bibliográfica.

A pesquisa envolveu, na sua metodologia, a investigação qualitativa, que se pautou na Análise Documental (LUDKE & ANDRÉ, 1986; GATTI, 2005; GONSALVES, 2005) e utilizou, como objeto de estudo, um livro didático, selecionado conforme o objetivo geral, definido acima.

Este estudo pautou-se em analisar, criticamente, com base nos pressupostos teóricos presentes na pesquisa, um livro didático do ensino fundamental da escola pública do Estado de São Paulo. A obra escolhida é o livro **Português: a arte da palavra**, do nível fundamental (6º ano), da editora AJS, edição de 2009, cujos autores são: Gabriela Rodelle, Flávio Nigro e João Campos.

Justifica-se o presente estudo, pois, apesar de inúmeras pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura, há necessidade, ainda, de avaliar a qualidade dos livros didáticos mais recentes (dos últimos cinco anos),

adotados pelas Escolas da Educação Fundamental, pelo fato de que estes livros já vêm utilizando a teoria da Intertextualidade para elaboração das sequências didáticas, no ensino da leitura.

Para que esta pesquisa fluísse de forma organizada e estruturada, planejamos as seguintes abordagens: primeiramente, nos pautamos nos estudos teóricos e, depois, nos dedicamos ao confronto da teoria da Intertextualidade com as atividades didáticas sugeridas pelo Livro didático: **Português: a arte da palavra**, 6º ano (Ciclo II), em análise.

Desta forma, a pesquisa compõe-se das seguintes partes:

- O primeiro capítulo envolveu a apresentação da natureza e da importância da análise documental de livros didáticos para o enfrentamento de desafios no ensino da leitura.
- O segundo capítulo apresentou os pressupostos teóricos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, ou seja, abordou as contribuições da teoria da intertextualidade para o ensino e a aprendizagem da leitura de textos.
- O terceiro capítulo expôs a análise documental da Coleção didática selecionada para o estudo.
- As considerações finais incluem uma reflexão crítica final sobre as teorias revisitadas na pesquisa e as propostas gerais de atividades de leitura contidas no livro didático analisado.

1 A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DOCUMENTAL DE LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO

As indagações sobre o ensino e aprendizagem da leitura são frequentes, na escola e na família. Há várias pesquisas com enfoque na importância do ato da leitura, mas ainda há espaço para outros estudos e avaliações das propostas metodológicas e das atividades que estimulam a formação de novos leitores, sobretudo no que se referem ao uso do livro didático na sala de aula na disciplina de língua portuguesa.

Pretendemos, pois, investigar como uma determinada teoria, a da intertextualidade, pode contribuir para melhor desenvolver os processos cognitivos iniciais da leitura e verificar, principalmente, seu uso (adequado ou não) nos livros didáticos, já que esta teoria já está sendo usada nos materiais publicados mais recentemente.

A priori, refletimos sobre qual seria a metodologia adequada a ser abordada; Gonsalves (2005, p.61) destaca:

[...] uma concepção muito difundida – e extremamente reducionista – é aquela que associa metodologia a um conjunto de técnicas e de procedimentos para a coleta de dados empíricos. Neste sentido, metodologia significa o caminho a ser percorrido.

Nossa expectativa era de encontrar um caminho que compactuasse com nossos objetivos, no entanto, definir um caminho a ser percorrido envolve um complexo processo de construção; Gonsalves (2005, p.61) nos explica que “ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento”.

Gonsalves (2005, p.16) indica que a pesquisa é um processo prazeroso, quando o pesquisador se abre para o rompimento dos paradigmas do “pavor da monografia”:

Estar envolvido com a pesquisa é muito importante, sobretudo porque a investigação científica requer rigor, disciplina, atenção, enfim, um olhar que não dispensamos cotidianamente. Pesquisar dá trabalho, sim, não é tarefa simples, mas não é uma missão impossível!

A pesquisa qualitativa tem ocupado espaço relevante nas investigações universitárias. As Diretrizes e Normas Regulamentadoras de

Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, apresentadas pelo Conselho Nacional de Saúde (1996, p.33) nos ensinam que:

II.1 - Pesquisa - classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável. O conhecimento generalizável consiste em teorias, relações ou princípios ou no acúmulo de informações sobre as quais estão baseados, que possam ser corroborados por métodos científicos aceitos de observação e inferência.

Para Gatti (2002, p. 9) a “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, de modo que, pesquisar é o ato de buscar a inauguração de conhecimentos; serve para suprir nossas necessidades de explicações diante do mundo, ampliando nossos conhecimentos, nos possibilitando o enriquecimento do repertório científico.

Gatti (2005, p. 33) argumenta que “a pesquisa serve para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la”, ou seja, ela não somente amplia nossos conhecimentos, como também nos possibilita relacioná-los à totalidade significativa das experiências humanas, para a compreensão da realidade, havendo a possibilidade de transformá-la.

Segundo Goldenberg (2004, p.72-3), a pesquisa qualitativa inclui, em seu desenvolvimento, várias etapas:

A pesquisa apresenta diferentes fases. A fase inicial, que pode ser chamada de exploratória, lembra uma "paquera" de dois adolescentes. É o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo, quem mais escreveu (ou se interessou) sobre ele, como poderia haver uma aproximação, qual a melhor abordagem dentre todas as possíveis para conquistar este objeto. Em seguida, vem a fase que equivale ao "namoro", uma fase de maior compromisso que exige um conhecimento mais profundo, uma dedicação quase que exclusiva ao objeto de paixão. É a fase de elaboração do projeto de pesquisa em que o estudioso mergulha profundamente no tema estudado. A terceira fase é o "casamento", em que a pesquisa exige fidelidade, dedicação, atenção ao seu cotidiano, que é feito de altos e baixos. O pesquisador deve resolver todos os problemas que vão aparecendo, desde os mais simples (como se vestir para realizar as entrevistas) até os mais cruciais (como garantir a verba para a execução da pesquisa). Por último, a fase de "separação", em que o pesquisador precisa se distanciar do seu objeto para escrever o relatório final da pesquisa. É o momento em que é necessário olhar o mais criticamente possível o objeto estudado, em que é preciso fazer rupturas, sugerir novas pesquisas. É o momento de ver os defeitos e qualidades do objeto amado.

A pesquisa envolve, portanto, um comprometimento apaixonante de todo pesquisador. Gonsalves (2005, p.24) considera que o pesquisador passa a ter uma admiração, de forma a não haver distinção de sujeito e objeto, perdendo, estes, suas formas diferentes, não sendo mais polos separados, assumindo “a forma de

um *continuum*”. O esforço expresso pelo pesquisador incide de um espírito contemplativo, alterando seus olhares para o objeto. Ele ressalta, ainda, que “Isso significa que, aquilo que muitos denominam de “coisa em si” é sua própria interpretação. Fazer ciência é, portanto, um exercício de criação e de admiração”.

Para Lüdke e André (1986, p1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Para os autores citados, a pesquisa, também de natureza intertextual, pluridiscursiva, se torna uma situação cultural privilegiada para o pesquisador, pois lhe concede a oportunidade de reunir pensamentos de outras pessoas, exigindo dele um repertório enciclopédico, constituído pelo próprio conhecimento teórico, acumulado na revisão bibliográfica do tema (problema) focado.

Desta forma, nessa pesquisa, também pretendemos contribuir, de forma generalizável, para a formação do conhecimento teórico e prático dos professores de Língua Portuguesa e, também, dos demais profissionais da educação, que se preocupam com a construção de leitores críticos na Escola.

Como afirma Minayo (2007, p.25):

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, posições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Essas afirmações sobre a importância deste relacionamento comprometido do pesquisador com o objeto teórico e prático pesquisado, nos asseguram, ainda mais, a escolha da metodologia qualitativa, que nos permite, neste estudo, colocar ênfase na análise documental; o documento a ser analisado é o livro didático, material importante na formação dos leitores, infantis e juvenis.

Minayo (2007, p.21 -22) nos diz que a pesquisa qualitativa estabelece uma relação muito íntima do pesquisador com o objeto pesquisado e responde a problemas específicos e particulares; nos ensina, também, que uma pesquisa de abordagem qualitativa pode tornar possível a valorização de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p.11-3), tem como características básicas:

1 - O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4 - O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Ao selecionarmos a metodologia qualitativa para o desenvolvimento dessa pesquisa, determinamos, igualmente, o instrumento específico que mais se adequou aos objetivos da investigação, ou seja, a análise documental.

A análise documental constitui-se de uma técnica de abordagem de dados qualitativos, que podem complementar outras informações ou observações, vivências do pesquisador, revelando aspectos novos da problemática.

Os dados obtidos de uma análise documental revelam um grande potencial de informação; em outros termos, um simples detalhe faz despontar uma série de informações; eles representam uma fonte natural de conhecimento.

Segundo Lüdke & André (1986, p.39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Assim, toda informação coletada na pesquisa qualitativa tem sua função no estudo do problema.

Bogdan e Biklen (1994, p.149) nos dizem que:

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo, que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo, referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. [...] Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistematizados e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.

O método de análise documental baseia-se em análises de conteúdos textuais do objeto pesquisado; no nosso estudo, o livro didático.

Segundo o que nos informam Lüdke e André (1986, p.39), a análise documental tem como objetivo identificar informações em documentos primários que possam servir de auxílio para responder aos questionamentos problematizados na pesquisa. Ela representa uma fonte natural de informações.

Ao desenvolver uma análise documental, Lüdke e André (apud Bauer e Gaskell, 2002, p.191) recomendam a metodologia de conteúdo “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social”.

Bauer e Gaskell (2002, p.191) nos explicam que a análise de conteúdo é “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetiva”; ressalta, ainda, que “a validade da Análise de Conteúdo deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa”.

Segundo Bardin (1977, p.42) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Para esse estudo, a análise documental constitui-se de técnicas de abordagem qualitativa do documento, confrontado com as referências teóricas específicas do estudo, visando ao pesquisador a compreensão do problema. Sendo assim, objetivamos analisar, criticamente, os usos adequados ou não da teoria da intertextualidade no livro didático (Ciclo II, 6º ano), de Língua Portuguesa; portanto, são necessárias algumas considerações iniciais sobre o livro didático, como objeto (documento) de pesquisas, na área educacional.

Segundo Fregonezi (1997, p.231), no que se refere ao ensino de língua portuguesa e aos materiais pedagógicos, houve uma grande revolução histórica. Na década de 60, existiam somente dois tipos de materiais: uma antologia baseada em uma coletânea de textos, em sua maioria sem indicação de métodos; e uma gramática preparada para corresponder ao nível de escolaridade do aluno.

De acordo com Oliveira (1984, p.12), John Amos Comenius foi o primeiro pedagogo a insistir na importância de tornar alguns livros mais apropriados

para a transferência de conhecimento, propondo um sistema articulado de ensino; no ano de 1658, edita a obra “O Mundo Sensível em Gravuras”; ressalta, ainda, que, somente a partir da segunda metade do século XX, começaram a aparecer teorias filosóficas para a elaboração dos livros didáticos.

Segundo Oliveira (1984, p.11-12), historicamente, o livro didático foi colocado de forma gratuita, nas instituições públicas, por volta de 1930, por iniciativa do Governo Federal brasileiro; nos acrescenta, também, que “a revolução de 30 é responsável pelo triunfo do livro didático nacional”

O livro didático de língua portuguesa, seu surgimento e sua função na educação, são temas relevantes para muitos outros pesquisadores. O artigo publicado por Miranda e Luca (2004, p.124), na **Revista Brasileira de História**, nos informa:

[...]o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. Tampouco os efeitos da ação avaliativa implementada pelo Ministério da Educação podem ser vistos exclusivamente com base em uma premissa homogeneizadora de práticas e perspectivas quanto à História, sobretudo se considerarmos um breve histórico a respeito do papel regulador e/ou intervencionista do Estado nesse nicho particular de mercado e as circunstâncias políticas contemporâneas resultantes da prática avaliativa. Observando-se a cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático.

Os livros didáticos, além de serem materiais pedagógicos com propostas metodológicas, também são produtos de comércio, pois, segundo Savioli, (1997, p.119), de um lado, temos a visão de comercialidade da mercadoria, de outro, temos as exigências de que haja mudanças educacionais com o uso dela. Savioli nos adverte:

[...] tanto é verdade que as editoras, em prazos relativamente curtos, lançam edições diferentes da mesma obra [...] As editoras sabem muito bem como atender na justa medida esse capricho do mercado: reformulam as obras de quando em quando, mas só no nível da superfície, nada além da competência digestiva do reclamante.

O livro pedagógico passa, então, a não se restringir mais aos aspectos pedagógicos; a visão de comercialidade passa a fazer parte desse processo de

construção do livro; cria-se um mercado em torno do livro didático, fazendo dele importante mercadoria econômica (OLIVEIRA, 1984, p.11).

Um longo percurso histórico foi percorrido para que o livro didático chegasse às instituições públicas. Hoje, por iniciativa do Governo Federal juntamente com o MEC (Ministério da Educação) e o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), o livro didático é distribuído, gratuitamente, às instituições educacionais públicas.

Freitag, Motta e Costa (1997, p.11) nos explicam:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade. (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.).

Os autores, citados acima, também nos advertem sobre o fato de que o livro didático não se baseia somente em apontamentos legais ou políticos; afirmam que ele deve ser compreendido como um elemento de grande força significativa, na construção da cultura do aluno e da escola.

Uma pesquisa realizada por Dias et al. (2012, p.134), apresentada no II Seminário de Pesquisa do NUPEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Prática de Enfermagem) sobre um breve histórico do livro didático, constatou que o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) investiu 474 milhões de reais em profissionais, dentre eles funcionários do MEC e de Editoras, para a avaliação dos livros didáticos.

Segundo a informação retirada por Dias (2012, p.134):

[...] as editoras inscrevem suas obras no PNLD. Os livros são descaracterizados e chegam aos pareceristas sem capa, folha de rosto ou qualquer outra possibilidade de identificação do autor ou da editora. Em seguida, dois pareceristas avaliam cada título (Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) se as análises forem coerentes entre si, o coordenador junta sua avaliação e redige o texto da resenha que constará no Guia de Livros Didáticos (caso seja aprovado). Se houver divergência entre os pareceristas, uma terceira opinião pode ser solicitada pelo coordenador. Depois, a operação sai da esfera da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e vai para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros reprovados retornam à editora com as críticas dos pareceristas. Os aprovados são publicados no Guia de Livros Didáticos que é enviado a todas as escolas.

Mas, apesar de todo este processo avaliativo rígido, descrito por Dias (2010), observa-se a necessidade de que haja maior interesse dos próprios

docentes, em investigar e analisar o material didático que será usado na sala de aula.

Às vezes, os professores, sem leitura crítica prévia, podem se utilizar de livros didáticos que, muitas vezes, não favorecem a formação crítica do aluno/leitor.

Um artigo publicado por Gustavo Heidrich: “Livros Didáticos: como administrar?”, em 2001, mostrou parte dos procedimentos de escolha dos livros didáticos na escola:

A cada três anos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui exemplares para alunos das escolas públicas de todo o país. Os segmentos contemplados pelo programa se alternam a cada ano. Mas em todos os casos, cabe aos diretores e aos coordenadores pedagógicos orientar os professores na seleção dos títulos com base no cardápio oferecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo programa. Mas essa é apenas a primeira parte das atribuições dos gestores ao longo do processo.

Cabe notar que esta informação, citada acima, refere-se a 2006 e nos encontramos em 2013, com outros subsídios fornecidos pelo Estado de São Paulo, um cenário que não mudou muito no decorrer de sete anos; surge, então, a questão: com tantos subsídios fornecidos pelo Estado de São Paulo para melhorar a leitura, por que, ainda, estatisticamente, decai a leitura em nosso país? (FAILLA, **Retratos da Leitura no Brasil 3**, 2012).

A elaboração de um livro didático requer que a editora responsável pela produção do livro tenha consciência da importância e da complexidade do mesmo, investindo em pesquisas e em experimentações pedagógicas já realizadas por estudiosos específicos do conhecimento focado. E à escola cabe a disseminação destes conteúdos e experiências junto ao corpo docente.

Na série **O Livro Didático em Questão**, uma iniciativa apresentada pela Futura/TV Escola (desde 2006), para o aperfeiçoamento na utilização do livro didático nas escolas (em especial os disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático do MEC) Rojo (2006, p.49) cita:

O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será

dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que terão em casa. (BRASIL... 2006, p.49)

Assim, o livro didático, como afirma Rojo, para muitos alunos é também um dos poucos materiais escritos com os quais convivem, contribuindo para o desenvolvimento, tornando-se um instrumento de estudo para eles, tendo em vista que nele está contida a fonte do conhecimento; entretanto, não basta somente se fixarem professor e aluno em uma única fonte de conhecimento. O professor e o aluno devem ter consciência de que o estudo é um labor contínuo, e que não devemos desprezar outras fontes de conhecimento implícitas em tantos outros contextos de estudos, para que assim possamos ser leitores completos.

A respeito do livro didático, Lopes (2000, p.224), em sua tese de doutorado, afirma que “ele sempre representou – e continuará representando – para o professor, o complemento de sua formação acadêmica e o apoio na prática escolar, principalmente pelas condições de trabalho, não tão favoráveis, que o professor enfrenta”.

Assim sendo, podemos afirmar que o livro didático continua a ser o material predominante na sala de aula para a elaboração das sequências didáticas, o que justifica torná-lo objeto de investigação continuada, para a avaliação de sua interferência nos processos de formação de leitores. É o que se propõe a presente pesquisa: na sequência, serão abordados os conteúdos conceituais da teoria da intertextualidade para uma identificação posterior das suas contribuições para o ensino de leitura de textos na educação fundamental. É comum vermos esta teoria citada nas propostas teóricas de elaboração dos livros didáticos. No entanto, é necessária a verificação de como esta teoria anunciada pelos autores de coleções didáticas é posta em prática nas atividades sugeridas para leitura.

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTERTEXTUALIDADE PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA DE TEXTOS

A leitura é de extrema importância para propiciar ao leitor uma compreensão maior de sua vida; ela é que define o que somos, e as conexões intertextuais que fazemos, diariamente, em diferentes e constantes atos de leitura, que nos tornam mais ou menos conscientes e inconscientes.

Solé (1998, p.46-7) faz as seguintes considerações sobre o ensino da leitura:

[...] quando um leitor compreende o que ele lê, está aprendendo, à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor.

A leitura é, pois, um excelente instrumento para a construção de novos conhecimentos. Lajolo (2002, p.07) afirma que tentamos ler as inúmeras informações que o mundo jorra, para que haja uma possível melhor vivência; quanto mais deciframos os códigos, mais podemos criar relações de sentidos com o mundo.

No **I Colóquio Internacional de Texto e Discurso** (CITeD), organizado pelo Departamento de Linguística, pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Campus de Assis - SP e pela Embaixada da França no Brasil, no dia 16 de Maio de 2011, Maingueneau enfatizou e esclareceu que não existe um texto que seja o mesmo através do contexto, ou seja, não existe leitura única de um texto em todos os contextos diferentes de leitura.

O texto envolve, portanto, um movimento interacional, com os receptores de cada contexto histórico-social. E cada receptor, ao ativar seu repertório de leitura, interliga sentidos sedimentados culturalmente, produzindo uma dada leitura específica para o texto, resultante das relações intertextuais produzidas na própria leitura.

Bakhtin (1984) foi quem elaborou a Teoria da Intertextualidade.

Segundo informa Kristeva (1969, p.12), a primeira leitura de Bakhtin que chegou ao Brasil foi seu prefácio a *La Poétique de Dostoïevski*, publicada em Paris, em 1970. Em 1967, Kristeva publicou, na revista **Critique**, o artigo “Bakhtin,

Le mot, le Dialogue et Le Roman”, artigo integrado a seu livro **Rechercher pour une Sémanalyse**.

Afirma Moisés (1978, p. 60) que devemos a Mikhail Bakhtin a primeira teorização do fenômeno da intertextualidade. Entretanto, foi Julia Kristeva, em sua obra **Introdução à Semanálise** (1969) quem sistematizou o conceito e o inseriu na ciência linguística ocidental.

Em sua obra, Kristeva (1969, p.64) cita que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária que todo texto se constrói como “mosaico de citações”; todo texto é a “absorção e transformação de um outro texto”. Afirma, ainda, que no lugar de intersubjetividade, graças a Bakhtin, instala-se o conceito de intertextualidade, ou seja, as relações dialógicas não se limitam mais à simples lógica de significação subjetiva de um texto. Em outros termos, com Bakhtin, enfatiza-se a natureza cultural, ideológica da significação dos textos.

Para Kristeva (1969, p. 63-4):

[...] o destinatário, está incluído, apenas, enquanto propriamente discurso. Funde-se, portanto, com aquele outro discurso (aquele outro livro), em relação ao qual o escritor escreve seus próprios textos; de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para revelar um fato maior a palavra (o texto) um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto).

As diferentes situações e perfis dos sujeitos da leitura, destacados na teoria da intertextualidade, tornam evidentes as relações dialógicas entre os discursos e, assim sendo, um texto não pode somente receber uma leitura linguística e, sim, deve, também, ter uma análise das relações intertextuais neles estabelecidas e que ele estabelece (com outros textos), o que, de fato, designa o valor social e a mensagem ideológica do mesmo.

Para Bakhtin (2010), Dostoievski teria criado o Romance Polifônico, caracterizado por sua pluralidade de vozes; Bezerra (apud BAKHTIN, 2010, p.06) comenta que Bakhtin nos mostra, no Romance Polifônico de Dostoievski, os seguintes conceitos: o *dialogismo* como forma de interação; o *monologismo* como um pensamento único; o desenvolvimento na construção das personagens; a *polifonia* como método discursivo; o autor e suas *relações dialógicas* com as personagens; o *ativismo* do autor no romance polifônico, no qual o autor é a consciência.

Segundo os estudos de Moisés (1978, p.60) sobre as análises de Bakhtin, “cada personagem de Dostoievski constitui um mundo espiritual e um mundo linguístico autônomo e a coexistência final mantém a permanência da pluralidade”.

Fiorin (2006, p.18) pautando-se em Kristeva, nos diz que a intertextualidade bakhtiniana consiste no diálogo, “única esfera possível da linguagem”.

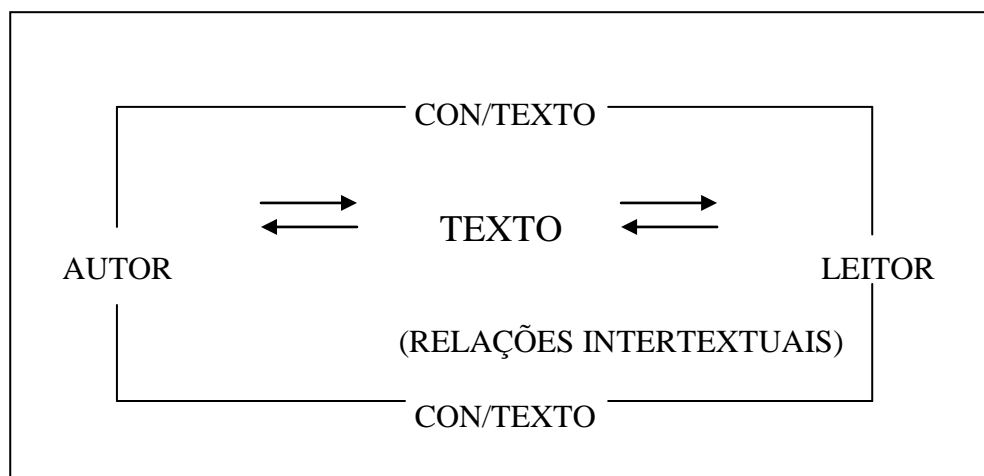
Assim, podemos afirmar que todo e qualquer texto dialoga com outros textos e contextos; e é a partir destes diálogos que identificamos os processos contínuos das intertextualidades.

Segundo as análises de Fiorin (2010, p. 18-59), Kristeva ressalta que o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, “mas um cruzamento de superfícies textuais”, um diálogo de vários escritos, um cruzamento de citações.

Diante disto, podemos pensar que a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações em torno de um texto. Neste espaço de atividade, a aprendizagem ocorre; é uma atividade de construção em conjunto, resultando em trocas dialógicas. A escola é o lugar propício para tais relações dialógicas; o adolescente vive anos de sua vida dentro da escola, a qual tem a função de construir o repertório cultural deste aluno.

O quadro 1, abaixo, demonstra a dinâmica e a complexidade das relações presentes no diálogo de um texto com o contexto:

Quadro 1 - Dinâmica das Relações Estabelecidas por Um Texto.



Fonte: Trevizan (2000, p.22).

A intertextualidade fica, pois, evidenciada, nestas relações intertextuais estabelecidas no texto e oriundas do contexto, como ato de troca de conhecimentos entre autor/leitor, ambos pautados no texto e nas suas ligações com o contexto do qual emerge. O leitor identificará, nos textos do autor, traços culturais do repertório de leituras utilizado pelo mesmo, através da análise do texto em diálogo com o contexto do autor e do próprio texto.

Segundo as considerações de Trevizan (1994, p.24):

A intertextualidade surge, então, como uma possibilidade metodológica de certa forma reguladora dos mecanismos de recepção e de produção de textos. Efetivamente, através dela, o elemento recepcional deverá transitar do campo interno de referências textuais para o campo externo de referências contextuais, sendo que, neste caso, o sujeito de recepção e o sujeito da escrita vão se aproximar social e culturalmente. Na verdade, ocorre, nesta operação ativada pelo leitor, uma espécie de produção recepcional, na qual o leitor re-utiliza os elementos do repertório extratextual operados pelo produtor na codificação do texto.

Kleiman (1989, p.62) nos diz que, segundo as definições de Bakhtin, esta dinâmica de relações constitutivas do texto, só se faz imaginável partindo da concepção de que um signo não tem um sentido fixo, mas estabelece, na sua significação complexa (profunda), uma rede de segmentos textuais ativados por um diálogo entre o escritor e o destinatário.

Segundo Araújo e Souza (2009, p. 568-569), Kristeva (1969) define a intertextualidade como “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos”; isto é, a intertextualidade se efetiva “pela presença (...) de um texto no outro”. Destacam, também, que, segundo Kristeva (1969):

[...] qualquer texto é um conjunto de outros textos, muitas vezes inconscientes; logo, o intertexto, ou seja, aquilo que se possa perceber da relação de dois textos, pode não ser um objeto facilmente recuperável ou perceptível, mas está diluído por todo o texto ou, ainda, a partir dele.

Portanto, a compreensão de um texto é um processo complexo, plurissignificativo, caracterizado por múltiplas interações cognitivas.

Como afirmam Koch e Travaglia (1997, p.95), “todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto”.

Utilizando-nos do estudos de Koch e Elias (2011, p.75), podemos afirmar que a intertextualidade ocorre quando, em um determinado texto, estão

inseridos segmentos que já fazem parte da memória social de uma coletividade, resultando no intertexto.

O intertexto nos traz a importância do conhecimento de mundo. Este interfere no nível de compreensão do leitor; ao relacionar um texto com outro, o leitor descobre que a intertextualidade é uma das estratégias metodológicas utilizadas para a construção do mesmo, ou seja, o autor produz um texto a partir de textos já lidos, sedimentados no seu repertório enciclopédico.

Koch e Elias (2011, p.86) ainda esclarecem:

A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.[...] ela se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer.

Segundo os autores citados acima (p.86), a intertextualidade se constitui de duas formas:

A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação. E a intertextualidade implícita que ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias.

Assim, a intertextualidade se faz presente, quando há uma referência, explícita ou implícita, de um texto em outro. Ocorre, também, de outras formas, além do texto verbal escrito: na música, pintura, filme, novela... Toda vez que, em uma obra, estiver presente a alusão à outra, ocorre a intertextualidade.

Todo texto nasce, portanto, de outro, constituindo-se como um intertexto. Daí a importância do contexto nos processos de leitura e escrita.

Se todo texto nasce de uma seleção contextual prévia (ECO, 1997) todo texto é de natureza intertextual e todo texto é resultado de absorção e transformação de segmentos de outros textos.

A presença contínua de outros textos em determinado texto comprova a relevância da teoria da intertextualidade para a Educação, no ensino/aprendizagem de textos.

Nesse sentido, Fiorin e Savioli (1996, p.20) afirmam que “todo texto é produto de criação coletiva: a voz do seu produtor se manifesta ao lado de um coro de outras vozes que já trataram do mesmo tema e com as quais se põe em acordo ou desacordo”.

A escola, muitas vezes, de forma desatualizada, no ensino da leitura e da produção de textos, desconsidera o elemento do contexto (memória intertextual do autor e do leitor) inviabilizando o processo de uma leitura completa do texto ou a produção eficiente (de cunho histórico-social) da escrita.

Para a ilustração do processo produtivo (intertextual) de origem de um texto, utilizamos, na sequência, dois modelos textuais (um de Gonçalves Dias, sec. XIX e outro de Murilo Mendes, sec. XX), ambos intitulados: “Canção do Exílio”, extraídos do site **Brasil Escola** (CABRAL, 2012).

Figura 1 – Canção do Exílio

Canção do Exílio	Canção do Exílio
<p>"Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá.</p> <p>Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores.</p> <p>Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p> <p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar — sozinho, à noite — Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p> <p>Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá."</p> <p>Gonçalves Dias</p>	<p>Minha terra tem macieiras da Califórnia onde cantam gaturamos de Veneza. Os poetas da minha terra são pretos que vivem em torres de ametista, os sargentos do exército são monistas, cubistas, os filósofos são polacos vendendo a prestações. gente não pode dormir com os oradores e os pernilongos. Os sururus em família têm por testemunha a [Gioconda</p> <p>Eu morro sufocado em terra estrangeira. Nossas flores são mais bonitas nossas frutas mais gostosas mas custam cem mil réis a dúzia.</p> <p>Ai quem me dera chupar uma carambola de [verdade e ouvir um sabiá com certidão de idade!</p> <p>Murilo Mendes</p>

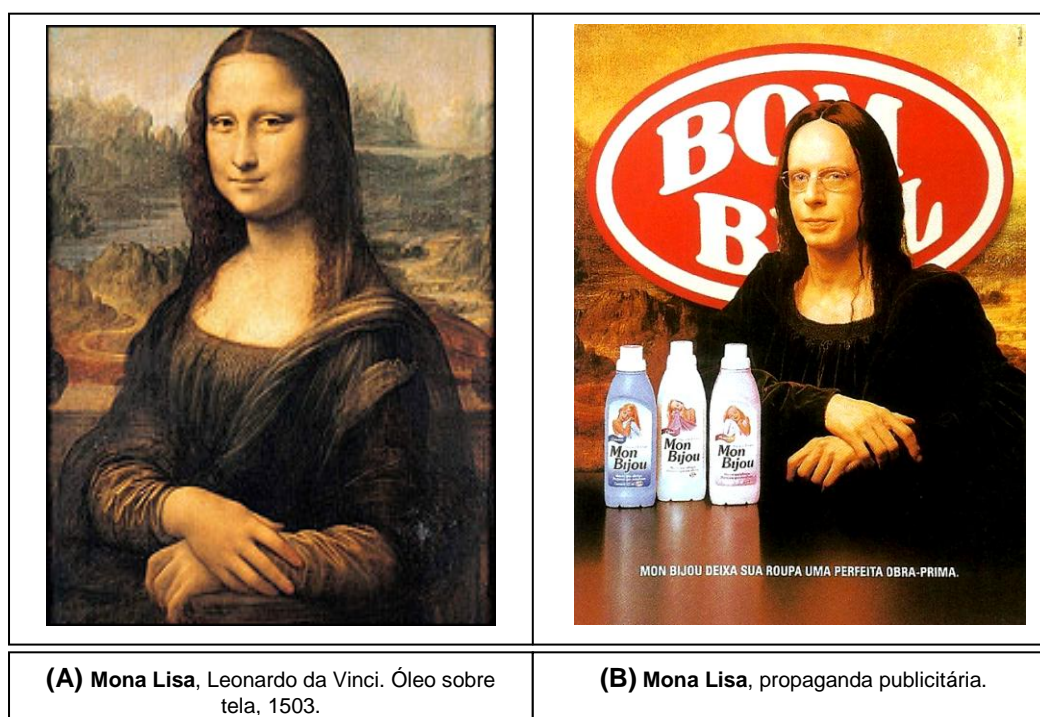
A correspondência intertextual entre ambos os textos deixa evidenciada, na paródia-piadista de Murilo Mendes, um exemplo de produto textual obtido da intertextualidade, tendo como ponto de partida o texto clássico de Gonçalves Dias.

Podemos ver a intertextualidade, não somente pelos confrontos destes textos poéticos transcritos; também a identificamos em outros tipos de textos, como, por exemplo, em anúncios publicitários construídos pelo diálogo de diferentes linguagens, constituídas de palavras, cores, gestos, movimentos, sombras, luzes...

A intertextualidade, pois, está presente em várias linguagens; para confirmação, basta observarmos o confronto das matérias, feito por Cabral (2012) e exposto na sequência:

Figura 2 – 2 A - **Mona Lisa**, Leonardo da Vinci. Óleo sobre tela, 1503.

2 B - **Mona Lisa**, Propaganda Publicitária.



Fonte: Cabral, 2012.

Passemos à análise deste confronto das diferentes produções de *Mona Lisa* e relacionemos as diferenças das matérias confrontadas com as diferenças culturais do contexto histórico-social de origem das mesmas.

A Obra de arte “Mona Lisa” (A) é, sem dúvida, uma das pinturas que foi recriada de forma intertextual, concebida por Leonardo Da Vinci, um pintor

renascentista; retrata a cultura do período laico, não tão religiosa, mas racional e científica, em que uma nova classe social burguesa ascende, enriquecida pelo comércio no século XV; Mona Lisa é considerada, culturalmente, um dos grandes feitos da época e uma das obras-primas mais renomadas e consagradas do pintor Da Vinci.

Comparando as duas imagens, nota-se que, na “Mona Lisa” (B), do anúncio publicitário da empresa de produtos de limpeza “Bom Bril”, no qual o ator se veste e se posiciona como se fosse “Mona Lisa”, tendo como slogan “Mon Bijou deixa sua roupa uma perfeita obra-prima”, sugere-se ao leitor que o produto em destaque deixa a roupa macia e perfumada, ou seja, uma verdadeira obra-prima, referindo-se à valorização incontestável do quadro de Da Vinci, sugerindo que “Mon Bijou” é tão prestigioso e admirável quanto a produção artística de Leonardo da Vinci.

Esta reflexão intertextual nos remete a Bakhtin (1986, p.113):

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 da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

O que também vale acrescentar é que este anúncio publicitário transcrito assume, também, a função de difusor da cultura, uma vez que estabelece uma relação de significado com a arte. Desta forma, a intertextualidade é empregada estrategicamente pelo produtor, para que o seu texto alcance o efeito desejado de persuasão do outro (do receptor) para o consumo dos produtos anunciados da Bom Bril.

Nesse sentido, podemos afirmar que todo discurso remete sempre a outros dizeres; como afirma Bakhtin (apud KOCH; ELIAS, 2011, p.81): “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Desta forma, o processo de leitura intertextual de um texto exige, necessariamente, que o leitor faça o reconhecimento de outros textos presentes no texto lido, descobrindo, assim, o universo cultural da sua própria origem.

Passemos a mais um exemplo demonstrativo da importância da leitura intertextual, para a completude de recepção da mensagem de um texto:

Figura 3 – Exemplo de intertextualidade - Chico Bacon.



Fonte: Koch e Elias (2011, p.81).

Koch e Elias (2011, p.81) nos explicam que a tirinha piadista de Chico Bacon, em seu processo de produção de sentido, leva ao leitor o (re)conhecimento do trecho da letra da música “Águas de Março” de Tom Jobim; nos ressaltam, ainda, que “o deslocamento do trecho da música para a tirinha propicia a destituição da poeticidade constitutiva do enunciado, enquanto parte da letra da música produz o efeito de humor no gênero em que se insere”. Reafirmam, portanto, que “a intertextualidade é a necessidade do (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou do modo de constituí-los no processo de leitura e produção de sentido”; é o texto propagado por outros textos respectivos, que serviram como fonte de reconhecimento. No entanto, é de nosso conhecimento que depende muito do repertório do leitor para a compreensão do sentido da tirinha expresso por Bacon, pois é provável que o aluno ou até mesmo o professor não tenham, em seus repertórios, o conhecimento sobre a música “Águas de Março”, de Tom Jobim.

Assim, para que haja uma leitura competente, as experiências textuais do leitor devem ser levadas em consideração, como já citado por Kleiman (1989, p.13); de fato, para que o leitor faça a construção de sentidos de um texto, ele precisa, necessariamente, fazer a conexão de vários níveis de conhecimento, utilizando, para isso, do seu conhecimento prévio (linguístico, textual e de mundo).

Para Kleiman e Moraes (1999, p. 75), “a sequência do conhecimento prévio simboliza e estabiliza uma posição muito forte e aceita na academia, a de que a intertextualidade é um fenômeno cumulativo”; ou seja, quanto mais leituras de textos acumulamos em nosso repertório cultural, mais podemos compreender novos textos; por isso a importância e a insistência em estimular a leitura intertextual nos âmbitos escolares.

É preciso que nossos educadores façam da leitura intertextual uma atividade contínua em suas práticas diárias. O leitor deve utilizar-se de diversos níveis de conhecimento para fazer a compreensão das intertextualidades implícitas em um texto.

Kleiman (1989, p.13) nos traz os processos de conhecimento que são necessários para a compreensão do processo completo de leitura, embasado nas concepções teóricas da Intertextualidade; para a autora, o “conhecimento prévio” é aquele adquirido ao longo da vida e sedimentado culturalmente no repertório de leituras do ser humano; já o “conhecimento linguístico” está implícito na memória, adquirido naturalmente pelo homem na convivência com a língua materna, o que faz com que falemos português como falantes nativos; ainda, o “conhecimento textual” é o conhecimento da gramática normativa, das regras gramaticais de uma língua, operacionalizado nos textos; e, por fim, o “conhecimento de mundo”, que envolve todas as informações e experiências adquiridas ao longo de um percurso de estudos e leituras.

Refletir sobre estes modelos de conhecimentos (citados por KLEIMAN) e saber mediar os processos cognitivos da leitura são necessários à formação de leitores que percebam relações dos signos do texto com um contexto maior, de origem do mesmo.

Assim, segundo Koch e Elias (2011, p.78), “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância”.

Conforme afirma Kleiman (1989, p.10) “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

A recepção de um texto abrange, pois, muitas das possíveis dimensões do ato de compreender signos; e, uma vez interpretado, o texto se torna um objeto coerente e, assim, emerge como elemento de uma estrutura significativa global.

O conhecimento prévio, linguístico, textual e de mundo, desempenham um papel central no processamento da leitura de um texto. Segundo Kleiman (1989, p. 14-5), “entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase”; ou seja, na leitura, à

medida que as frases são percebidas nas suas relações com autor e o contexto histórico-social de sua produção, inicia-se a construção do significado do material lido.

Para os estudiosos da teoria da Intertextualidade, é de extrema importância levar em consideração os conhecimentos (prévio, linguístico, textual e de mundo) do leitor na compreensão de textos. O aluno deve tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento do uso dos vários tipos de conhecimentos (citados anteriormente), em vez de uma mera recepção passiva.

Identificar o contexto social da produção do texto (dados sobre o autor, textos lidos e citados pelo autor, ideologias do autor e da época, contexto histórico do texto) é imprescindível para uma leitura completa e pressupõe o uso dos conhecimentos: o prévio, o linguístico, o textual e o de mundo.

Para Trevizan, em “Contribuições da Semiótica para A Alfabetização do Olhar” (2004, p.151):

Autor / leitor / texto / contexto são os ingredientes básicos da constituição completa da significação do texto, qualquer que seja a modalidade da linguagem utilizada. Portanto, sempre usando o texto como ponto de partida do ato interpretativo, o leitor deve:

(a) mover-se horizontalmente (numa leitura dialógica, cf. Bakhtin, 1986), reconstruindo o diálogo do autor com os signos do texto, para a descoberta da fala criativa, ou seja, do uso inaugural dos signos. Este movimento horizontal (dialógico) da leitura vai permitir o reconhecimento do uso redistributivo das normas da língua, alcançado pelo *estilo-invenção* (Eco, 1980) do autor; (b) mover-se verticalmente (numa leitura ambivalente, cf. Bakhtin, 1986), reconstruindo o diálogo do texto com as condições extratextuais de sua produção. Este movimento vertical (ambivalente) da leitura vai permitir o reconhecimento da função intertextual do texto, ou seja, o reconhecimento do *estilo-réplica* (Eco, 1980) do autor, alcançado pela identificação da presença do já-dito no texto; presença de sentidos sedimentados culturalmente.

Ressalta Kleiman (1989, p. 65) que “a ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas, formula e re-formula hipóteses, aceita e rejeita conclusões”. Sabemos, portanto, que a escola tem extrema importância na formação de um leitor, por ser o espaço ideal de convivência continuada com a escrita.

O leitor completo, além da decodificação dos signos, percebe as palavras através do seu conhecimento de mundo: contextualização dos signos do texto, juntando, na leitura, o conhecimento prévio e o conhecimento inaugural, descobrindo, no texto lido, a réplica e a invenção de novos significados.

Assim como se relacionam e dialogam os níveis de conhecimento, os textos e suas dimensões (internas e externas) também operam da mesma forma. Afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 62):

as relações entre os textos e o significado de um texto não se limitam ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, o conceito de 'intertextualidade' refere-se às relações entre os diferentes textos.

De fato, a leitura é fundamental na vida de qualquer ser humano; no entanto, Geraldi (2006, p.89) nos adverte: “na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente”.

Portanto, identificar e analisar os usos (pelos autores de livros didáticos) da teoria da Intertextualidade nas práticas metodológicas propostas para o exercício da leitura dos alunos (de 6º anos) constitui o objeto temático a ser desenvolvido nesta pesquisa, como contribuição para os estudos focados neste assunto: o ensino de leitura.

2.1 Texto e Discurso

Sem dúvida, pela complexidade de um texto, exposta anteriormente, interpretá-lo pode representar uma atividade desafiadora; mas, uma atividade possível. A semiótica tem se dedicado aos estudos e análises das estruturas e mecanismos de funcionamento do texto. Em primeiro lugar, é preciso, determinarmos, neste estudo, através de vários pesquisadores da teoria semiótica do texto, o que é o texto.

Para Barros (2003, p.7), “um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido” e como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário”.

O foco desta pesquisa, no que se refere ao texto, é caracterizá-lo, assim como Barros, como objeto de significação linguística e pragmático-social, de forma a priorizarmos as análises que estabelecem a dialogia e ambivalência na leitura, juntando, no ato de ler, as dimensões internas e externas do texto lido.

Barros (2003, p.7), em seus estudos sobre o texto, nos acrescenta que o texto é um “objeto de comunicação entre dois sujeitos”:

[...] o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inseridos numa sociedade (de classe) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido.

Como também diz Bakhtin (1986, p.58):

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A palavra se torna ponte para muitas outras relações entre o locutor e o interlocutor. A palavra se apresenta, segundo Bakhtin (1986, p.99), como um cruzamento de valores sociais, ela “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, sendo, assim, um produto de interação social, pois as conexões entre os significados de um texto e a condição sócio-histórica de origem deste texto não podem ser dissociadas.

Bakhtin (1986, p.99) considera a língua como um produto coletivo, apresentado sempre em um contexto ideológico. Portanto, a teoria bakhtiniana confirma que a palavra é impregnada de um conteúdo ideológico, de forma a ser determinada e a ganhar sentido pelo contexto de origem do texto e pelo contexto da recepção do mesmo. Autor e Leitor são seres sociais situados em um espaço e tempo históricos que determinam a significação final do texto.

Diante destas citações, ler é dialogar, é compartilhar outras possibilidades de vozes, que estão presentes em um texto.

Pressupõe Koch e Elias (2011, p.57) que “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeito-texto”; é através desta interação que o sujeito leitor ativa seus conhecimentos e identifica os diversos contextos presentes no texto no momento da interação verbal.

Segundo os conceitos de texto presentes nos PCNs de língua portuguesa (BRASIL1998, p.23) texto é, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”. (BRASIL...1998, p.23)

Portanto, são as leituras dos textos que favorecem a reflexão imaginativa, a formação de pensamentos mais elaborados, de forma a contribuir para uma completa participação em uma sociedade letrada.

Para Eco (1997, p.57), um texto “é uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve atualizar” no ato da leitura; ou seja, devemos considerar a importância da leitura como produção de sentidos. Ele nos revela que todo texto é composto por diversas expressões e o leitor tem de atualizar, no ato da leitura, os artifícios discursivos expressos pelo texto.

Trevizan (2000, p.3) afirma:

[...] um texto é uma construção particular (ato de fala), estrategicamente orientada para o reconhecimento de códigos marcados de contextos ideológicos simultâneos ou precedentes (sistemas semióticos), que condicionam a formulação linguística ao quadro social de sua produção (texto).

O texto, para Carvalho (1983, p.57), tanto na escola como na família e em qualquer lugar:

[...] deve ser compreendido como um espaço de movimento, de possibilidades. Cada texto pode ser o portador da palavra pensada que fará o aluno impulsionar-se no caminho da leitura, buscando uma interação com aquelas palavras que o atraem, que causam impacto, que o fazem continuar o percurso.

O professor deve, pois, propiciar, na sala de aula, este espaço de movimento no ato da leitura para que o aluno (leitor) compreenda a importância de uma leitura dialógica, crítica, que o prepare para o exercício da cidadania.

Assim, no que se refere à leitura na escola, Geraldi, (1996, p.91) destaca:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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.

Um texto pode representar diferentes revelações de finalidades vindas do emissor (informar, convencer, sensibilizar...) de forma que, em decorrência disto, podemos categorizar os textos, considerando a intenção objetivada no discurso dos mesmos. Neste estudo, estamos definindo “discurso” como tradução de plano expressivo do texto, que, por sua vez, o engloba, na sua totalidade (unidade significativa global). É importante estabelecermos esta dualidade conceitual

(discurso e texto) já que a palavra “discurso” tem várias concepções nas diferentes teorias das linguagens.

Assim, segundo os olhares de Meurer e Motta-Roth (2005, p.16) texto “é a realidade verbal, não-verbal ou sincrética na qual se manifesta o discurso”, ou seja, toda e qualquer manifestação, verbal ou não-verbal, é considerada uma manifestação real das intenções do emissor através dos discursos elaborados no texto.

Também Marcuschi (2002, p. 24) cita que o “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o “discurso se realiza nos textos”; portanto, o texto é tecido pelo discurso, que evolui a maneira pela qual os sujeitos estabelecem diálogos e sentidos, a partir do texto.

Koch (2002, p. 17) considera que o texto é “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. E completa:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Todo texto tem, pois, uma intenção e um alvo a ser atingido implícitos no próprio texto; ou seja, todo texto é a interação de um discurso, repleto de intenções manifestadas pela linguagem, no texto.

De acordo com Kristeva (1969, p.25) podemos designar o termo discurso como:

[...] o discurso implica primeiro a participação do sujeito na sua linguagem através da fala do indivíduo. Utilizando a estrutura anônima da língua, o sujeito forma-se no discurso que comunica ao outro. No discurso, a língua comum a todos torna-se o veículo de uma mensagem única, própria da estrutura particular de um determinado sujeito sem que por tal ele tenha consciência disso.

Compreende-se, então, que o indivíduo, para Kristeva, é todo ser falante, capaz de transmitir uma mensagem e o discurso é qualquer “enunciação que integre nas suas estruturas o locutor e o auditor”.

Orlandi (2007, p.68) também destaca a relevância desta relação (discurso e texto) no ato de leitura:

Não é no texto em si que estão (como conteúdo) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto, são relações estabelecidas a partir de uma articulação material fundamental, a do texto como discurso.

O texto deve ser, portanto, compreendido como um espaço de elaboração de sentidos produzidos por um discurso que nele se materializa.

Barros (2003, p.31) acentua:

Bakhtin aponta no enunciado-discurso dois aspectos: o que vem da língua e o que vem do contexto ou, em outras palavras, concebe como vimos, o enunciado como produto de uma enunciação ou de um contexto histórico, social, cultural, etc. Conciliam-se, assim, nos escritos de Bakhtin, as abordagens do texto ditas "externas" e "internas" e recupera-se, no texto, seu estatuto pleno de objeto linguístico-discursivo, social e histórico. O autor critica as análises parciais tanto do "ideologismo estreito" quanto do formalismo limitado.

Fica clara, portanto, a natureza dialógica da teoria bakhtiniana abordada por Barros: uma leitura completa abrange um olhar duplo do texto, ou seja uma leitura dialógica das suas relações sógnicas internas e externas ao texto

Trevizan (2000, p.19), baseando-se nos estudos de Pêcheux (1988), enfatiza:

[...] uma palavra não se esgota em si mesma, mas, ao contrário, estabelece uma rede de conexões significativas ancoradas nas relações sociais ocupadas pelos usuários da língua, num determinado tempo e espaço histórico. Assim é que o próprio texto, na sua relação com o contexto, constitui um espaço de produção social de significação, restando, para a língua, a função de instrumento desta produção.

Desta forma, a palavra só se explica nos discursos; Orlandi et al (1986, p.5) afirmam que “a característica fundamental da análise do discurso está em trabalhar com os processos que constituem os fatos da linguagem e não somente com os produtos já prontos desse processo”; trabalhar as relações internas e externas do texto significa entender que o discurso não é um produto acabado, estático e pressupõe movimento social.

Enfatizando, ainda, alguns comentários sobre o processo do discurso, Orlandi, Guimarães e Tarallo (1986, p.5) ressaltam:

A análise de discurso procura mostrar como a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos é determinante para a sua construção. Essas condições são formadas pelo contexto histórico-social,

pela ideologia, pela situação, pelo falante pelo ouvinte e pelo objeto do discurso, o que se diz tem relação com quem diz, o que não se diz, com lugar social daquele que diz para quem se diz, em relação ao que os outros dizem. Os processos básicos da constituição do sentido são a paráfrase e a polissemia. Qualquer uso da linguagem está marcado pela tensão entre esses dois processos. A paráfrase é o processo pelo qual se diz (e se entende) a mesma coisa, com palavras diferentes. Polissemia é a possibilidade de se dizerem (e se entenderem) coisas novas, diferentes.

Desta forma, o que envolve o emissor, suas relações internas e externas, estão presentes no discurso emitido, que também se relaciona com o receptor, havendo a construção de sentido do discurso enunciado.

Chartier (1985) faz uma reflexão muito pertinente sobre as relações internas e externas do texto (discurso); segundo ele, a leitura não está presente apenas na materialidade do texto; está, também, na materialidade do livro, como suporte de leitura; a análise contextual do todo é muito importante.

Outras citações, encontradas na leitura revisitada nesta pesquisa, ratificam a natureza conceitual do discurso, enquanto “linguagem que se desloca na história” (ORLANDI, 2007, p.17).

Concluindo estas considerações teóricas, lembramos Bakhtin (2003, p.248) que vê o discurso como uma utilização variável da língua:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Para Bakhtin (2003, p.150), as condições comunicativas dos campos sociais (científica, ideológica, oficial, cotidiana, religiosa...) produzem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, chamando-os de gêneros do discurso ou discursivos; o autor enfatiza que o discurso falado ou enunciado é o discurso através dele mesmo e que o resultado da produção individual, a enunciação, está presente dentro da própria enunciação, ou seja, “um discurso do discurso” uma “enunciação da enunciação”.

Bakhtin (2003, p.150) ressalta que, em toda comunicação, há um gênero discursivo atuando, comprovando a relação social estabelecida por meio da fala ou da escrita; ele observa, ainda, que a utilização da língua se dá por meio de enunciados pertencentes à atividade humana e que, por isso, refletem os objetivos comunicativos de tal atividade. Sendo assim, podemos reconhecer que os gêneros

discursos revelam os tipos, as formas como os enunciados são produzidos culturalmente, historicamente.

Portanto, um discurso não é homogêneo, visto que muitos outros discursos o constituem, ele é um reflexo do contexto histórico no qual foi produzido.

2.1.1 - Linguagem e Significação

Na linguagem há uma infinidade de mundos, que revelam de nossa sociedade aspectos ideológicos e culturais. Segundo Kristeva (1969, p.10), “o homem moderno está mergulhado na língua, vive na fala, é assaltado por milhares de signos, a ponto de já quase só ter uma existência de emissor e de receptor”. Compreendemos que a linguagem é reveladora da capacidade humana de aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação.

Tufano (1985, p.3) faz a seguinte afirmação: “a linguagem é um mecanismo indispensável à vida humana. A nossa vida é modelada, orientada, enriquecida e tornada possível graças ao acúmulo de experiências passadas de geração a geração pelos membros da própria espécie”. Percebemos que a linguagem exerce um papel fundamental na sociedade, para a comunicação, escrita ou falada. Se analisarmos, diacronicamente, a “linguagem”, perceberemos que as funções e os moldes que a constituem, mudam ao longo do tempo e, principalmente, segundo as crenças e ideologias da civilização da época (Kristeva, 1969, p.17-8).

Há vários autores que se dedicam aos estudos da linguagem; Bakhtin (1986, p.153) afirma que a língua se edifica através de um processo de interação, em que os sentidos são socialmente construídos. Geraldi (1996, p.28) faz, igualmente, considerações importantes sobre o assunto:

A língua enquanto produto da história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua ‘apreensão’ demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também, se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Para os autores citados, a língua só é relevante, enquanto polo constitutivo da linguagem. Esta não se limita a somente ser um ato de língua; a

linguagem pressupõe, pois, no seu uso, uma dimensão individual e coletiva. De natureza social, histórica, processual, a linguagem é a interação da fala/língua.

Utilizamo-nos, ainda da citação de Kristeva (1969, p.19) para concluirmos a reflexão neste tópico do estudo sobre a linguagem e sua significação:

[...] a materialidade enunciada, escrita ou gesticulada produz e exprime (isto é, comunica) aquilo a que chamamos um pensamento. Quer dizer que a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização.

A autora completa a reflexão, afirmando que “se a linguagem é a matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação” (p.20). E sobre esta relação social estabelecida pela linguagem, Kristeva (1969, p.21) afirma que destinador e destinatário estabelecem, no texto, um diálogo continuado de produtividade de sentidos, a cada ato de leitura, revistos e reformulados.

Seguindo as perspectivas teóricas explicitadas neste tópico sobre “Linguagem e significação”, a leitura seria, então, a compreensão das redes de sentidos formados no texto e suas relações com o contexto sócio-ideológico do autor do texto e do próprio leitor.

O processo de significação da linguagem é, portanto, complexo, exigindo do leitor o reconhecimento das relações estabelecidas entre os signos e o mundo.

Enfim, a leitura de um texto, segundo Koch e Elias (2011, p.9):

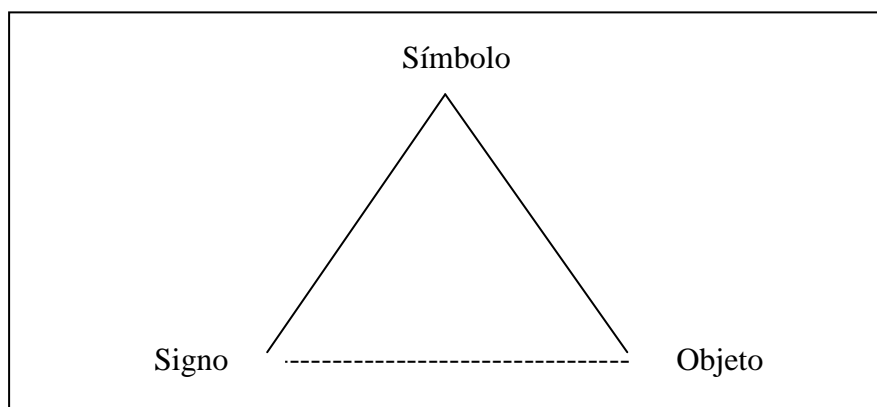
[...] exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas,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

É através dos estudos da semiótica, que podemos avaliar a complexidade da significação da linguagem. É o que demonstram os estudos diversos aqui citados.

É importante ressaltar a contribuição da teoria do triângulo de significação, exposto por Ogden e Richards (1964).

Este triângulo explica os processos perceptivos, cognitivos e pragmáticos ligados ao uso e recepção dos signos:

Quadro 2 - Triângulo da Significação



Fonte: Ogden e Richards (1964, apud Trevizan, 2000).

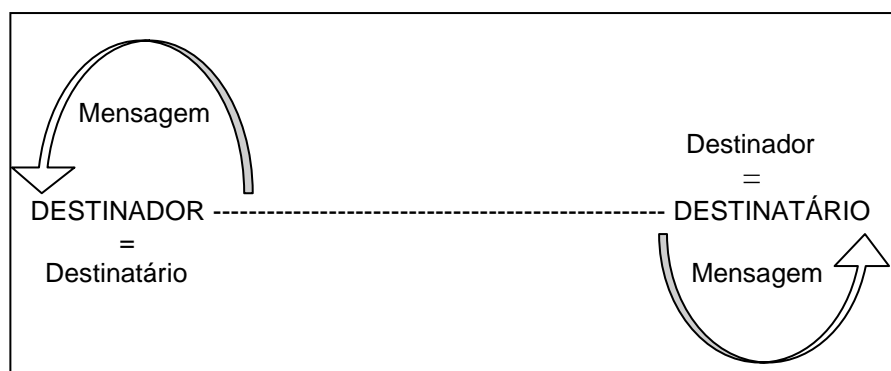
O termo “signo” e o termo “objeto”, na teoria ilustrada pelo triângulo, representam a parte concreta da significação: o “signo” na sua materialidade corpórea e o “objeto” concreto do mundo real. No ápice do triângulo, destaca-se o termo “significação”, expressando o processo de abstração dos sentidos dos signos. Esta natureza triádica da significação é ressaltada na teoria de Peirce (1995), onde o “signo” é designado como “representamen”, como “símbolo” e como “objeto”. Ambas as teorias, de Ogden e Richards e de Peirce, revelam que a significação envolve um duplo processo: de natureza linguística (usos dos códigos da língua) e de natureza sócio-pragmática da mensagem, veiculada na relação dos signos com os seus usuários (autor e leitor).

Portanto, em todos os momentos de leitura dos textos e da vida neles contida, fazemos uso (ainda que inconsciente) desta relação triádica complexa, para relacionarmos os diversos sentidos linguísticos com os sentidos nascidos do diálogo do texto com o contexto cultural de sua origem (mundo objectual).

Desse modo, a interação dialógica autor/texto/leitor não se restringe às possíveis construções de sentidos linguísticos de um texto, permitindo que o texto estabeleça várias formas de interação com o sujeito receptor.

Concluindo este tópico, A Linguagem e Sua Significação, podemos afirmar a relevância do reconhecimento de que qualquer texto constitui, sempre, um processo de comunicação social, de natureza interpessoal, como nos demonstra o QUADRO 3, transcrito a seguir:

Quadro 3 - Relações - Destinator/Destinatário.



Fonte: Kristeva (1969, p.22).

2.2 Conceitos de Leitura e Modos de Ensino

Com base nos estudos de Bakhtin e Trevisan (2000, p.55) coloca-nos a complexidade do ato da leitura:

Ler, de fato, não é tarefa simples, pois exige do leitor o trabalho sensível e inteligente de desconstrução do texto, ou seja, de reconhecimento do jogo complexo dos signos (processo semiótico), tornando aquilo que parece trivial (aos olhos de um leitor pouco crítico) num modo simbólico e profundo de revelação particular da realidade humana. 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.

Assim, a leitura não pode ser compreendida somente como um ato mecânico de decifração do sentido linguístico, mas sim um ato complexo de interação de sentidos (sócio-pragmáticos) e de reprodução de ideias.

Colomer e Camps (2002, p.29) nos afirmam que a escola se contradiz ao ensinar a leitura como “uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto”.

Para Geraldi (1999, p.88), a prática da leitura, nas escolas, encontra-se artificializada, de forma que os papéis de locutor e de interlocutor não são efetivados. O autor ressalva, ainda, que “essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua”.

Geraldi (1999, p.90) nos explica, inclusive, que validar esta artificialidade do ensino de língua portuguesa é mais simples do que se imagina:

a) Na escola se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da linguagem escrita. b) Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. c) Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplica-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

Koch e Elias (2011, p.10) também enfatizam a ineficácia dos modos de ensino da leitura na escola, baseados numa concepção redutora de textos:

Nessa concepção de língua como código, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Conseqüentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”.

Concordando com Koch e Elias (2011), nesta pesquisa, reiteramos que a leitura não pode centrar-se unicamente no texto, já que o próprio texto não é produzido apenas pelo uso das leis linguísticas. Mais do que isso, o texto é processo social, histórico, de comunicação humana.

Também Cole e Griffin (apud COLOMER;CAMPS, 2002, p.32) sintetizam algumas referências críticas à leitura na escola:

É tradicional fragmentar os processos envolvidos na leitura em duas categorias, que correspondem, grosso modo, a duas unidades: “decodificação” e “compreensão”. Nossa tradição analítica é especialista em criar esse tipo de dicotomias. Mas as dicotomias costumam nos conduzir a um debate muito reiterado: o que vem primeiro, a decodificação ou a compreensão?

Assim, na leitura, decodificação e compreensão devem estar inter-relacionadas, num processo inteligente e dinâmico de construção dos sentidos do texto, produzidos tanto pelo autor, quanto pelo leitor, em contexto sócio-histórico determinado. Koch e Elias (2011, p.10) nos explicam que, segundo a concepção dialógica da língua:

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da construção dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação.

Em outros termos, o texto somente criará seu sentido através da interação texto-sujeito (autor x leitor em contexto). Nesta perspectiva, Koch e Elias (2011, p.11) ainda destacam:

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua formação de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

As palavras de Bakhtin (2003, p.290) são claras, quando enfatiza que a língua isolada é neutra, sem aspectos expressivos, pois adquire sentido somente dentro de um enunciado, o que enfatiza a importância do diálogo do leitor com o texto e com seu contexto, porque é através de suas relações e seus aspectos expressivos que o texto ganha forma e sentido.

Koch e Elias (2011, p.12) chamam a atenção para a relevância dos papéis dos leitores no processo de atribuição de sentidos ao texto:

O lugar mesmo de interação - como já dissemos - é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atividade “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”.

A citação acima ressalta que, na leitura, os conhecimentos do leitor devem ser levados em consideração, para que haja, assim, a completude de sentidos na interpretação textual. Assim, podemos afirmar que a leitura de um texto exige do leitor muito mais que somente o conhecimento linguístico; todos os outros processos devem ser levados em consideração no ato da leitura: o do “conhecimento prévio”, o “textual” e o “de mundo”, o que expressa o diálogo do texto lido com o autor, o texto, o leitor e o contexto. (KLEIMAN, 1989, p.13)

Destaquemos, aqui, as considerações do PCN (BRASIL,1998, p.69-70) de língua portuguesa sobre os processos da leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estrategicamente seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.(BRASIL... 1998, p.69-70)

O leitor deve ser, portanto, protagonista e construtor de sentidos do texto. No entanto, esta prática de leitura completa, pela qual o leitor é valorizado no processo de descoberta do significado textual não vem sendo realizada pela escola (KLEIMAN, 1989), o que motivou a realização desta pesquisa, voltada, principalmente, para a verificação dos procedimentos de leitura propostos nos livros didáticos, usados pela(s) Escola(s).

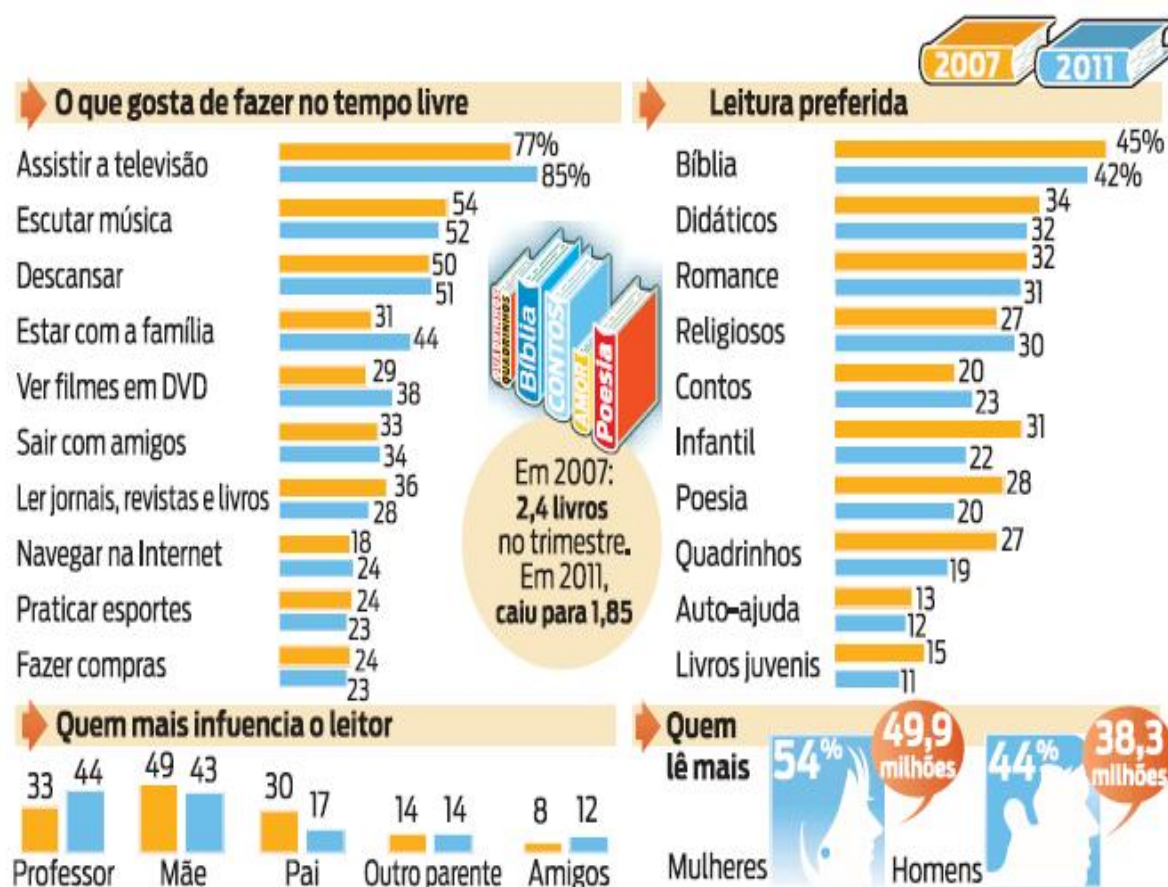
A leitura envolve uma situação de produção de conhecimentos, ressaltando-se que ela não deve ocorrer somente com textos verbais escritos, mas também com materiais de diversas linguagens, capazes de produção de sentidos múltiplos. É através da leitura que podemos interpretar os diversos contextos do mundo. Freire (2011, p.19) lembra:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Cabe notar, nas considerações deste capítulo, que, conforme pesquisas já divulgadas, o contexto escolar não vem favorecendo a delimitação de objetivos específicos em relação à leitura.

A terceira edição da pesquisa realizada pelo IBOPE Inteligência, por encomenda do Instituto Pró-Livro (entidade criada em 2006, pela Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional de Editores e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares) nos revelou, no projeto **Retrato da Leitura no Brasil**, que faz uma comparação da edição de 2007 com a de 2011 (II Seminário Nacional – Brasília – DF – 3ª Edição da Pesquisa **Retrato da Leitura no Brasil 2011**), que a população brasileira leitora diminuiu no país. Observem-se, as figuras 4, 5, 6 e 7, inseridas nas páginas subsequentes:

Figura 4 - Retrato da Leitura no Brasil.



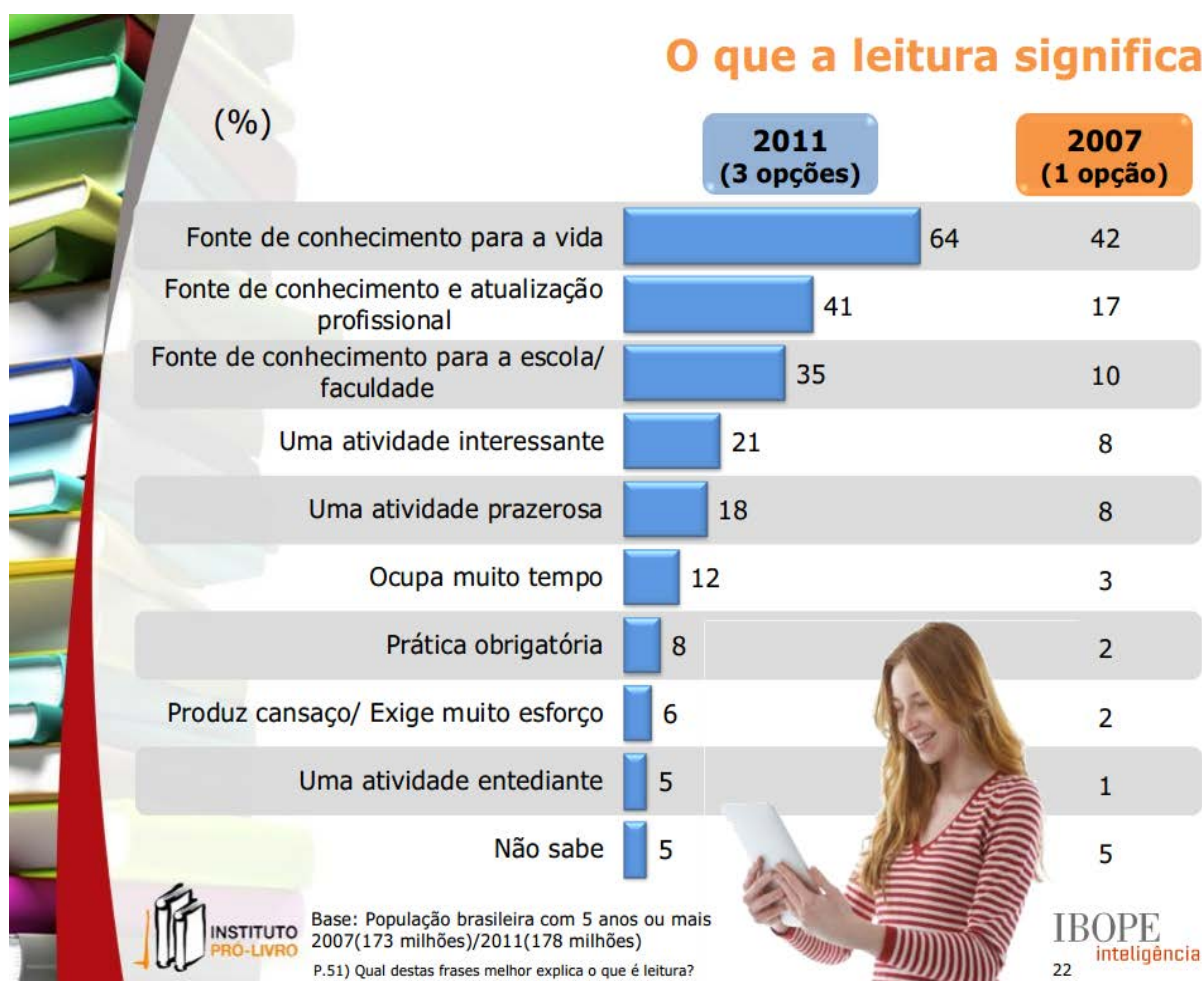
Fonte: FAILLA, Z., **Retratos da Leitura no Brasil Ed.3**, 2012.

Em 2007, 55% dos brasileiros se proferiam leitores; hoje, esse percentual caiu para 50%, diferença considerável diante do contexto escolar em que o país se encontra. A pesquisa considerou serem leitores aqueles que leram, pelo menos, um livro nos três meses anteriores à pesquisa.

Tal pesquisa também comprovou que o número de livros lidos por ano retrocedeu de 4,7 para 4, concluindo que o brasileiro leu 2,1 livros inteiros e desistiu da leitura de 2.

O levantamento foi realizado entre junho e julho de 2011, com 5.012 pessoas de 315 municípios, com 5 anos ou mais, incluída uma margem de erro de 1,4%. Esta mesma pesquisa questionou o que poderia significar a leitura para os entrevistados:

Figura 5 - Retrato da Leitura no Brasil.



Fonte: FAILLA, Z., **Retratos da Leitura no Brasil Ed.3**, 2012.

Pelos dados descritos, percebemos que, para a maioria dos brasileiros participantes da pesquisa, a leitura foi considerada como fonte de conhecimento para a vida; segundo a maioria das crianças entrevistadas, a leitura é, principalmente, uma atividade prazerosa.

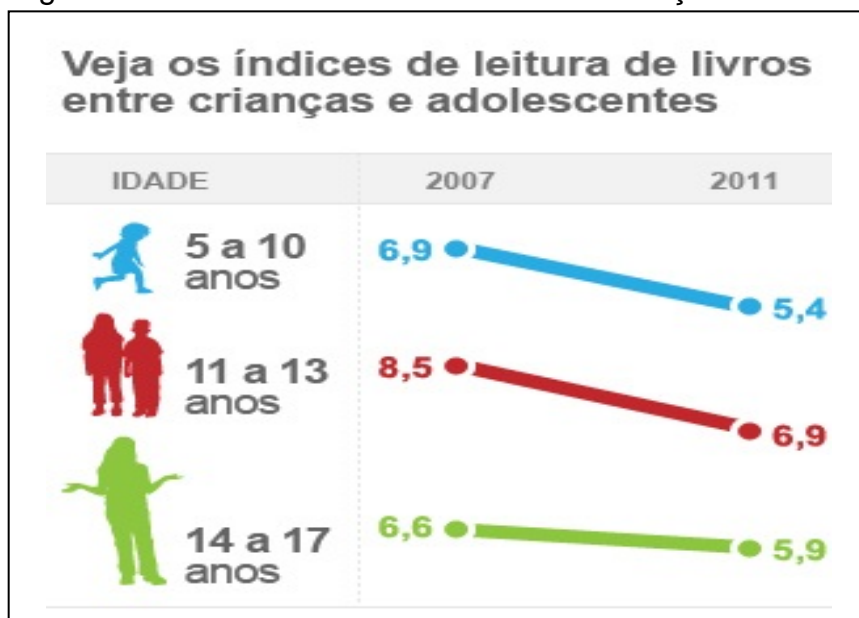
Segundo os dados desta pesquisa transcrita, compreendemos, então, que a leitura se revelou sinônimo de um prazeroso meio de obter conhecimento.

No entanto, as falas transcritas são um tanto quanto intrigantes e questionáveis, pois, se a leitura é realmente uma grande contribuição para nosso conhecimento e uma ferramenta de grande prazer, por que o número de leitores está diminuindo em nosso país?

A pesquisa também demonstrou que, nos últimos cinco anos, crianças e adolescentes estão lendo menos livros.

O índice de leitura em todas as faixas etárias teve uma grande queda, segundo o IBGE.

Figura 6 - Índice de leitura de livros entre crianças e adolescentes.



Fonte: FAILLA, Z., **Retratos da Leitura no Brasil Ed.3**, 2012.

A média obtida dos dados nos diz que entre as crianças de 5 aos 10 anos, o registro caiu de 6,9 (2007) para 5,4 (2011) livros por criança.

No que se refere à pré-adolescência, dos 11 a 13 anos, o registro foi de queda do índice de 8,5 livros em 2007 para 6,9 livros em 2011. Com relação aos adolescentes de 14 a 17 anos, a média também caiu de 6,6 livros (2007) para 5,9 livros (2011).

Esta última pesquisa (2011) demonstrou uma queda brusca nos índices de leitura, considerando-se que, na pesquisa realizada em 2008, também apresentada pelo **Instituto Pró – Livros**, a infância e a adolescência foram dadas como sendo os períodos em que as pessoas mais leem.

Considerem-se, ainda, os dados a seguir, para complementação da afirmação anterior:

Figura 7 - Idade em que os leitores mais leram na vida.



Fonte: FAILLA, Z., **Retratos da Leitura no Brasil Ed.3**, 2012.

Afinal, o que acontece? Se até os 10 anos, a frequência de leitura é maior, por que o contato com os livros, pelos jovens e adultos, decresce? Esta questão motiva, pois, os pesquisadores a analisar e investigar a leitura na escola, e quais as melhores formas de ensino para contribuirmos com a melhora deste cenário sobre a leitura no país. A leitura é o ingrediente básico para que o ensino se fortaleça, é através dela que podemos vencer obstáculos.

Como diz Carvalho (1983, p.59-60):

Ler é compartilhar vozes, é dialogar com outras possibilidades; por isso, na escola, o leitor-professor, que tem sua leitura guardada, pode compartilhar com o leitor-aluno essas histórias de leituras. O professor, ao oferecer ao aluno suas leituras, está revelando como ele foi se constituindo leitor, como foi caminhando com e através do ato de ler, como foi dialogando com outros sujeitos. E, principalmente, dessa forma, o professor estará demonstrando (e relembrando, pois alguns já se esqueceram) que leitura é processo que envolve capacidades de leitura, estratégias, que é caminho e não é nem “dom sobrenatural ou herança genética” nem “toque de mágica”. Ler (na escola, na rua, no trabalho, na igreja, no supermercado e em qualquer outra situação) é caminho, é ação, movimento que vai alargando fronteiras, expandindo possibilidades.

A atividade de leitura, muitas vezes, na escola, se restringe apenas ao pretexto para cópia, elaboração de resumos e outras tarefas rotineiras do ensino de língua portuguesa. Mas, se todo professor, independentemente de seu campo de atuação, conhecesse as características complexas e dimensões profundas do ato de ler, as possibilidades de propor tarefas que limitem o potencial do leitor de desenvolver suas capacidades intelectuais seriam descartadas, estando, assim, o professor, mais próximo do objetivo de formar um leitor crítico.

Concluimos, pelas teorias revisitadas neste capítulo, que são vários os estudos e relevantes as contribuições dos pesquisadores para um ensino mais adequado de leitura. Por que, então, existem, na sala de aula, práticas de ensino de leitura incompletas, restritas à mera abordagem linguística dos textos?

Dentre os fatores desencadeadores dos equívocos metodológicos de leitura, estará o livro didático? Estes materiais didáticos estão, de fato, embasados, de modo adequado, nas teorias da linguagem, do texto e da leitura?

2.3 A Presença do Livro Didático nas Escolas

As metodologias de ensino da leitura e da escrita no âmbito escolar e, principalmente, no livro didático, têm sido questionadas há anos por vários educadores pesquisadores (FREGONEZI, 1997). Por muito tempo, o sistema de ensino usou a metodologia de memorização; a princípio, aprendíamos as letras do alfabeto, desde as vogais até a formação de palavras e frases.

A presença do livro didático nas escolas é fato e a influência exercida pelo mesmo não é nenhuma novidade no cotidiano escolar. Também sabemos que a escolarização é o processo mais importante e significativo na vida de uma criança, principalmente na construção da escrita e da leitura.

Colomer e Camps (2002, p.62) nos informam que:

A escolarização significa um passo muito importante para os meninos e as meninas, visto que lhes proporciona a possibilidade de ampliar a experiências sobre o mundo de representação e comunicação. A escola é justamente a instituição escolar encarregada de oferecer-lhes a oportunidade de assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita.

É devido a esta importante função da escola na formação de leitores, que enfatizamos a necessidade de continuarmos a analisar os materiais didáticos, utilizados por nossos docentes na sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino da leitura.

O livro didático tornou-se instrumento fundamental para a atuação do professor; muitas vezes, pela carga excessiva de trabalho dos docentes, ele acaba se transformando em um guia de procedimentos diários.

A leitura na escola ainda é um campo complexo, que exige atenção e dedicação tanto das partes gestoras da escola e docentes, quanto de autores de livros didáticos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validando no texto suposições feitas.

Partindo dessas considerações, a leitura é o processo pelo qual o sujeito busca significado no texto; o leitor realiza, no ato da leitura, um trabalho ativo de construção de sentidos, a partir dos conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, o contexto do texto, suas intertextualidades, e é através da leitura que o texto passa a ganhar vida e sentido.

Segundo Kleiman(1999, p. 36), a atividade de leitura possui dois princípios: a coerência e a formulação de hipóteses. A coerência está ligada ao leitor, em seus objetivos e propósitos. Estabelecendo objetivos para sua leitura, o leitor estabelece estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias de domínio do próprio conhecimento. A autora enfatiza, ainda, que o leitor, no ato da leitura, faz uso do processamento visual para a rápida compreensão da informação, para que haja o alcance do objetivo pretendido, formulando hipóteses através das palavras,.

Segundo Colomer e Camps (2002, p.60), somente a partir da década de 1960 é que surgiram novos estudos e mudanças importantes sobre o ato de ler; a partir daí, os estudos sobre a leitura deixam de centrar-se na inteligência e na percepção e passam a estudar os meios analíticos sobre os processos cognitivos do ato da leitura. Os autores ainda acrescentam que:

Nesse âmbito, a leitura passa a ser considerada como um processo psicológico específico, formado pela integração de um conjunto determinado de habilidades e que pode desenvolver-se a partir de um certo grau de maturação de cada uma delas.

Neste sentido, entendemos que o hábito de ler intervém no contexto sócio-cultural do sujeito, dando-lhe novas perspectivas de vida e visão de mundo. Para Kleiman(1989, p.14), é de extrema importância relevar o conhecimento do aluno no processo da leitura, visto que:

[...] a leitura de mundo através da atuação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, mundo, que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar partes de um texto num todo coerente.

O grande problema está em compreender de onde vem o desinteresse de nossos alunos e professores pela leitura. A cada dia, vemos em nossas salas de aula, alunos que se negam a ler pequenos enunciados de exercícios, por puro desinteresse e descomprometimento com sua própria aprendizagem; vemos, também, professores desestimulados por uma série de problemas que a própria profissão lhes traz, o que torna cada vez mais o livro didático predominante como metodologia de ensino na escola. Cabe notar que o universo de referências do professor e do aluno não deve esgotar-se no uso restrito do livro didático; o livro deve contribuir para que o professor organize sua prática, de modo a aprofundar suas concepções pedagógicas na escola.

Sabemos, também, que, na maioria das vezes, devido à carga horária excessiva de nossos professores, não há tempo para eles analisarem as metodologias de ensino presentes nos livros didáticos ou, até mesmo, ocorre, neles, a falta de formação necessária para identificarem as inadequações dos livros didáticos; também é de nosso conhecimento que, a cada ano, são fornecidos livros e mais livros para os alunos das escolas públicas; a princípio, é uma proposta ótima fornecer livros de excelente qualidade para nossos alunos; no entanto, sem que haja uma proposta adequada referente ao ensino da leitura, e o incentivo para a leitura de tais livros, só a distribuição de livros se tornará um investimento em vão. Rojo (2006, p.51) nos afirma que:

O momento da escolha do livro faz parte da composição de um cenário, de uma arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: seus alunos. Assim como, ao receber uma visita querida, arrumamos nossa casa e nossa refeição de acordo com o perfil e as necessidades de nossos amigos, assim também compor o cenário da escola com textos, livros e materiais que estejam de acordo com

o perfil e as necessidades dos alunos que vamos receber e parte fundamental do planejamento do ensino. Por isso, nesse momento, o professor deve dispor de tempo, condições e orientações suficientes para que possa fazer a escolha de comum acordo com os colegas interessados e de maneira ponderada e responsável.

É importante ressaltar, também, que a escola deve fazer avaliações deste material durante o ano e tais avaliações devem ser repassadas para as editoras responsáveis pelo livro didático utilizado, para que assim possam ser feitas ou não modificações do material em questão.

Fregonezi (1999, p.21) nos alerta que o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas pode ter sofrido algumas mudanças de forma teórica; no entanto, a prática escolar permanece a mesma. Ressalta, ainda, que a visão de comercialidade do livro didático, por fim, acaba sobressaindo às reais necessidades do ensino:

As editoras, sedentas de lucros, procuram por todos os meios abocanhar seu quinhão no rentável negócio de vendas de livros para a FAE – Fundação de Amparo ao Estudante órgão do governo que adquire os livros das editoras e os repassa gratuitamente aos alunos. Fazendo uma análise dos livros mais distribuídos pela FAE, observamos o paradoxo entre as propostas contidas nos parâmetros curriculares nacionais e nos conteúdos, objetivos e atividades contidos nos livros didáticos. [...] Nos PCN's encontramos uma conceituação bastante clara do que é o trabalho com a reflexão que se faz com a linguagem denominada "análise lingüística"; nos livros didáticos, esse estudo ainda está planejado de acordo com a visão prescritiva, tradicional da linguagem.

A real importância da leitura é afirmada por Lajolo (2002, p.107):

Mas ler, no entanto, é essencial. E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vez a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial.

Fregonezi (2002, p.04), referindo-se às informações sobre a importância da leitura na escola, salienta que "ser um bom leitor, um leitor competente, significa desenvolver competências de leitura"; no entanto, para que tais competências sejam realmente criadas, "o professor deve atuar como mediador entre a teoria lingüística e cognitiva de leitura e as práticas pedagógicas".

É necessário, pois, que a educação brasileira compreenda que a leitura é prioridade no ensino, principalmente no ensino fundamental, e que é preciso comprometimento para que ocorram ações reais e significativas com o livro didático na sala de aula, que contribuam para a formação de um país leitor.

Abordamos, no capítulo subsequente a este, o assunto em questão: o uso da teoria da intertextualidade no livro didático para o ensino da leitura.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DOS OBJETOS DE ANÁLISE DOCUMENTAL: O LIVRO DIDÁTICO

3.1 O Contexto da Pesquisa: apresentação do objeto de análise documental: o livro didático.

Nesta pesquisa, o propósito da análise documental do livro didático consiste em averiguar a adequação ou não do mesmo no uso da teoria da intertextualidade para o ensino da leitura, na educação fundamental. Como vimos, nos capítulos anteriores, o livro didático é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da educação, por isso se faz importante analisar os usos do mesmo no ambiente escolar.

Segundo Matos e Carvalho (1984, p.19), “a avaliação é um processo humano. Por isso, um livro que se ponha a abordar como avaliar e selecionar material didático só pode ser flexível, adaptável, empático e humano”. O modo de avaliar faz parte, portanto, do processo de aperfeiçoamento de técnicas e modos de ensino de um determinado objeto. Este é o perfil desta pesquisa: a busca de um estudo (do material didático) de natureza “flexível”, “adaptável”, “empática” e “humana”, de modo a ofertar uma modesta contribuição no âmbito escolar.

Para esta finalidade, foi selecionado um livro didático do ensino fundamental (Ciclo II) fornecido pelo Estado de São Paulo, presente no **Guia de Livros Didáticos: Português: a arte da palavra**, (6º ano), usado predominantemente em várias escolas nas quais trabalhou a pesquisadora. Ele é oferecido pela Editora AJS, uma editora nova, pouco conhecida, mas que vem ganhando seu espaço nas escolas. Os autores deste livro didático são: Gabriela Rodelle, Flávio Nigro, João Campos. O livro foi lançado em 2009 (1ª edição). Pertence à coleção didática intitulada **Português: a arte da palavra**, 6º, 7º, 8º, 9º anos. Segundo a Editora, com esta coleção pretende-se “vencer os desafios que o Brasil encontra na área da Educação” propondo “materiais que estejam alinhados às necessidades das novas gerações” (AJS, 2009).

O presente estudo foi bem específico: foram analisadas as propostas de leitura presentes no livro do 6º ano (Ciclo II- Ensino Fundamental); a análise foi pautada nos pressupostos teóricos apresentados na coleção, procedendo-se da seguinte forma: primeiramente, foi feita uma apresentação do objeto de análise (o

livro didático retirado da coleção) e na sequência, foram analisadas as propostas de leitura presentes no livro, verificando se tais propostas condizem adequadamente, com a teoria da intertextualidade anunciada, previamente, pelos autores da coleção; partiu-se então, para uma análise crítica final, averiguando a coerência e a coesão estabelecidas (ou não) pelos autores, entre as atividades de leitura contidas no livro 6. .

Passemos, a seguir, à apresentação do livro que constituiu o objeto da análise documental:

Figura 8 - OBJETO DE ANÁLISE - **Português: a arte da palavra** - 6º ano



As características do objeto selecionado para a análise se encontra no quadro 5, construído pela própria pesquisadora:

Quadro 4 – Objeto da Análise Documental: Livro Didático

Coleção Didática/ Volume/ Nível Escolar	Português: a arte da palavra/ Volume 6/ Ensino Fundamental
Edição/ Data	1ª edição/ 2009
Autores	Gabriela Rodelle, Flávio Nigro, João Campos
Editores/ Local	AJS/ São Paulo
Número de páginas	240
Site dos autores	http://www.artedapalavra.com.br/

Fonte: SAMPAIO, D.L.N (Pesquisadora,2013)

Segundo as informações contidas no site dos autores responsáveis pelo livro (um site elaborado justamente para proporcionar ao docente a discussão sobre o livro, fóruns para a resolução de perguntas, e também para apresentar a coleção didática), o volume do 6º ano é composto por sete capítulos, que abordam os seguintes temas: os gêneros e tipos textuais, capa, contracapa, lombada e orelha de livro, crônica, fábula, mito, poema, verbete de dicionário e enciclopédia, notícia, entrevista, bilhete, cartão-postal, carta formal, carta informal, carta de reclamação, e-mail, gravura e obra de arte.

O **Manual do Professor** (p. 1), do livro selecionado para esta investigação, tem como objetivo apresentar as ferramentas introdutórias à metodologia utilizada pelos autores e também os pressupostos teóricos usados na elaboração das atividades presentes no livro didático. Foi dividido em nove partes e, através delas, o professor tem contato com:

- 1 - a introdução;
- 2 - o trabalho com gêneros;
- 3 - notas sobre leitura;
- 4 - concepção de ensino de língua e linguagem;
- 5 - avaliação;
- 6 - organização do manual;
- 7 - sugestões de leitura;
- 8 - bibliográfica;
- 9 - Mapeamento dos capítulos do livro.

Observando os conteúdos inseridos na introdução (1), entendemos que os capítulos foram organizados por gêneros e temas (2). Os autores salientam que o estudo dos gêneros constitui o alicerce teórico e metodológico da coleção.

Os autores do livro didático pautaram-se no tema dos gêneros devido às orientações presentes nos PCN's de Língua Portuguesa, os quais trazem estudos sobre a importância de o aluno aprender a produzir gêneros textuais; eles citam, no **Manual do Professor**, que:

A preocupação é de que o trabalho nas aulas de língua portuguesa parta de textos reais, que existam e circulem socialmente, e de que as condições de produção destes textos, suas formas, os temas sobre os quais eles discorrem, suas composições, seus estilos e suas finalidades sejam abordados trazendo a noção de gênero para o foco das discussões a respeito dos novos rumos da disciplina de Língua Portuguesa. (2009, p.6)

No entanto, somente uma seleção do estudo de textos, a partir da compreensão teórica dos gêneros, não é suficiente; na organização das atividades de leitura, dos textos, os autores também devem proporcionar, ao mesmo tempo, estratégias intertextuais de leitura, de forma a envolver uma comunicação social com o contexto dos gêneros e a expandir as várias possibilidades dos usos dos signos nos diferentes textos.

É fato que esta Coleção Didática em análise faz referências teóricas, no embasamento das atividades sugeridas para o ensino da leitura, às teorias de Bakhtin (1997) e muitos outros renomados autores (Maingueneau, 2005; Rojo, 2000; Bronckart, 2007; Kleiman, 1996 e outros). Retiraram desta fonte as definições de conceitos, tanto sobre gênero, quanto sobre texto e linguagem e, também, para a elaboração das sequências didáticas das aulas de leitura.

Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.5) partiram do princípio de que, para Bakhtin, o texto produzido pelo homem está composto por três aspectos básicos: “o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (aspectos linguísticos)”; porém, não levam em consideração o contexto situacional do texto e suas relações com o social e o cultural que emergem da leitura sobre o conteúdo e a linguagem do texto.

Quando um texto é considerado como algo pronto, ele não oferece uma construção interpretativa dialógica, se tornando um texto de leitura previsível, deixando de ser um material para reflexão e postura crítica do receptor.

O texto envolve um movimento interacional com o receptor de cada contexto histórico-social, de modo que, ao ativar seus níveis de conhecimento, o “prévio”, o “linguístico”, o “textual” e o de “mundo” (KLEIMAN, p.13) interliga informações do texto com conhecimentos sedimentados culturalmente, por meio de relações intertextuais produzidas no ato da leitura.

A teoria da intertextualidade é citada pelos autores da coleção didática em estudo, mas não há, nela, informações suficientes para identificar a real importância da mesma para a leitura de textos e também para a produção textual; ela só é vista como caracterizadora das relações entre gênero e tipologia, não levando em consideração seu caráter produtor de sentidos; apesar, também, de os materiais didáticos se utilizarem da teoria bakhtiniana (semiótica russa) e dos estudos de Maingueneau (semiótica francesa) e outros autores focados na natureza ideológica da linguagem, as atividades sugeridas para a leitura, como aparecem na sequência deste estudo, não contemplam a fonte teórica citada.

Assim, embora as visões dos autores da coleção didática sejam pautadas na busca da ampliação dos horizontes sociais da escrita e da leitura, eles não operacionalizam uma metodologia adequada à formação do leitor crítico das intertextualidades ocorridas no texto.

As propostas de leitura inseridas no LIVRO 6 em análise, no que se refere às suas estratégias de ensino, não levam em consideração os processos e mecanismos de construção de sentidos na identificação do indivíduo como ser dialógico e protagonista na sua condição de leitor crítico. Como apontam as teorias da linguagem e do texto, o estudo dos sentidos do processo de significação da linguagem é complexo, exigindo do leitor o reconhecimento das relações estabelecidas entre os signos e o mundo. Apesar de os autores didáticos desta coleção citarem as teorias atuais sobre texto e leitura, os pressupostos teóricos não condizem com as atividades propostas pelos autores para a formação do leitor competente, que atinge a sintonização cultural com o autor e o contexto social do texto lido, como fica demonstrado na sequência deste capítulo.

Os autores didáticos organizam os capítulos desta coleção. Com a atenção centrada na escolha dos gêneros, os autores pautaram-se nos estudos teóricos de Bakhtin, trabalhando os gêneros mais familiares ao aluno:

[...] gêneros primários, ligados a situações privadas de uso da linguagem e ao cotidiano - podem levá-lo a ampliar seus conhecimentos e suas capacidades, para compreender gêneros secundários, “mais ideológicos”, vinculados a situações de comunicação mais complexas e elaboradas, [...] (RODELLE; NIGRO; CAMPOS, 2009, p.14)

Desta forma, os autores citados priorizam os estudos dos gêneros e as relações formais (do simples para o complexo) que podem ser estabelecidas entre eles; entretanto se preocupam somente com o estudo da estrutura formal de tais gêneros, desvinculada da necessidade de compreensão do contexto no qual está inserido o gênero em estudo.

Agindo-se assim, não há aprendizado de leitor crítico, pois o aluno se encontrará com uma ferramenta estrutural do uso da língua escrita, mas não saberá aplicá-la em determinados contextos necessários à formação da sua competência leitora.

Para detalharmos os conteúdos do objeto de análise desta pesquisa e suas relações adequadas ou inadequadas com os usos didáticos da Teoria da Intertextualidade, foi criado o Quadro 5, com os títulos, ementas e informações analíticas de cada unidade (Capítulo) do livro em questão.

Quadro 5 - Objeto da Análise Documental: Livro Didático - 6º ano

Título do Capítulo	Ementa de cada Capítulo	Uso da Teoria da Intertextualidade	
		Adequada	Inadequada
Capítulo 1 - Livros	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a organização de um livro; • Interpretação de textos e reconhecimentos dos elementos argumentativos e injuntivos do texto; • Identificar as vozes presentes no texto; • Compreender como se dá a comunicação humana; • Reconhecimento de Classes de palavras; • Reconhecimento de frases e parágrafos e empregá-los em suas produções. 		X
Capítulo 2 – Fábulas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos gêneros e suas situações de comunicação social; • Reconhecimento da estrutura narrativa e sua relação com a fábula; • Variação cultural e seus efeitos nas modificações da moral da fábula no decorrer do tempo; • Desenvolvimento nas habilidades orais; • Criar personagens típicos de fábulas, por meio do recurso de personificação, percebendo os diálogos conflitantes; • Estudo do discurso direto, objeto direto e o artigo. 		X
Capítulo 3 – Dicionário e Enciclopédia	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar com eficiência um termo em obras de consulta (dicionários e enciclopédias); • Reconhecer verbetes de obras de consulta; • Identificar a finalidade dos verbetes, diferenciando-o de subgêneros; • Reconhecimentos de gêneros que comportam várias sequências de tipologia; • Identificar variantes linguísticas na língua materna; • Reconhecimento da classificação gramatical das palavras; • Identificar termos flexionados em gêneros, número, tempo e modo verbal. 		X
Capítulo 4 - Cartas e Outras Correspondências	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das diversas formas de correspondências (bilhetes, cartão-postal, carta pessoal, carta formal, e-mail); • Respeitar a variedade cultural por meio de trocas de cartas executando com alunos de outras regiões; • Aprender os mecanismos de utilização dos diversos tipos de correspondências apresentados; • Identificar as estruturas básicas dos diversos tipos de correspondência; • Usos dos pronomes de tratamento e vocativos em cartas de reclamação e de solicitação. 		X

<p>Capítulo 5 – Poemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer poemas e suas formações; • Distinguir rimas finais, internas, perfeitas e imperfeitas, marcando os efeitos sonoros decorrentes da leitura de composição poética; • Aprender os recursos poéticos; • Identificar e diferenciar a tonicidade das sílabas gramaticais (Proparoxítonas, paroxítonas, oxítonas e monossílabos tônicos e átonos); • Reconhecer e empregar pronomes demonstrativos, indefinidos e interrogativos; • Debates em grupo. 		X
<p>Capítulo 6 – Mitos e seus Heróis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das características básicas do gênero mito, como narrativa tradicional; • Desenvolver o respeito à cultura de diversos povos (indígenas e africanos) por meio de leitura de mitos; • Reconhecer a estrutura básica da sequência narrativa; • Perceber o papel do herói como protagonista do gênero mito e compará-los com heróis presentes na vida cotidiana do aluno. • Desenvolver por meio da leitura a capacidade de reconhecimento da voz dramática; • Compreender as noções básicas de flexão e conjugação verbais. 		X
<p>Capítulo 7 - Notícias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer fatos que podem se transformar em notícia; • Reconhecer o gênero notícia no jornal, fazendo um comparativo com outros gêneros já apresentados; • Interpretar criticamente as notícias veiculadas pela mídia, avaliando o grau de neutralidade em relação ao fato concreto; • Criar lides que resumam adequadamente a notícia; • Reconhecer os tempos verbais e os modelos de conjugação do indicativo e conjugá-los de acordo com a norma padrão; • Conceituar e classificar os advérbios; • Conhecer as regras de acentuação das palavras proparoxítonas. 		X

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009).

O quadro demonstrativo acima resume uma releitura dos capítulos do livro e expõe o que cada capítulo tem como objetivos a serem alcançados pelos alunos; tais objetivos são expostos no Manual do Professor, pelos autores didáticos desta coleção.

Avaliamos a preocupação dos autores em formularem, no Manual do Professor, esta explicação dos objetivos dos capítulos do livro, como um ponto muito positivo, pois demonstra o empenho dos autores no diálogo com o professor mediador. Para cada capítulo, se deseja algo diferente, em razão dos conteúdos diferentes; no entanto, os capítulos não se relacionam, não há uma sequência conteudística de um capítulo a outro. Também pelo Quadro 6, percebe-se que o livro, apesar de anunciar práticas intertextuais de leitura, não explora a

Intertextualidade, nas atividades propostas, de forma adequada, o que ficou demonstrado ao longo da pesquisa realizada.

No Quadro 6, apresentamos algumas citações do Livro Didático de Rodelle, Nigro e Campos, que se remetem à Teoria da Intertextualidade e outras teorias sobre Filosofia ideológica dos signos.

Quadro 6 – Citações extraídas da Teoria da Intertextualidade: Manual do Professor.

<p>Capítulo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O esforço para recriar o sentido do texto tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nesta busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto”. (p. 32)
<p>Capítulo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] a fábula tem por objetivo fazer o interlocutor reconhecer o exemplo de conduta humana ressaltada para reproduzi-lo e viver em harmonia com os preceitos sociais de seu tempo”. (p.38)
<p>Capítulo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • “As palavras desempenham, quando em uso, diferentes funções possíveis.” (p.53) • “[...] podemos dizer que, no léxico, um vocábulo não é isso ou aquilo, mas está nesse ou naquele feixe de relações; portanto, tal como acontece com a moeda, seu valor efetivo só se estabelece na hora do uso”. (p.53)
<p>Capítulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Se refletirmos um pouco, verificamos que a carta é também um ‘objeto’ rico de significação dentro do mecanismo social” (p.60).
<p>Capítulo 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Queremos despertar em cada estudante o prazer de descobrir a provável razão que levou o poeta a escolher versos metrificados, brancos ou livres para construir seu poema” (p.72) • “O importante é fazer com que o aluno possa ter acesso ao universo literário mobilizado pela poesia, levando-o a construir uma relação diferenciada com a linguagem, e conseqüentemente, tornar-se leitor e produtor de textos competentes”. (p.75)
<p>Capítulo 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • “É importante explicar aos alunos que [...] não há uma única maneira de compreender a realidade humana [...] cada cultura oferece um resposta específica para saciar a curiosidade humana”. (p. 81)
<p>Capítulo 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] é importante que os alunos observem o ambiente que a foto retrata, analisem a personagem [...] ou os objetos presentes na imagem e o que eles sugerem. A partir daí é possível traçar relações entre o que se leu na imagem e o que lê na notícia e observar como uma completa a outra.” (p. 96)

Fonte: RODELLE G., NIGRO F., CAMPOS J., (2009).

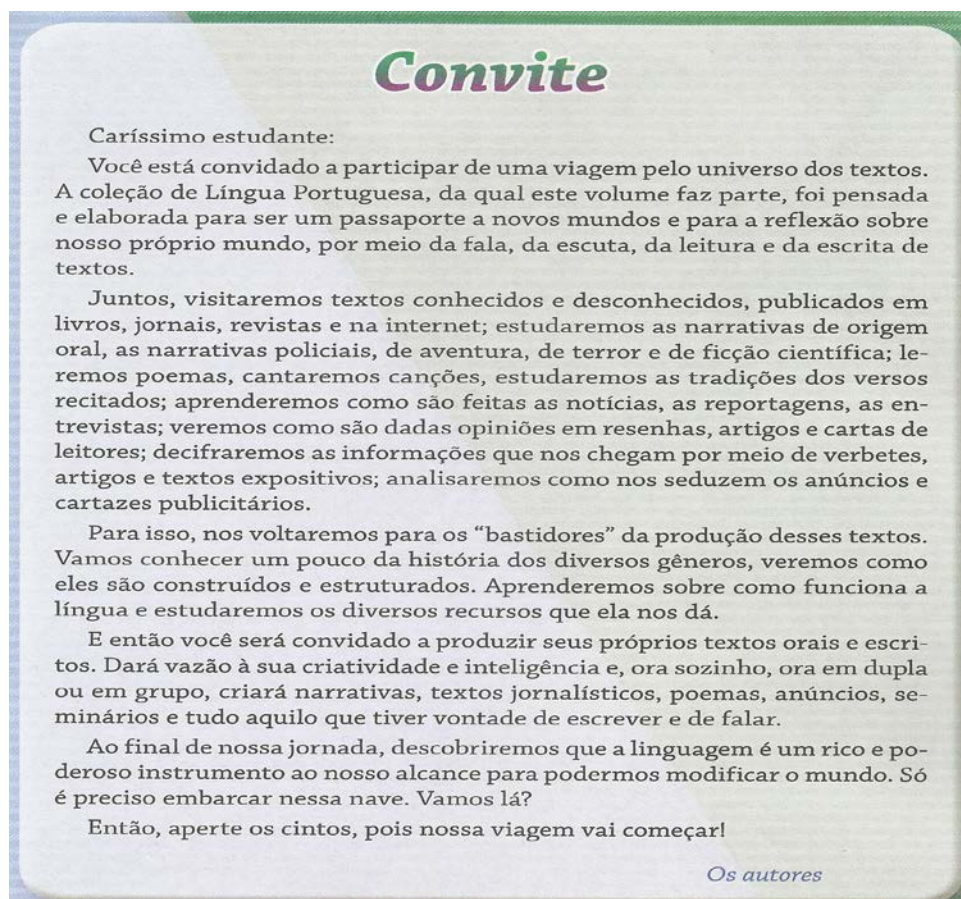
Pelas citações extraídas do Manual do Professor e transcritas no Quadro 6, fica claro que a intenção dos autores didáticos é a de que o texto se apresente como “unidade constitutiva de sentido” (2009, p.4-17) e que o aluno se identifique com o texto, de forma a captar a mensagem sócio-ideológica, moral, para sua vida. No entanto, as atividades propostas pelos autores não condizem com os objetivos transcritos previamente, revelando inadequação nos usos das teorias do texto anunciadas.

O exercício da construção de sentidos de um texto é de extrema importância para a formação do aluno e do docente (leitor), porque é através da leitura que alimentamos nosso intelecto e aprimoramos nossos níveis de

conhecimento, relacionando contexto e texto, transformando e (re)formulando novas hipóteses, reproduzindo, assim, nossas vivências e convivências com os textos, ao longo da vida.

Observamos, ainda, que, na apresentação geral da coleção didática, os autores fazem um convite aos alunos:

Figura 9 - Convite



Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.3).

Pelo convite transcrito, fica clara a informação dos autores sobre a importância da Contextualização do conhecimento, sobretudo quando se refere à leitura dos textos: “Nos voltaremos para os ‘bastidores’ da produção desses textos”, a serem lidos, “conhecendo um pouco da história dos diversos gêneros”.

“Também afirmam, nas últimas linhas do “Convite”, que “a linguagem é um rico e poderoso instrumento ao nosso alcance para podermos modificar o mundo”. Estas palavras apontam para uma concepção sociológica do texto, de natureza pragmático-ideológica e não meramente linguística. Daí a relevância de

verificarmos se o material, de fato, põe em prática este conceito adequado de linguagem na elaboração das atividades de leitura.

É importante informarmos, ainda, que o item intitulado “As páginas de Abertura” (1ª seção), deixa claro o propósito de sua elaboração: o de propiciar ao aluno e ao docente o conhecimento prévio do assunto que será trabalhado ao longo do capítulo, de modo a induzir o aluno a reforçar seu próprio conhecimento prévio, levando-o a fazer novas hipóteses; o item “Leitura” (2ª seção) tem a intenção de fazer com que o aluno compreenda as unidades de sentido do texto, de modo a lhe proporcionar a interação e a comunicação entre autor e leitor. Em seguida, o item “Estudo do Texto” (3ª seção) traz as principais atividades de leitura, buscando a compreensão do “ponto-chave” do texto lido, questões que deveriam favorecer a interpretação e que deveriam levar o aluno para além do que está explícito no texto, exigindo-lhe um raciocínio profundo. O item “Mão na Roda” (4ª seção) traz as atividades de produção textual, relacionando-as aos gêneros propostos para o capítulo; o item “Gramática em Ação” (5ª seção) objetiva garantir que o aluno estude a norma-padrão da língua, fazendo, assim, o uso da mesma em seu dia-a-dia, relacionando-a com situações sociais. O item “Língua em Uso” (6ª seção) tem como objetivo explorar os aspectos linguísticos e composicionais específicos dos gêneros escolhidos, para serem abordados nos capítulos, considerando o aprendizado na prática da leitura e escrita de textos que se fazem presentes na sociedade. A seção “Leitura da Arte” (7ª seção) é destinada à leitura de linguagens não verbais, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer e decodificar os signos das obras de arte. E, por fim, o item “Multimídia” (8ª seção) propõe uma seleção de livros, músicas, filmes e sites relacionados aos gêneros estudados.

Enfim, em todos os tópicos destacados nestas seções, nas páginas iniciais (5, 6, 7) do livro didático em análise (e da coleção), percebe-se o objetivo de inserir os estudantes nos conteúdos a serem abordados e nos modos de organização metodológica destas abordagens, o que é bastante elogiável.

Enfim, pelas seções estabelecidas acima, a impressão inicial do leitor é a de que os autores desenvolveram, ao longo do livro didático (6), um ensino contextualizado de leitura, de natureza sócio-comunicativa. Os resultados sobre esta apreciação crítica inicial serão retomados no aprofundamento desta Análise Documental, proposta nesta pesquisa, em suas páginas subsequentes.

Cumpramos acrescentarmos que os autores, nestas páginas iniciais da coleção, também fazem uma apresentação resumida dos conteúdos e metodologias, usando figuras de conteúdo explicativo para informar a função de cada parte dos capítulos do livro; passemos, pois, às figuras destacadas pelos autores didáticos:

O livro didático em questão é composto por oito seções principais, inseridas na sequência descrita:

1ª seção - Páginas de Abertura

2ª seção - Leitura

3ª seção - Estudo do Texto

4ª seção - Língua em Uso

5ª seção - Gramática em Ação

6ª seção - Mão na Massa

7ª seção - Leitura da Arte

8ª seção - Multimídia

Figura 10 – “Conheça o seu Livro” (Páginas iniciais do Livro Didático, p.5)


Conheça o seu livro

Capítulo 6

REPORTAGENS

Neste capítulo vamos:

- ▶ Observar quais são as diferenças entre notícia e reportagem;
- ▶ Conhecer o trabalho de repórter investigativo;
- ▶ Discutir o papel da imprensa na sociedade;
- ▶ Aprender a redigir uma reportagem e a produzir uma revista;
- ▶ Estudar a concordância verbal e a nominal.



178

Profissão repórter

“Repórteres, meus senhores, são pessoas que perguntam”, informou o jornalista Adolfo Ramiro a um homem importante, instalado em austeridade das perguntas do repórter.

Quem conta a frase acima foi o autor repórter, Adolfo Dantas, que em seu livro *Repórteres* complementa o colega: “Saber perguntar já é mais do que meio caminho andado para um bom exercício de jornalismo”.

De um bom repórter exige-se não uma carta de recomendação, mas sim a medida suficiente para que ele acredite, em momentos de qualificação, ser capaz de mudar o mundo”, prossegue Adolfo, lembrando que em 1972 foi repórter de Washington Post, um jornal americano. Colaborou por meio de suas reportagens investigativas que o presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, tenha conhecimento de que repórter haviam revelado informações do partido de oposição. Resultado: Nixon renunciou a presidência e os repórteres alteraram os rumos da história.

Podem-se dizer que um repórter é a cunha de um contador de “lançamentos” com um destino ou investigador, tornando-se a matéria a guilhotina do acontecimento, que arriva a própria pele para conseguir uma boa história.

“Um bom repórter pode ser, por exemplo, aquele que é capaz de contar bem um fato ocorrido na esquina de sua rua”, explica Adolfo Dantas. “Ou, em outro extremo, aquele que vai até o fim do mundo no encalço de uma boa história”.

“A alma dos repórteres”, completa o jornalista Marco Faerman, “alimenta-se do espírito de aventura”. O hábito pela descoberta, pela história ainda não contada, alimenta a alma desses seres que perguntam. Ou, como diria outro repórter, Cezar Wagner, a busca que move o repórter é “o gosto de encontrar palavras estranhas e vocabulário e hábito de usar uma base de dados para escrever e atualizar”.

Adaptado de “Como se prepara”, Apresentação do *Repórter*, São Paulo, Editora, 1978.

Para Discutir:

1. Você conhece ou já ouviu falar de algum repórter de renome, realista ou jornal? Se sim, quem é?
2. Você se lembra de alguma reportagem ou alguma denúncia jornalística que tenha modificado um pouquinho o mundo?
3. Normalmente você lê jornais e/ou revistas? Quais delas costuma ler?
4. Você sabe qual a diferença entre uma reportagem e uma notícia?

Introdução

Textos, imagens ou até mesmo atividades sobre o assunto que será estudado servem para introduzi-lo e para motivar a discussão sobre ele.

Apresentação

Aqui você fica sabendo quais são os principais conteúdos do capítulo.

Para Discutir

Traz questões que serão respondidas oralmente. Elas servem para saber o que você já conhece sobre o que vai estudar no capítulo e orientam a discussão com os colegas.

Leitura

Os textos selecionados para leitura trazem uma variedade de gêneros que você deve aprender a manejar. Foram escolhidos com muito cuidado – esperamos que você goste deles e que se divirta com a sua leitura.

Você Sabia?

Mais informações e curiosidades sobre o assunto estudado.

Estudo do Texto

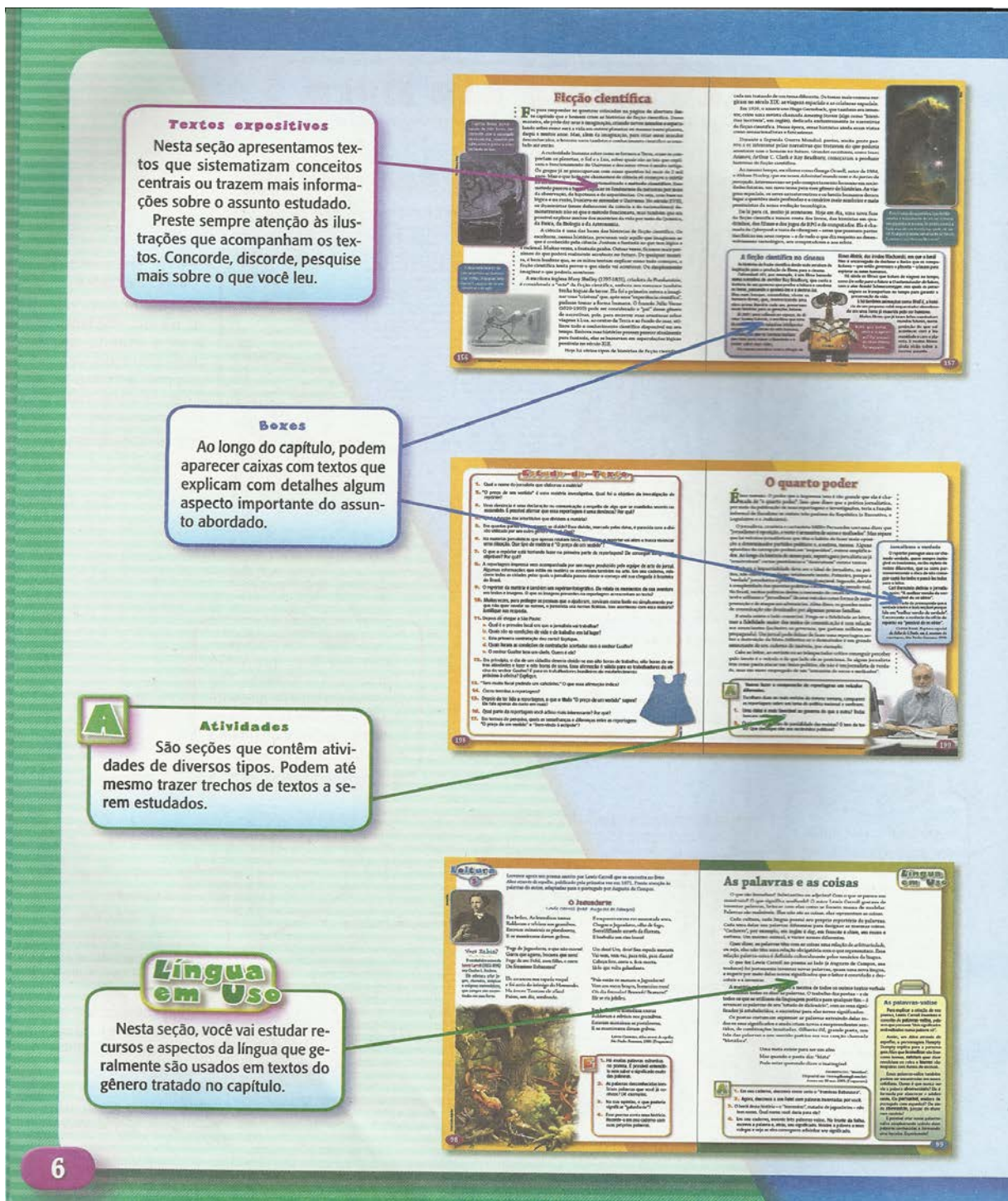
Seção com perguntas de compreensão e interpretação dos textos estudados. Seu professor vai indicar se as questões devem ser respondidas oralmente em classe ou por escrito, em seu caderno.

5

Fonte: RODELLE;NIGRO; CAMPOS (2009, p.5).

Ao observarmos as páginas iniciais do livro e, em especial, a Figura 10, aqui transcrita, vemos que os autores tentam se aproximar do adolescente e do jovem, construindo para o livro uma roupagem mais moderna, numa tentativa até de se aproximar da abordagem metodológica utilizada na internet.

Figura 11 - "Conheça o seu Livro" (Páginas iniciais do Livro Didático, p.6)



Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.6).

É perceptível, também, na Figura 11, a utilização exagerada, até mesmo poluída, das cores, na tentativa de capturar o olhar do aluno e aproximar o leitor dos conteúdos informados. Esta forma explicativa é um ponto estratégico positivo, pois aproxima o leitor do objetivo desejado na leitura do capítulo em questão.

Figura 12 – “Conheça o seu Livro” (Páginas iniciais do Livro Didático, p.7)

The image shows three pages from a didactic book, each with a callout box explaining its content. The pages are numbered 153, 171, and 170.

Page 153: Gramática em Ação
 This page is titled "Verbos: o modo subjuntivo" and "Tempos do subjuntivo". It includes a table of verb conjugations in the subjunctive mood. The callout box states: "Nesta seção, você vai estudar a língua portuguesa e aspectos dela que servem de referência para as variedades linguísticas que usamos em situações mais formais. Você vai aprender sobre o funcionamento da gramática, sobre as relações entre as palavras e também sobre a ortografia."

Page 171: Mão na Massa
 This page is titled "Conto de Ficção Científica" and features an illustration of a futuristic city. The callout box states: "É hora de arregaçar as mangas! Como o próprio nome diz, esta seção foi feita para orientar a produção dos textos dos alunos, com base em tudo o que você estudou ao longo do capítulo. As propostas de produção trazem projetos de trabalho contextualizado, com objetivos claros e dirigidos a um público específico. Algumas vezes, você vai produzir seus textos individualmente. Outras, produzirá textos em conjunto com seus colegas. Você vai perceber também que a seção Mão na Massa, por vezes, é dividida em etapas ao longo do capítulo, como preparação para a produção final."

Page 170: Leitura da Arte
 This page is titled "Leitura da Arte" and features a detailed illustration of a complex structure. The callout box states: "Pinturas, fotografias, murais, esculturas, enfim, imagens que estão relacionadas ao gênero ou ao tema estudado no capítulo são apresentadas geralmente como um enigma, para que você possa fazer a leitura de códigos não verbais." Below this, the "Multimídia" section is highlighted, with a callout box stating: "Aqui você tem dicas de filmes, livros, músicas e sites que trazem mais informações sobre o gênero e temas estudados. A leitura desses textos não precisa esperar pelo final do capítulo. Você pode procurar na biblioteca os livros que achar interessantes ou consultar já a internet."

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.7).

A Figura 12 foi concebida pelos autores do livro didático no intuito de organizar e apresentar para o leitor (estudante) as partes constitutivas do livro; cada

parte tem uma intenção, de forma a fazer com que o aluno de forma resumida, já compreenda os itens a serem abordados no livro didático. Quadrinhos e flechas são utilizados com a finalidade de motivação visual para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos a serem estudados.

3.2 Análise Documental

Passemos aos esclarecimentos iniciais da Análise Documental sobre as propostas de leitura dos autores da coleção em análise:

1. procura-se sempre partir de uma motivação que suscite uma discussão acerca dos conhecimentos prévios do aluno a respeito dos gêneros;
 2. procede-se à apresentação de variados textos de um determinado gênero, para que o aluno possa compor um repertório básico sobre ele;
 3. procura-se trabalhar com as regularidades presentes em diversos textos de um mesmo gênero;
 4. busca-se sistematizar os conhecimentos estudados;
 5. trabalha-se com os aspectos linguísticos;
 6. propõe-se a produção de textos escritos ou orais, sempre relacionada ao gênero ou gêneros estudados.
- (RODELLE; NIGRO; CAMPOS, 2009, p.15)

Pelos itens transcritos, confirmam-se as críticas iniciais apontadas nesta pesquisa. Ao considerar, no item 1, os “conhecimentos prévios” do aluno, inferimos que a coleção vai valorizar o contexto social dos leitores/alunos para uma compreensão leitora crítica das entrelinhas dos textos lidos. No entanto, os itens subsequentes (de 2 a 6) se concentram na construção de um repertório teórico básico do aluno para identificação dos elementos estruturais (repetidores de um tipo de gênero textual).

Tendo em vista, ainda, as propostas dos autores (ítems 1 a 6), observamos que o aluno realizaria o processo de aprendizagem através da mediação do professor, o qual forneceria os meios conceituais/informativos, para a concretização deste processo de aprendizagem da estruturação e tipologia dos gêneros. Isto também vai depender muito do nível de conhecimento do professor, o que ressalta a abrangência da importância da necessidade da busca pelo professor na construção de seu próprio repertório. Se o professor não é leitor, ele deve buscar construir este repertório, pelo menos pertinente ao texto, para que assim possa lecionar esse repertório, de forma a induzir o aluno a adquirir os elementos intertextuais, fazendo, assim, uma leitura completa.

Temos que ressaltar que todos os capítulos da coleção abordada são compostos por pequenas aberturas (textos introdutórios), de forma a conduzir melhor o aluno ao conteúdo expresso no capítulo, valorizando sempre o humor, pelas charges humorísticas.

Os textos escolhidos para as seções de leitura são textos que representam diversos e diferentes gêneros, garantindo-se que o aluno acesse variados textos como: fábula, mitos, poemas, narrativas de diferentes conteúdos, policiais, de aventura, de terror, de ficção científica...

As atividades intituladas “Estudo do Texto”, inseridas em todos os capítulos, têm como objetivo unir texto e leitura, partindo do pressuposto de que as questões preparadas levam à busca da verificação da compreensão do texto e de seus pontos-chave (de forma interpretativa), indo além do texto, exigindo um raciocínio maior do aluno, de forma a induzi-lo a formular suas próprias hipóteses referentes ao estudo do gênero em questão e das relações de sentido entre o texto e o contexto de sua origem.

Porém, isso não ocorre efetivamente; muitos dos exercícios propostos pelos autores não levam os alunos a formularem novas hipóteses e não o induzem para um senso crítico, não permitindo o reconhecimento crítico das relações humanas. Desta forma, tais equívocos ocasionam, nos modos de ensino da leitura, o descuido do próprio educador que, não vendo o texto como produto ideológico, de implicações contextuais, sociais, deixa de realizar formação crítica dos alunos.

Na Análise Documental do livro (6), observamos que a ideia repassada pelos autores é a da leitura contemplativa; pelo designer do mesmo, percebemos que ele aparenta ser bem agradável aos olhos do leitor: seus tons de verde nos remetem à antiguidade clássica. As imagens são bem coloridas, de forma a atrair a visão para o que se propõe trabalhar nas páginas do mesmo. Ao observarmos a capa, a ilustração parece transmitir ao aluno a visão de que “a leitura é um ato agradável”: os tons mais amenos e a cor verde transmitem serenidade e paz, o que é necessário para fazer uma atenciosa leitura. A fonte utilizada para o texto transmite, também, a tentativa de contato com o universo do jovem leitor, correspondendo à necessidade da comunicação.

Passemos, para a ilustração e compreensão das atividades de leitura no livro didático do 6º ano.

3.2.1 Análise do Capítulo 1 do Livro Didático: Propostas Iniciais de Leitura: Leituras 1, 2, 3 e 4.

No livro didático selecionado para a pesquisa (volume 6), para cada capítulo foram estipulados objetivos a serem alcançados. Os objetivos do CAPÍTULO 1 almejam que o aluno possa:

- Compreender como são organizadas as informações nas capas de livros, lombadas, orelhas e contracapas e reproduzi-las nas atividades;
- Interpretar os textos de contracapa e reconhecer os elementos argumentativos e injuntivos utilizados para incitar o público-alvo a ler um livro;
- Identificar as vozes da contracapa e orelha (texto do próprio autor, de críticos literários, de personalidades do universo cultural ou da esfera social abordada pela obra);
- Elaborar uma biblioteca de classe, organizando livros e empréstimos;
- Compreender como se dá a comunicação humana e as noções de linguagem (verbal e não verbal) e de língua (oral e escrita);
- Conhecer as classes de palavras e conceituar e classificar o substantivo, além de identificar o papel dessa classe gramatical na formação do sentido do texto;
- Reconhecer frases e parágrafos e empregá-los em suas produções. (RODELLE; NIGRO; CAMPOS, 2009, p.26)

Observa-se que, para o capítulo 1, o objeto “livro”, de forma adequada, serve como polarizador para que algumas questões sobre leitura sejam abordadas, de forma a induzir o aluno/leitor à compreensão da importância do suporte estrutural e sua natureza propagadora de ideias. No entanto, resta pesquisar se as atividades propostas para a leitura contemplam a teoria anunciada da Intertextualidade.

Encontramos as seguintes propostas de atividades apresentadas no CAPÍTULO 1, tendo como subtítulos “Leitura 1 - Memória de livros”, “Leitura 2 - Desventuras em série”, “Leitura 3 - Contracapas” e “Leitura 4 - Embarque nesta viagem”.

Na intenção de introduzir o aluno no conteúdo que será trabalhado, ao longo do capítulo, Rodelle, Nigro e Campos idealizaram páginas de abertura para cada capítulo, com um pequeno diálogo com o aluno leitor; passemos à ilustração e registro do texto dialógico:

Figura 13 – Capítulo 1 – “Livros”

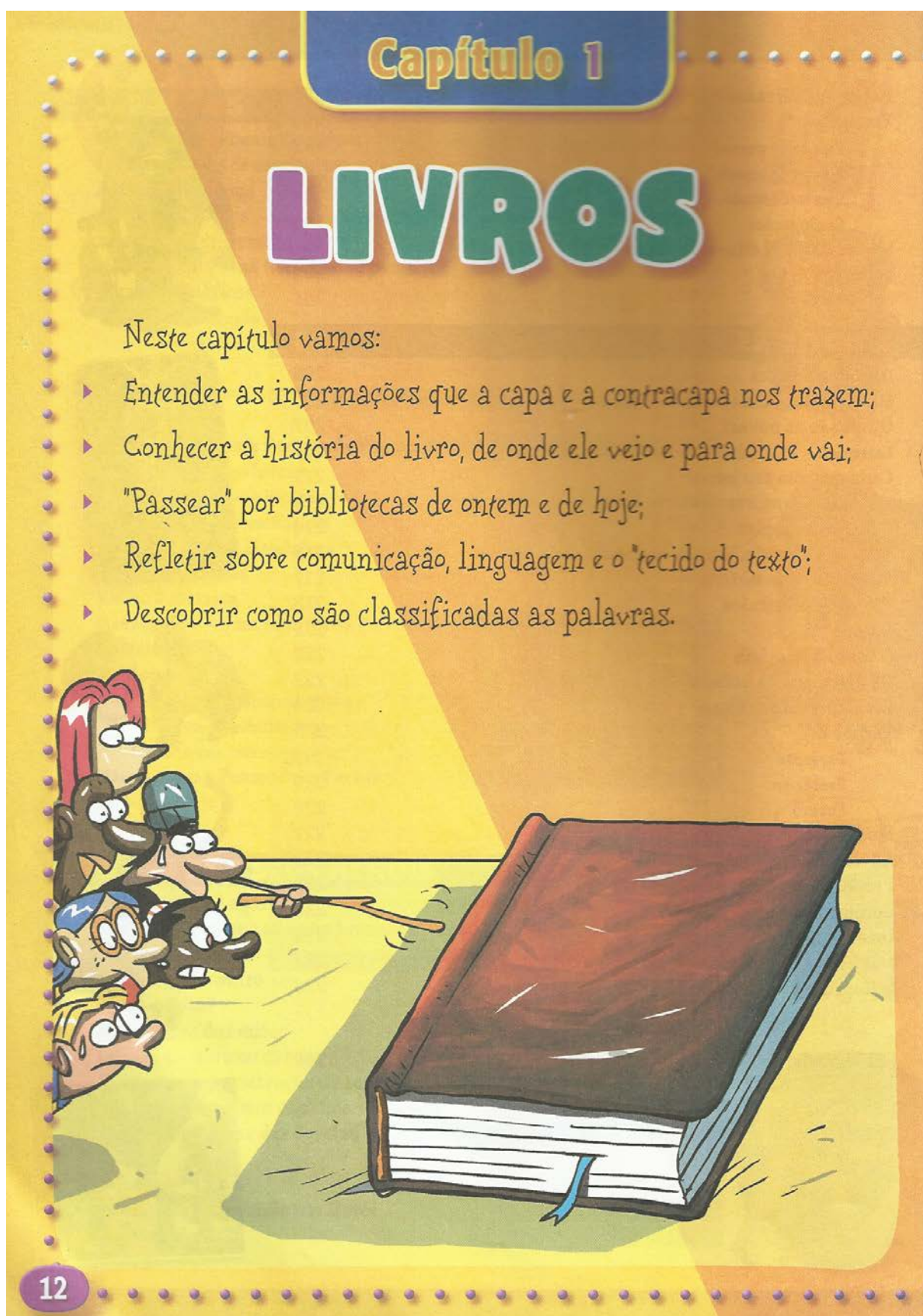


Figura 14 – Capítulo 1 – “Cabeça de papel”

Cabeça de papel

Ler o mundo é o que fazemos o tempo todo. Estamos sempre lendo e interpretando o universo ao nosso redor.

Há muito para ser lido. Textos, imagens, emoções. Aprendemos desde pequenos a ler os sentimentos do outro na alteração do tom de sua voz, em suas expressões faciais e até em seus pequenos gestos.

A leitura das letras, palavras e frases escritas também é assim. Lemos livros, placas, legendas, mapas. Essas leituras exigem um certo esforço no começo, quando começamos a aprender a ler. Porém, quanto mais treinamos, mais fácil vai ficando e a leitura vai se tornando algo prazeroso. Por isso, precisamos exercitar a leitura e isso só se faz... lendo.

Lemos diferentes gêneros de texto, com diversos objetivos. Lemos para nos informarmos sobre o que acontece em nossa cidade, em nosso país, no mundo; lemos para nos divertirmos, para nos assombrarmos ou para nos comovermos com as histórias que outros nos contam; lemos para nos informarmos sobre coisas que ainda não conhecemos; lemos para ficar sabendo da opinião de outras pessoas. A leitura é uma maneira de entrarmos em contato com aquilo que, se não fosse pela leitura, desconheceríamos.

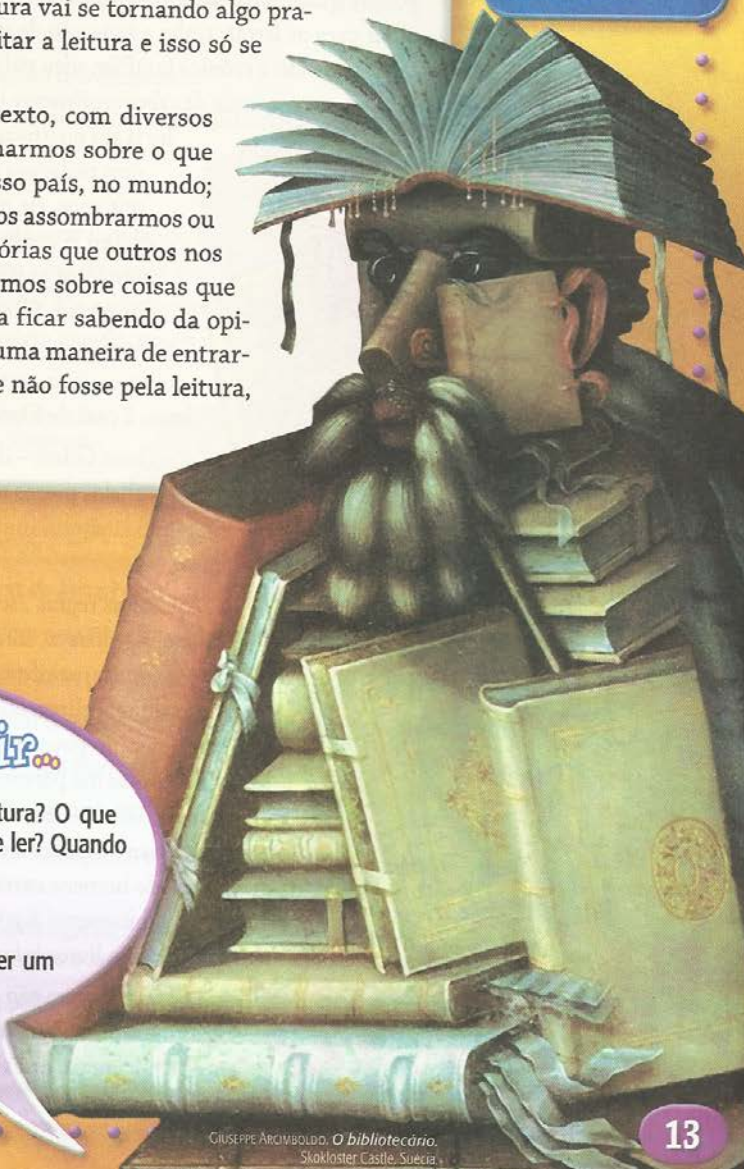
Giuseppe Arcimboldo pintou, em 1566, a tela **O bibliotecário**. São os homens que fazem os livros ou são os livros que fazem os homens?

Para Discutir...

1. Qual sua experiência pessoal de leitura? O que você gosta de ler? Onde você gosta de ler? Quando costuma ler?
2. Você já visitou alguma biblioteca?
3. Como você acha que deveria ser um espaço ideal de leitura?

GIUSEPPE ARCIMBOLDI, *O bibliotecário*, Skokloster Castle, Suécia

13



Kleiman nos remete, em seus estudos, aos processos de conhecimento da compreensão do processo completo de leitura. Como já citado por ela (1989, p.13), para que o leitor faça a construção de sentidos de um texto, ele precisa, necessariamente, fazer a conexão dos vários níveis de conhecimento; neste caso, podemos dizer que as páginas introdutórias do Capítulo 1, em análise, aguçam e induzem o aluno/leitor a retomar seu conhecimento prévio (repertório) de vida e experiências com a leitura, antes de iniciar as atividades contidas no livro didático.

De forma positiva e divertida, as páginas introdutórias apresentam aspectos bem humorados, com charges do cartunista Jean, as quais fazem relação com o conteúdo que será abordado nas páginas subsequentes, algo construtivo, pois, segundo Trevisan (2004, p.159) é importante que os autores didáticos compreendam e aproveitem os “sentidos sociais e estéticos do texto e da leitura”, envolvendo “práticas de leitura de outros códigos, além do verbal: imagens, cores, formas, movimentos, luzes, sombras, etc”; nota-se que o sentido estético é bastante utilizado na elaboração das sequências didáticas organizadas para o ensino de leitura, no livro didático, objeto de análise nesta pesquisa.

Também é explicado pelos autores, Rodelle, Nigro e Campos, que o capítulo 1 aborda os gêneros que dão origem a diversos textos. O modelo anunciado, intitulado “Cabeça de papel” propõe uma discussão sobre o ato de ler o mundo e sua importância para o conhecimento humano. Os autores deixam bem claro que a intenção dos textos introdutórios não é de apresentar conteúdos, mas sim, de aguçar a curiosidade do aluno sobre o que será estudado no capítulo.

Na sequência das páginas do capítulo em análise (1), todas as propostas de leitura incluem um tópico, com questões para uma discussão, de modo que, a cada página de abertura de novo texto, haverá um tópico intitulado “Para discutir”; a discussão gira sempre em torno de questionamentos das experiências de leitura do aluno.

A primeira proposta de leitura (Leitura 1) inicia-se com o texto de João Ubaldo Ribeiro, intitulado “Memória de Livros”, no qual Ribeiro relata a história de sua primeira experiência com os livros; na sequência, Rodelle, Nigro e Campos (2009) propõem: “O estudo do texto”, composto por nove questões relacionadas ao texto:

Figura 15 – Capítulo 1 – “Leitura 1 - Memória de Livros”

Leitura
1

O professor lerá um texto do escritor João Ubaldo Ribeiro em que ele conta sobre suas primeiras experiências com livros.

Memória de livros


João Ubaldo Ribeiro

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de Dona Gilete.

– Dona Gilete – disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo –, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente Dona Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácilimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

– Esses daí agora não – disse ele. – Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.



14

Figura 16 – Capítulo 1 – “Leitura 1 - Memória de Livro” (Atividades Propostas)

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa – e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

– Seu filho está doido – disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando. – Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

– Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.



– Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

– Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

– O Lello.

– Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Um brasileiro em Berlim.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 142-145. (Fragmento.)

Você Sabia?

A **palmatória** era um instrumento feito de madeira que servia para castigar os “maus alunos”.

Os infelizes estudantes esticavam as palmas de suas mãos ao professor e recebiam umas tantas pancadas como “correção”. Ai!

Glossário

crônica familiar: história da família.

demovido: desencorajado, desestimulado.

pedagoga: estudiosa da educação.

retardado: atrasado.

empenho: esforço.

carrancudos: de cara feia, mal-humorados.

gabinete: escritório, pequena sala de trabalho.

Estudo do Texto

1. Quem conta a história de *Memória de livros*? 1. João Ubaldo é o autor e também o narrador da história.
2. Quais as personagens que aparecem nesse trecho das memórias? 2. João Ubaldo, seu pai, sua mãe, (não nomeados) e Dona Gilete.
3. Que idade tinha o narrador ao ser levado para ter aulas com Dona Gilete? 3. Seis anos.
4. Qual das personagens acha estranho cheirar livros? E você, o que acha disso? 4. A mãe acha estranho. Resposta pessoal.
5. Há um diálogo que começa com “– Seu filho está doido”. Quem participa desse diálogo? 5. O pai e a mãe de João Ubaldo.
6. Quais os nomes dos dicionários citados no texto? 6. Lello e Laudelino Freire.
7. “Aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas.” Explique com suas palavras o que o narrador quis dizer. 7. Resposta pessoal.
8. O narrador afirma que “quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam”, porém ele ainda não era alfabetizado aos quatro anos. Afinal, ele estava lendo ou não aqueles livros? 8. Resposta pessoal. As duas alternativas são possíveis, dependerá da argumentação do aluno.
9. Escreva em seu caderno o que as palavras *facilimo* e *normalíssimo* querem dizer. Para você, qual o efeito que os sufixos “*imo*” e “*íssimo*” parecem ter quando acrescentados a algumas palavras? 9. As palavras indicam “muito fácil” e “muito normal”. Os sufixos reforçam, ampliam ou exageram o significado da palavra original.

15

Na primeira proposta didática do livro em análise (“Leitura 1, p.14-7) percebemos, claramente, o propósito de Ribeiro, no texto “Memória de Livros”, de se comunicar com o leitor, um comportamento que poderia ser satisfatório, enquanto relação necessária entre emissor e receptor para a valorização da leitura.

No entanto, as questões formuladas, no livro didático, por Rodelle, Nigro e Campos, para a interpretação de tal texto, conduzem o aluno/leitor, lamentavelmente, a uma superficialidade do conhecimento, não o levando ao diálogo com o texto de Ribeiro, que traz uma mensagem profunda sobre a convivência com o livro já na infância.

As questões elaboradas para a compreensão do texto não condizem com os próprios objetivos anunciados pelos autores do livro didático; inclusive, inicialmente (p.7), quando eles falam de “projetos de trabalhos contextualizados”. O tema quer trazer para a discussão a importância que o livro tem para nossa formação humana, um despertar para um mundo totalmente vivo que está expresso nas páginas dos livros. No entanto, nenhuma questão se coloca sobre Ribeiro, seu modo filosófico de escrever e viver, sua biografia, suas obras... Enfim, nem o autor, nem o texto proposto para a leitura são contextualizados.

Sabemos que um livro transforma nossas ideias e nos motiva para sermos mais imaginativos. Percebemos, no entanto, que não houve a valorização sócio-ideológica do texto de Ribeiro; os autores do livro didático poderiam ter utilizado do contexto do texto para absorver as mensagens de Ribeiro, que relata, em seu texto, que uma criança pode ler até inconscientemente, ao criar histórias através de imagens expressas no livro, iniciando o convívio com o livro e a criatividade; destaca, principalmente, a importância de um ambiente que seja composto de livros, para facilitar a inserção cultural da leitura na vida de uma criança.

No entanto, os autores fazem uma leitura superficial do texto de Ribeiro, analisando somente seus sentidos literais, não levando em consideração seus sentidos simbólicos (criados artisticamente) nem os significados situacionais de uma comunicação social e cultural; os valores expressos pelo autor foram ignorados por meio de perguntas simplistas, de respostas pré-determinadas, não corroborando para a formação de leitores críticos.

Quando, na página 7, do livro em análise, os autores colocam a importância de “projetos de trabalho contextualizados”, o que se esperava da prática

é que o aluno já fosse operacionalizando relações intertextuais de leitura. A teoria semiótica de valorização do contexto pressupõe, como vimos, na parte teórica desta dissertação, que o aluno leia o texto, realizando movimento duplo de leitura: saindo do texto para o contexto histórico-social (do autor e da situação social de origem do texto) ou partindo deste contexto para as relações de sentido íntimas do texto.

No entanto, dentre as questões colocadas para a leitura do texto de Ribeiro, nenhuma delas indagou sobre a contextualização do Autor: Quem é João Ubaldo Ribeiro? Que tipo de produção ele realiza? Qual a natureza (gênero e tipologia) de sua narrativa? Quais as relações deste texto com outros textos deste autor?. As questões formuladas pelos autores didáticos (p.15), todas elas são soltas, destituídas de coesão entre elas e restritas a partes isoladas do conteúdo do texto. Na questão 1, indaga-se: “Quem conta a história?”; indaga-se o autor, mas não é proposta a apresentação do autor (quem é João Ubaldo Ribeiro). A questão 2 reitera o procedimento rotineiro de perguntar “Quais são personagens? “, mas não se propõe a reflexão sobre cada um deles na relação com o conteúdo filosófico e literário do texto. Enfim, só depois de o aluno conhecer João Ubaldo Ribeiro é que ele vai perceber a relação real entre o narrador e o autor, pois, Ribeiro está falando da sua própria história de vida e da importância da leitura na sua formação para tornar-se um autor de livros.

Mais lamentável, ainda, ocorre na questão 4, que se refere ao estranhamento do ato de “cheirar livros” de modo superficial e até depreciativo; o que é percebido pela afirmação: “seu filho está doido”, em razão do ato de “cheirar livros”, como um ato filosófico e sinestésico de ter prazer, no contato com o livro, que explora vários sentidos humanos: “ver”, “pegar” e “cheirar”. A simbologia do ato de ler, ou seja, como ato de “cheirar os livros” não é explorada no estudo do texto. Ao contrário, as questões 4 e 5 restringem o sentido profundo do interesse passional pelos livros, expresso no ato de “cheirar” e reafirmam a condição de “doidice” de quem cheira os livros, manifestada pela mãe, que, naquele contexto histórico de vida, não sabia, ainda, valorizar esta qualidade do filho de perceber, sensivelmente, o prazer de leitura!

Muitas reflexões poderiam ser provocadas na abordagem deste tema. A questão 6, também, aborda a referência, no texto, aos dicionários, mas não alcança o sentido simbólico desta referência cultural e apenas indaga “os nomes dos dicionários citados no texto”. A questão 7, igualmente, não explora a profundidade

de sentido da frase: “Aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas”. Os termos “paredes” e “vivas” são aproximados semanticamente, no texto, revelando a vida contida nos livros e a expansão da sua magia (energia) para todas as realidades, ainda que as mais indiferentes, frias, objetivas como as “paredes”.

Estas relações profundas não aparecem no “Estudo do Texto”. A questão 8 também reduz o significado da mensagem do texto. O autor ressalta que, aos quatro anos, quando “havia figuras” nos livros, ele as usava e “inventava as histórias que elas ilustravam”, revelando ao leitor oportunidades de criar, por meio de leitura das figuras, novos textos. Tal é a importância do contato com o livro desde cedo. A questão 9 se concentra no entendimento do significado isolado dos sufixos “-ímo” e “-íssimo” (Facílimo/Normalíssimo) sem nenhuma relação com o todo significativo do texto. Trata-se de mera invasão do estudo gramatical, sem nenhum vínculo com a tarefa de interpretar o texto!

Enfim, o diálogo do texto lido com o próprio autor e seus outros textos e as relações intertextuais dos sentidos não foram considerados no “Estudo do Texto” proposto; as questões de leitura se limitaram a identificar sentidos literais e não situacionais do material selecionado para a aula. Dando continuidade, ainda, à leitura 1, passemos ao texto “Livro, modo de usar”:

Figura 17 – Capítulo 1 – “Livros, modo de usar”

Livro, modo de usar

Você gosta de cheirar livros? O cheiro de livro novo, de livro velho... Há gente que adora! Pegar, cheirar, manusear, sentir o peso, a textura.

Mas... como saber se um livro é bom? Uma maneira é partir de indicações de outros leitores. Você pode ainda reparar nos livros da estante de uma pessoa. Nela, provavelmente, há livros de todo jeito: há os que têm a capa descolada e um durex prendendo a lombada; há os que já foram bastante manuseados, mas têm aparência de novos; há os que ficam na estante “empoeirando” porque a pessoa não se interessa por eles. Qualquer que seja o estado do livro, pergunte ao leitor quais ele recomenda e por quê. Pergunte também sobre aqueles que ele não recomenda e o motivo. Pode ser que sejam histórias que ele não aprecie, mas pelas quais você se interesse.

E qual o melhor jeito de ler? Para uma leitura agradável, é preciso tempo e espaço adequados. E o tempo e espaço adequados à leitura dependem de cada leitor. Há leitores que leem muito bem em qualquer compartimento da casa, até mesmo escutando uma música ao fundo, bem baixinha. Há

outros que podem ler em qualquer lugar, com qualquer barulho à volta, e mesmo assim imergem na leitura. Há ainda leitores que leem no transporte coletivo, porque a hora do trajeto é o único momento do dia em que conseguem pegar em um livro. Qualquer que seja a maneira, a leitura tem que ser feita no seu ritmo, sem pressa. E para isso você precisa de, no mínimo, uma horinha de leitura só para você.

Outra dica: tenha sempre um livro de bolso na mochila (ou no bolso). Vira e mexe você vai ter que perder algumas horas de sua vida em alguma fila ou no transporte coletivo. O livro é uma ótima saída. Com um livro, você pode se transportar para um navio pirata ou para uma história do século XVII. É prático, barato e divertido.



Cuidados com o livro!

Faça um livro feliz. Encape os livros que você consulta frequentemente ou de que gosta muito. Livros são feitos de papel. E papel estraga fácil. Mantenha os livros longe de lugares úmidos e também longe dos cupins e das traças, claro. Mantenha-os afastados da parede, na estante. O sol batendo direto também não é muito bom. A luz direta costuma desbotar a cor da capa dos livros.

Por exemplo, este livro aqui será passado para outros alunos no ano que vem. Por isso, é necessário um cuidado especial. Não escreva nele. Nem a lápis! Responda às questões sempre em seu caderno. Não rabisque nem amasse. Você gostaria de receber um livro todo rabiscado? Bem... seu colega também não.



1. Como se chama este livro de português que você tem agora em mãos?

1, 2 e 3. Professor, confira a página 2 deste livro para obter os dados corretos.

2. Quem são os autores deste livro?

3. Quem são os ilustradores?

4. Se você quisesse enviar uma correspondência para os autores, elogiando ou criticando o livro, onde você encontraria o endereço da editora?

4. Nas primeiras páginas do livro.

5. Que outros tipos de informações há na página 2?

5. Há o nome das pessoas que produziram o livro e a ficha catalográfica.

6. Pesquise: o que é uma “ficha catalográfica”?

6. É uma ficha que traz informações básicas para se catalogar um livro em uma biblioteca.

Figura 18 – Capítulo 1 – “Livros, modo de usar” (Atividade Proposta)



Para discutir: Que tipo de leitor você é?

Existem diversos tipos de leitor. Que tipo de leitor você é? Divirta-se com as questões e depois discuta com seus colegas.

- 1. Qual a melhor hora e lugar para leitura?**
 - a) De noite, em uma poltrona confortável ou de dia, ao ar livre, em uma rede.
 - b) De noite, na cama, até chegar o sono.
 - c) Indo ou voltando da escola, no metrô ou ônibus, chacoalhando.
- 2. Que tipo de som é o ideal para a leitura?**
 - a) Nada melhor que o silêncio.
 - b) Música leve, só melodia, de preferência.
 - c) Você consegue ler com qualquer som: pagodão, funk, MPB ou rock pauleira.
- 3. Qual o melhor método para encontrar a parte em que se fala dos pronomes neste livro aqui?**
 - a) Procurar por “Pronomes” no sumário, logo no começo do livro.
 - b) Folhear o livro todo, cuidadosamente, página por página, até encontrar.
 - c) Dar uma passada muito rápida por todas as páginas. Se não encontrar, repetir várias vezes o mesmo processo.
- 4. Como você marca as páginas de um livro que está lendo?**
 - a) Com um marcador de papel ou papelão.
 - b) Dobrando os cantos das páginas.
 - c) Com uma embalagem ou com o papel que estiver à mão.
- 5. Para você o que representa o espaço de uma biblioteca?**
 - a) Um refúgio. Um lugar tranquilo para poder ler sossegadamente.
 - b) Um bom lugar para fazer as pesquisas escolares.
 - c) Um lugar que pode ter coisas muito interessantes.
- 6. Que livros você levaria para aquela famosa ilha deserta?**
 - a) As obras completas do seu autor favorito.
 - b) *Como construir embarcações* e *Manual de sobrevivência em ilhas desertas*.
 - c) Levaria um pouco de tudo. Para não se entediar.

Converse com seus colegas a respeito dos seus hábitos de leitura:

- 1.** Você tem um lugar preferido para ler? Onde é?
- 2.** Você frequenta a biblioteca do colégio? E outras bibliotecas?
- 3.** Como você escolhe os livros que pretende ler?
- 4.** Qual o tipo de livro que você mais gosta de ler?
- 5.** Quais os seus autores preferidos?
- 6.** Você costuma ler a contracapa e a orelha de um livro antes de mergulhar em seu texto?
- 7.** Você gosta de cheirar seus livros?
- 8.** Você cuida bem de seus livros? Este livro, que você lê agora, está bem cuidado, preservado, encapado?
- 9.** Você costuma fazer anotações em seus livros?
- 10.** Afinal, você e seus colegas têm hábitos de leitura parecidos ou não?




É importante observar que o texto “Livro, modo de usar”, inserido no livro didático em questão, mantém a intenção de somente valorizar o “livro” como um objeto cultural. Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.26) deixam bem claros os objetivos desejados neste capítulo, no qual afirmam: “é importante observar que o objeto livro é o tema deste capítulo, servindo de elemento polarizador para que algumas questões relativas à leitura sejam tratadas [...] Instrumento importantíssimo para a divulgação da cultura”; porém, o texto em questão não possibilita uma discussão sobre atos de leitura, apenas informa o livro como um objeto e o classifica como “polarizador da cultura”; busca-se ensinar o aluno a cuidar melhor de seu “livro”, garantindo-se até um manual de dicas de “como cuidar do seu livro”, para manter sua durabilidade.

No terceiro parágrafo do texto (p.16), os autores também abordam formas ou jeitos que podem ser agradáveis para se fazer uma leitura; eles falam da leitura em nosso cotidiano e como determinados leitores conseguem ler melhor em determinados lugares como: no transporte coletivo, escutando uma música, em casa; e citam muitos outros exemplos de lugares para se fazer uma leitura agradável. Para mais algumas dicas sobre o objeto “livro”, os autores trazem algumas informações, que, normalmente, são registradas nas laterais das páginas. Não se anuncia, no entanto, sobre o próprio ato de ler um texto.

As atividades formuladas por Rodelle, Nigro e Campos são compostas de 6 questões relacionadas ao texto, que abordam somente a estrutura formal do livro, contradizendo os objetivos anunciados pelos próprios autores do livro didático, que indicam ser este estudo sobre o suporte “livro” importante para o aluno reconhecer os elementos argumentativos e injuntivos dos textos, e para estimulá-lo a ler um livro. Ao contrário, a superficialidade das questões e até mesmo do texto elaborado para este capítulo não permite relações de sentido mais profundas para o aluno leitor se identificar no texto e, através dele, identificar o contexto de construção do mesmo (2009, p.26).

A proposta de atividade dos autores intitulada “Para discutir: Que tipo de leitor você é?” poderia ser um tanto interessante; dialogando com este exercício, o relacionei com aqueles testes de revista para adolescentes e jovens; no entanto, se o exercício seguisse, realmente, a metodologia utilizada nas revistas e apresentasse resultados, ao final do teste, talvez fosse produtivo no sentido de auxiliar o aluno na identificação de que tipo de leitor ele é ou poderia ser. O teste

contém 6 questões, cada uma com um intuito diferente, mas todas formuladas com o mesmo objetivo: “tornar o aluno leitor”. Porém, as perguntas formuladas são totalmente descontextualizadas; não se indagam os conteúdos e as práticas; elas não perguntam sobre leitura e/ou leitor; por exemplo, a questão “3- Qual o melhor método para encontrar a parte em que se fala dos pronomes neste livro aqui?” ou até mesmo a questão “4-Como se marca a página de um livro que está lendo?”, não se relacionam ao objetivo citado no livro de se descobrir o perfil dos alunos enquanto leitores (tipos de leitor); como elas poderiam ajudar o aluno a identificar seu tipo de leitor se elas não se vinculam a nenhum repertório ideológico sobre o assunto em questão? Os autores do livro didático não indicam, previamente, tipos de leitores; não há repertório algum dando suporte tanto ao professor quanto ao aluno; os autores pedem algo que eles mesmos não oferecem; como poderia haver uma discussão sobre os tipos de leitores, sendo que não há tal conteúdo tanto no livro do aluno quanto no manual do professor?

Ainda na sequência, de forma repetitiva e exaustiva, são propostas, pelos autores, 10 questões para uma discussão em grupo sobre “hábitos de leitura”, um diálogo que poderia ser bem sucedido se, nas propostas anteriores, os autores didáticos fornecessem um repertório teórico contextualizado com a realidade social da leitura, mostrando de que modo, através dos meios escolares e sociais, o aluno poderá construir seu próprio hábito de ler.

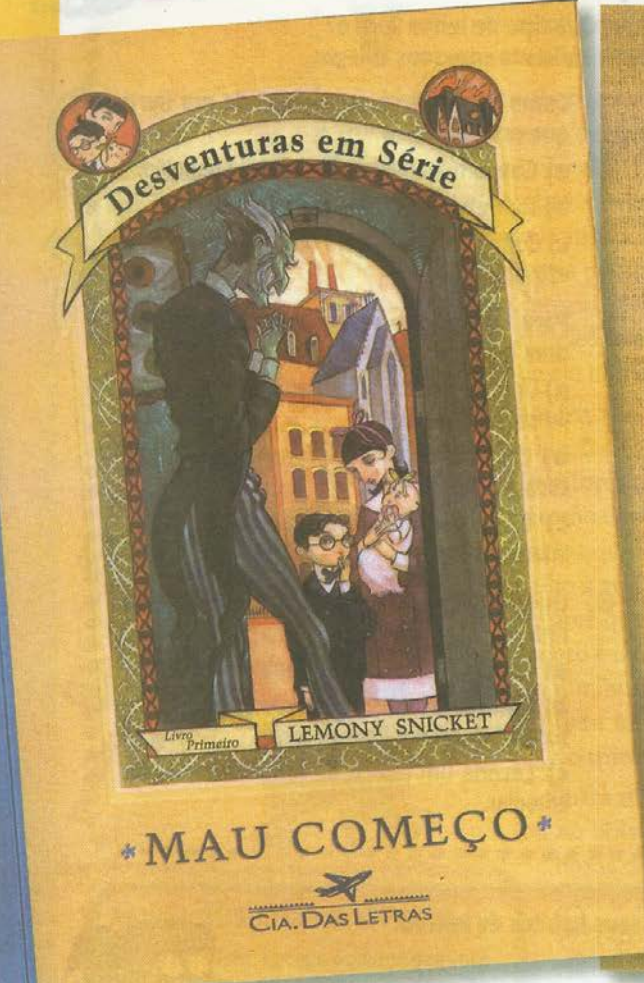
Na elaboração das sequências didáticas, é necessário que os autores compreendam que os gêneros textuais emergem, sempre, de uma realidade social. Assim, pela análise documental desta proposta (“Leitura1”, p.14-15), já se vai delineando a inadequação entre a teoria anunciada pelos autores didáticos e as atividades metodológicas de ensino de leitura, contidas no livro. É o que pudemos detectar, também, na sequência da análise documental de outra unidade do livro.

Passemos à “Leitura 2 – “Desventuras em série” (p.18); o tópico inicia-se com o estudo dos gêneros “capa” e “contracapa”, com o intuito, ainda, de demonstrar as partes constitutivas do objeto “livro”; o texto abordado é de Lemony Snicket, a história dos irmãos Baudelaire, que tem o título: “Desventura em série”, como nos apresenta a Figura 19:

Figura 19 – Capítulo 1 – “Leitura 2 – Desventuras em série”

Leitura
2

A capa e a contracapa costumam trazer informações importantes sobre o livro. Repare nos detalhes do livro abaixo.



Caro Leitor,

Sinto muito dizer que o livro que você tem nas mãos é bastante desagradável. Conta a infeliz história de três crianças muito sem sorte. Apesar de encantadores e inteligentes, os irmãos Baudelaire levam uma vida esmagada por aflições e infortúnios. Logo no primeiro capítulo as crianças estão na praia e recebem uma trágica notícia. A infelicidade segue os seus passos, como se eles fossem ímãs que atraíssem desgraças.

Neste pequeno volume, os três jovens têm que lidar com um repulsivo vilão dominado pela cobiça, com roupas que pinicam o corpo, um incêndio calamitoso, um plano para roubar a fortuna deles e mingau frio servido como café da manhã.

É meu triste dever pôr no papel essas histórias lamentáveis. Mas não há nada que o impeça de largar o livro imediatamente e sair para outra leitura sobre coisas alegres, se é isso que você prefere.

Respeitosamente,
Lemony Snicket
Lemony Snicket

ISBN 978-85-369-0094-1

LEMONY SNICKET. *Mau começo*. Tradução: Carlos Sussekind. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

E

1. Este livro faz parte de uma coleção. Qual você acha que é o título do livro e qual é o da coleção? Por quê?
2. Como se chama o autor do livro?
3. Qual o nome da editora que publicou o livro?
4. A ilustração da capa sugere que a história se passa no Brasil?
5. Quem escreveu o texto da contracapa?
6. Segundo o texto da contracapa, quais são as personagens principais do livro?
7. O que significa a palavra **desventura**?
8. Que tipo de desventuras as personagens enfrentam nesse livro?
9. Será que o livro é mesmo “desagradável” como o autor sugere? Você acredita que o autor deseja que o leitor largue o livro imediatamente?
10. Você gostou do texto da contracapa do *Mau começo*? O texto da contracapa fez com que você ficasse com vontade de ler o livro?
11. Em geral, para que servem os textos da capa e da contracapa de um livro?

18

Figura 20 – Capítulo 1 – “Leitura 2 – Desventuras em série” (Atividades propostas)

Agora leia com atenção a lombada e as orelhas do mesmo livro.
Elas trazem dados também sobre o autor, o ilustrador e as personagens.

LEMONY SNICKET


Desventuras em Série


1


MAU COMEÇO


DA LOMBADA

Na classificação das pessoas mais infelizes do mundo — e você sabe que elas não são poucas — os irmãos Baudelaire ocupam sem dúvida o primeiro lugar. Eles viveram mais coisas horríveis que qualquer pessoa. Mas quem são esses desafortunados?

 **VIOLET BAUDELAIRE** tem catorze anos e é uma das maiores inventoras do seu tempo. As engrenagens e alavancas de seu cérebro funcionam a todo o vapor.

 **KLAUS BAUDELAIRE**, o irmão do meio, usa óculos, o que pode dar a impressão de que seja amante dos livros. Impressão absolutamente correta. Ele emprega todo o seu conhecimento em decifrar os planos do pérfido conde Olaf.

 **SUNNY BAUDELAIRE**, a mais nova dos três, é ainda um bebê. Seus quatro dentes afiados entram em ação na primeira oportunidade.

 E este é o arqui-inimigo dos irmãos Baudelaire: o **CONDE OLAF**. Homem revoltante, gomentoso, pérfido, sobre ele é melhor dizer o menos possível.

LEMONY SNICKET recebeu diversas citações por bravura em face do mal, e diversas outras por cautela quando a bravura poderia ter se mostrado causa de aborrecimentos. Foi visto pela última vez por testemunhas pouco confiáveis e/ou de natureza particularmente suspeita. Usa o tempo livre para esconder todos os vestígios de suas ações.

Saiba mais sobre o autor no site: www.lemonysnicket.com (em inglês).

BRETT HELQUIST nasceu no Arizona, cresceu em Utah, e atualmente vive em Nova York. Formou-se em belas-artes pela Brigham Young University e desde então trabalha como ilustrador. Para retratar as vidas trágicas dos irmãos Baudelaire, usa lápis quebrados, tinta seca e caixas e mais caixas de lenços de papel.

7. Desventura: história trágica, desgraça.

8. Os três jovens têm que lidar com um repulsivo vilão dominado pela cobiça, com roupas que piniçam o corpo, um incêndio calamitoso, um plano para roubar a fortuna deles e mingau frio servido como café da manhã.

9. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que é um truque do autor para despertar a curiosidade do leitor, provocando-o.

10. Resposta pessoal.

11. Servem para fornecer informações e convencer as pessoas a lerem o livro.

12. Violet é a mais velha.

13. Lemony Snicket é o autor; Brett Helquist é o ilustrador; Conde Olaf, Violet, Klaus e Sunny Baudelaire são personagens do livro.

12. Qual dos irmãos Baudelaire (pronuncia-se bô-dê-lér) é o mais velho? *Ver respostas para as questões 12 e 13 acima.*

13. Entre os nomes abaixo, escreva em seu caderno quem é o ilustrador, quem é o autor e quem é personagem do livro.

Violet Baudelaire
Klaus Baudelaire
Sunny Baudelaire
Conde Olaf
Lemony Snicket
Brett Helquist

14. Procure os significados da palavra **fortuna** no dicionário.

a. Qual o sentido da palavra **fortuna** no trecho abaixo? *14a. Dinheiro, tesouro.*

“...um plano para roubar a **fortuna** deles.”

b. Uma outra palavra do texto é formada a partir da palavra **fortuna**, mas tem outro sentido. O que ela significa?

“Mas quem são esses **desafortunados**?”

14b. Infelizes, pobres-coitados.

19

Fonte: RODELLE; ; NIGRO; ; CAMPOS ; (2009, p.19).

Como podemos notar, na intenção de introduzir o aluno no estudo do gênero “capa e contracapa”, Rodelle, Nigro e Campos, trazem pequenos enunciados no início de cada página dos tópicos de leitura, criando um diálogo com o aluno leitor. O livro a ser abordado pelos autores didáticos em “Leitura 2 - Desventuras em série” (p.18) faz parte de uma série de treze livros do autor americano Daniel Handler, sob o pseudônimo de Lemony Snicket. A série trata das aventuras de três crianças, os irmãos Baudelaire: Violet, Klaus e Sunny.

No tópico “Estudo do texto”, foram anunciadas 14 questões, as quais questionam as partes constitutivas do gênero “capa e contracapa”; a intenção é de fixar as estruturas visuais do livro; porém, tais questões não condizem com os objetivos dos próprios autores. Notamos, também, que não há nenhuma reflexão ou apresentação sobre o gênero selecionado para este capítulo; as questões não apresentam coesão e são destinadas à identificação de partes isoladas do conteúdo do texto.

A questão 1, por exemplo, faz o seguinte questionamento “Este livro faz parte de uma coleção. Qual você acha que é o título do livro e qual é o da coleção?Por quê?”, no entanto não houve a apresentação da coleção, ou, até mesmo, do que seria uma coleção de livros. A questão 2, indaga: “Como se chama o autor do livro?”, porém, novamente, não se questiona: “Quem é o autor do livro?Que tipo de produção textual ele realiza?Em que época escreveu este texto?Qual o pensamento da época e do próprio autor sobre o assunto do texto em questão? A questão 3 limita-se, igualmente, a somente questionar quem é a editora do livros e nada mais; as reflexões mais profundas do texto e principalmente do contexto do qual emerge o gênero são ignoradas. Conforme elucida Marchezan (2010, p.5):

a contracapa constitui uma peça de análise bastante interessante em vários aspectos, como, por exemplo, a sua importante finalidade na apresentação de uma obra (tenta seduzir o leitor); o seu uso frequente na esfera social a que pertence; a sua peculiar elaboração, pois é constituída a partir do consenso ou não de dois enunciadores (a editora e o autor).

O que percebemos é que os alicerces, necessários para a realização das atividades propostas pelos autores didáticos, não são apresentados; se, para Kristeva (apud MOÍSES, p.63) “todo texto é a absorção e transformação de uma multiplicidade de outros textos”, o ideal seria que o trabalho com o texto estivesse

apoiado na teoria da Intertextualidade, para leitura completa (vertical e horizontal) do texto.

A questão 4 questiona a ilustração presente na capa do livro, indagando-se: “A ilustração da capa sugere que a história se passa no Brasil?”, como o aluno poderá responder esta questão, sendo que, em nenhum momento das atividades propostas, é subsidiado, pelos autores didáticos, o diálogo com o aluno leitor sobre a história contada por Handler; nem mesmo é proposta uma reflexão mais aprofundada sobre ele (o autor) ou sobre, o ambiente no qual a história acontece de forma retrógrada. A série é repleta de alusões literárias e culturais, mas as questões subsequentes (5 e 6), igualmente, não exploram a profundidade do texto; a questão 5 propõe um mero procedimento rotineiro de pergunta; também a questão 6, que poderia trabalhar as características de cada personagem, questiona simplesmente quem são os personagens principais do livro, ignorando, lamentavelmente, o esforço de Handler na tentativa de mostrar suas reais intenções na criação de cada personagem. Os nomes dos personagens fazem alusão a outras obras de ficção e até mesmo de pessoas reais; no entanto, as atividades não produzem a leitura desta alusão, se limitando à fixação de conteúdos literais do texto.

É importante ressaltar que a discussão sobre os gêneros “capa e contracapa”, necessitaria emergir da realidade na qual eles se constituem, como já mencionado nos pressupostos teóricos desta pesquisa; os textos interagem com os receptores de cada contexto histórico-social, de forma que o leitor, ao acionar o seu repertório cultural, interliga sentidos sedimentados, produzindo uma leitura específica para o texto, evidenciando o resultado das relações intertextuais produzidas na própria leitura. Tal situação não é explorada pelas questões de abordagem do texto, neste livro didático.

As questões 7 e 8 exploram o uso do dicionário na intenção de desvendar o significado da palavra “desventura” e de identificá-la no contexto do texto, um ponto muito positivo, pois é, também, nestas relações, que a intertextualidade se evidencia. Ainda na sequência, as questões 9 e 10 demonstram a intenção de Rodelle, Nigro e Campos de dialogar com o aluno leitor sobre as intenções de Handler na criação da série “Mau Começo”; tais questões não levam, no entanto, em consideração, as intenções profundas de Handler no uso do termo “desagradável”; no contexto textual, ele não quer dizer que o livro é desagradável,

mas que os fatos da história dos irmãos Baudelaire são desagradáveis. As questões 11, 12 e 13, assim como a questão 3, limitam-se ao procedimento rotineiro de perguntar, pelo conteúdo literal do texto, sem a preocupação de verificar a coesão deste conteúdo com os outros no texto. A questão 14 explora o significado isolado da palavra “fortuna”, de forma, portanto, descontextualizada, sem que haja uma relação de sentido entre a palavra e o todo do texto.

Enfim, as questões aproximam-se dos objetivos de Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.26), no que se refere ao ensino dos gêneros e suas estruturas, mas não identificamos, dentre as questões, qual a que poderia levar um aluno a ter interesse pela leitura, somente respondendo, automaticamente, tais questões sobre a estrutura específica de um suporte de gênero. A reflexão sobre os efeitos dos sentidos sociais do livro na vida do aluno deve ser levada mais em consideração, ao se trabalhar a leitura na escola, pois, mais uma vez, foi ignorada a situação sócio-cultural da inserção do livro na vida do aluno, pela exploração dos sentidos do contexto social das suas origens e dos sentidos desta origem na formação dos leitores.

A formulação das questões deveria levar em consideração outros aspectos interpretativos do texto, porém somente é considerada a superficialidade do conhecimento.

Dando continuidade a estas reflexões, passemos ao estudo das atividades de “Leitura – 3 – Contracapa”, (contidas na Figura 21 e 22):

Figura 21 – Capítulo 1 – “Leitura 3 – Contracapas”

Leitura
3

Os textos das contracapas nos dão informações sobre o livro. Às vezes, há alguns trechos do próprio livro, outras vezes, críticas ou uma exposição a respeito do assunto do livro.

a **Perdendo perninhas**



“Em menos de cinco minutos eu estaria oficialmente no segundo ciclo e isto muda tudo na vida de uma pessoa. Eu teria muitas professoras, uma para cada matéria e nenhuma delas seria responsável pela nossa classe. Em menos de cinco minutos ninguém mais seria responsável por nós, pois em menos de cinco minutos seríamos responsáveis por nós mesmas. E nunca mais eu poderia acordar tarde e ligar a televisão. Agora, até o fim da minha vida, eu teria que acordar cedo, tomar banho, escovar os dentes e partir para minhas obrigações com o céu ainda escuro.”

ÍNDIGO. *Perdendo perninhas*. São Paulo: Hedra, 2006.

b **Do big bang à eletricidade**



Este é um livro para você olhar, ler, manipular. Os adesivos permitem que você transforme as imagens. Você vai descobrir o segredo da energia. Saiba como é o mecanismo de um moinho de vento ou como funciona uma locomotiva a vapor. Veja como uma folha de acetato atrai uma pena de verdade ou como os cabelos de uma pessoa se eriçam: é a eletricidade estática. Graças à eletricidade, uma coisa se ilumina. Com a ajuda de um efeito especial, as barras de um reator nuclear sobem e descem.

ANNE DE BOUCHONY. *Do big bang à eletricidade*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

c **O guia dos curiosinhos – Super-heróis**



Quer saber o que os super-heróis acharam deste livro?

“Li rapidinho.” – The Flash

“Eu recomendoóóóóóóó.” – Tarzan

“Vou até comprar outro. O meu queimou inteiro.” – Tocha Humana

“Graças a minha visão de raio X, li tudo sem precisar virar as páginas.” – Super-Homem

“Depois de ler, você bat palmas.” – Batman

“ ” – Mulher Invisível

“Geni-au-au-au!” – Lassie

MARCELO DUARTE. *O guia dos curiosinhos – Super-heróis*. São Paulo: Panda Books, 2006.

Imagens: divulgação

20

Figura 22 – Capítulo 1 – “Leitura 3 – Contracapas” (Atividades propostas)

- E**
- No texto da contracapa do livro *Perdendo perninhas*, a narradora fala de uma passagem importante em sua vida. Qual é ela?
 - Por que o texto da contracapa de *Perdendo perninhas* está entre aspas (“ ”)?
 - Já a contracapa do livro *Do big bang à eletricidade* explica sobre o que fala o livro.
 - Segundo o texto, o que o leitor poderá fazer com esse livro?
 - Que tipo de informação o leitor poderá encontrar nele?
 - A contracapa do livro *c, O guia dos curiosinhos*, traz declarações de super-heróis sobre a leitura do livro.
 - Quais os heróis citados nessa contracapa?
 - De acordo com a declaração da Lassie, dá para adivinhar quem é ela?
 - De qual das declarações você gostou mais? Por quê?
 - Que tipo de leitor pode se interessar pelo o livro *a, Perdendo perninhas*? E pelo livro *b, Do big bang à eletricidade*?
 - Se você fosse ler um desses livros, qual deles escolheria? Por quê?

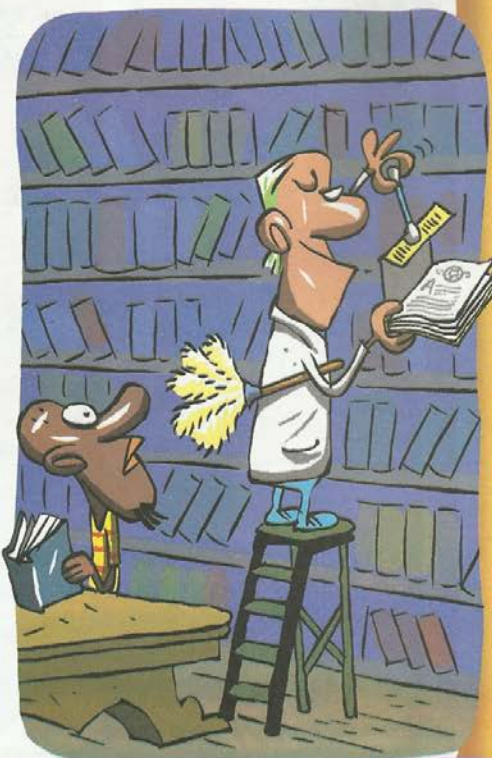
Capa, contracapa e orelhas

Será que podemos julgar um livro pela capa? Existem livros bons com capas feias, é verdade. E capas bonitas podem envolver livros bem medíocres. Na verdade, o importante é o conteúdo do livro, certo? As capas, as contracapas e as orelhas sempre oferecem informações importantes sobre o que está lá dentro do livro.

Assim como a capa, a contracapa é feita para atrair o leitor potencial. Geralmente apresenta um texto expositivo, contando mais ou menos o que se pode encontrar no livro. Algumas contracapas trazem um trecho do próprio livro. Outras ainda trazem trechos de resenhas críticas de jornais e revistas: “espetacular”, “o melhor livro do autor...” (curiosamente sempre críticas favoráveis, não é?).

Com uma rápida examinada nos textos que estão na encadernação podemos descobrir a que categoria pertence o livro. Seria um livro de ficção? Ou seria um livro com um relato histórico? Um livro chamado *Napoleão*, por exemplo, seria um romance histórico ou uma biografia? A princípio, não dá para saber. Mas a contracapa pode nos informar.

Além da capa, contracapa e orelhas, outro bom lugar para saber do que trata um livro é o sumário ou o índice. Como sabemos, há livros que servem principalmente para consulta, como um atlas ou um manual. Nesse tipo de livro, o índice costuma ser muito importante para localizar mais rapidamente a informação que você procura.



Na Figura 22, as questões inseridas (1 a 6) propiciam ao aluno o aprendizado das especificidades das linguagens dos gêneros propostos para estudo, no Livro em análise (Capa, contracapa e orelha).

As questões 1 e 3 solicitam do aluno apenas a identificação de conteúdos, como: “passagem importante” (1); sobre ‘o que’ fala o livro (3); a questão 2 revela preocupação dos autores somente com o uso gramatical de aspas, desviando-se da leitura propriamente dita do texto. A questão 3.a aborda “o que o leitor poderá fazer com esse livro”, enfatizando a subjetividade no uso do livro, assim como ocorrem, também, outras questões, onde os outros estimulam a imaginação dos alunos - “De qual declaração você gostou mais?” (4.c); “ Se você fosse ler um desses livros, qual deles escolheria?”. Observamos que a Figura 21 expõe a síntese do conteúdo dos livros citados, mas sem a leitura prévia e completa dos livros, ou de algum deles, como o aluno vai emitir falas sobre gosto/escolha pessoal?

Nota-se que, nas questões da Figura 22, as respostas dos alunos só podem se referir à situação fora dos livros/textos resumidos apresentados.

Assim, não se leem os livros, não se interpretam seus resumos apresentados e, inclusive, não se destacam as diferentes linguagens expressadas nos diferentes gêneros propostos para estudo: “Capa, contracapa e orelha”.

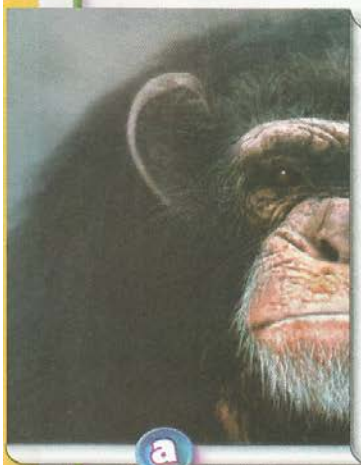
Ainda na Figura 22, o comentário inserido, após as questões, não repassa acontecimentos nem de um, nem dos outros gêneros citados. Não se analisa, por exemplo, a funcionalidade dos signos de uma “Capa de livro”. Não se ressalta a relação necessária entre a “Capa” e o “livro”.

E na sequência, salta-se para a proposta de redação de uma Contracapa de um livro imaginário, sem nenhum texto prévio como modelo desta linguagem. No livro, não se operacionaliza, portanto, a proposta de atividades de leitura e de produção de textos de natureza intertextual, ou seja, não se explora o uso do intertexto no processo metodológico de solicitação de construção de um novo texto, no caso, a contracapa.

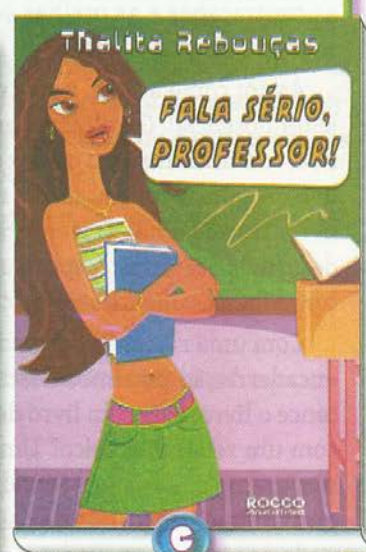
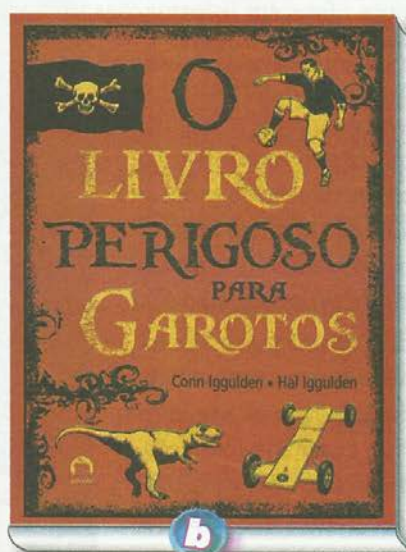
Figura 23 – Capítulo 1 - “Leitura 3 – Contracapa”

Atividades

1. Sobre o que tratariam os livros abaixo? Use a imaginação e invente títulos para estas capas em seu caderno.



2. Observe as capas de livro abaixo. Escolha uma delas e, em seu caderno, escreva um texto para a contracapa do livro.



- Lembre-se de que você pode fazer uma apresentação do livro, dizendo o que o leitor encontrará dentro dele: os assuntos abordados, a história, algo sobre suas personagens.
- Mesmo sem ter lido o livro, você pode inventar um trecho de suas páginas, a partir do que o título lhe sugere. Nesse caso, use aspas no início e ao final da citação.

A “Leitura 3 - Contracapa” dá continuidade ao assunto abordado anteriormente: gêneros (“capa, contracapa e orelha”), enfatizando, ainda, as partes constitutivas do suporte estrutural do “livro”. Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.26) dizem que o livro é, “instrumento importantíssimo para a divulgação da cultura, os livros continuam sendo um dos melhores meios para a propagação de ideias e informações ao público em geral”; reiteram, ainda, que ele é “elemento polarizador para que algumas questões relativas à leitura sejam tratadas”. Porém, esta concepção e a abordagem não ocorrem, efetivamente, nas propostas do livro didático em análise; o que percebemos foi, somente, o tratamento do suporte estrutural dos gêneros; a reflexão sobre o reconhecimento do livro como um disseminador sócio-cultural e ideológico foi superficial.

A primeira proposta de atividade anunciada na “Leitura 3 - Contracapa”, pelos autores Rodelle, Nigro e Campos, na página 20 do livro didático, traz pequenos trechos de textos fragmentados sobre obras literárias; a intenção dos autores nesta página é fazer com que o aluno compreenda do que se trata o livro e como saber sobre seu assunto.

Rodelle, Nigro e Campos fazem referências a outros tipos de literatura como, por exemplo, a infanto-juvenil. São apresentados três livros sobre temas diferentes, mas todos de literatura infanto-juvenil, o primeiro livro é “(a) – Perdendo Perninhas”, do autor Índigo; o segundo é “Do big bang à eletricidade”, do autor Bouchony e o terceiro livro é “O guia dos curiosos – Super – herói”, escrito por Duarte; com toda certeza, são referências maravilhosas, mas as atividades sugeridas não proporcionam aos alunos uma leitura completa, pois os textos citados são fragmentos extraídos dos livros. Para que haja uma leitura competente, as experiências do leitor devem ser levadas em consideração (KLEIMAN, 1989, p.13), e os textos fragmentados, inseridos na Leitura 3 (Figura 23) não viabilizam esta oportunidade nas suas leituras, de ocorrem as relações dos alunos leitores com seus repertórios culturais diversos, já que os próprios alunos não têm conhecimento da diversidade da leitura e dos textos e a escola não tem contribuído, com atividades didáticas como esta do livro em análise, para a construção do conhecimento próprio dos alunos, necessários a uma leitura intertextual.

Dando continuidade, passemos à análise do conteúdo “Língua em Uso” inserido na “Leitura 3” (Cap. 1):

Figura 24 – Capítulo 1 - “Língua em uso - Comunicação e Linguagem”

Língua
em Uso

Comunicação e linguagem

Como nos comunicamos? De muitas e várias maneiras. Comunicação é uma palavra derivada do latim *communicare* e quer dizer “tornar comum”, “partilhar”, “repartir”. As pessoas se comunicam com diferentes intenções e usam, para isso, diferentes linguagens.

a

Favor não
pisar na
grama

Quando utilizamos palavras para nos comunicarmos, estamos usando uma **linguagem verbal**. A placa ao lado passa a sua mensagem usando apenas palavras, que formam um texto escrito. Só as pessoas que sabem ler a língua em que foi escrito o texto conseguirão decodificar a mensagem do aviso.

A **linguagem não verbal**, no entanto, não precisa de palavras para passar o seu recado. Veja o semáforo (ou sinaleira) para pedestres ao lado. Para que a pessoa não seja atropelada, é importante que ela já tenha aprendido o **código** pelo qual a mensagem é comunicada.

1. Que tipo de linguagem o semáforo de pedestres usa para se comunicar?
2. Quais os signos visuais utilizados para "pare"? E para "ande"?


Linguagem é um sistema de signos – que podem ser verbais ou não verbais –, por meio do qual as pessoas se comunicam.

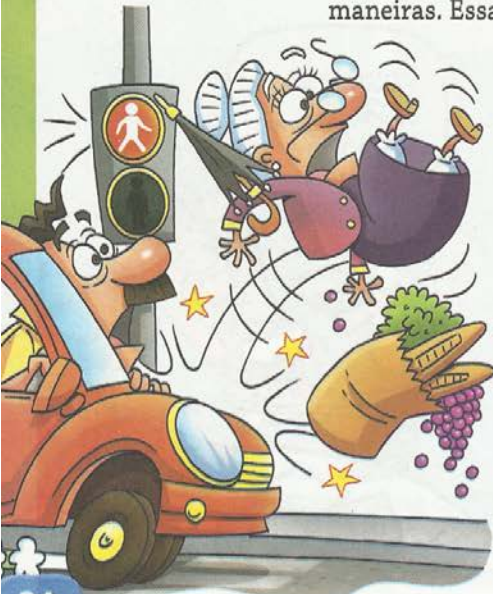
Para que a comunicação realmente funcione, é importante que o leitor do semáforo já tenha aprendido que o signo do bonequinho vermelho corresponde a "pare" e o signo do bonequinho verde quer dizer "ande". Os pares verde/ande e vermelho/pare são o código visual pelo qual os semáforos passam sua mensagem, evitando acidentes no trânsito das cidades.

Dentro de uma linguagem, os signos podem ser combinados de algumas maneiras. Essas combinações, no entanto, devem seguir normas determinadas. Qualquer código pressupõe regras. O bonequinho andando, por exemplo, só pode ser combinado com a luz verde e o boneco parado, com a luz vermelha. Uma inversão desses elementos estaria fora do código e não seria compreendida pelos pedestres. Como resultado, poderíamos ter até um atropelamento.

Assim, para nos comunicarmos melhor, precisamos aprender os códigos das linguagens. E são muitos, os códigos. Ao longo da vida aprendemos a ler expressões faciais das outras pessoas; a falar, ler e escrever o idioma português ou uma língua estrangeira; a ler partituras musicais; a usar linguagens de programação para criar aplicativos de computador; a usar a linguagem poética para emocionar plateias... Nessas situações, é comum ainda a combinação de linguagens verbais e não verbais.

b





24

Figura 25 – Capítulo 1 - “Língua em uso - Comunicação e Linguagem”

Língua

O código verbal que costumamos usar com mais frequência é a nossa língua materna. Mas o que é língua, exatamente?

Língua é um conjunto de palavras e de regras de uso dessas palavras.

Poderíamos dizer que as palavras são o **léxico** da língua, e a **sintaxe**, as regras de combinação dessas palavras. A língua inglesa tem léxico e sintaxe próprios, que são completamente diferentes dos da língua espanhola, que, por sua vez, não têm nada a ver com os da língua japonesa.

Aqui no Brasil muitas línguas são faladas, mas nossa língua oficial é o português.

Língua oral e língua escrita

Você já deve ter reparado que existem muitas diferenças entre uma comunicação oral e uma comunicação escrita.

Para começar, em uma comunicação oral, geralmente os interlocutores compartilham o mesmo espaço (como em uma conversa na sala de aula). Por isso, quem fala pode perceber, pelas reações do ouvinte, se está sendo entendido ou não. Nesse tipo de comunicação, é comum que o falante se corrija enquanto fala, que ele deixe frases incompletas ou que as complete por meio de gestos. Também é comum que quem ouve tome a palavra e passe a falar, questionando ou pedindo esclarecimentos sobre algo que não tenha entendido.

Já os textos escritos, em geral, costumam ser mais precisos, pois o escritor, na maioria das vezes, não pode contar com a presença do leitor. Por isso, quem escreve precisa construir seu texto prevendo as questões que seu leitor poderia fazer. Dessa maneira, ele procura assegurar, por meio da seleção das palavras e da organização do texto, a compreensão de um leitor que ele imagina.

As variedades orais e escritas da língua apresentam diferenças, é verdade, mas, por vezes, uma delas influencia a outra. Como a língua é algo vivo e dinâmico, diversas marcas da oralidade aos poucos vão sendo incorporadas aos textos escritos e vice-versa.

Nosso objetivo, ao longo deste livro, é que você consiga desenvolver ao máximo suas capacidades linguísticas orais e escritas, explorando as mais variadas situações de comunicação. Vamos lá?

Adequação linguística

Nós nos comunicamos com diferentes intenções: para contar um fato que ocorreu, informar alguma novidade, convencer alguém de alguma coisa, opinar sobre uma situação, fazer confidências, contar piadas.

Para fazer isso, sempre levamos em consideração as diferentes situações de comunicação em que nos encontramos. Quer dizer, consideramos o lugar onde estamos, com quem estamos falando e qual o propósito da comunicação. Portanto, usamos uma competência que chamamos de **adequação linguística**.

Saber usar a **variedade linguística** mais apropriada a uma determinada situação de comunicação é saber se adequar a essa situação.

Por exemplo, podemos usar uma **variedade informal** da língua quando estamos entre amigos ou parentes, que nos conhecem há muito tempo. Mas geralmente buscamos usar uma **variedade formal** da língua quando falamos com autoridades ou pessoas que não conhecemos muito bem.

Quanto mais estudamos sobre a língua e sobre nossos modos de falar e escrever, maiores são as nossas possibilidades de nos comunicarmos em diferentes situações e de escolhermos a variedade mais adequada a cada situação.

Figura 26 – Capítulo 1 - “Breve história do livro”

Breve história do livro



Muséu do Louvre, Paris.

Tableta de argila, a bisavó do livro (data de 2360 a.C.). Se você acha que sua mochila pesa, imagine carregar várias dessas para a escola!

A escrita é a memória da humanidade. É por meio dela que podemos saber das histórias que nossos antepassados contavam há milhares de anos, que podemos saber como eles organizavam suas vidas, o que conheciam, o que inventavam.

Os primeiros textos que o homem escreveu foram esculpidos em **tabletas de argila** ou de pedra e serviram para documentar, por exemplo, quantos bois haviam sido vendidos por um certo comerciante ou quantos objetos existiam no palácio de um rei. Nessa época, cerca de 4 mil anos antes de Cristo, só os escribas sabiam ler e escrever.

Cerca de mil anos depois, os egípcios já escreviam sobre folhas de **papiro** (feitos de tiras de uma planta). Os rolos de papiro eram muito mais leves, fáceis de levar de um lado para o outro e foram usados durante muito tempo.



Muséu do Louvre, Paris.

Estátua de um escriba egípcio escrevendo em um papiro. Quanto trigo vai para o faraó? O escriba sabe.



Cloisters Collection, Paris.

Livro medieval feito com folhas de pergaminho. Já imaginou fazer todos esses detalhezinhos à mão?

Aos poucos, o frágil papiro foi sendo substituído pelo resistente **pergaminho**, feito da pele curtida de animais. Essas “folhas” de couro, sobre as quais se escrevia, eram cortadas em retângulos, dobradas e costuradas em **códices**.

Na Europa, durante a Idade Média, pouquíssimas pessoas sabiam escrever. Quem tinha acesso aos livros eram os padres da Igreja Católica e muitos reis e nobres eram até analfabetos. Os chamados **monges copistas** eram religiosos que dedicavam a vida a copiar o que havia sido escrito na Antiguidade. Mesmo que a maioria das pessoas não tivesse acesso, o importante era preservar o conhecimento. Durante esse período, o pergaminho foi sendo substituído pelas folhas de papel, que, costuradas em um de seus lados, viraram os livros com a forma que conhecemos até hoje.

Da pedra à tela

4000 a.C.
Escrita cuneiforme na Mesopotâmia



26

3000 a.C.
Papiros já eram usados no Egito

200 a.C.
O pergaminho é inventado na Ásia Menor



300 a.C.
Fundada a Biblioteca de Alexandria, no Egito

Fontes: A arte do livro. In: BERND, Z. (org.). *A magia do papel*. Porto Alegre: Riocell/Marproim, 1994. MANDEL, L. *Escritas, espelho dos homens e das sociedades*. São Paulo: Rosari, 2006.

Figura 27 – Breve história do livro (b)

Os livros eram muito caros, pois eram copiados à mão, um por um. Imagine o trabalho que dava copiar à mão um livro inteiro, com todas as letrinhas, todos os desenhinhos! Como fazer para conseguir mais cópias de um modo mais rápido?

Os chineses já haviam resolvido esse problema no século II da era cristã. Para poder fazer várias cópias rapidamente, eles inventaram a técnica da impressão. Eles esculpiam toda a página de um livro em um bloco de mármore ou de madeira, como se fosse um grande carimbo.



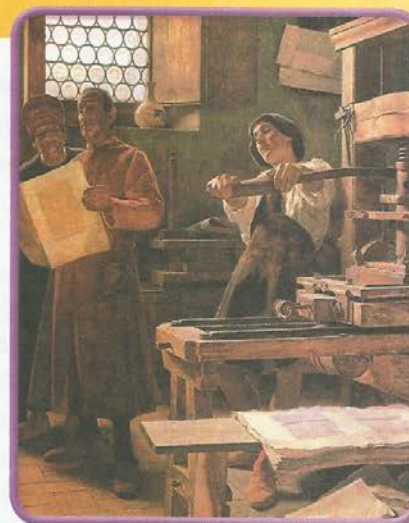
Como grandes carimbos, os selos dos imperadores chineses são os avós dos métodos modernos de impressão.

No Ocidente, por volta de 1450, um alemão chamado **Gutenberg** teve a mesma ideia que os chineses e inventou a imprensa. Só que em vez de usar madeira, Gutenberg resolveu fazer os moldes em chumbo, material mais resistente. E em vez de gravar toda a página de um livro, ele inventou os **tipos móveis**, ou seja, letras separadas umas

das outras, que podiam ser reutilizadas em outras impressões. Assim passou a ser muito mais rápido e mais barato fazer livros, o que foi uma verdadeira revolução.

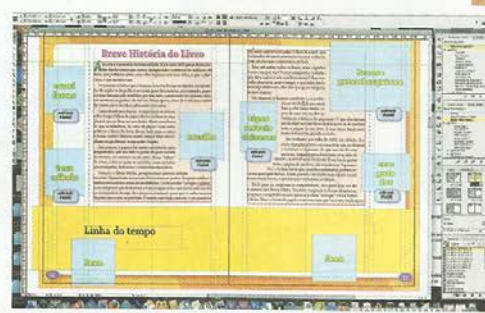
De lá para cá, surgiram os computadores, outra gigantesca revolução. O texto se desprende do papel e virou *bytes* e luz. Hoje, os livros de papel, como este que você está lendo, convivem com versões eletrônicas, lidas nas telas do mundo todo. O texto não precisa mais ser material.

Mas acontecem coisas curiosas... O texto lido no computador, como o de muitas páginas da *web*, voltou a ser lido de cima para baixo, como naqueles antigos rolos de papiro. A modernidade reencontra os egípcios!



Galéria de Arte Moderna: Paris (1471)

- Com Gutenberg surge a prensa mecânica.
- Finalmente, livros produzidos em série.



Reprodução

- Diagramação eletrônica desta página do livro, durante sua produção.



Segundo Trevisan, (2004, p.163) cabe aos autores de livros didáticos:

(...)servirem-se, com mais frequência, das teorias semióticas para promover a formação de leitores de competência intelectual confirmada, capazes de lerem não só o conteúdo literal das mensagens dos diferentes textos (verbais e não verbais), mas sobretudo capazes de descobrirem os mecanismos sociais de construção do sentido completo das mensagens.

Concordando com a autora citada, afirmamos que nossas relações cotidianas são repletas de mensagens sígnicas; é a partir deste reconhecimento que percebemos o uso da linguagem como comunicação escrita ou falada.

Na análise dos textos citados nas Figuras 24 e 25, percebemos que os autores didáticos expõem os conceitos de língua e de linguagem, mas restringem-se somente ao léxico da língua e à sintaxe do texto; não ressaltam o sentido pragmático-social da língua, da linguagem e do texto. Segundo Bakhtin (1986, p.153), a língua se edifica através de um processo de interação social, em que os sentidos são socialmente construídos; ou seja, o sentido literal não é suficiente para que o aluno compreenda o uso da palavra; Koch e Travaglia (apud VERÍSSIMO, 2003, p.120) reiteram:

[...] o conhecimento linguístico é condição inicial para se conseguir interpretar um texto, já que, sem conhecimento da estrutura morfológica, sintática, semântica e pragmática da língua em que foi produzido o texto, sua interpretação é impossível.

É a partir da interação social que o aluno constrói sua própria individualidade, de forma a compreender que a linguagem é expressão fundamental para esta comunicação.

Nas Figuras 25 e 26, destacadas anteriormente, a intenção é a de introduzir o aluno no contexto histórico do surgimento do “livro”; todo texto surge de uma intenção, Trevisan(1994, p.14) apoiada nos estudos de Bakhtin, diz que a “enunciação [...] é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social”, ou seja, todas as informações contidas no texto relacionam-se de modo a unir o texto ao seu contexto; Rocco (1999, p.98) nos diz que “os textos, enquanto espécies de ‘reservatórios de formas’, esperam que o leitor lhes dê vida, modificando-os enquanto objetos de leitura, aos quais são atribuídos múltiplas significações”.


Nas Figuras 24, 25, 26 e 27 os autores ao tratarem de tópicos conteudísticos mas relevantes (língua/linguagem/comunicação/livro) o fazem de

forma estritamente superficial, não associando os conteúdos teóricos expostos à História dos usos sociais, pragmáticos, ideológicos dos signos. Esta relação Pragmática da Linguagem (Constituída do diálogo entre a Língua e Fala) com a Morfologia e a Sintaxe dos textos não aparece trabalhada, ao longo das Unidades Constitutivas do Livro Didático analisado. Ao contrário, à medida que avançamos na sequência das Unidades deste material didático, mais percebemos a ausência de coesão e coerência entre os tópicos; e, dentro dos tópicos, percebe-se a falta de coesão e coerência entre os conteúdos teóricos anunciados mencionados e as atividades propostas para os alunos.

Enfim, como mostram as Figuras 24, 25, 26 e 27, o livro didático em questão não explora atividades que levem o aluno ao reconhecimento de que o livro (texto) tem sua fonte histórica e social. Notamos que, no Livro estudado, os autores didáticos não informam as fontes; às vezes, os autores registram uma fonte, na parte superior da página do livro, mas quase não podemos visualizar a informação de tão pequena e pouco destacada.

Continuemos com a análise abordando, a seguir, a “Leitura 4 - Embarque nesta viagem”; consideremos, na sequência, as Figuras 28, 29 e 30:


Figura 28 – Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem”



Em barcos, em ônibus, em malas e em mulas: descubra como os livros têm viajado até as crianças. Leia a matéria publicada pela *Folhinha*.

Embarque nesta viagem

Gabriela Romeu e Amanda Polato



Você já ouviu alguém dizer por aí que leitura é “uma grande viagem”, certo? Mas são os livros que têm viajado cada vez mais para transportar suas histórias para diversos lugares, principalmente aqueles onde poucos leem.

Brasil afora, os livros viajam em ônibus, em barcos, em bicicleta, em malas e em mulas. Também estão à espera de leitores em lugares inusitados: numa borracharia ou num açougue, acredite!

Tudo isso mostra que as bibliotecas, que existem há centenas de anos, estão cada vez mais disseminando o vírus da leitura por aí.

E existem muitas crianças contaminadas por esse “bichinho”. “Quando estou lendo, fico surda, só ouço o que está dentro da minha cabeça”, diz Pérola Gonçalves, 12, que visita todos os dias a Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo.

“Na segunda série, fiz uma aposta com uma amiga: quem conseguiria ler mais livros?”, lembra. “Ela leu 75 livros; eu, 72, pois fiquei uns dias doente.” Hoje ela acha que a lição de casa rouba tempo da leitura.

Gabriela Tavares, 12, também bate cartão na biblioteca onde o escritor que inventou Emília costumava contar histórias para os pequenos leitores. Lá, com outras crianças, ela faz o jornal *Voz da infância*. “Biblioteca não é um lugar escuro, chato e cheio de mofo. Aqui tem muita aventura.”

Veja aqui outras aventuras de livros – e de leitores.

Livros viajam em mulas

Em Araçuaí, em Minas Gerais, a leitura é uma folia. Nessa cidade do Vale do Jequitinhonha, crianças participam da Folia do Livro para fazer a biblioteca circular de bairro em bairro.

Foi uma ideia do educador Tião Rocha, 58, para tirar as crianças daquela região pobre de uma “UTI educacional”. Mas ele só deu a ideia. E o povo fez uma festa de livro inspirada na Folia de Reis, que tem cortejo, bandeira e batucada.

Funciona assim: os moradores – crianças, jovens e adultos – levam os livros nos balaios das mulas até uma comunidade. No caminho, todos cantam sobre

a importância da leitura, e o foguetório anuncia que os livros estão por perto.

O cortejo chega à casa de um morador, que recebe a bandeira, os livros e os leitores. Ele será o bibliotecário naquele período.

É aí que a festa começa mesmo. As mães preparam os “biscoitos escrevidos”: biscoitos de polvilho em forma de letra que ajudam os meninos a aprender a ler de forma bem gostosa.

Na folia, tem gente que toca viola, uns fazem batucada, outros contam histórias. E as crianças puxam um livro para ler. “A ideia é fazer chover livro na cabeça de menino”, brinca Tião.

28

Figura 29 – Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem”

Histórias sobre rodas

É um ônibus quase sem bancos. No meio, prateleiras com uns 3.000 livros, que são levados à periferia da cidade por um ônibus-biblioteca que sai todos os dias da Biblioteca Monteiro Lobato.

“Vou ler todos, sim”, diz Vitória Silva Souza, 7, segurando uma pilha de livros do ônibus-biblioteca. Como só tem um ônibus, o único problema é quando o veículo quebra.

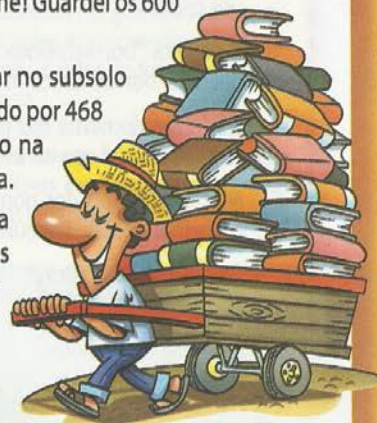


Ocupar com literatura

Severino Manuel de Souza, 56, catava materiais para reciclagem em São Paulo. Garrafa, papelão... e livros! “Isso é um crime! Guardei os 600 livros que achei.”

E eles foram parar no subsolo de um prédio ocupado por 468 famílias de sem-teto na avenida Prestes Maia.

Virou a Biblioteca Comunitária Prestes Maia. “Pego um livro e esqueço os problemas”, diz Rita Gessandry, 10.



Borracharia é biblioteca

Peter Pan, Cinderela e Pinóquio, entre outras personagens, há anos habitam a Borrachalloteca, uma borracharia que tem uma biblioteca com 5.000 livros, apertados entre os pneus.



Foi Marco Túlio Damascena, 28, quem teve a ideia de incentivar o gosto pela leitura nas crianças de Sabará (MG). “Muitas já passaram da revistinha para os livros”, diz o “borrachatecário” e pai do pequeno Sartre, 4.

Flutuante

Em Angra dos Reis (RJ), todos os dias, um barco sai às 5h e para de praia em praia para transportar jovens até a escola. No convés do barco, uma surpresa: 300 livros. É a Biblioteca Espumas Flutuantes.



Açougue

Em Brasília (DF), Luiz Amorim, 41, um açougueiro apaixonado por livros, montou uma biblioteca no açougue T-Bone. A biblioteca cresceu tanto que teve de mudar de lugar. Hoje tem um acervo de 40 mil livros.



Faróis

Em Curitiba (PR), existem bibliotecas em 45 faróis. “É uma construção alta e arredondada, que tem livros e internet”, explica a menina Kauane de Almeida, 10. “Lá do alto [mirante] dá para ver a escola e o bairro”, conta.

Todos os textos: Folha de S.Paulo, 4 nov. 2006. Folhinha, p. 4. (Fragmentos.)



Figura 30 – Capítulo 1 - “Leitura 4 – Embarque nesta viagem” (Atividade Proposta)

Estudo do Texto

1. Qual dessas surpreendentes bibliotecas possui o maior acervo de livros?
2. Segundo Severino Manuel de Souza, que catava material para reciclagem em São Paulo, o que “é um crime”?
3. A palavra “borrachaloteca”, que aparece no texto, foi formada pela junção de quais palavras? E a palavra “borrachatecário”?
4. Na frente do nome das pessoas entrevistadas e citadas na reportagem aparece um número entre vírgulas. Com base na leitura feita, descubra: o que significa esse número?
5. No texto, depois dos nomes das cidades onde se localizam as bibliotecas, há as siglas dos estados correspondentes. Pesquise e escreva em seu caderno o que significam as siglas: MG, RJ, DF e PR.
6. Em um mapa do Brasil, localize as cidades que aparecem na reportagem.
7. Há uma biblioteca na sua escola? Quantos livros há nela? É uma quantidade maior ou menor do que a do ônibus-biblioteca?
8. Existe alguma biblioteca diferente na sua região? Descreva uma biblioteca da sua cidade.

Atividades


Livros podem ser classificados em várias categorias.

Você já reparou nas listas de livros mais vendidos, que são colocadas em livrarias ou publicadas em revistas e em jornais? Nessas listas, a distinção mais comum é feita entre os livros de ficção ou de não ficção.

1. Copie em seu caderno a tabela abaixo.

Ficção	Não ficção
Contos, romances, poesia, histórias inventadas de um modo geral	Enciclopédias, dicionários, biografias, manuais e revistas
Volta ao mundo em 80 dias	O teatro no mundo
O pequeno príncipe	Almanaque Ruth Rocha

2. Acrescente à tabela os seguintes livros, colocando-os nas colunas corretas:
 - ▶ Os 100 melhores poemas da língua portuguesa
 - ▶ Tudo o que você queria saber sobre plantas
 - ▶ Comédias para se ler na escola
 - ▶ Minidicionário Houaiss
 - ▶ Mitos e lendas do Japão
 - ▶ A vida de Santos Dumont
3. Acrescente às colunas de ficção e não ficção pelo menos mais três livros que você conheça.



As Figuras 28, 29 e 30 expõem uma situação de aprendizagem bem interessante do ponto de vista cultural, para a construção de um leitor bem formado; leva o aluno a entender que o livro é uma ferramenta importante para todos e quanto mais promovermos situações que oportunizam a leitura, mais conhecimento teremos do mundo. Ao incentivarmos a leitura, incentivamos, também, o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas e preparadas culturalmente.

Retomando os pressupostos desta pesquisa, lembramos que Kleiman (1989, p.13) nos afirma a importância de se considerar o repertório cultural do leitor e, principalmente, levar em consideração os conhecimentos já adquiridos deste leitor, de modo que assim ele possa fazer uma leitura competente, de natureza intertextual. Assim sendo, de início, as Figuras citadas apresentam conteúdos de valorização do livro em todas as circunstâncias sociais, desligando-o da relação única que se faz, comumente, entre livro e escola. A proposta conteudística, a princípio, chama a atenção do aluno para a “imagem” dos livros, colocando-os em lugares inesperados, como “açougue”, “faróis”, “borracharias” (e outros); retiram o foco do leitor do conteúdo dos pequenos textos, levando-o à identificação em um mapa do país, das cidades citadas no texto. Mas nada se afirma sobre as “viagens”, ou seja, entradas, presenças dos livros em todo país (questão 6); também a questão 7 leva o leitor a falar da biblioteca da sua escola, com foco na quantidade de livros, apenas. E a questão 8 questiona o aluno sobre a existência de uma biblioteca “diferente” na sua cidade, pedindo-lhe sua descrição, sem discutir o conteúdo dos textos lidos. As atividades subsequentes, também incluídas na Figura 30, só se preocupam com a classificação de livros de ficção e não-ficção.

No entanto, as questões inseridas no tópico “Estudo do Texto”, não exploram esta concepção da necessidade de se colocar o livro em todas as situações de vida e continuam centradas em questões soltas e superficiais: na questão 1, indaga-se, “Qual dessas surpreendentes bibliotecas possui o maior acervo de livros?”. Perguntamos qual a relevância e a real intenção desta questão? Como tal pergunta aumentará o repertório do aluno leitor? Somente saber o número de livros é suficiente para formação do leitor competente, crítico?!

O texto da Figura 29 traz reflexões importantes em relação à disseminação do livro, e explica como determinadas culturas funcionam em seu contexto social. Poderiam ser feitas relações e comparações entre as culturas expostas nos pequenos textos. A questão 2, por exemplo, questiona: “Segundo

Severino Manuel de Souza, que catava material para reciclagem em São Paulo, o que “é um crime”? A resposta sugerida pelos autores didáticos é a de “jogar livros no lixo”. Novamente, foi explorado, nesta questão, somente o sentido literal do texto; na verdade, a fala de Severino traz uma crítica a uma realidade com problemas culturais; deveria ter sido discutido o porquê do uso da palavra “crime” no contexto de Severino; afinal, jogar livros no lixo deve ser visto como um “crime”, pois é uma conduta errônea, uma ofensa à cultura. A questão 3 não se relaciona com o texto; apresenta apenas a preocupação com a formação da estrutura gramatical das palavras: “borrachabiblioteca” e “borrachatecário”; não se propõe nenhuma ligação de sentidos entre as partes que compõem estas palavras e o objetivo principal do pequeno texto intitulado “Borracharia é Biblioteca”. Em outros termos, a Figura 29 expõe vários pequenos textos, a serem lidos, cada um, de forma completa; as questões (1 a 8 da Figura 30) nem informam a relação do questionamento feito com o texto específico da leitura. A questão 4 se limita à descoberta da relação dos números citados após os nomes próprios, com a idade das pessoas entrevistadas. A questão 5 retira os leitores dos textos em questão, propondo-lhes pesquisa de siglas de Estados Brasileiros, sem nenhum vínculo com o sentido maior de informação sobre a presença (“viagem”) dos livros em todo o Brasil. As últimas questões (6, 7 e 8) também são formuladas, sem nenhum subsídio teórico, que auxilie e alicerce. A questão 1 reforça, meramente, o ato de cópia, não dando abertura para uma discussão mais profunda sobre as categorias “ficção” e “não-ficção”; lamentavelmente, as questões 2 e 3 somente reforçam a prática de responder: o aluno não tem, enfim, um repertório teórico sobre o assunto e nem passará a ter, após estas atividades. Nota-se que as atividades encontram-se deslocadas e fora de contexto dos textos citados, sem relação nenhuma com o objetivo inicial do estudo.

Os autores do livro didático em análise citam, nos pressupostos teóricos, a teoria da intertextualidade e fazem muitas outras referências sobre leitura, mas as atividades aqui analisadas não viabilizam um conceito e uma prática adequados de leitura.

A teoria da intertextualidade nos possibilita ferramentas eficazes para a formação de leitores críticos, pois não limita a leitura ao conhecimento único da realidade linguística do texto, valorizando as relações dialógicas do texto com os contextos de origem da sua produção. No entanto, as atividades analisadas não colocam em prática a teoria intertextual anunciada na Coleção didática.

Dando continuidade, passemos, na sequência, para a análise das atividades contidas na “Leitura 4 - Embarque nesta viagem”:

Figura 31 – Capítulo 1 - “Leitura 4 – O futuro da leitura”

O futuro da leitura

A internet vai acabar com os livros? Essa é uma pergunta bastante comum. Afinal, os textos digitais ocupam um espaço muito menor que os livros. Uma enciclopédia inteira, que ocupa toda uma prateleira, cabe em um pequeno DVD. As informações via computador são muito rápidas e há cada vez mais pessoas *on-line*, ligadas na internet. Como o livro pode sobreviver aos “superpoderes” do texto eletrônico?

Bem, é preciso esclarecer que existem dois tipos de livro: os que são para consultar e os que são para ler. Os primeiros são os dicionários, os manuais e as enciclopédias, aos quais recorreremos quando precisamos esclarecer uma dúvida ou obter alguma informação específica. Segundo o escritor e professor Umberto Eco, a internet provavelmente vai substituir esses livros de consulta, pois ela facilita e agiliza nossa pesquisa em textos nela publicados.

Já os livros que são para ler mesmo, aqueles que levamos mais tempo para percorrer, romances que devoramos dentro do ônibus, entrevistas e biografias que lemos aos poucos, antes de dormir, contos que gostaríamos de ler com as pernas estendidas sobre almofadas e longe da televisão, como nos ensina o escritor Ítalo Calvino em seu livro *Se um viajante numa noite de inverno*, esses provavelmente continuarão sendo lidos em volumes de papel.

E por quê? Porque ainda não inventaram nada melhor que o livro. O computador é muito bom para a leitura de textos curtos e rápidos. É muito mais difícil, porém, ler um texto longo na tela do computador do que impresso no papel. A leitura de um romance, de uma história policial ou de uma narrativa de aventura se torna agradável quando é feita em uma edição encadernada em forma de livro.

A facilidade de uso do livro é fantástica. Como diz o escritor Umberto Eco: “Livros pertencem a essa classe de instrumentos que, uma vez inventados, não foram aprimorados porque já estão bons o bastante, como o martelo, a faca, a colher ou a tesoura”.

“Livros não precisam de bateria, duram mais que os suportes magnéticos e resistem melhor a impactos. Até agora, os livros representam o modo mais barato, flexível e prático de transportar informação a um custo muito baixo.

A comunicação por computador viaja à nossa frente; os livros viajam conosco e na nossa velocidade.”

UMBERTO ECO



Peter Hambley/CONTOUR





KEAN

32

O texto, construído pelos autores didáticos (Rodelle, Nigro e Campos) para dar início à “Leitura 4” do livro didático, intitulado “O futuro da leitura”, continua a explorar o universo de valorização do objeto “livro”. Os autores esclarecem que existem dois tipos de livros, os de consulta e os que servem para ler; e afirmam que, por mais avançada que possa ser a tecnologia, ela nunca irá excluir a presença do livro, apesar de já haver livros virtuais como e-books e documentos em PDF. Percebemos, também, que os autores didáticos valorizam, no livro, a presença de outras vozes, o que evidencia a valorização da presença da intertextualidade, remetendo a Bakhtin (apud KOCH E ELIAS, 2011, p.81), que afirma: “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”; como sabemos, pela Teoria da Intertextualidade, o texto traz consigo outros olhares e outros enunciados. Como exemplo, temos, neste texto “O futuro da leitura”, as citações de Umberto Eco, que completam o sentido de valorização das diferentes vozes no texto e enfatizam a importância que o livro tem em nossas vidas; ele é algo tão valioso quanto a tecnologia. Observamos, na continuação de nossa análise, que este texto, anunciado por Rodelle, Nigro e Campos, não traz o suporte teórico necessário, nem proposta subsequente de atividade e nenhuma proposta de discussão com o aluno leitor, para que ele compreenda o valor cultural de um texto na sua dialógica com outros textos citados dentro dele. Ao contrário, este rico texto “O futuro da leitura” não é trabalhado pelos autores; extraído da abertura de “Leitura 4”, apresenta-se apenas como um modelo textual de descrição de uma valorização da teoria intertextual na criação e leitura de um texto. Só que os mecanismos de acesso (leitura) ao texto e de acesso à descoberta da sua própria criação pelos autores, não foram explorados.

Cabe notar, também, que as charges de Jean, presentes no texto destacado, são ricas em mensagens semióticas, as quais poderiam auxiliar na compreensão do texto verbal pelo aluno, se bem trabalhadas pelo professor, de modo a dialogar com outras realidades textuais, como por exemplo, a linguagem não verbal. Reflexões poderiam ser provocadas referentes às charges que completassem o texto proposto para a leitura pelos autores didáticos; porém, as charges são esquecidas, de modo a aparentar somente imagens soltas destituídas de sentido na intenção somente de proporcionar humor; ler, afinal, é dialogar e compartilhar das outras possíveis vozes que compõem um texto. Passemos, na

sequência, para a próxima análise das atividades contidas na “Leitura 4 - Embarque nesta viagem”, presentes nas Figuras 32, 33, e 34:

Figura 32 – Capítulo 1 - “Língua em Uso - O tecido do texto”

O tecido do texto

O tempo todo estamos em contato com textos, sejam eles verbais ou não verbais. No entanto, poucas vezes paramos para pensar sobre o que é um texto, do que ele é formado e outras questões que o envolvem.

Texto

A palavra *texto* tem origem no latim, relacionada às ideias de tecido e entrelaçamento. A comparação com o tecido é muito interessante, pois ao observarmos de perto um texto percebemos que ele é formado por uma trama de partes menores, as frases. Estas, por sua vez, também são formadas por elementos ainda menores, devidamente entrelaçados, as palavras. É como se as palavras e as frases fossem as linhas que formam o tecido, quer dizer, o texto.

A função do texto é comunicar uma mensagem. Um texto pode ser um romance, uma piada, uma história em quadrinhos, um poema, um discurso político, uma bula de remédio. Cada um desses textos pertence a um gênero diferente e é produzido com uma intenção diferente. Por isso, sempre que lemos ou ouvimos um texto precisamos levar em consideração a situação de comunicação em que ele está inserido.


Parágrafos


Os textos escritos, principalmente os mais longos, costumam ser dividido em parágrafos, indicados visualmente por um recuo na primeira linha. Geralmente, cada parágrafo tem uma ideia principal, o que facilita a compreensão do texto pelo leitor. São como etapas intermediárias que o leitor vai percorrendo para formar o sentido do texto. Na língua falada essas etapas intermediárias são marcadas por pausas e pela entonação, ou seja, pela maneira de emitir a voz.

Frases

As frases são as unidades que compõem o texto. São formadas por palavras organizadas segundo determinadas normas da língua, de maneira a expressar um sentido completo. Na escrita, podemos identificar as frases visualmente: elas se iniciam com letra maiúscula e terminam com ponto final, interrogação, exclamação ou reticências. Na língua falada, podemos perceber mudanças de entonação.

Língua em Uso





Você Sabia?

Para economizar espaço, os romanos da Antiguidade usavam o sinal § para determinar o começo de um parágrafo.

A pedra era cara. Eles economizavam todo o espaço para a escrita. As letras ficavam tão juntinhas que eles precisavam usar um pontinho • para separar uma palavra da outra.

33

Figura 33 – Capítulo 1 - “Língua em Uso - O tecido do texto”

Palavras

As palavras são os elementos que formam a frase. Na língua escrita, podemos reconhecê-las visualmente, pois são delimitadas por dois espaços em branco ou por um espaço e um sinal de pontuação. Na língua falada, reconhecemos as palavras a partir dos sons que as formam.

Perceber como palavras, frases e parágrafos vão se formando e combinando é como olhar o avesso de uma tapeçaria, em que vemos os fios, pontos, nós e tramas que formam a imagem do outro lado.

Estudar a língua é justamente aprender como esse processo de combinação de unidades menores em unidades maiores se dá, resultando em infinitas possibilidades de significados.

Agora que sabemos do que é formado um texto, vamos estudar melhor o texto escrito.

1. Leia o texto abaixo.

Larousse Jovem da Mitologia

Você já ouviu falar em “toque de Midas”? Sabia que a palavra pá-nico se originou do medo que o deus Pã causava nas pessoas? E que, na Grécia, cada rio era um deus e cada fonte uma deusa, chamada “ninfá” ou “naíade”?

Todos esses assuntos são desenvolvidos no livro *Larousse jovem da mitologia*, que narra histórias empolgantes como a da Guerra de Troia, as aventuras de deuses do Olimpo, do labirinto e do Minotauro, entre muitas outras. Os grandes temas e as principais personagens das mitologias grega e romana são apresentados num texto fluente e gostoso de ler.

São 128 páginas coloridas com informações históricas atualizadas, além de mais de 300 fotografias, desenhos e imagens de esculturas e pinturas originais, que ajudam você a perceber como a Mitologia é importante para entender nossa cultura e civilização.

Contracapa de *Larousse jovem da mitologia*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.

- a. Quantos parágrafos tem esse texto?
- b. Como você conseguiu identificar os parágrafos?
- c. Qual é o assunto de cada parágrafo?
- d. Quantas frases há nesse texto?
- e. Há frases que terminam com ponto final e outras com ponto de interrogação. Você consegue explicar qual a função de cada tipo?
- f. Explique com suas palavras por que essa contracapa pode ser considerada um texto.

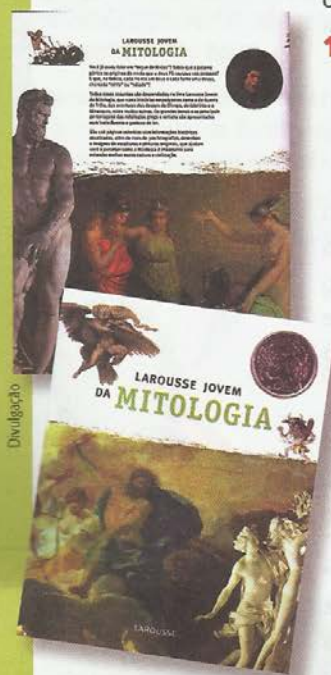


Figura 34 – Capítulo 1 - “Língua em Uso - O tecido do texto” (Atividades Propostas)

2. A bagunça de letras abaixo esconde um texto, difícil de ler porque não há divisão entre as palavras e as frases.

ã g a t a a c a b a d e e n t r a n a q u i n t a s é r i e e e
s a b e q u e t u d o e s t á p r e s t e s a m u d a r m a s
e l a j a m a i s i m a g i n o u q u ã o d r á s t i c a s s e
r i a m a s m u d a n ç a s o q u e e r a u m t r i o d e a m
i g a s p a s s a a s e r q u a r t e t o a l e x a n d r a a n
o v a a m i g a a s s u m e a l i d e r a n ç a d o g r u p o
e s e t o r n a u m a e s p é c i e d e g u r u d a t u r m a

Orelha do livro *Perdendo perninhas*. São Paulo: Hedra, 2006.

Monte o texto em seu caderno, já agrupando as letras em palavras e as palavras em frases. Coloque letras maiúsculas e a pontuação onde achar apropriado, de acordo com o sentido.

3. Para que as frases tenham sentido, é preciso que as palavras se organizem segundo uma lógica da língua. Mesmo sem ainda conhecer as regras de gramática que determinam essa organização, você já sabe como ela funciona, pois a utiliza quando se comunica. Abaixo há palavras fora de ordem, que devem ser reordenadas para formar frases do pensador romano Cícero.
- alimento Os o são juventude da livros
 - sem sem Uma alma casa é um como corpo livros

2. Ágata acaba de entrar na quinta série e sabe que tudo está prestes a mudar. Mas ela jamais imaginou quão drásticas seriam as mudanças. O que era um trio de amigas passa a ser quarteto. Alexandra, a nova amiga, assume a liderança do grupo e se torna uma espécie de guru da turma.

3a. Os livros são o alimento da juventude.

3b. Uma casa sem livros é como um corpo sem alma.



A Figura 32 expõe o texto intitulado “O tecido do texto”, que é chamado à discussão no tópico do livro didático “Língua em Uso”; neste tópico, o “texto” é definido como um “tecido”, algo que se liga, que se entrelaça, numa situação comunicativa, enquanto transmissor de uma mensagem. Este livro didático, expõe, portanto, nesta parte, o texto como um “tecido”, composto por signos entrelaçados, mas só estabelece relações morfológicas e sintáticas, restringindo esta definição à dimensão linguística: ressaltam-se, apenas, a estrutura física vocabular, organizada em parágrafos. São destacados, portanto, a “frase”, a “palavra”, o “parágrafo”, como comprovam os sub-títulos citados na Figura 32 (p. 115 desta dissertação). Embora se destaque que existem vários tipos de textos e, portanto, diferentes intenções de seus produtores, nada é ressaltado sobre a natureza sócio-pragmática dos signos, como apontam os estudos semióticos revisitados na parte teórica desta dissertação. Barros (2003, p.7) define o texto de duas formas: “pela organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’” e como “objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário”. É importante ressaltar que o texto para Barros, é um objeto de significação linguística e pragmático-social, de forma a priorizar as análises que se estabelecem, no ato de ler, as dimensões internas e externas do texto lido.

A língua escrita se manifesta nos textos ou discursos, e é através deles que a linguagem se constitui, ganha sentido pragmático-ideológico. O texto é uma ponte para muitas outras relações entre o locutor e o interlocutor; a linguagem se apresenta, segundo Bakhtin (1986, p.99), como um cruzamento de valores sociais: “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

O texto é, assim, um produto de interação social, pois as conexões entre os significados de um texto e a condição sócio-histórica de origem deste texto não podem ser dissociadas no momento da leitura. Analisando as citações mencionadas acima, entendemos que, para que o aluno se desenvolva, de uma maneira global, é preciso que o professor e os autores de livros didáticos possibilitem o protagonismo e a participação do aluno, despertando sua sensibilidade, auxiliando-o e envolvendo-o nos processos textuais estabelecidos por relações linguísticas e sócio-comunicativas.

No entanto, lamentavelmente, os autores didáticos, para leitura de “O tecido do texto”, elaboram 3 questões (inseridas na Figura 33, p.124 desta dissertação) que, em nada auxiliarão o aluno no reconhecimento do tecido

linguístico e social do texto. A questão 1 (letras a, b, c) se limita à identificação de parágrafos do texto lido e à identificação da quantidade deles e a de seus assuntos; esta questão 1 se limita, também, à contagem de frases e sua pontuação no texto (letras d, e). E a letra f dessa questão destoa das outras, pois muda o foco da leitura para o gênero “contracapa”, já abordado bem antes!

A questão 2 apenas demonstra a necessidade de espaço (destacado) entre as palavras (divisão entre elas) para visualização das palavras e frases.

A questão 3 traz em seu enunciado um pequeno texto que fala que “é preciso que as palavras se organizem segundo uma lógica sintática da língua”; o que nos leva a entender que os autores didáticos só se preocupam com a natureza gramatical do texto.

Segundo Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.34), os objetivos destas atividades se centram na compreensão de como se dá a comunicação humana, passando ao aluno conhecimento necessário das noções de linguagem, verbal ou não verbal, e de língua, oral e escrita e o reconhecimento de frases e parágrafos e como empregá-los, corretamente, nas produções textuais. Assim sendo, apesar de ressaltarem que “a função do texto é comunicar uma mensagem” (2009, p.34), as atividades (1, 2, 3) analisadas nesta pesquisa, revelam que os autores didáticos só se preocuparam com o ensino da língua, e não da linguagem, como deveria ocorrer se, de fato, entendessem que a “função do texto é comunicar uma mensagem”; nenhuma das questões (1, 2, 3) inseridas na Figura 33 explorou a função linguística e social do texto; apenas destacaram a ordem linguística (de natureza sintática) de organização gramatical das palavras nas frases/textos.

Concluindo, os exercícios não são coerentes com as propostas teóricas apresentadas pelos autores didáticos, pois não houve discussão ou interpretação do sentido social e cultural do texto. Os exercícios elaborados pelos autores levam somente em consideração o reconhecimento de uma organização sintática de frases, contradizendo o título utilizado para o texto “O tecido do texto”. Também a charge humorística de Jean, em seu processo de produção de sentidos, nada tem a ver com o texto verbal anterior e atividades anteriores trabalhadas sobre parágrafos, frases. Seguindo as teorias revisitadas neste estudo “a intertextualidade é a necessidade do (re)conhecimento de outro(s) texto(s) ou do modo de constituirlos no processo de leitura e produção de sentido” (KOCH E ELIAS, 2011, p.81). Entretanto, os autores didáticos acrescentam a inserção de um texto de linguagem

diferenciada, na sequência do estudo sobre o texto verbal, não estabelecendo nenhuma referência específica a esta linguagem; e muito menos, nada estabelecem, em termos de confrontos intertextuais do modelo verbal e não verbal.

Para uma leitura competente, tanto do texto verbal quanto do não verbal, Trevisan (2002, p. 20) alerta sobre o movimento dinâmico de interações implícitas na leitura de um texto pela:

- identificação da autoria do texto: situar o autor no tempo e no espaço histórico-social.
- Identificação da ideologia do contexto: fazer um levantamento das convenções sociais e códigos específicos da época de publicação do texto e verificar a atualização desta ideologia no texto.
- identificação do ponto de vista ideológico do autor manifestado textualmente a reavaliação crítica da mensagem linguística apreendida no processo inicial da leitura do texto.

Observamos que este movimento complexo do ato dinâmico da leitura, pautado em relações múltiplas dos signos entre si e com os seus usuários, não está presente nas atividades propostas para a interpretação do texto verbal e do não verbal, no livro didático. Com base nos pressupostos teóricos revisitados nesta pesquisa, concluímos que o CAPÍTULO 1 do Livro Didático analisado, não esta coerente com os pressupostos teóricos expostos pelos próprios autores.

Dando continuidade à análise das propostas de leitura do livro didático de Rodelle, Nigro e Campos, passemos ao tópico intitulado: “Leitura da arte”, exposto pela Figura 35:

Figura 35 – Capítulo 1 - “Leitura da Arte”

Leitura da Arte

Observe atentamente os detalhes da imagem abaixo e responda às perguntas. Se tiver dificuldades, releia as páginas que falam da história da leitura.



Ilustração de manuscrito francês. Biblioteca Nacional de Paris.

1. Esta é uma ilustração recente ou antiga? A que período da História pertence essa ilustração?
1. É uma ilustração antiga, foi feita no final da Idade Média.
2. Você acha que o sujeito da imagem é o autor do texto que ele está escrevendo?
2. Resposta pessoal. Provavelmente o monge está copiando um livro menor para um maior.
3. Como eram chamadas as pessoas que exerciam essa atividade durante a Idade Média? (Veja a página 26.)
3. Copistas ou monges copistas.
4. Repare nos potinhos que ficam na lateral da mesa. O que pode haver dentro deles?
4. Possivelmente tinta para a pena de escrever do monge.
5. Repare que há muitos livros grandes e volumosos no ateliê. Para que serviriam os cintos e as grossas capas de couro dos livros? Por que eles precisariam estar tão protegidos?
5. Nessa época os livros eram protegidos pois eram muito raros e caros. Dava muito trabalho produzir um volume.

Ao final de cada capítulo do livro didático em análise, é inserida uma parte especial (como esta) intitulada: “Leitura da Arte”. A própria repetição desta parte específica sobre a recepção do texto artístico, parece, a princípio, elogiável, por destacar a importância do estudo da Arte, em todos os capítulos. No entanto, neste capítulo primeiro, pela Figura 35, podemos comprovar que, sem nenhum preparo dos alunos, para introduzi-los no estudo da Arte, o Livro em questão, destaca, diretamente, uma matéria em linguagem não verbal, rica em detalhes eruditos e históricos, sem a devida base teórica inicial sobre como ler um texto de natureza visual e artística. Utilizando-se da ilustração de um manuscrito francês (da Biblioteca Nacional de Paris), os autores didáticos lançam, para os alunos, 5 questões que as conduzem a fazerem pressuposições (e não análises comprovadas) do objeto que têm diante dos olhos. Levar, por exemplo, os alunos a “imaginar” o que existe dentro dos “potinhos” colocados na “lateral da mesa” (questão 4) não constitui um ato de leitura, mas, sim, configura uma retirada do olhar do leitor sobre o texto ilustrado, para dar vazão à sua subjetividade pura e imaginação total.

Igualmente, a questão 2 (“Você acha que o sujeito da imagem é o autor do texto que ele está escrevendo?”) e a informação precisão dos autores didáticos de que a “resposta” do aluno pode ser “pessoal” (como registram no “livro do professor”) reiteram o esvaziamento da proposta efetiva de busca da leitura da Arte, no Livro em análise.

Enfim, estas e as demais questões elaboradas para abordagem deste texto ilustrativo não levam os alunos a identificarem, na linguagem específica deste modelo textual, os elementos e as marcas sígnicas, reveladoras de um contexto histórico-cultural e de seus valores a serem repassados à humanidade, a todas as gerações.

3.2.2 Análise do Capítulo 2 do Livro Didático: Propostas de Leitura de Fábulas e da Arte Visual- inserida nos finais dos capítulos

Os autores anunciam se pautar, neste capítulo 2, nos sentidos sócio-ideológicos da moral contida nas fábulas propostas para leitura e argumentam, ainda, que, por meio deste gênero (2009, p.38):

Procura-se fortalecer comportamentos humanos adquiridos à moral da sociedade em suas épocas. A fábula tem por objetivo fazer o interlocutor reconhecer o exemplo de conduta humana ressaltada para reproduzi-lo e viver em harmonia com os preceitos sociais de um tempo.

Trevizan (2000, p.94) também afirma que, “quanto melhor literariamente for o texto, mais complexo e profundo será o diálogo com o homem, oportunizando-lhe reflexões profundas sobre a identidade humana, individual e social”. No entanto, as propostas de atividade contidas neste capítulo sobre fábulas não atendem, de forma completa, aos propósitos dos autores didáticos, anunciados nas páginas iniciais do capítulo em questão (figuras 36 e 37):

Figura 36- Capítulo 2 - "Fábulas"

Capítulo 2

FÁBULAS

Neste capítulo vamos:

- ▶ Estudar as fábulas, suas personagens e sua "moral da história";
- ▶ Pesquisar provérbios e ditados populares;
- ▶ Inventar diálogos e personagens;
- ▶ Criar nossas próprias fábulas e contá-las aos colegas;
- ▶ Estudar os adjetivos e os artigos.



50

Como já explicado, as intenções das páginas iniciais é de já ir delineando, de certo modo, o conteúdo a ser abordado no capítulo segundo, instigando o aluno a formar seu repertório sobre provérbios e fábulas e a pensar sobre o seu repertório de mundo. Tais sugestões e motivações seriam relevantes, se, na sequência das páginas, as propostas sugeridas continuassem voltadas para esta preocupação.

Os estudos de Kleiman (1989, p.13-14) ressaltam que, para que haja uma leitura competente é necessário considerar as experiências textuais prévias do leitor, de modo a fazer a conexão de vários níveis de aprendizado, utilizando, para isso, dos conhecimentos “prévio”, “linguístico”, “textual” e de “mundo”. Refletir sobre estes modelos de conhecimento, anunciados por Kleiman (1989), é saber medir os processos cognitivos da leitura. É o que parece ocorrer no livro didático em análise nas páginas introdutórias do 2º capítulo.

Por exemplo, o tópico “Para discutir”, inserido na Figura 37, tenta conduzir o aluno à pesquisa de fábulas ou rememoração delas e de provérbios, para posterior reflexão sobre o gênero estudado, o que revela intenção objetivada na inserção do aluno no contexto específico do gênero a ser estudado:

Figura 37- Capítulo 2 - “Fábulas” (Atividade Proposta)

É como diz o velho ditado...

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.

Gato escaldado tem medo de água fria.

Não se fala de corda em casa de enforcado.

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

Quem tem boca vai a Roma.

A cavalo dado não se olham os dentes.

Você certamente conhece esses e outros provérbios e ditados populares, não é verdade? Conselho e provérbio, todo mundo tem um prontinho no bolso. Mas o que são esses ditados populares, os provérbios?

Os provérbios são pequenos ensinamentos de origem popular, transmitidos através do tempo, que de uma maneira bem resumida expressam valores ou regras válidas para certas comunidades. Por isso, eles revelam a sabedoria acumulada por um povo ao longo dos anos.

Alguns provérbios podem ter surgido a partir de fábulas. “Quem ama o feio bonito lhe parece” é um provérbio muito conhecido. Esse dito popular veio de uma fábula contada há muitos séculos pelo grego Esopo. A fábula se chama “A coruja e a águia”, você a conhece?

Dessa fábula veio a conhecida expressão “mãe coruja”. Você sabe: mãe coruja é aquela mãe orgulhosa que olha o bebê recém-nascido e diz que ele é a cara do pai.

“Mãe coruja”, “gato escaldado”, “esperto como uma raposa”. Veremos neste capítulo que os provérbios e as fábulas, apesar de serem gêneros diferentes, são parecidos, principalmente nas lições de moral que nos transmitem.



Para Discutir...

1. Você tem um provérbio preferido?
2. Você tem uma fábula preferida? Em duplas, conte-a para seu colega. Se você não se lembra de nenhuma, pesquise com seus familiares.
3. Você concorda com a moral da fábula que você contou? Por quê?

Na observação das Figuras 36 e 37 foi constatada a importância de se considerar o conhecimento textual do aluno, na elaboração das questões propostas para leitura; mas, cabe notar que as charges, riquíssimas pelo conteúdo intertextual, não são exploradas pelos autores na Figura 36, nem na Figura 37.

O objetivo da análise crítica, neste capítulo, é o de demonstrar que as atividades de leitura sugeridas pelos autores didáticos, no estudo da fábula, não são coerentes com os objetivos anunciados de exploração profunda dos sentidos humanos e culturais das mensagens deste gênero textual.

Iniciemos a algumas considerações sobre a primeira proposta de leitura intitulada “Leitura 1 - O menino que gritava lobo” do autor Esopo (de 1997); o texto apresentado no livro, que é uma adaptação de Vivian French, que aparece nas Figuras 38, 39, 40 e 41.

Figura 38- Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo”

Leitura
1

Esta é a fábula sobre o menino que gritava lobo. Ela foi contada originalmente pelo grego Esopo, mas tem sido recontada por diferentes autores ao longo do tempo. Leia esta adaptação da inglesa Vivian French.

O menino que gritava lobo!

Esopo (adaptada por Vivian French)

Para começo de conversa, o menino gostava de cuidar dos carneiros. Ele podia brincar o dia todo sem que ninguém o mandasse parar, ou que o mandasse ir dar comida às galinhas ou catar ovos ou cortar lenha. Ele tocava seu apito e dançava com os carneiros que saltitavam pela grama. Ele coçava a cabeça de seu cachorro e jogava gravetos para ele ir buscar. À noitinha, ele e seu cachorro guiavam o rebanho pelo morro para se encontrarem com os outros pastores. Então, deitavam-se juntos, ao lado da fogueira, para dormir.

Depois de um certo tempo, entretanto, o menino ficou entediado.

– Não vejo graça em ficar aqui sozinho – ele resmungou. – Não tenho com quem falar. Ninguém liga para mim. Só o que esses carneiros fazem é mastigar, mastigar... – Ele tocou uma musiquinha triste na sua flauta. – Até mesmo os carneiros já estão crescidos demais para dançar. E não vejo nem sinal de uma raposa ou de um lobo ou de um grande urso marrom...

O menino parou e olhou para os carneiros que pastavam calmamente entre flores. Ele olhou para o seu cachorro que cochilava ao sol. Ele olhou para longe, para onde os outros pastores estavam sentados tranquilamente com seus rebanhos. Ele olhou para a pequena vila lá embaixo, no vale da montanha. Homens e mulheres e crianças moviam-se lentamente em seus afazeres.


– É tudo tão MONÓTONO – disse o menino. – Tão CHATO! – e de um salto, pôs-se de pé. Os carneiros ergueram as cabeças. O cachorro abriu os olhos.

– LOOOOOOOOOOOOOOOOOOOBO! – gritou o menino, o mais alto que pôde.

– LOOOOOOOOOOOOOOOOOOOBO! SOCORRO! SOCORRO! – e corria de um lado para o outro, em meio aos carneiros que também corriam para todo lado, apavorados.

– BEEEEEEEEEEÉ! – eles baliam. – BEEEEEEEEEEÉ!

O cachorro latiu alto, e os pastores que estavam perto dali pegaram seus cajados e vieram correndo para ajudá-lo. Lá embaixo, na vila, todos largaram seus afazeres e correram morro acima.



52

Figura 39- Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo”

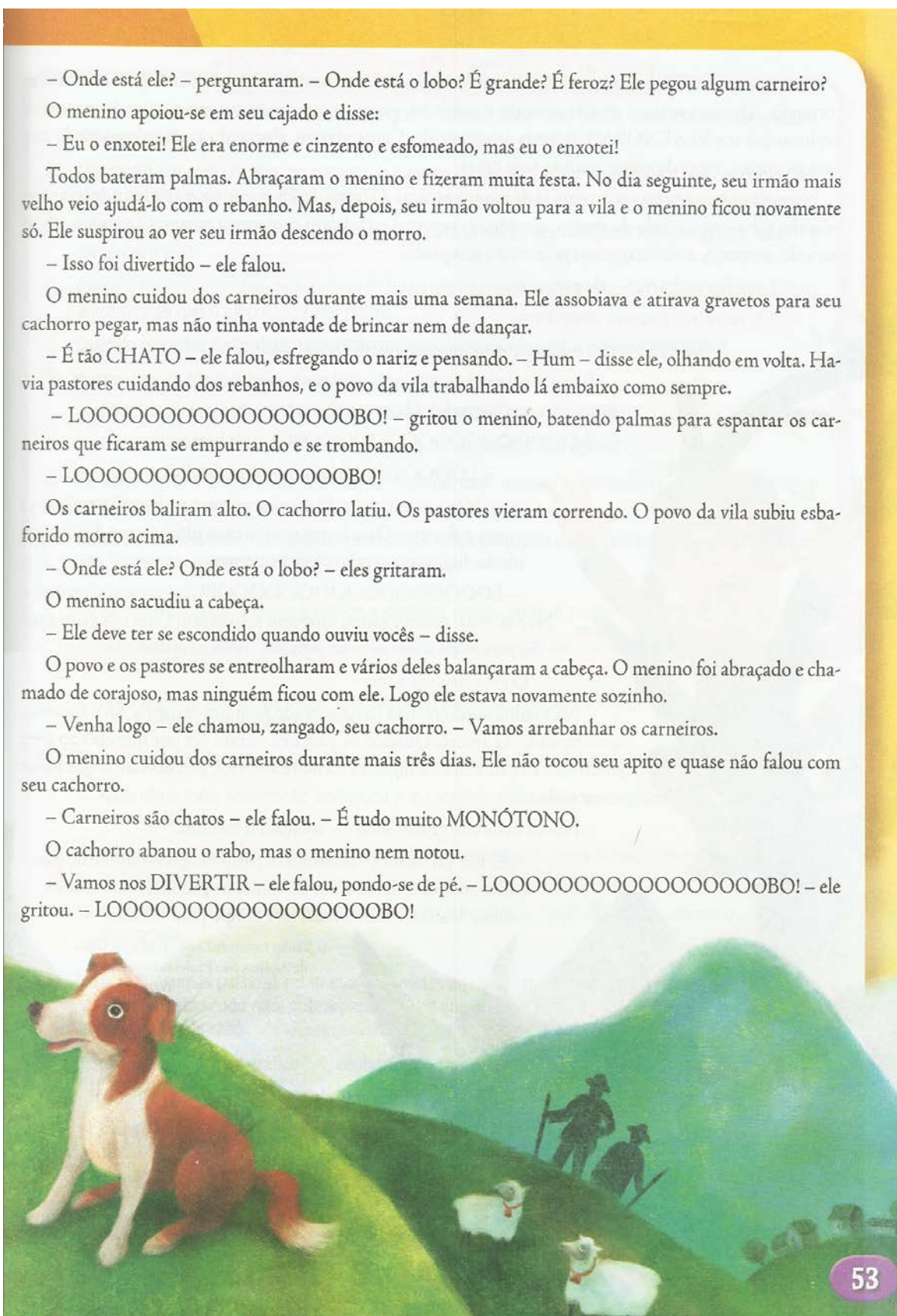


Figura 40- Capítulo 2 - "Leitura 1 - O menino que gritava lobo"

Os carneiros nem se mexeram. O cachorro levantou-se lentamente, e alguns poucos pastores vieram correndo. Algumas pessoas da vila subiram o caminho, mas não pareceram surpresos quando o menino explicou que um lobo ENORME já havia desaparecido. Concordaram, abanando a cabeça e piscando uns para os outros, antes de retornarem às suas casas.

Naquela noite o céu estava carregado de nuvens escuras. O menino achou que estava na hora de levar seu rebanho para o outro lado do morro, quando, de repente, o cachorro começou a rosnar. O menino olhou para ele, surpreso, e notou que seu pelo estava arrepiado.

– O que foi, cachorro? – ele perguntou.

Os carneiros estavam irrequietos.

– BEEEEEEÉ! – eles baliam, ansiosamente. – BEEEEEEEEEEEEÉ!

E aí o menino viu uma sombra cinzenta esgueirando-se, arrastando-se vagorosamente, chegando cada vez mais perto.

– LOOOOOOOOOOOOOOOOOOOBO! – ele berrou.

– LOOOOOOOOOOOOOOOOOOOBO!

Não veio ninguém. O menino gritou novamente, e mais uma vez, e de novo. O cachorro rosnou uma última vez e depois, ganhando, fugiu com o rabo entre as pernas.

– LOOOOOOOOOOOOOOOOOOOBO! – o menino gritou e berrou, mas, mesmo assim, ninguém respondeu. Com um grito agudo, correu até a árvore mais próxima e subiu rapidamente.

O lobo deu um salto.

Na manhã seguinte, não havia sobrado nem um carneiro. Só o menino, encarapitado na árvore. Quando os pastores vieram ver por que ele não fora juntar-se a eles na beira da fogueira na noite anterior, perceberam o que havia acontecido.

– Nunca mais vou gritar “lobo”! – soluçava o menino.

– É, não vai mesmo – disseram os pastores. E levaram-no de volta à vila, onde ele passou a dar de comer às galinhas, catar ovos e cortar lenha... e nunca mais teve tempo para brincar.

As fábulas ferinas de Esopo. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997. p. 12-21.

Figura 41- Capítulo 2 - “Leitura 1 - O menino que gritava lobo” (Atividade Proposta)

Estudo do Texto

1. No começo da história, ficamos sabendo que o menino tinha uma tarefa. Qual era ela? Ele gostava do que fazia? 1. A tarefa era cuidar dos carneiros. Sim, a princípio ele gostava do que fazia.
2. Depois de um certo tempo, no entanto, o menino começou a achar monótona a sua ocupação. Por que o menino começou a gritar "lobo"? 2. Ele começou a gritar "lobo" para escapar da monotonia e do tédio.
3. Como reagiram os pastores e as pessoas da vila na primeira vez em que o menino gritou "lobo"? E na terceira vez? 3. Na primeira vez, todos os pastores e pessoas da vila acudiram o garoto. Na terceira vez, poucos pastores e habitantes da vila foram vê-lo.
4. Como o menino percebeu que realmente havia um lobo rondando o rebanho? Quais foram os sinais e indícios de que o lobo estava por perto? 4. Por meio da reação do cachorro e dos carneiros. O cachorro começou a rosnar e seu pelo ficou arrepiado, os carneiros começaram a balir.
5. Quando um lobo de verdade atacou os carneiros ninguém acudiu o menino. Por quê? 5. Porque as pessoas da vila julgaram que o menino estava mentindo mais uma vez.
6. A moral dessa fábula não está explícita, mas é bastante clara.
 - a. Escreva em seu caderno qual seria a moral dessa história. 6a. Resposta pessoal. Sugestão: Ninguém acredita em mentiroso.
 - b. Compare a moral que você escreveu com a de um colega. São iguais? 6b. Resposta pessoal.
7. Se você fosse descrever o menino da história com apenas uma palavra, que palavra você escolheria? 7. Resposta pessoal. Sugestão: mentiroso, malandro, entediado.
8. Relacione em seu caderno, na ordem correta, os feitos principais da história tal como ela é recontada em "O menino que gritava lobo!": 8. A, F, C, D, G, E, B.
 - A. O menino cuidava dos carneiros e gostava disso, porque podia brincar o dia todo.
 - B. O menino foi levado de volta à vila, onde passou a dar de comer às galinhas, a catar ovos e a cortar lenha.
 - C. Teve a ideia, então, de fingir que um lobo havia se aproximado dos carneiros e gritou: – LOOOOOOOOOOOOOOOOOBO!
 - D. As pessoas da aldeia o acudiram e o parabenizaram pela defesa dos carneiros.
 - E. Quando o lobo realmente apareceu e o menino, mais uma vez, gritou lobo, ninguém veio ajudá-lo.
 - F. Mas, depois de um tempo, começou a ficar entediado, porque nada divertido acontecia.
 - G. O menino então passou a gritar lobo com frequência, fingindo que o animal o ameaçava.
9. No texto, algumas palavras estão escritas apenas em letras maiúsculas. Algumas vezes para dar ênfase ao que está sendo dito, outras para mostrar que a personagem está realmente gritando. Dê um exemplo de cada caso. 9. Sugestão: Ênfase: – É tão CHATO!; Grito: – LOOOOOOOOOBO!
10. Para que serve o sinal gráfico “–”, conhecido como travessão? 10. Para indicar a fala de uma personagem. 11. Monótono: que se repete continuamente, invariável, uniforme; tédio: sensação de enfado produzida por algo lento ou temporariamente prolongado demais; irrequieto: não quieto; esbaforido: que tem respiração dificultada, ofegante; cajado: vara em geral.
11. Você conhece todas as palavras do texto?
 - a. Escreva em seu caderno o significado das palavras abaixo. Se não souber o significado, releia o texto, imagine o que elas podem estar querendo dizer e escreva em seu caderno.

monótono • tédio • irrequieto • esbaforido • cajado
 - b. Agora, compare o significado que você escreveu com o do dicionário. Ficou muito diferente?

Sabemos que as fábulas fascinam os leitores do 6º ano escolar; elas contribuem para a educação moral. A narrativa “O menino que gritava lobo” é rica de sentidos pragmáticos. O criador foi Esopo, um escritor da Grécia antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares.

O Livro Didático informa a fonte completa do texto transcrito; mas somente nas páginas 56 e 57, em pequenas lacunas, depois das atividades propostas no tópico “Estudo do Texto” (2009, p.55), é que os autores trazem algumas informações sobre Esopo; a ausência desta informação antecipada limita a leitura do aluno, privando-o do conhecimento prévio do autor e, portanto, do sentido global do texto. O entendimento do texto se centra apenas nas relações dos signos dentro do texto e não nas relações do texto com o contexto de sua produção.

Também o tópico “Estudo do Texto” traz onze questões para a interpretação do mesmo (Figura 41) estranha-se que, em nenhuma das questões elaboradas pelos autores deste livro didático, para interpretação do texto, eles tenham questionado a existência do autor e o contexto de produção da fábula; é importante ressaltar que o leitor, ao identificar o contexto do autor, torna possível a percepção do diálogo das dimensões linguísticas e sociais do texto; segundo Trevizan (2000, p.42) é preciso trabalhar as “relações de significação da palavra, do contexto sentencial e do contexto situacional”.

As questões propostas pelos autores (de 1 a 5) demandam respostas simplistas, não exigindo do leitor um raciocínio mais complexo, para que haja uma absorção do contexto social/humano do texto; as questões destinam-se a questionar fatos episódios do texto, valorizando as personagens e suas ações, reafirmando procedimentos rotineiros do ato de ler (na escola), onde se valorizam somente os sentidos literais da fábula; não há um aprofundamento no processo de leitura proposto pelas questões.

Na sequência, temos a questão 6, que infoga ela questiona qual seria a moral da história; a abordagem metodológica da questão é comparativa, pois os autores pedem que o aluno compare a sua resposta com a do colega; no entanto, o questionamento não provoca nenhum diálogo sobre a moral do texto (seu sentido real e seu sentido simbólico), sugerindo, no livro do professor, que a resposta para tal pergunta é de natureza “pessoal”; porém, o sentido moral do texto é um só: o de que não devemos mentir, pois a mentira nos prejudica e não leva a lugar nenhum; é perceptível, na abordagem da fábula, até mesmo a falta de repertório teórico sobre a

estruturação da fábula, a definição de “moral” e as relações significativas entre o Contexto passado (de origem da fábula) e o Contexto atual (de vida) do aluno/leitor.

Enfim, os sujeitos (seres sociais) da produção (Esopo) e da recepção (aluno/leitor) não são levados em consideração no ato da leitura; nem as circunstâncias histórico-sociais determinantes da moral e seus confrontos com o contexto presente são refletidos para completude do ato de ler.

A questão 7 também pede para que o aluno descreva o menino da história, com apenas uma palavra; porém, a pergunta não é clara; não se sabe se a descrição deve ocorrer fisicamente ou moralmente; e, se moralmente, exige, com toda certeza, uma reflexão maior sobre o que levou este menino a mentir e como a mentira o prejudicou e que tipos de pessoas o personagem desta história pode representar.

A questão 8 se limita a uma atividade de organização lógica, sequencial, dos fatos anunciados no conteúdo da fábula. As questões 9, 10 e 11 são relacionados ao estudo das formas do texto; trazem o estudo das formas gráficas no texto, e como tais formas dão ênfase ao que está sendo dito pelos personagens; também trazem a necessidade do uso adequado do dicionário para o reconhecimento de algumas palavras no texto, na intenção de reconhecê-las no contexto no qual estão inseridas. No entanto, não se estabelece um paralelo (diálogo) entre as formas de linguagem, os conteúdos do texto, a mensagem, mais ou menos enfática na sua relação com a proposta de moralização o objetivo mediador das fábulas em geral.

É importante ressaltar que é preciso que o leitor diante do material literário fornecido pelos livros didáticos, questione as relações linguísticas e sociais firmadas pelos autores no próprio texto. Para reafirmar esta importância Koch (1998, p.22) cita que o texto deve ser visto como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdo semântico, em decorrência da atividade de processo e estratégias de ordem cognitivas, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais.

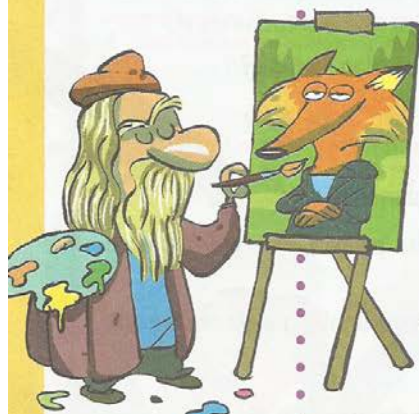
Ressaltamos, aqui, alguns aspectos do trabalho didático destes autores do livro em análise, pautados na seleção de bons e diferentes textos para a leitura; mas destacamos outros procedimentos inadequados ou incompletos, na abordagem

da fábula “O menino que gritava lobo”; por exemplo: a não informação do contexto (passado) de Esopo e seu diálogo com o contexto (atual) do aluno/leitor, antes das atividades propostas para leitura da fábula (Leitura 1). Assim, o conceito histórico de fábula só começa a ser trabalhado, na página 55 do livro didático, onde aparece também o conceito da “tal moral de história” (Figura 42). Em outros termos, na Leitura 1 (Figura 41), solicita-se que o aluno trabalhe com a “Moral” das fábulas e só, posteriormente, estas informações específicas são ofertadas pelo livro didático, para construção do repertório cultural do aluno; o que, na verdade, deveria ser uma construção prévia, anterior ao ato de leitura da fábula proposta. Observe-se a Figura 42, na sequência:

Figura 42- Capítulo 2 - “Fabulando”

Fabulando

Nós, seres humanos, adoramos contar histórias uns para os outros há muitos e muitos anos. Contamos histórias de amor, histórias de terror, histórias de suspense, histórias fantásticas. Entre essas muitas histórias que contamos estão também as **fábulas**, uma das narrativas mais antigas da humanidade.



A palavra fábula veio do verbo latino *fabulare*, que significa “conversar, narrar”. Desde as suas origens, as fábulas foram transmitidas oralmente de pai para filho, de avó para neta, de amiga para amigo. São histórias que acontecem num tempo indefinido, bem distante de nós e que costumam começar com expressões do tipo: “Em um belo dia de inverno...”; “Houve uma vez uma raposa...”.

Talvez essas narrativas tradicionais orais tenham sido contadas numa roda, no final da tarde, enquanto homens e mulheres escutavam atentos e crianças brincavam. Talvez elas tenham sido contadas antes de as crianças dormirem, como ainda acontece hoje em dia. De qualquer modo, as fábulas existiram praticamente em todas as épocas e ainda hoje são contadas em muitas culturas.

A história das fábulas

As fábulas mais antigas que conhecemos começaram a ser contadas no Oriente, milhares de anos atrás. De onde hoje fica a Índia, elas migraram para a Pérsia e se espalharam pela Grécia Antiga.

O primeiro grande contador do Ocidente foi o grego Esopo (século VI antes de Cristo, veja a página ao lado). Aliás, Esopo não deixou nenhuma fábula escrita, pois só as contava oralmente. Quem escreveu suas histórias foram outros autores, entre eles, seu grande admirador, o romano Fedro (que era escravo e viveu no século I antes de Cristo).

Durante a Idade Média, as fábulas gregas e romanas foram redescobertas. O famoso pintor Leonardo Da Vinci (1452-1519) se interessou muito por elas e as reescreveu em italiano. O escritor Jean de La Fontaine (1621-1695, veja na página 58) obteve muito sucesso ao traduzi-las em versos para o francês. La Fontaine gostava tanto dessas histórias que até chegou a inventar suas próprias fábulas. Seus livros foram traduzidos para muitas outras línguas e suas fábulas ainda são contadas a muitas crianças.

Hoje em dia, vários autores utilizam esse formato para contar suas histórias, reescrevendo as fábulas tradicionais ou criando novas, às vezes, com morais completamente diferentes daquelas dos povos de milhares de anos atrás.

Quase sempre curtas, essas histórias têm servido para ensinar o que é certo e errado, transmitir os valores éticos e morais das culturas e povos que as criaram. Elas servem de exemplo para todos os que as escutam. Por isso, há sempre uma liçãozinha de moral escondida nelas, a tal da “**moral da história**”. Às vezes, essa moral é explicitada ao final, como na famosa fábula da coruja e da águia: “**MORAL: Quem ama o feio, bonito lhe parece**”. Outras vezes, a moral da fábula não está dita com todas as letras, mas, para o leitor esperto, é bem fácil descobri-la.

Ao longo dos anos, certas fábulas foram sofrendo algumas transformações. Ao serem narradas de geração em geração e, também, ao serem contadas a pessoas de diferentes regiões e de outras culturas, as fábulas foram lentamente se modificando. E até mesmo a moral da fábula pode sofrer alterações ao longo dos anos, dependendo de quem a conta.

Passa-se, portanto, da Leitura 1 para a Leitura 2 do Livro Didático e saltam-se, ainda, as Leituras 3 e 4, para só na Leitura 5, ocorrer a inserção destes esclarecimentos sobre a MORAL na narrativa das fábulas, sob o título criado pelos autores didáticos “A Moral da História” (Figura 49), citada na página 150 desta dissertação.

Pela Figura 42, nota-se que o texto intitulado “Fabulando” é escrito pelos autores deste livro didático, na intenção de trazer um repertório teórico do que seria uma fábula; notamos que este texto corresponde às convenções sociais específicas da época, no que se refere ao surgimento da “Fábula”. Porém, demo-nos conta de que, até então, desde o primeiro capítulo deste livro didático, não tinha sido, ainda, apresentado ao aluno, o que seria uma narrativa, sendo que Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.55) já citam no início do livro, que as fábulas são as “narrativas mais antigas da humanidade”. Como levar o aluno a discutir o que é fábula, sem a compreensão teórica do que se constitui uma narrativa?

Dando sequência à análise deste segundo capítulo, encontramos mais uma fábula de Esopo, transcrita na Figura 43 “Leitura 2”:

Figura 43- Capítulo 2 - “Leitura 2 - A queixa do pavão”

Veremos agora uma outra fábula de Esopo. Ela tem como personagens principais Juno, importante deusa grega, e um pavão.



Leitura
2

Você Sabia?

Na verdade, sabemos muito pouco da história de **Esopo**, que parece ter levado uma vida muito interessante no século VI antes de Cristo. Talvez ele tenha até nascido na África, porque muitos dos animais que ele cita em suas fábulas são de origem africana. Dizem que ele era muito feio, deformado, e foi até escravo. Teria conseguido sua liberdade e viajou pelo mundo, conhecendo muitas culturas diferentes. Esopo, um criador de confusão, teria tido uma morte violenta: foi jogado de um penhasco pelos moradores enfurecidos da ilha de Delfos. Que vidinha fabulosa, não?!

A queixa do pavão

Esopo

O Pavão veio queixar-se à deusa Juno. Queria saber por que razão o rouxinol havia de cantar melhor que ele.

– Não te preocupes – disse a deusa. – Tu não sabes cantar, é certo, mas tuas penas são tão formosas, cheias de olhos que parecem estrelas. Todos os animais invejam a tua beleza.

Porém ao pavão não restava consolo.

– Não me interessa a beleza, mais valera saber cantar – retrucou o pavão.

Ao que Juno retrucou irritada:

– Não podes querer ter de tudo. O rouxinol tem o canto, a águia tem a força e tu tens a formosura. Segura tua língua tola e contenta-te com tuas dádivas

MORAL: NÃO DISCUTA COM A NATUREZA

Adaptado de *Fábulas de Esopo*.
Tradução: MANUEL MENDES DA VIDIGUEIRA. São Paulo: Edições Cultura, 1943.

E **1.** Por que o pavão estava chateado? **1.** Porque o rouxinol cantava melhor que ele.

2. A quem ele foi se queixar? **2.** À deusa Juno.

3. Explique com suas palavras o que a deusa Juno respondeu ao pavão. **3.** Resposta pessoal. Sugestão: Ela lhe respondeu que cada animal tem uma característica. E como ele já tinha beleza, deveria ficar satisfeito.

4. Quais as características do pavão, da águia e do rouxinol? **4.** Pavão: beleza; águia: força; rouxinol: canto.

5. Você concorda com a moral dessa fábula? **Reposta pessoal.**



O grego Esopo e suas mil fábulas representados em uma gravura da Idade Média.

57

Pela análise da Figura 43, nota-se que os autores didáticos estabelecem uma intertextualidade de leitura, tendo em vista o uso sequenciado de outra fábula do mesmo autor (Esopo).

No entanto, apesar desta utilização sequenciada, no livro, das fábulas de Esopo, percebe-se que os autores não aproveitam os textos para discussão conjunta das características comuns da produção de Esopo. Os dados informados históricos de vida de Esopo, acrescentados ao lado direito do texto “A queixa do pavão” (Figura 43) são constituídos de meras curiosidades sobre a vida do autor e nada contribuem para uma leitura dialógica mais profunda dos dois textos apresentados para estudo. As questões (1 a 5) se limitam à identificação de episódios (dados conteúdísticos da fábula), caracterização das personagens (sem nenhuma referência à simbologia das mesmas) e à opinião dos alunos/leitores sobre “A Moral” da fábula, questão que implica uso de subjetividade do leitor, antes de uma reflexão crítica sobre a definição da “moral”, contida no gênero em questão (fábula).

Ressaltamos, mais uma vez, que a preparação do repertório cultural do aluno sobre este conceito prévio de MORAL (contida no gênero em análise) só vai aparecer na Unidade da “Leitura 5 - A cigarra e a formiga” (Figura 49), inserida na página 150 desta dissertação.

Observa-se, inclusive, pela Figura 43, que, na fábula “A queixa do pavão” (Leitura 2 deste capítulo) o texto de Esopo apresenta outra moral de sentido social, ideológico e cultural que poderia enriquecer o repertório do aluno/leitor. Sua abordagem, entretanto, nos remete somente à estrutura formal da narrativa e às características gerais do gênero fábula e não explora outros sentidos culturais da história, como seu surgimento na época histórica (movimentos diacrônicos) e sua influência no real presente, para mudanças futuras no comportamento social; estas reflexões passam despercebidas pelos autores, tornando, enfim, o texto, superficial, diante do olhar ingênuo dos leitores.

As fábulas são pequenas histórias que transmitem uma lição de moral; normalmente os personagens das fábulas são animais, que representam tipos humanos, como o egoísta, o ingênuo, o espertalhão, o vaidoso, o mentiroso e muitos outros presentes em nossa sociedade. Estes valores que as fábulas trazem são ignorados nas discussões das atividades propostas pelos autores deste livro

didático. Trevisan (2000, p.57) destaca que o que se percebe na exploração dos textos pelos autores didáticos é que eles:

[...] têm considerado o texto como uma unidade gramatical e semântica, gerada das relações puramente linguísticas dos signos entre si (relações morfológicas e sintáticas) e dos signos com os conteúdos designados (encadeamento de sentidos literais). 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.

A fábula “A queixa do pavão” não é tão popular quanto muitas outras fábulas de Esopo, como “A raposa e a uva” ou “A tartaruga e a lebre”; por isso exigem uma atenção maior dos leitores e, principalmente, uma interpretação textual vinculada ao contexto situacional de seu autor. Muitas reflexões poderiam ser provocadas na abordagem deste tema. A questão 3, por exemplo, diz “Explique com suas palavras o que a deusa Juno respondeu ao pavão”; a resposta sugerida para tal questão foi “ela lhe respondeu que cada animal tem uma característica. E como ele já tinha beleza deveria ficar satisfeito”. Um aluno leitor, que está iniciando sua compreensão de textos, não percebe, com esta questão, a unidade de sentido total do texto, pois as perguntas elaboradas para tal texto são superficiais e insatisfatórias; não se trabalha o sentido global totalizador do texto; notamos, também, que as perguntas não têm uma sequência de raciocínio; por exemplo, a questão 2 - “A quem ele foi se queixar?” (Tendo como resposta “a deusa Juno”) nada acrescenta ao sentido moral da fábula, o que só comprova a inadequação das questões formuladas, sem nenhuma coesão significativa entre elas.

Se não é possível percebermos as relações de sentido entre os conteúdos das questões formuladas, fica claro, nesta análise, que os autores também não alcançam a proposta anunciada de leitura intertextual, pautada nas relações de sentidos entre os textos de Esopo, propostos para leitura e conhecimento do gênero “fábula”.

Passemos à Figura 44, onde é apresentada mais uma fábula de Esopo para atividades de leitura deste gênero textual:


Figura 44- Capítulo 3 - "Leitura 2 - A cigarra e a formiga"

Leitura
3

Você agora vai ler três versões da fábula "A cigarra e a formiga" e analisar as diferenças entre elas. A versão abaixo foi escrita no século XVII pelo famoso escritor francês La Fontaine.

A cigarra e a formiga

La Fontaine



Você Sabia?

Jean de La Fontaine nasceu na França, em 1621. Quase virou padre, acabou estudando Direito, mas o que ele fez durante toda a vida foi mesmo escrever literatura! Quando tinha quase 60 anos, resolveu trabalhar em suas **fábulas**, reescrevendo em versos muitas das histórias de Esopo e de Fedro.

Sustentado por nobres, um de seus livros de fábulas foi até dedicado ao príncipe.

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo verão,
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga
Que morava perto dela.


Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brio,

Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso estio.

A formiga nunca empresta,
nunca dá, por isso junta.
"No verão em que lidavas?"
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: "Eu cantava
Noite e dia, a toda hora".
- "Oh! bravo!" - torna a formiga -
"Cantavas? Pois dança agora!"

In: *Fábulas de La Fontaine*. Tradução: Bocage. São Paulo: Edigraf, s.d.



Glossário

penúria: estado de extrema pobreza; miséria.

trincar: ingerir alimento; comer; triturar com os dentes.

rogar: pedir com humildade; suplicar, implorar.

brio: orgulho, vaidade.

o aceso estio: o verão.

5. Espera-se que o aluno deduza que a formiga juntou grãos durante o verão para se preparar para o inverno.

E

1. O que a fazia a cigarra durante o verão?
1. Cantava noite e dia, a toda hora.
2. Durante o inverno, ao perceber que não havia alimento disponível, o que fez a cigarra?
2. Foi pedir emprestado algum grão para a formiga.
3. Como é descrita a cigarra no poema?
3. Ela é descrita como tagarela, alguém que tem riqueza e brio.
4. E a formiga, como é descrita?
4. Como alguém que nunca empresta e nunca dá, por isso junta.
5. No texto fica claro que a cigarra cantava durante o verão e, por isso, quando o inverno chegou, ela não tinha o que comer. Mas e a formiga, o que ela fez durante o verão?
6. Na sua opinião, qual seria a moral desta fábula?
6. Resposta pessoal. Sugestão: quem não trabalha não se prepara para o amanhã.

58

Como vemos, a fábula “A cigarra e a formiga”, produzida por Esopo, é uma das fábulas mais famosas infantis; ela foi escolhida pelos autores didáticos, devido à vasta variedade de versões apresentadas sobre a mesma história. Na proposta exposta no livro didático, a fábula é contada de três formas diferentes; a interação dos autores, com tal atividade, é a de que, segundo eles próprios, o aluno ao ler a fábula irá analisar as diferenças entre as três formas contadas sobre a mesma história; advertem, ainda, o professor mediador para que “considere a variação cultural e seus efeitos nas modificação da moral das fábulas no decorrer dos tempos”, o que, teoricamente, seria o momento propício para a abordagem da intertextualidade e seus modos de construção no texto.

Seguindo as instruções de Rodelle, Nigro e Campos, analisaremos as três leituras (Leitura 3, 4, 5) conforme a proposta citada acima pelos autores didáticos, relacionando-as e averiguando se as propostas de atividade auxiliam o aluno leitor neste processo de reconhecimento das características intertextuais dos textos.

A primeira história é citada na Figura 44 - “Leitura 3 - A cigarra e a formiga” (p.58) contada por La Fontaine, um escritor Francês do século XVII; sua versão mantém a moral da história e seus personagens; as diferenças entre a história de Esopo e La Fontaine são mínimas, já que a moral e os personagens se mantêm em suas formas originais.

Para que o aluno pudesse analisar as diferenças entre as histórias, Rodelle, Nigro e Campos, em pequenas lacunas, trouxeram uma súpula sobre a história do autor da fábula; neste caso, “La Fontaine” tem um ponto positivo para a construção do contexto social da fábula.

Contudo, os autores didáticos não fornecem uma maior abertura para o contexto de identificação de La Fontaine; o diálogo das relações intertextuais dos sentidos expressos no texto não são considerados no “Estudo do texto” proposto e as questões de leitura se limitam a identificar sentidos literais e não situacionais do material selecionado para a aula. Pelo contrário os questionamentos se fixam no conteúdo da história contada.

São lançadas 6 questões pelos autores didáticos (p.58); todas elas soltas e restritas a partes isoladas do conteúdo do texto, não condizendo com os pressupostos teóricos e com os objetivos apresentados pelos autores deste livro didático. As questões são compostas de respostas simples, todas elas restritas ao

sentido literal do conteúdo da fábula; nenhuma questiona sobre a linguagem do autor que o diferencia de outros autores da mesma história; nada se indaga sobre a profundidade do efeito cultural que a fábula poderia causar na época vivida pelo autor em questão; as questões não correspondem à proposta anunciada no início da leitura 3, onde Rodelle, Nigro e Campos pedem para o aluno comparar as versões da fábula “A cigarra e a formiga”; não há uma questão que provoque a discussão do diálogo temático entre uma fábula e a outra (no caso, o diálogo com o texto de Monteiro Lobato (que aparece na “Leitura 4”) e de Vaz Nunes (“Leitura 5”). Até mesmo as funções mais simples do gênero “Fábula” propostos pelos autores didáticos, são ignoradas no estudo do texto; as características principais do uso do gênero e a mensagem social dos seus conteúdos não são apresentadas ao leitor.

Nas questões 3 e 4, por exemplo, os autores didáticos pedem para que o aluno descreva as características dos animais; porém, não há uma abertura para uma discussão mais profunda; os animais, no contexto do gênero fábula, fazem alusão a muitas pessoas de nosso contexto social, como por exemplo, o dedicado e o preguiçoso; porém, estas simbologias importantes do texto não são exploradas; para uma possível contextualização desta fábula, seria necessário questionar, por exemplo: Quem é o autor do texto? Que tipo de produção ele realiza? Qual a natureza (gênero e tipologia) de sua narrativa? Quais as relações deste texto com outros textos deste autor?

O (re)conhecimento deste texto, em associação com o conhecimento sobre as personagens criadas pelos autores (Esopo, La Fontaine e Nunes), especificamente, as personagens “a cigarra” e “a formiga” deveria justificar o título e guiar a leitura de sentidos. Koch e Elias (2011, p.100) nos afirmam que este processo é de “fundamental importância na atividade de leitura e construção de sentido de novo texto”, reafirmando, também, a importância de levar em consideração o conhecimento do aluno sobre o tema em questão; neste caso, o gênero fábula.

Na sequência da análise, passemos para averiguação das propostas didáticas contidas na Leitura 4 - “A cigarra e a formiga” (I) e (II) do autor Monteiro Lobato, inseridas na Figura 45, 46 e 47 e na Leitura 5, texto do autor Vaz Nunes (Figura 48):

Figura 45- Capítulo 2 - "Leitura 4 - A cigarra e a formiga (I)"

Leitura
4

Monteiro Lobato escreveu duas versões diferentes dessa fábula da cigarra e da formiga, uma com a formiga boa e outra com a má.

No trecho que leremos aqui, Dona Benta está contando fábulas para as crianças e os bonecos, que depois discutem sobre as histórias que ouviram.

A cigarra e as formigas
Monteiro Lobato

I – A FORMIGA BOA

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

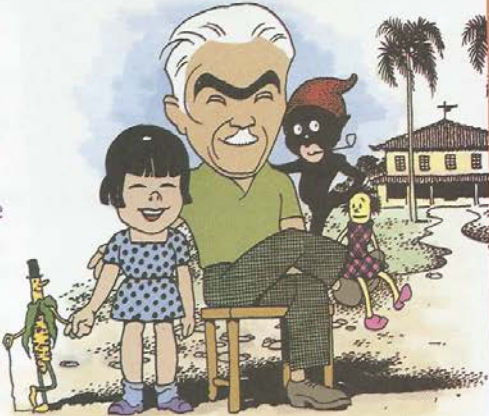
– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



O escritor Monteiro Lobato cercado de suas criações: Visconde de Sabugosa, Narizinho, Saci e Emília.

Você Sabia?

Monteiro Lobato (1887-1948) foi um grande escritor brasileiro. Em sua vida, foi empresário, dono de editora e escreveu romances, artigos para jornal e, o melhor de tudo, muitos livros para crianças. A maioria de suas histórias infantis se passa no Sítio do Picapau Amarelo, no interior, no qual moram Narizinho, a avó – Dona Benta – e a cozinheira, Tia Nastácia. Pedrinho, primo da menina, sempre vai passar as férias no sítio. Da turma também fazem parte Emília, a boneca falante, e Visconde de Sabugosa, o sábio sabugo de milho.

O livro *Fábulas*, de Lobato, traz muitas histórias famosas recontadas por Dona Benta e comentadas pela turma do sítio.

59

Figura 46- Capítulo 2 - “Leitura 4 - A cigarra e a formiga (II)”



II – A FORMIGA MÁ

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juro altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera, o mundo apresentava um aspecto mais triste, que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

OS ARTISTAS – POETAS, PINTORES, MÚSICOS –
SÃO AS CIGARRAS DA HUMANIDADE.

Glossário

faina: trabalho duro.

tulha: lugar onde se armazenam grãos.

manquitolar: mancar.

paina: macela.

labutar: trabalhar.

estio: verão.

entanguidinha: encolhidinha.

estridente: som agudo.

avareza: mesquinha, sovínice.

usurária: mesquinha, avarenta.

História Natural: estudo dos animais, vegetais e minerais.

ganjenta: vaidosa.

– Esta fábula está errada – gritou Narizinho. [...] as formigas são os únicos insetos caridosos que existem. Formiga má como essa nunca houve.

Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral.

– E tanto é assim – disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam.

– Isso não! – protestou Emília. – Não há animalzinho, bicho, formiga ou pulga, que não fale. Nós é que não entendemos as linguinhas deles.

Dona Benta aceitou a objeção e disse:

– Sim, mas nas fábulas os animais falam a nossa língua e na realidade só falam as linguinhas deles. Está satisfeita?

– Agora, sim! – disse Emília, muito ganjenta com o triunfo. – Conte outra.

In: *Obras completas*. v. 4 (série a). São Paulo: Editora Brasiliense, 1973. p. 11-12.

As únicas questões propostas para o estudo das fábulas de Lobato, apresentadas pelas Figuras 45 e 46, só aparecem na Figura 47, transcrita abaixo:

Figura 47- Capítulo 2 - "Leitura 4 - A cigarra e a formiga" (Atividades Propostas)

E

1. A fábula é recontada por Monteiro Lobato de duas maneiras. Qual é a principal diferença entre essas duas versões desse autor? 1. Na primeira versão, a formiga ajuda a cigarra no inverno, enquanto na segunda versão, isso não acontece.
2. Do que a formiga boa chama a cigarra? E a formiga má, de que chama a cigarra? 2. A formiga boa chama a cigarra de "amiguinha", já a má a chama de "vagabunda".
3. Quais as características semelhantes entre as formigas boa e a má? E quais as diferenças entre as formigas nas duas versões da fábula? 3. As duas formigas são trabalhadeiras, mas se a formiga boa é generosa e aprecia o canto da cigarra, a formiga má a inveja, pois ela mesma não sabe cantar.
4. Dona Benta diz que as fábulas não são lições de História Natural, mas de Moral. Explique com suas palavras o que ela quis dizer com isso. 4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que as fábulas não tratam da biologia do mundo animal, mas que servem para discutir questões humanas.
5. Se na versão de La Fontaine o trabalho da formiga era valorizado, o que é valorizado na versão de Monteiro Lobato? 5. O trabalho artístico da cigarra.
6. Qual a moral da história segundo Monteiro Lobato? Você concorda com ela? 6. "Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade." Resposta pessoal.


As personagens

Os animais falantes são os grandes astros das fábulas, embora homens, plantas, seres inanimados e até deuses também apareçam nessas histórias.

Esopo usou muitos animais para contar suas fábulas, ilustrando várias das nossas qualidades e defeitos. Esses animais falam e pensam como se fossem seres humanos e representam certas atitudes nossas, ilustrando sempre alguma virtude ou vício.

Sempre que animais, objetos ou plantas aparecem nas histórias com características humanas, dizemos que houve **personificação**, ou seja, que eles têm características de pessoas.

Na fábula, o importante é que o leitor ou o ouvinte identifiquem rapidamente qual a característica representada pela personagem. Por exemplo, a formiga geralmente é trabalhadora, a lebre é arrogante, a raposa é esperta e o burro é... burro.



Cláudio Dore

CRIANDO PERSONAGENS

Agora, em seu caderno, você vai trabalhar personagens típicas de fábula.

1. Primeiro, escolha uma característica humana que possa ser associada a cada um dos seguintes animais: o **leão**, o **lobo**, a **coruja** e o **macaco**. 1. Sugestões: leão – força; lobo – crueldade; coruja – sabedoria; macaco – esperteza.

2. Depois, escolha um animal que possa representar cada uma das seguintes características: **vaidade**, **gulodice**, **agressividade** e **solidariedade**. 2. Sugestões: vaidade – pavão; gulodice – jacaré; agressividade – tigre; solidariedade – abelha.
3. Por fim, escolha um par de animais que personifiquem características opostas – como coragem e covardia – e desenhe-os no caderno. 3. Sugestões: leão corajoso e rato covarde; coelho arrogante e tartaruga humilde.

61

As questões apresentadas no tópico “Estudo do texto”, na Figura 47, só ressaltam o perfil das personagens (“formiga e a Cigarra”) e limitam-se à intriga da história contada por Lobato. A questão 4 e a questão 6 indagam sobre a moral dos dois textos, mas os autores didáticos não repassam o conhecimento específico da “moral”, antes de questionar os leitores. O texto teórico citado, após a formulação das questões, teoriza sobre personagens, relacionando-as, superficialmente, com as simbologias de caracteres humanos.

A Leitura 4 - “A cigarra e a formiga (I)” (p.59), contada por Monteiro Lobato, traz duas versões sobre a tal fábula; Lobato é um escritor brasileiro do século XX, sua obra relevante foi “O sítio do Picapau Amarelo” e é através desta produção que o autor conta as fábulas, e, dentre tais fábulas, aparecem as duas versões sobre a fábula clássica (A cigarra e a formiga). No tópico “Estudo do texto”, encontram-se 6 questões para a exploração dos textos de Lobato; o objetivo de tais perguntas formuladas por Rodelle, Nigro e Campos, citadas no manual do professor (p.38), e até mesmo nas páginas introdutórias do capítulo 2 (p.50) se afastou totalmente do percurso metodológico proposto, teoricamente, pelo livro didático. A questão 1 indaga as diferenças existentes nas duas versões de Lobato, permitindo ao leitor criar relações e identificar o ponto de vista alterado de Lobato, através da personagem dupla (boa e má); igualmente as questões 3 e 4 indagam apenas as características descritivas dos personagens. As questões 2 e 6 também levam a uma superficialidade na abordagem da “moral” por Lobato. Enfim, as questões são tão periféricas, que implicam apenas o ato mecânico de respostas óbvias não propondo a reflexão sobre cada uma delas, na relação com o conteúdo filosófico do texto.

A questão 5, correspondendo ao reconhecimento conteudístico da diferença de valores: na versão de La Fontaine, valoriza o trabalho da “formiga”; e nas de Lobato, valoriza-se o trabalho artístico da “cigarra”; porém, esta questão 5 fica foca presa ao mero sentido conteudístico da fábula; muitas outras comparações poderiam ser provocadas se a questão se direcionasse para um contexto mais amplo de interpretação; por exemplo, podemos notar o esforço de Lobato em se comunicar com o leitor, no intuito de repassar a mensagem de que a arte também é um trabalho; no entanto, as questões de leitura não possibilitaram uma relação produtiva de sentidos entre o emissor e o receptor.

Outras discussões poderiam ter sido ativadas; as versões escritas por Lobato trazem construções de morais diferentes e isto não foi destacado pelas questões de leitura. Em Lobato, a história é narrada por Dona Benta, um personagem criado por Lobato que vive no “Sítio do Picapau Amarelo”; ela conta duas versões tendo na primeira, a formiga como “boa”, e na segunda versão, como “má”, conforme afirmamos acima.

Muitas diferenças podem ser notadas de um texto para o outro, não somente a moral, mas também os contextos de produção das fábulas têm diferenças. Em “A cigarra e a formiga, de La Fontaine, há uma musicalidade; as estrofes seguem uma sequência de rimas provocando mais a sensibilidade do leitor, característica esta muito presente na época de La Fontaine, onde predominavam o barroco e o arcadismo; já em cigarra e a formiga, de Lobato, notamos uma linguagem moderna; as fábulas de Lobato correspondem à realidade do século XX, e o linguajar é mais direcionado ao público adolescente e jovem.

Afirma Koch (1998, p.46):

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

No entanto, apesar de os autores didáticos do livro em análise citarem a teoria da intertextualidade, implícita na fala transcrita de Koch, não puseram em prática esta teoria nas atividades de leitura sugeridas aos docentes do ensino fundamental, contexto escolar apropriado para abordagem deste gênero.


Ainda na Figura 47, após as colocações de questões, os autores didáticos, Rodelle, Nigro e Campos apresentam um texto, cujo título é “As personagens”; o objetivo é o de fazer o aluno assimilar as diversas características dos “personagens” de uma fábula qualquer e relacioná-las às características humanas; são ofertadas 3 questões no tópico “Mão na massa”, para serem trabalhados os personagens típicos da fábula (animais) correspondendo ao objetivo central do tópico de identificação da personificação dos caracteres humanos, a serem denunciados ou exaltados nos textos.

Indagamos: Por que os autores trabalharam o conhecimento prévio dos alunos (conforme recomenda a teoria da intertextualidade) sobre “personagens”, na Leitura 4 (Figura 47), sem antes terem trabalhado a questão da “moral”, que é o

cerne temático-conteudístico da construção narrativa, que inclui, necessariamente, a seleção pré-determinada de personagens específicos e suas ações estratégicas para a transmissão das mensagens? Observamos que, em todas as atividades de leitura propostas para estudo da fábula, os tópicos (“texto”, “linguagem”, “narrativa”, “ação”, “intriga”, “personagem”, “ações”, “tempos”, “espaço”, “moral”) foram trabalhados de forma isolada, sem uma interligação necessária, na construção da estrutura de enquadramento do texto e na seleção e combinação programadas de signos específicos, para veiculação das mensagens do texto.

É o que se percebe, também, pela Figura 48, onde é exposta outra fábula (já moderna), de Vaz Nunes:

Figura 48- Capítulo 2 - “Leitura 5 - A cigarra e a formiga”



Agora leia abaixo uma versão da fábula adaptada aos tempos modernos e compare-a com as anteriores.

A cigarra e a formiga

Vaz Nunes

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra que eram muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, a fim de armazenar comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do sol, da brisa suave do fim da tarde, dos lindos pores do sol do outono nem da conversa com as amigas. Só vivia para o trabalho!

Enquanto isso, a cigarra não desperdiçou um minuto sequer: cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou os tempos livres, sem se preocupar muito com o inverno que estava a chegar.

Então, passados alguns dias, começou a arrefecer. Era o inverno que estava a bater à porta. A formiguinha, exausta, entrou na sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Entretanto, alguém chamava pelo seu nome do lado de fora da toca e, quando abriu a porta, ficou surpresa: era a sua amiga cigarra, vestida com um maravilhoso casaco de lã, com uma mala e uma guitarra nas mãos.

– Olá, amiga! – cumprimentou a cigarra. – Vou passar o inverno em Paris. Será que você podia cuidar da minha toca?

– Claro! Mas o que aconteceu para você ir para Paris?

A cigarra respondeu-lhe:

– Imagine você que, na semana passada, eu estava a cantar num restaurante e um produtor gostou tanto da minha voz que fechei um contrato de seis meses para fazer espetáculos em Paris. A propósito, amiga, deseja algo de lá?


A formiguinha respondeu:

– Desejo, sim: se você encontrar por lá um tal de La Fontaine, o que escreveu a nossa história, mande-o esfregar-se em urtigas...

Disponível em:
http://web.educam.pt/escolovar/inverno_cigarra_formiga2.htm
 Acesso em: 9 ago. 2008.

•• Glossário ••

arrefecer: esfriar.
urtiga: espécie de planta venenosa.



E

1. Nessa versão, qual personagem se dá bem? 1. A cigarra.
2. Nessa fábula moderna há uma inversão da moral das fábulas originais. Qual seria a moral dessa última versão? 2. Resposta pessoal. Sugestão: quem faz o que gosta um dia ganha fama.
3. No século em que vivemos, o XXI, o canto da cigarra pode ser considerado um trabalho? 3. Sim.
4. La Fontaine viveu no século XVII; Monteiro Lobato, no século XX; e Vaz Nunes, no XXI. Cada um adaptou a moral da fábula à sua época. Compare a moral de todas as fábulas da cigarra e a formiga. Com qual delas você concorda mais e por quê? 4. Resposta pessoal.

62

Figura 49- Capítulo 2 - “A moral da história”

A “moral da história”

La Fontaine costumava dizer que a moral de uma fábula era a sua “alma”. Mas ele também dizia que, se o leitor pudesse entender essa moral facilmente durante a leitura, não era preciso escrevê-la com todas as letras ao final.

As fábulas sempre possuem uma **moral**, que ensina lições de vida e nos diz como devemos nos comportar. Nessas histórias, algumas atitudes são valorizadas e outras, depreciadas. Dessa maneira, as fábulas indicam o que é considerado bom e ruim em determinada cultura. Por isso, a moral embutida nas histórias depende muito de onde e de quando essas fábulas foram contadas. Algumas fábulas vêm de lugares muito distantes ou, ainda, de uma época bastante diferente da nossa. Será que toda moral de toda fábula vale para todas as pessoas em qualquer lugar ou época? Será que as morais de todas as fábulas valem para o Brasil de hoje?

Algumas morais podem ser consideradas válidas até hoje. Outras nem tanto. Exemplo disso são as versões da fábula “A cigarra e a formiga”, que acabamos de ler. Repare como a ética do trabalho, representada pela formiga, vai sendo modificada ao longo do tempo até que o canto da cigarra começa a ser considerado uma atividade artística valorizada e, portanto, um trabalho (na última fábula o canto da cigarra vale até mais que o trabalho braçal da formiga!).

Também é bastante comum que a moral de uma fábula entre em conflito com a moral de uma outra fábula. Uma certa fábula pode dizer, por exemplo, que a astúcia sempre vence a força (como na história “O rato e o leão”). Outra fábula, ao contrário, pode dizer que não adianta argumentar contra quem é mais forte (como na fábula “O lobo e o cordeiro”). E aí, qual delas vale? Depende muito da cultura de que fazemos parte e da época em que vivemos...



1. Pesquise em livros ou com parentes e amigos uma fábula que tenha uma moral com a qual você concorda ou uma fábula que tenha uma moral da qual você discorda.
2. Anote-a em seu caderno e explique por que você concorda ou discorda dela.

Comportamento na sala de aula

A moral é um conjunto de valores, como a honestidade, a bondade, a virtude, considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens. Por meio da moral costumam ser definidos quais comportamentos são aceitáveis na sociedade e quais não são.

Porém esses comportamentos são questionados com muita frequência e vêm mudando muito nos últimos anos. Você ficaria admirado se soubesse como seus avós se comportavam em sala de aula quando iam à escola (e vice-versa!).

Falar no celular durante as aulas, por exemplo. Existe aluno que acha isso aceitável, mas em geral os professores não permitem que o aparelho fique ligado, para evitar que atrapalhe as aulas.

Que tipo de comportamento é considerado aceitável em uma sala de aula? Essa é uma boa discussão que vocês podem ter em classe.



Percebe-se, pela análise do conteúdo exposto na Figura 48, que as questões propostas para leitura da fábula de Nunes se limitam à identificação de partes da intriga (Questão 1) ou à discussão da “moral” explorada pelo autor, propondo-se a intertextualidade apenas para identificação de suas diferenças de concepção da “moral”, ao longo dos tempos. Não se menciona nenhum questionamento mais profundo sobre as diferenças culturais das linguagens (signos selecionados) para transmissão destas diferentes mensagens, tornando a leitura incompleta.

Somente na Figura 49, é que a questão da “moral da história” é inserida em um texto teórico, para reflexão das diferenças existentes entre as “morais” de diferentes fábulas, suas diferenças de conceituação através dos tempos e, por fim, sua comparação, num outro texto (inserido ao lado direito do texto central), focado no comportamento na sala de aula, procedimento claramente pedagogizante. As questões 1 e 2, citadas logo após o texto central “A moral da história” focam, mais uma vez, de forma isolada, a questão única da “moral” de uma fábula a ser inventada pelos alunos/leitores! Não se procede à leitura dos textos sobre a “moral da história” e sobre o “comportamento na sala de aula”.

Percebemos, na análise continuada das atividades de leitura das fábulas trabalhadas, neste livro didático (Capítulo 2), que, conforme demonstraram as Figuras citadas até aqui, os autores selecionaram bons textos (tradicionais e modernos), apontando a característica central de todos eles (a “moral”) que se anuncia de diferentes formas, apreendida dos contextos históricos (autores e épocas) de suas origens. No entanto, as atividades de leitura, por si mesmas, não propõem uma leitura completa do texto (elementos conteudísticos X elementos de linguagem específica) e nem da sua relação necessária com os contextos culturais. A maioria das atividades propõem reconhecimento de partes do conteúdo dos textos, não atingindo a totalidade significativa dos mesmos. Vejamos, a seguir o que se verifica pela Figura abaixo na leitura proposta do texto de Millôr Fernandes (Figuras 50 e 51).

Figura 50- Capítulo 2 - "Leitura 6 - Cão! Cão! Cão!"

Leitura

6

CÃO! CÃO! CÃO!

Millôr Fernandes

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via (1). Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão (2). Cão não muito grande mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão (3). "Quanto tempo!" O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa (4). O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele. "Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi..." "Não, foi depois, na..." "E você, casou também?" (5). O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante. "Quem morreu definitivamente foi o tio... você se lembra dele?" "Lembro, ora, era o que mais... não?" O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá (o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade. Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Se foi. Mas ainda ia indo, quando o dono da casa perguntou: "Não vai levar o seu cão?" "Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?"

Glossário

efusão: manifestação expansiva de afeto e de alegria.

embarafustar: entrar em um recinto atropeladamente, ou impetuosamente.

MORAL: QUANDO NOTAMOS CERTOS DEFEITOS NOS AMIGOS DEVEMOS SEMPRE TER UMA CONVERSA ESCLARECEDORA.

1) Outros abrem a porta e dão de cara com um corvo. Ou coisa pior.
 2) Cão, quatro patas, latidos agudos ou graves, senhor da casa onde mora. Criatura mortal tida como o melhor amigo do homem. Ave, canem! 3) O tempo se passara. A efusão era falsa. A amargura do reencontro era maior que tudo. Os dois se olharam e se entristeceram. O rosto marcado pelos dissabores das alegrias. 4) Splashhhht. 5) Casara, ai!

In: *Fábulas fabulosas*.
 Rio de Janeiro: Nórdica-Círculo do Livro, 1976. p. 110.

Você Sabia?

O nome de **Millôr Fernandes** é resultado de uma confusão do cartório onde foi registrado: os pais queriam o nome "Milton", mas como o escrivão não cortou o "t" no lugar certo, a criança foi registrada como "Millôr". E assim ficou o nome de um dos nossos maiores escritores, que também é tradutor, teatrólogo e desenhista.

64

Marisa Canduro/Prensa Três

Figura 51- Capítulo 2 - "Leitura 6 - Cão! Cão! Cão!" (Atividades Proposta)

Estudo do Texto

1. Resuma com suas palavras a história narrada na fábula de Millôr Fernandes.
 - a. Quais são as personagens da história? 1a. Os dois amigos e o cão.
 - b. O que acontece nela? 1b. Resposta pessoal.
2. Enquanto os amigos conversam, por quais cômodos da casa o cão passa? O que o cão faz em cada um dos cômodos? 2. Cozinha, sala e quarto. Quebra alguma coisa na cozinha e no quarto e salta sobre um móvel, derruba o abajur e trepa com as patas no sofá da sala.
3. Por que os amigos foram ficando tensos à medida que o tempo ia passando? 3. Porque o cão foi quebrando e desarrumando a casa toda.
4. O que significa o sorriso amarelo do dono da casa no meio da conversa dos amigos? 4. Que ele estava incomodado com a presença do cão, que julgava ser do amigo.
5. Por que nenhum dos amigos reagiu às destruições do cachorro? 5. Porque cada um deles achava que o cão era do outro.
6. E, afinal, de quem era o cão? 6. De nenhum deles.
7. Na sua opinião, por que o autor deu o título à fábula de **Cão! Cão! Cão!**? 7. Resposta pessoal. Sugestão: porque causa um efeito engraçado; porque o cão é importante na fábula.
8. Qual é a moral da fábula? Você concorda com ela? 8. "Quando notamos certos defeitos nos amigos devemos sempre ter uma conversa esclarecedora." Resposta pessoal.
9. O texto de Millôr não utiliza travessões para indicar os diálogos. Que recurso o autor usa para representar a fala das personagens. 9. Aspas.
10. Releia o trecho abaixo.

"O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada."

10. Resposta pessoal. Sugestão: que os amigos ficaram sem assunto; que eles já estavam conversando havia algum tempo.

O que você acha que significa dizer o "tempo passou pela conversa" nesse momento da fábula?
11. O autor usa o recurso da repetição mais de uma vez no texto. Veja:

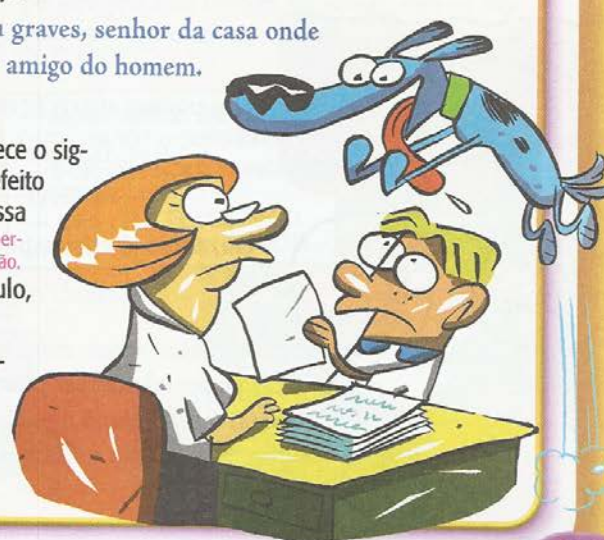
"Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?"

11. Cão e não. Elas criam um efeito de humor.

Quais as palavras repetidas nesse período? Qual o efeito que as repetições criam?
12. Lendo o texto "Cão! Cão! Cão!" você nota cinco números entre parênteses. Ao final do texto, o autor escreve então cinco notas de rodapé, explicações das palavras escritas perto desses números. Na nota 2, temos a explicação do que seria um cão. Reveja:

"2) Cão, quatro patas, latidos agudos ou graves, senhor da casa onde mora. Criatura mortal tida como o melhor amigo do homem. Ave, canem!"

Considerando que a maioria dos leitores conhece o significado da palavra cão, na sua opinião qual o efeito buscado pelo autor ao explicar essa palavra dessa maneira? 12. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba o efeito de humor causado pela explicação.
13. Depois de tudo o que você leu nesse capítulo, responda:
 - a. O que uma história deve ter para ser considerada uma fábula?
 - b. Existe fábula sem lição de moral?
 - 13a. Uma história exemplar e uma moral da história.
 - 13b. Em princípio, não.



Nesta proposta de leitura 6, intitulada “Cão! Cão! Cão!”, são poucas as informações introdutórias sobre o contexto situacional e cultural do autor e são propostas 13 questões no tópico “Estudo do texto”; inicialmente, todas estão restritas ao conteúdo do texto. Na questão 1, pede-se que o aluno faça um resumo do texto lido, e na intenção de facilitar a resposta para o aluno, são lançadas, ainda, outras duas questões, *a* e *b*: as quais perguntam, “Quais são os personagens da história?”, “O que acontece nela?” As questões de 2 a 9 reforçam o mero ato de perguntar sobre fatos presentes no conteúdo do texto.

A partir da questão 10, inicia-se, pela primeira e única vez neste capítulo todo, um questionamento específico sobre os recursos da linguagem ativados por Fernandes para repasse de uma mensagem profunda aos seres humanos: a questão da identidade e sinceridade dos amigos. A questão 11, igualmente, quando indaga sobre a presença das palavras repetidas no texto, revela, pela resposta que propõe, que elas não servem somente para transmitir humor, mas também, para criarem expectativas nos leitores sobre a descoberta final de que o cão não pertencia a nenhum dos dois amigos. Assim, estas últimas questões passam a problematizar as intenções e os efeitos de sentidos desejados pelo autor Fernandes. Também a questão 13 é a primeira, em todo o capítulo 2, a abordar o que é necessário para se identificar um texto como uma fábula; lembrando que nos encontramos na leitura do final do capítulo 2, seria mais pertinente se esta questão fosse abordada na primeira proposta de leitura do capítulo em questão, dando aos alunos o suporte básico teórico sobre o gênero, desde o início do estudo, para efetuação de uma leitura mais produtiva.

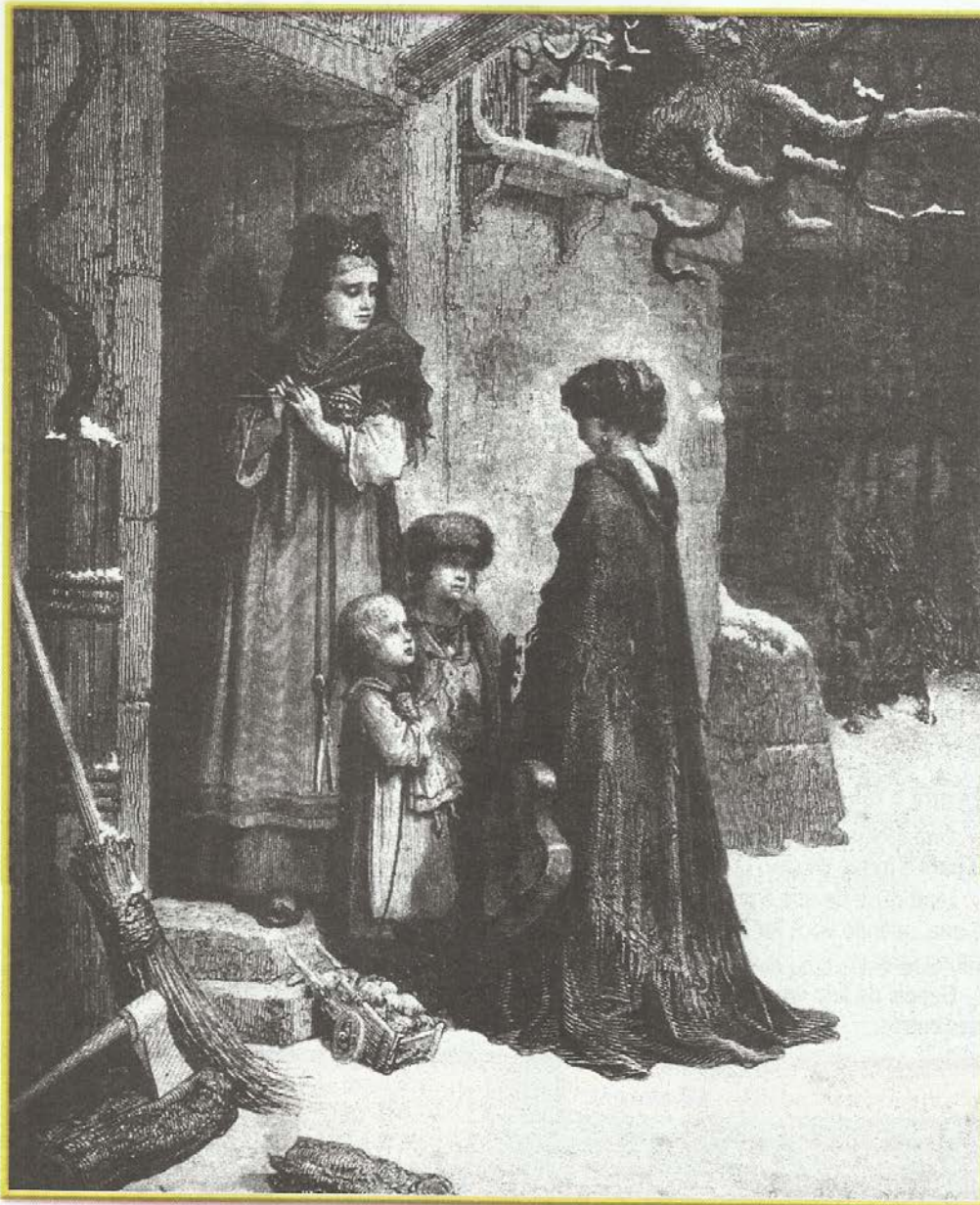
A decodificação é apenas um dos procedimentos de compreensão de um texto; há, na verdade, muitos outros meios e estratégias que devem ser utilizados, para que o leitor construa o significado do que lê (COLOMER; CAMPS, 2002, p.72).

Concluimos que as atividades apresentadas neste capítulo não conduzem o aluno a compreender um texto. Temos de ressaltar, ainda, que, em todos os capítulos deste livro em análise, os autores didáticos inserem, a partir do capítulo 2, um conteúdo específico, identificado sempre, pelo título: “Leitura da Arte”. Analisemos tal procedimento metodológico, iniciando pela observação da Figura 52:

Figura 52- Capítulo 2 - “Leitura da Arte”

Leitura da Arte

Abaixo, uma ilustração representando uma fábula bastante famosa. Atenção aos detalhes!



Les fables de La Fontaine, de Gustave Doré. Paris: Hachette and Co., 1867.

1. Essa gravura de Gustave Doré (séc. XIX) ilustra uma fábula bastante conhecida que você leu neste capítulo. Qual é essa fábula? Que elementos na cena o levaram a pensar assim? 1. "A cigarra e a formiga". Durante o inverno (a neve) uma pessoa (a cigarra) bate à porta de outra (a formiga) possivelmente pedindo alimentos.
2. Certos objetos ajudam a caracterizar as personagens. Quais são esses objetos e o que eles representam? 2. A cigarra pode ser identificada pelo violão, a formiga, pelo machado e a vassoura, símbolos do trabalho.

O tópico “Leitura da Arte” tem a finalidade, segundo Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.18), de levar o aluno a “reconhecer e a decodificar” elementos constitutivos das obras de arte.

Passemos à averiguação das atividades sugeridas na sequência da ilustração contida na Figura 52; em seu enunciado, traz o nome do autor da gravura e sua época, ela também questiona qual a fábula, lida no capítulo 2, que estaria relacionada com o texto visual contida na Figura.

A questão 2 destaca a importância de o leitor observar os objetos da ilustração e relacioná-los às características da fábula identificada. Diante disso notamos que as questões possibilitam ao aluno a percepção redutora do diálogo temático dos elementos conteudísticos do signo com os elementos conteudísticos do texto verbal (“A cigarra e a formiga”), fazendo com que o aluno perceba a presença da intertextualidade como temática norteadora de sentidos, de ambos os textos; no entanto, a incongruência identificada nas questões propostas se resume numa abordagem meramente temática e não na identificação necessária do espaço histórico-social do autor, que possibilitaria muitas reflexões no ato da leitura.

Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.18) afirmam:

Obviamente, não se espera que por conta própria o aluno possa fazer reflexões complexas relacionando imagens aos gêneros estudados. Mas, com a ajuda do professor e do breve contexto de produção explicitado na introdução às ilustrações apresentadas nessa seção, ele poderá tecer considerações sobre possíveis relações entre texto e imagem.

Causou-nos estranhamento este comentário dos autores didáticos, sobretudo quando afirmam que, por estas atividades, pelo menos os alunos irão “tecer considerações sobre possíveis relações entre texto e imagem”. Tal afirmação revela que os autores não consideram a “gravura” como um “texto” e definem como “texto” apenas o modelo verbal (ou seja, a fábula). Reservam para o “texto visual” o termo limitado “imagem”. Como se percebe pelos signos utilizados na gravura, eles expressam diferentes modos de informarem a realidade, através de estratégias textuais, específicas da linguagem visual, como por exemplo, “sombra” e “luz”; espaços “abertos” e “fechados”; os objetos específicos (“vassoura”) “enxada”, “violino”, “brinquedo infantil”, que formam uma rede de signos, estabelecendo relações temáticas com trabalho e lazer, conteúdos explorados na fábula de La Fontaine “A cigarra e a formiga”. Também as “figuras humanas” (mulheres e crianças) desempenham uma função específica na gravura, vinculada à função

significativa da “moral” repensada pela fábula. Mas os autores didáticos acabam limitados à verificação do assunto contido nos textos confrontados e não valorizam o ato da leitura como um ato complexo de reconhecimento dos processos de seleção e organização estratégica dos signos para veiculação de mensagens (lições morais), por autores de contextos e culturas diferentes, em tempos diferentes e usando sobretudo, de linguagens diferentes. Na verdade, as propostas de leitura das fábulas do capítulo 2, seguidas desta sugestão de “Leitura da Arte”, contida na ilustração exposta na Figura 52 (para fechamento do capítulo e do estudo das fábulas) acabam neutralizando a importância da intertextualidade no ensino de leitura.

Em outros termos, a sugestão metodológica dos autores didáticos de realizar uma leitura continuadas do gênero (Fábula), de diferentes modelos (clássicos e modernos), no capítulo 2 do Livro em análise, não chegou a alcançar, até no estudo específico do gênero em questão, uma profundidade de conhecimento sobre as diferentes produções de fábulas relacionadas aos diferentes contextos sócio-culturais (de suas origens) e de seus autores. Embora os autores tenham organizado, intertextualmente, um rol de textos, diversificado e apropriado aos seus propósitos de estudo do gênero, as questões formuladas para a leitura dos mesmos, se limitaram, também, à decodificação literal dos conteúdos temáticos, não se estabelecendo, pelos questionamentos elaborados, uma oportunidade de o aluno entender o texto de leitura, como uma forma de comunicação social, pela qual dialogam outros leitores/textos e contextos do texto, signos e usuários.

Este comprometimento se intensifica, quando os autores, tentando o confronto entre o texto verbal e o texto visual, o que poderia ter sido uma prática interdiscursiva produtiva para construção do conhecimento do aluno sobre as duas linguagens diferentes, verbal e visual (fábula/gravura), acabam menosprezando a riqueza da teoria da interdiscursividade para a formação do repertório cultural dos alunos, pela limitação do confronto, travado por duas únicas questões que se limitam ao reconhecimento simplista dos conteúdos temáticos semelhantes nos dois textos confrontados.

Finda-se o capítulo 2 sem o alicerce dos objetivos dos autores de ofertarem material didático adequado à formação completa dos leitores:

- reconheça o gênero fábula e a situação de comunicação social em que é praticado: uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamentos norteadores de condutas sociais;
- reconheça a estrutura da sequência narrativa (situação inicial, conflito, resolução) e a relação com a moral da fábula;

- considere a variação cultural e seus efeitos nas modificações da moral das fábulas no decorrer dos tempos;
- desenvolva habilidades orais para a contação de fábulas por meio de recursos não linguísticos (elocução e pausas, respiração, gestos etc);
- crie personagens típicos de fábulas, utilizando o recurso da personificação; produza diálogos com presença de conflito e, depois, fábulas inteiras.

RODELLE, NIGRO E CAMPOS (2009, p.13)

A própria arte, de natureza sócio-ideológica e estética, é inserida no final deste capítulo, sem a merecida abordagem da especificidade da sua linguagem visual. De igual forma, o que é designado pelos autores, como “Leitura da Arte” e inserido em todos os finais de capítulo do Livro didático, se descaracteriza como procedimento de leitura estética e ideológica e se centra em questões desarticuladas em relação ao objetivo implícito no título em questão: “Leitura da Arte”.

Além das questões serem superficiais e não permitirem a abordagem das especificidades da Arte, também não se apresenta ao aluno, previamente, o conceito desta modalidade de linguagem (artística) e nem se expõe o modo particular de inauguração de novos sentidos humanos existenciais, a partir deste modelo de texto (o visual).

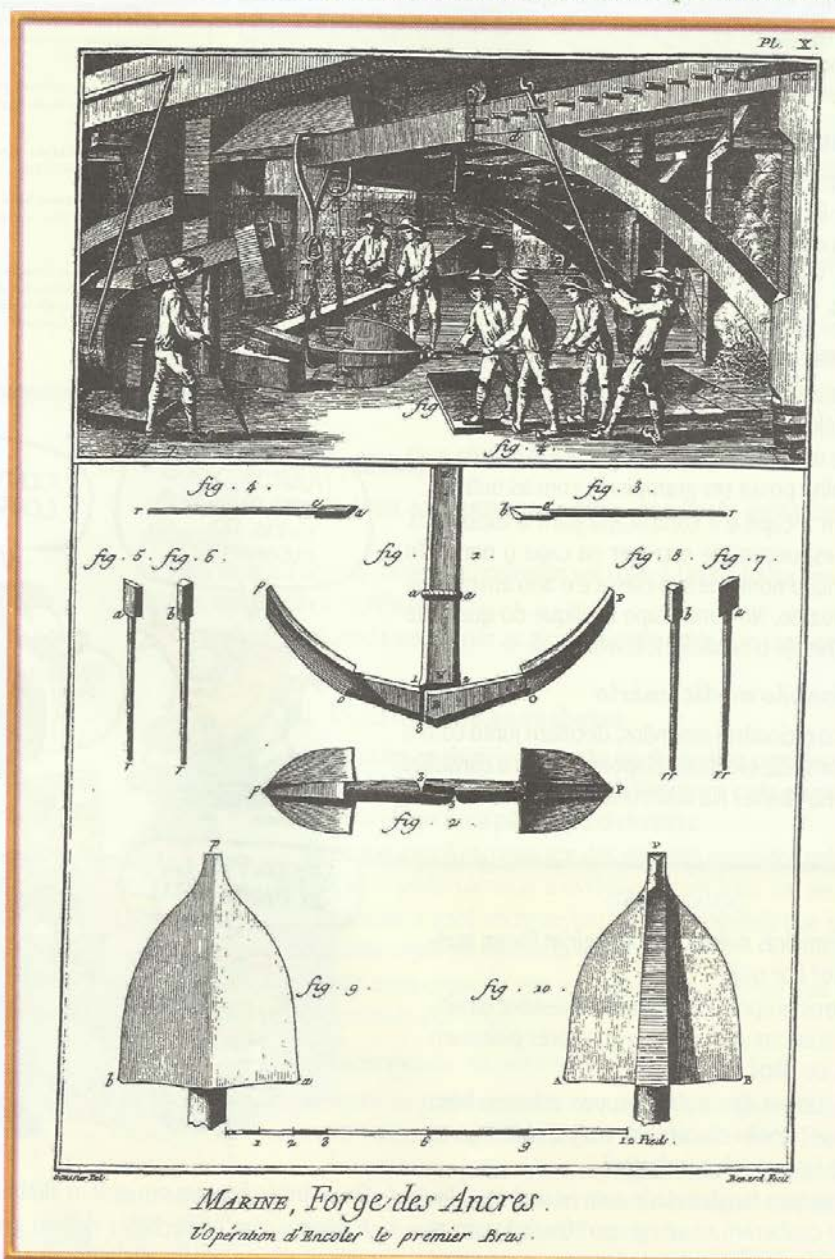
Exatamente porque observamos esta inadequação metodológica (de perfil redutor) na abordagem da Arte Visual no final dos capítulos dos livros, é que nos motivamos a priorizar nossa atenção, na sequência desta análise, no capítulo 5, onde os autores propõem a Leitura do Poema. O capítulo 3 aborda pesquisas em dicionário e o estudo de palavras homógrafas, homófonas e parônimas; e o capítulo 4 trata das diferentes formas de correspondência: cartas, bilhetes, e-mails, cartão postal...

Nos finais destes dois capítulos, o que é designado pelos autores didáticos como proposta “Leitura da Arte” se restringe às mesmas abordagens periféricas dos textos visuais. No capítulo 3, a gravura expõe a famosa Enciclopédia Iluminista, organizada por Diderot e D’Alembert. Confirma-se pela Figura 53, a seguir:

Figura 53- Capítulo 3 - "Leitura da Arte"

Leitura da Arte

A gravura abaixo é uma das centenas que ilustram a famosa enciclopédia iluminista.



Imagens: <http://diderot.alembert.free.fr/>

Página da *Encyclopédie* francesa. Organizada por Diderot e D'Alembert, teve sua primeira edição publicada entre 1751 e 1772.

1. A página da *Encyclopédie* mostra detalhes técnicos da construção de um objeto. Que objeto é este? **1. Uma âncora.**
2. Há um texto em francês no desenho, abaixo da ilustração. Por aproximação com o português, o que poderia ser "Forge des Ancres"?

2. Forja de âncoras.

As duas únicas questões propostas pelos autores se resumem na condução do aluno para o reconhecimento único do objeto (“âncora”), explícito na composição do texto visual. Nada se questiona sobre a simbologia deste detalhe sígnico e nem de todas as outras que determinam o conteúdo informativo da ilustração. A questão 2 instiga o aluno para a pesquisa histórica do que seria o “Forge des Ancres”, mas este questionamento se faz de forma isolada, não relacionado à totalidade significativa dos signos específicos trabalhados no modelo visual. O que se percebe é que, mais uma vez, a seleção desta figura e sua inserção no final do capítulo 3, só ocorreu por uma veiculação temática deste modelo (“Enciclopédia”) com conteúdo/assunto tratado no capítulo (dicionários/verbetes).

De igual forma, o capítulo 4 traz, no seu final, também, outra proposta de “Leitura da Arte”, onde, na ilustração transcrita (Figura 54), se expõem modelos de selos de diferentes países e as questões formuladas para os leitores se limitam ao reconhecimento de informações conteudísticas destes selos: E a “Leitura da Arte” proposta pelos autores? Mais uma vez, o texto visual comparece como pretexto de ilustração temática do que se estuda no capítulo (correspondência X selos). Nada favorece a formação crítica do leitor sobre a linguagem específica da Arte. Confira-se pela Figura 54, transcrita na sequência:

Figura 54- Capítulo 3 - “Leitura da Arte”

Leitura da Arte

São como figurinhas de um álbum quase infinito. Em todo o mundo existem colecionadores destas pequeninas obras de arte, os selos.

1. **a** – Estados Unidos **b** – Guiné **c** – Mônaco **d** – Espanha **e** – Portugal **f** – Inglaterra **g** – Senegal **h** – Brasil **i** – Angola.

2. Os selos **b** (Guiné), **e** (Portugal), **h** (Brasil) e **i** (Angola).

3. Vasco da Gama

4. Inglaterra (Reino Unido).

Selos de diversos países. Coleção dos autores.

1. Você é capaz de identificar de que país é cada selo? Qual desses selos é brasileiro?
2. Quais desses selos são de países que falam a língua portuguesa?
3. Quem é o homenageado no selo de Portugal?
4. Há um país que não precisa colocar seu nome no selo, pois foi o primeiro a utilizá-lo. Que país é este?

142

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.142)

Em razão do exposto, é que selecionamos o Capítulo 5 para continuidade desta Análise Documental, já que ele se ocupa de outra modalidade de Arte/O Poema e de sua leitura na sala de aula.

3.2.3 Análise do Capítulo 5 do Livro Didático: Propostas de Leitura de Poemas: Leituras 1, 2, 3 e 4)

Passemos, a seguir, para a análise do capítulo 5, objeto do nosso interesse de verificação da metodologia proposta pelos autores para o estudo do Poema, que constitui, igualmente, um modelo de texto artístico de natureza estética.

No Livro Didático em análise, para cada capítulo, foram estipulados objetivos a serem alcançados. Os objetivos do CAPÍTULO 5 almejam que o aluno possa (2009, p.26):

- reconhecer um poema pela distribuição de suas estrofes e versos em qualquer suporte;
- distinguir rimas finais, internas, perfeitas e imperfeitas; marcar os efeitos sonoros delas decorrentes durante leituras de composições poéticas e emprega-las em produções próprias;
- identificar ritmo em um poema e marcar os efeitos sonoros dele decorrentes durante leitura e composições poéticas e emprega-lo em sua produção;
- apreender os recursos poéticos estudados no capítulo (personificação, comparação, metáfora, catacrese) e empregá-los em produções próprias;
- diferenciar a tonicidade das sílabas gramaticais e classifica-las em proparoxítonas, paroxítonas, oxítonas e monossílabos tônicos e átonos;
- reconhecer e empregar em suas próprias composições pronomes demonstrativos, indefinidos e interrogativos;
- relacionar-se com o grupo, em ambientes democráticos, apoiando ideias alheias e emitindo opiniões próprias;

Pelos objetivos transcritos acima, observa-se que os autores didáticos só se preocupam no estudo do poema, com as características mais frequentes do discurso poético: “estrofe”/“verso”/“rima”/“sonoridade”/ “ritmo”/“figuras de linguagem”. No entanto, não se traçou nenhum objetivo que tenha como meta o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos sobre as especificidades da linguagem literária. Por exemplo: o que é um texto literário? Qual sua diferença do texto não literário? O que é poema? O que é poesia? O que difere o poema/poesia e o poema/não poesia? Somente construindo este conhecimento prévio dos alunos, é que os professores poderiam propor Leituras dos Poemas (para descobertas dos mecanismos estratégicos de produção destes tipos de texto) e, posteriormente, propor construções de outros poemas. Percebe-se que, no entanto, os objetivos iniciais dos autores só envolvem a leitura das trivialidades da linguagem dos poemas e os três objetivos finais, citados acima, só focalizam conteúdos gramaticais, visando à produção de poemas. Como propor criação de poemas, sem a prévia formação

completa de leitores desta modalidade de linguagem? Os autores se preocupam, apenas, em induzir os alunos à prática de produção de poemas, mas não o estudo desta modalidade de linguagem (que é complexa) e a leitura proposta se reduz ao reconhecimento dos aspectos formais, técnicos, comuns em todo e qualquer poema.

Passemos para a análise das propostas de atividades de leitura anunciadas no Capítulo 5: “Leitura 1 – Asas de guarda-chuva”, “Leitura 2 – Poemas (a)”, “Leitura 3 – Poemas (b)”, “Leitura 4 – Poemas (c)”.

Observemos a Figura 55, na sequência, para comprovação destas considerações periféricas sobre os poemas:

Figura 55 – Capítulo 5 - “Poemas”

Capítulo 5

POEMAS

Neste capítulo vamos:


- ▶ Estudar os poemas, sua forma peculiar e sua sonoridade;
- ▶ Conhecer a linguagem especial da poesia, com suas metáforas, comparações e outros truques poéticos;
- ▶ Acompanhar, passo a passo, uma deliciosa receita de como fazer um poema sobre as coisas que você mais adora (ou odeia!);
- ▶ Continuar o estudo dos pronomes e começar a estudar a tonicidade das palavras.

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.144).

É adequada a fala inicial dos autores sobre o conteúdo do capítulo em questão, anunciado, no item 2 (acima): “conhecer a linguagem especial da poesia”, mas, na sequência desta redação, esta especificação da linguagem se limita a “metáforas, comparações e outros truques poéticos”. A própria expressão “truques poéticos” poderia levar à prática de uma leitura completa e profunda sobre os mecanismos estéticos de construção de Arte contida na linguagem de textos

poéticos. No entanto, estes “truques” citados pelos autores, pelas atividades observadas, se limitam à natureza lúdica de jogar com sons/rimas na criação solta de versos (brincadeiras poéticas). Observemos a Figura 56:

Figura 56 – Capítulo 5 - “Poemas” (Atividade Proposta)



Poema Coletivo

Vamos quebrar logo o gelo em relação à poesia e começar este capítulo criando um poema coletivo.

1. Escolha do tema



- ▶ Dividam-se em grupos que tenham, no máximo, dez pessoas.
- ▶ Primeiro escolham um tema bem genérico. O mar, por exemplo, ou então cidades, ou escola, ou loucura. O que vocês quiserem.



2. Dobra-dobra



- ▶ A primeira pessoa, pensando no tema, escreve os dois primeiros versos do poema.
- ▶ Depois, essa pessoa dobra a folha de papel, escondendo apenas o primeiro verso (veja o modelo ao lado), e passa ao próximo colega.
- ▶ O segundo integrante do grupo lê o último verso do primeiro colega, escreve mais dois versos e dobra a folha, deixando à vista somente seu último verso. Os outros integrantes do grupo fazem o mesmo.
- ▶ Vocês repetirão o processo até que cada um do grupo tenha escrito seus dois versos.
- ▶ Quando o último verso for escrito, vocês poderão desdobrar todo o papel e ler o poema.
- ▶ Deem um título ao poema.

3. Leitura do poema

- ▶ Ao final, cada grupo lerá seu poema para a classe.

Para Discutir...

- 1.** O que vocês acharam? O poema ficou bom? Fez sentido? Ficou engraçado?
- 2.** Qual dos poemas escritos pela classe ficou mais interessante? Por quê?
- 3.** Nos melhores poemas, o que mais chamou a atenção de vocês? Os sons do poema? As imagens descritas nos versos?

145

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.145).

Pela Figura 56, extraída do Livro Didático, apresenta-se um proposta intitulada: “Poema Coletivo”. Na introdução (em negrito) desta Atividade, os autores mencionam (2009, p.145) “vamos quebrar logo o gelo em relação à poesia e

começar este capítulo criando um poema coletivo”. Pelo uso concomitante dos termos “poesia” e “poema”, infere-se o não domínio teórico dos conceitos específicos dos termos técnicos POESIA/POEMA.

Como nos apresenta Trevizan (2002, p.13), um texto composto de versos/estrofes constitui, sempre, um poema; portanto, toda poesia (feita de versos) é um poema; mas nem todo poema constitui uma “estrutura elaborada de comunicação”, como é a poesia (texto artístico). Esta “estrutura elaborada de comunicação” é que configura a artisticidade/esteticidade de um texto poético, seja escrito em versos (poemas) ou implícito nos arranjos artísticos de outras linguagens também artísticas: pintura/música/publicidade... Enfim, poesia equivale à esteticidade específica dos textos que contém Arte. Sem nenhuma reflexão prévia, sobre estes conceitos, os autores didáticos anunciam: “vamos quebrar logo o gelo em relação à poesia e começar este capítulo criando um poema coletivo”.

Como criar um poema, mesmo coletivamente, sem o exercício intertextual de diversas leituras sobre o poema que levem ao reconhecimento de como se constroem poemas, e também poesias, antes de tentar construir estas modalidades estéticas.

Até se fala em “deliciosa receita de como fazer um poema” na apresentação inicial do capítulo. Existe “receita” de construção de poema?! E o “Eu poético?” como defini-lo, se a proposta de construção já surge de forma coletiva?

E a indicação inicial de, junto com o estudo do poema, “continuar o estudo dos pronomes e começar a estudar a tonicidade das palavras”?

Não foi possível detectar qual foi a relação coesiva, nas atividades, entre leitura de poesia/poema X identificação de recursos formais do gênero (verso/estrofe/rima/ritmo/figuras de linguagem X identificação da mensagem linguística e pragmático-social do texto lido X produção de texto do mesmo gênero X estudo gramatical (pronomes e outros)).

As Unidades do Livro Didático que contém as Leituras dos Poemas apresentam conteúdos teóricos pertinentes ao estudo proposto, mas, , de forma desconectada, em relação às atividades sugeridas. Por exemplo, como vimos nas páginas introdutórias deste capítulo, inicia-se, diretamente, com uma Atividade de produção coletiva de poemas, sem as leituras antecedentes (intertextuais) de exercitação e familiarização dos leitores com as especificidades deste modelo textual; tal procedimento ilustra a inadequação da metodologia utilizada na

organização das atividades didáticas propostas, sem a devida relação com as teorias anunciadas no próprio Livro Didático.

Passemos à análise das propostas de leitura anunciadas pelos autores didáticos no capítulo 5. A primeira proposta de leitura (Leitura 1) inicia-se com o poema de Heitor Ferraz, intitulado “Asas de guarda-chuva”, no qual o autor relata um “estranho bicho da cidade”; na sequência, Rodelle, Nigro e Campos (2009) ofertam a atividade “O estudo do texto”, composta de 6 questões relacionadas ao poema inseridas na Figura 57.

Figura 57 – Capítulo 5 - “Leitura 1 - Asas de guarda-chuva”

Leitura
1

Vamos começar o capítulo dando uma olhada em alguns aspectos formais do poema. Você vai ler agora um poema de Heitor Ferraz, que fala de um estranho “bicho da cidade”.

Asas de guarda-chuva
Heitor Ferraz

Quando começa a chover,
os morcegos se assanham.
Abrem as asas pretas,
e na chuva se banham.

Passam em voos rasantes
raspando por nossas cabeças.
Alguns se agitam e dançam,
outros voam com pressa.

Mas quando a chuva para
– zapt, zupt –, a asa se fecha,
e eles dormem recolhidos
atrás da porta, numa brecha.

Alguns pobres coitados
acabam esquecidos.
Ficam tristes e pendurados
entre achados e perdidos.

In: *Bichos da cidade*. São Paulo: SM. (Inédito.)

Verso
Composto por uma linha de um poema

Estrofe
Um conjunto de versos

Rima
Repetição de sons semelhantes ao final dos versos

E

- Este poema faz a comparação de um objeto com um animal. Qual o objeto e qual o animal?
1. Objeto: guarda-chuva; animal: morcego.
- Na sua opinião, em que o objeto e o animal se parecem?
2. Espera-se que o aluno perceba que ambos têm a cor preta ou escura e que o formato da asa é parecido com o do guarda-chuva aberto.
- Segundo o poema, em que momento os “bichos” se assanham?
3. Quando começa a chover.
- Você deve ter reparado em alguns sons que se repetem ao final dos versos do poema. Anote em seu caderno as palavras que rimam no poema.
4. Assanham/banham, fecha/brecha, recolhidos/esquecidos/perdidos, coitados/pendurados.
- Quantos versos tem o poema? E quantas estrofes?
5. 16 versos e 4 estrofes.
- Leia alto o verso: “Quando começa a chover”. Quais são as sílabas mais fortes desse verso?
6. Quan-do co-me-ça a cho-ver.

146

O gênero abordado neste capítulo “Poemas” permite uma grande abertura para estudos mais aprofundados, pois, como sabemos, a poesia reflete sobre nosso cotidiano e é inerente a todas as situações humanas, artísticas, filosóficas. Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.70), ao citarem que o trabalho com o poema se refere a seu contexto de produção (“é possível traçar inúmeros contextos de produção de gênero, conforme a época e o poema estudado”) nos levam a crer que, no estudo do poema, as atividades serão contextualizadas, evidenciando as relações dialógicas entre autor-texto-leitor.

Contudo, como já foi notado nos capítulos anteriores, apesar de o livro citar a fonte de origem do texto (o nome do autor), não constatamos, nas atividades de leitura sugeridas, o cumprimento da teoria anunciada sobre a relevância do contexto do texto, a ser lido.

Por exemplo, os autores didáticos do livro em análise apresentam o autor (Heitor Ferraz) do poema a ser lido e colocam, diretamente, seis questões para os leitores, sem nenhuma contextualização do texto, do autor, previamente; também não ocorre nenhuma orientação teórica prévia sobre o gênero a ser estudado.

Na verdade, para auxiliar na realização das atividades de leitura deste poema, apresenta-se, posteriormente, outro texto intitulado “A forma do poema”, que traz as partes constitutivas do mesmo, no que se refere a versos, estrofes, rimas e ritmo. Como demonstra a Figura 58, na sequência:

Figura 58 – Capítulo 5 - “Leitura 1 - A forma do poema”

A forma do poema

Poemas são textos que gostam de espaço a sua volta. Bastante espaço. É fácil identificar um poema pela sua forma. Ao contrário da prosa, as linhas de texto do poema, que são chamadas de **versos**, não correm até o final da página.

Às vezes, os versos de um poema formam grupinhos, separados por uma linha em branco. Cada grupo de versos recebe o nome de **estrofe**. Algumas estrofes são bem regulares, como as do poema da página ao lado, com quatro versos cada uma. Outras são mais bagunçadas, com números diferentes de versos.

Quanto à forma, os poemas podem ser bem variados. O poema de Heitor Ferraz, por exemplo, é distribuído em quatro estrofes. Há poemas que têm só uma estrofe.

Além da forma como os versos se organizam, o som também é muito importante nos poemas. Poetas adoram brincar com a sonoridade. Um dos recursos mais usados são as **rimas**, produzidas por palavras que têm o mesmo som ou um som muito parecido. Poemas podem ser rimados ou ter “versos livres”, ou seja, sem rimas.

Todo poema também possui seu **ritmo**. Alguns ritmos são mais regulares, outros, não. Podemos perceber esse ritmo com mais clareza quando lemos os poemas em voz alta. Pense no ritmo como uma batida criada a partir dos sons mais fortes das palavras do poema. Releia o poema de Heitor Ferraz em voz alta, reparando em seu ritmo. Ele é bastante regular, não?

Resumindo, podemos dizer que um poema é um texto formado por versos, que se reúnem em estrofes e que são marcados por recursos sonoros e rítmicos.

Poesia e prosa

José Paulo Paes

Pode-se escrever em prosa ou em verso.

Quando se escreve em prosa, a gente enche a linha do caderno até o fim, antes de passar para a outra linha.

E assim por diante até o fim da página.

E poesia não:

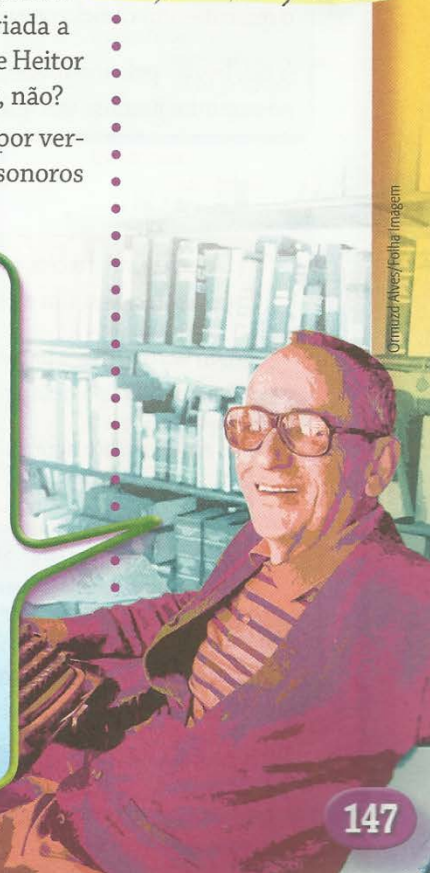
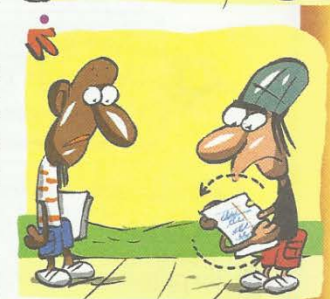
A gente muda de linha antes do fim, deixando um espaço em branco antes de ir para a linha seguinte.

Essas linhas incompletas se chamam versos.

Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando.

Pensando bem no que o poeta acabou de dizer.

In: *Vejam como sei escrever*. São Paulo: Ática, 2001.



Explica-se que a composição do poema se baseia em versos, estrofes, rimas e ritmo. Porém este texto teórico intitulado “A forma do poema” só aparece depois das seis questões de leitura do texto de Ferraz, inserido na Figura 58. Sabemos que o poema tem suas raízes fortemente vinculadas com a Música, a Arte, a Filosofia. Mas estas questões (de 1 a 6) propostas pelos autores didáticos, na Figura 58, sobre o poema de Ferraz, deveriam falar sobre o contexto de produção, do texto, inicialmente, e, depois sobre as partes constitutivas (formais) que caracterizam o texto como poema; porém as questões pautam-se em uma interpretação literal do mesmo. A questão 1, por exemplo, pede para que o aluno identifique, no poema, qual a comparação feita por Ferraz entre o tema da poesia (morcego) e um objeto que aparece no título: “guarda-chuva”, de modo que o aluno se limite a uma resposta óbvia e não precise fazer nenhum esforço para compreender as relações simbólicas construídas pelo autor.

Não se explorou a comparação estabelecida, poeticamente, entre “morcegos” e “guarda-chuvas”, relacionando estes signos à “cor” (“negra”) e ao termo “asas”, desconsiderando-se, assim, seu contexto de produção. A questão 2, igualmente superficial, se centra na subjetividade do aluno/leitor, ao pedir ao mesmo que “na sua opinião” (e não com base lógica nas pistas, índices e relações do texto) ele estabeleça o confronto de semelhanças entre “morcego” e “guarda-chuva”. Note-se que, em nenhuma das questões iniciais, o livro didático valoriza o uso do termo “asas”, na comparação metafórica estabelecida entre “morcegos” e “guarda-chuvas”.

As questões 3, 4 e 5, também, se referem, somente, a aspectos estruturais do poema (identificação de segmentos, sonoridade, quantidade de estrofes e repetição de sons no final das palavras; a vertente musical e artística da construção do poema não é priorizada; por meio destas questões, o aluno alcançará somente uma leitura parcial do poema; as relações mais profundas que o mesmo permite estabelecer não serão identificadas pelos alunos. A questão 6 pede para que o aluno faça a leitura da primeira frase do poema, pedindo para que ele identifique as sílabas mais fortes e copie no caderno (atividade puramente fonética, sem relação de sentido com o texto lido). Na sequência, a Figura 59, transcrita abaixo, traz vários poemas de vários poetas, com os versos todos deslocados e atividades propostas solicitam dos alunos que reorganizem os poemas, colocando os versos nos lugares adequados, para visualização completa das estrofes, visando ao ato puro de exercitação da estrutura formal dos textos apresentados. Trata-se de

uma espécie de “juntar pedaços de poemas”. Estas atividades, além de meramente formais, são confusas para o aluno iniciante no exercício de leitura de poemas, por não lhe dar prazer, o que só ocorreria pela interpretação estética e filosófica desta modalidade. Confira-se, pela Figura 59, transcrita na sequência:

Figura 59 – Capítulo 5 - Leitura 1 - Asas de guarda-chuva (Atividade Proposta)

Atividades

1. Os poemas abaixo estão despedaçados. Leia os pedaços que foram separados. Preste atenção ao tema dos fragmentos dos poemas, a seus sons e às imagens que eles sugerem.

a. Combine um título com um começo e um final. Escreva-os completos, em seu caderno.

b. Que critérios você usou para juntar os pedaços dos poemas?

Obs. Resposta pessoal. Sugestão: o tema (assunto), o tamanho dos versos, as palavras que se repetem.

1a.
Título a – Começo h – Final k
Título b – Começo e – Final l
Título c – Começo g – Final i
Título d – Começo f – Final j

Títulos

a Os utensílios **b** Erro de português

c Nacos de nuvens **d** Poesia

Começos

e Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio

f Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.

g No céu flutuavam trapos
De nuvem – quatro farrapos:
do primeiro ao terceiro – gente;
o quarto – um camelo errante.
A ele, levado pelo instinto,
no caminho junta-se um quinto.

h No galpão guardamos as enxadas enferrujadas.
E lá elas esperam a morte, como os velhos nos asilos.
Esta foice não está mais afiada. Este ancinho
já não sabe limpar o cisco do pomar.

Finais

i Do seio azul do céu, pé-ante-
-pé, se desgarra um elefante.
Um sexto salta – parece.
Susto: o grupo desaparece.
E em seu rasto agora se estafa
O sol – amarela girafa.
MAIAKOVSKI. In: *Poesia russa moderna: nova antologia*.
Boris Schnaiderman (org.). São Paulo: Brasiliense, 1985.

j Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. In: *Reunião*.
8. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977. p. 16.

k Mas não nos desfazemos de nada – é a nossa lei.
No depósito escuro onde repousam escorpiões
está até a chave que não abre nenhuma porta.
LÊDO IVO. In: *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

l Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
OSWALD DE ANDRADE.
In: *Obras completas – Poesias reunidas*.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.

148

Até para nós, leitores formados em linguagens diversas, atividades desta natureza provocam frustrações. Nenhuma contextualização dos autores e de situações de produções dos textos expostos é trabalhada. Nenhuma relação de sentidos entre os conteúdos das mensagens e as linguagens criadas pelos poetas, é levantada pelas atividades, para aprofundamento e repasse destes conteúdos aos leitores. Qual, pois, a finalidade destas Atividades? Excelentes autores selecionados, excelentes textos poéticos reduzidos a um mero jogo (confuso) de “juntar os pedaços dos poemas” “despedaçados”! Para que uma “atenção ao tema dos fragmentos dos poemas, a seus sons e às imagens que eles sugerem”, como recomendam os próprios autores didáticos? Como prestar atenção ao tema de “fragmentos” (?), sem a necessária visão totalizante ou a descoberta da unidade significativa total do poema? Como prestar atenção aos seus “sons”, sem a necessária descoberta das suas funcionalidades na estratégia poética de construção deste gênero e da sua mensagem? Como prestar atenção às “imagens” que eles sugerem, se as imagens não são visíveis, precisam ser inferidas pelo leitor e se esta inferência só poderá ocorrer a partir da leitura completa do todo significativo da poesia? A poesia traz sentidos poéticos.

Podemos notar que, para Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.70), no capítulo em questão, o aluno deveria delinear inúmeros contextos de produção:

Como subsídio para definir o contexto, é importante responder às seguintes questões: Quem fala? Para quem? Com que finalidade? Em que época e em que contexto sócio-histórico? Quando se trata de poema, em geral a esfera de produção é a literária, mas as outras questões serão definidas caso a caso.

Contraditoriamente, como estamos vendo pelas leituras iniciais do poema, sugeridas neste capítulo (5), são proporcionados ao aluno exercícios que não interpretam a mensagem do texto e muito menos estabelecem a relação com o contexto vivencial do autor. É o que também conferimos na Figura 60:

Figura 60 – Capítulo 5 - Leitura 1 - Asas de guarda-chuva (Atividades Propostas)

2. Não é difícil perceber que os poemas têm uma unidade de tema, ritmos e rimas. Vamos reparar mais atentamente na sonoridade do poema.

a. Leia o poema abaixo e reescreva-o em seu caderno, encaixando os versos que ficaram de fora.

A porta
Vinicius de Moraes

<p>Eu sou feita de madeira Madeira, matéria morta Mas não há coisa no mundo ★★★★★ Mais viva do que uma porta. Eu abro devagarinho Pra passar o menininho Eu abro bem com cuidado ★★★★★ Pra passar o namorado Eu abro bem prazenteira Pra passar a cozinheira ★★★★★ Eu abro de supetão Pra passar o capitão.</p>	<p>Só não abro pra essa gente Que diz (a mim bem me importa...) Que se uma pessoa é burra É burra como uma porta. Eu sou muito inteligente! Eu fecho a frente da casa ★★★★★ Fecho a frente do quartel Fecho tudo nesse mundo Só vivo aberta no céu!</p>
--	---

In: *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

b. Para cada tipo de pessoa, a porta se abre de uma maneira: prazenteira para a cozinheira, devagarinho para o menininho. Imagine você: para quem a porta se abriria “de repente”?

3. João Cabral é um poeta muito conhecido. Abaixo está um pequeno fragmento que, apesar de estar repleto de poesia, não foi escrito em versos.

Os três mal-amados
João Cabral de Melo Neto

O amor comeu meu nome, minha identidade, meu retrato. O amor comeu minha certidão de idade, minha genealogia, meu endereço. O amor comeu meus cartões de visita. O amor veio e comeu todos os papéis onde eu escrevera meu nome.

In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

a. No texto, o amor parece ser uma coisa muito faminta. Liste as coisas que o amor comeu e repare bem: qual a relação entre as coisas devoradas pelo amor?

b. Imagine que você é o poeta e reorganize em seu caderno o texto acima, como se ele fosse um poema em versos. Use uma página do seu caderno só para esse poema. Utilize bem o espaço da folha em branco para distribuir as palavras do texto. Como você as versificaria?

c. Compare seu poema com o de um colega. Ficaram diferentes? Em quê?

Versos

Fecho a frente do quartel

Mais viva do que uma porta.

Eu abro de supetão

Pra passar o namorado

3b. Sugestão 1
O amor comeu
meu nome,
minha identidade,
meu retrato.

O amor comeu
minha certidão de idade,
minha genealogia,
meu endereço.

O amor comeu
meus cartões
de visita.

O amor veio
e comeu
todos os papéis
onde eu escrevera
meu nome.

Sugestão 2
O amor comeu meu nome,
minha identidade,
meu retrato.

O amor comeu minha certidão de idade,
minha genealogia,
meu endereço.

O amor comeu meus cartões de visita.
O amor veio e comeu todos os papéis
onde eu escrevera meu nome.

3c. Resposta pessoal. É provável que
as versificações fiquem diferentes.

A questão 2, que inicia as atividades, ressalta a “unidade” de “tema, ritmos e rimas” dos poemas. O termo “unidade” pressupõe relações de sentidos que o leitor do poema deve perceber, na leitura, entre o tema dos textos, vinculados ao conteúdo (mensagem humana, filosófica), e as rimas e os ritmos construídos adequadamente nos atos de criação poética, de modo a revelar que nada, no poema (escolha de determinados sons, jogos rítmicos) ocorre por acaso. Ao contrário, o menor traço rímico/rítmico vai se revelar reforço/intensificação/ dos conteúdos temáticos a serem revelados: alegria/tristeza/melancolia/euforia/choro/lamentação e outros. No entanto, as atividades que são propostas no Livro Didático (Figura 60), referentes ao texto poético “A porta” de Vinicius de Moraes, iniciam (questão 2.a) por exemplo privando os alunos de reescreverem o poema, no seu todo, no caderno, “encaixando os versos”, mecanicamente.

Na questão 2.b, em vez de os autores explorarem o entendimento do trabalho poético de Vinicius na humanização simbólica da “porta” (feita de “madeira”, “matéria morta”, mas muito VIVA) pela relação de convivência com o homem, nas diferentes situações de vivências e comportamentos (valorizados/desvalorizados no poema), os autores didáticos reduzem este conteúdo riquíssimo para a formação humana dos leitores e propõem a um exercício técnico de criação de um verso solto que exprima o abrir-se de repente da porta para a passagem dos perfis humanos: “tenente”, “gerente”, “presidente”.

Percebe-se que os autores didáticos menosprezam a estrofe (chave da mensagem do poema):

Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Com certeza, a estrofe em questão fecha a mensagem do poema. Criticando os homens e, de forma irônica, revelando o desprezo total nos versos finais: “Fecho tudo nesse mundo/Só vivo aberta no céu!”. Nada desta riqueza poética é trabalhada nas atividades do Livro. Ao contrário, salta-se de uma atividade para outra, de forma desconexa.

Sobre o poema de Vinicius, no Livro, apenas duas questões superficiais de leitura do texto são propostos. E, já na sequência, saltou-se para outra atividade de um fragmento de um texto em prosa de João Cabral de Melo

Neto, solicitando-se dos alunos mera transformação da prosa literária em poema, sem nenhuma oferta de conhecimento prévio para isto e mesmo sem nenhum exercício adequado de leitura dos textos confrontados, para desenvolvimento da atividade de composição literária.

Na sequência da análise, passemos para mais uma averiguação da adequação das propostas didáticas, no que se referem ao ensino da poesia/poema, contidas em Leitura 2 - “Poema” (a) e (b) dos autores Mário Quintana e Pablo Neruda, inseridos na Figura 61:


Figura 61 – Capítulo 5 - Leitura 2 - Poema

Leitura

2

Agora vamos examinar algumas características da linguagem poética.

Leia o pequenino poema de Mario Quintana, um poeta gaúcho, e dois cantos de Pablo Neruda, um poeta chileno.



Ag. Estado

a

Poeminha do contra

Mario Quintana

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

In: Caderno H.
São Paulo: Ed. Globo, 2007, p. 107.

b

Livro das perguntas


Pablo Neruda

Canto VI	Canto LXV
Por que o chapéu da noite voa com tantos buracos?	Brilha a gota de metal como uma sílaba em meu canto?
O que diz a velha cinza quando caminha junto ao fogo?	E uma palavra não se arrasta às vezes como uma serpente?
Por que choram tanto as nuvens e cada vez são mais alegres?	Não crepitou em teu coração um nome como uma laranja?
Para que ardem os pistilos do sol na sombra do eclipse?	De que rio saem os peixes? Da palavra <i>ourivesaria</i> ?
Quantas abelhas tem o dia?	E não naufragam os veleiros por excesso de vogais?

In: Livro das perguntas. Tradução: Ferreira Gullar. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

1. Resposta pessoal. Professor: Leve os alunos a perceber que o eu poético afirma que aqueles que o atrapalham vão desaparecer, vão passar.

5. Resposta pessoal. Pistilo: órgão feminino das flores; eclipse: obscurecimento total ou parcial de um astro por outro; crepitar: estalar; estalejar; ourivesaria: ofício ou arte de ourives, pessoa que trabalha com metais preciosos.



E 1. Explique com suas palavras de que trata o poema de Mario Quintana.

2. No "Poeminha do contra":

a. O que significa o verbo *atravancar*?

b. A palavra "passarão" é um verbo ou um substantivo? 2b. Os dois. "Passarão" pode ser entendido tanto como verbo quanto como substantivo.

3. Por que você acha que o poeta deu o título de "Poeminha do contra" a esse poema? 3. Resposta pessoal.

4. Em grupo, leia e discuta os versos do Livro das perguntas, de Pablo Neruda.

a. Há respostas corretas para as perguntas feitas nos poemas? 4a. Não.

b. Escolha uma das perguntas de Neruda e responda-a em seu caderno. b. Resposta pessoal.

5. Na sua opinião, as palavras *pistilos*, *eclipse*, *crepitar* e *ourivesaria* causam algum "estranhamento"? Anote o significado delas em seu caderno. 5. Ver acima.

6. Selecione uma pergunta do "Canto VI" e uma do "Canto LXV" e faça um desenho delas em seu caderno. 6. Resposta pessoal.

7. Invente duas perguntas estranhas e diferentes como as de Neruda. Procure fazer com que elas tenham dois versos cada uma. 7. Resposta pessoal.

150

As questões propostas (1 a 7) para estudo da Quadra de Mário Quintana e dos Contos (VI e LXV) poéticos de Pablo Neruda, extraídos do “Livro das Perguntas”, traduzidos por Ferreira Gullar (2008), aparecem sem nenhuma explicação prévia do contexto de origem da quadra e dos contos em estudo (Autores/Época/Obra). As indagações iniciais (1, 2.a, 2.b, e 3) são superficiais. A primeira se limita à identificação do conteúdo da quadra; a segunda (a e b) se restringe à identificação gramatical do sentido literal dos verbos “atrapalhar” e “passarão” (verbo ou substantivo?). Nenhum questionamento se estabelece para a valorização do modelo estético de construção da quadra, suas características específicas - “quatro versos”; o jogo lúdico na busca da surpresa e no jogo dos signos (“passarão”/ “passarinho”); o estabelecimento do “humor”, típico das quadras, explicitando-se a criatividade literária, inclusive na escolha do título (“Poeminha do contra”). Sem nenhuma explicação sobre a seleção poética deste título, sobretudo da expressão “do contra” e da sua relação íntima com toda a quadra, os autores saltam para a leitura dos contos de Neruda (também sem contextualização do autor, das obras dele e do contexto de origem destes contos) através das questões (4, 5, 6 e 7). A questão 4.a “Há respostas corretas para as perguntas feitas no poema?” se refere ao “Livro das Perguntas”, indagando o aluno sobre a possibilidade de correção/incorreção de respostas (solicitadas do leitor na recepção dos contos) indicando-se, inclusive, a resposta “não” (ao professor).

Não há análise nenhuma do texto de Neruda; se tomarmos, como exemplo, a primeira questão do Canto VI: “Por que o chapéu da noite voa com tantos buracos?” fica impossível aceitarmos a sugestão, no livro, que os autores didáticos fazem aos docentes sobre não ser possível responder “corretamente” tal questão. O sentido filosófico, existencial, próprio da linguagem poética é desprezado totalmente. O sentido poético do signo “noite”, por exemplo (morte/envelhecimento) nem é mencionado.

De igual forma, as outras questões sobre os textos de Neruda são todas superficiais. A questão 4.b, por exemplo, propõe aos alunos que escolham uma das perguntas de Neruda e respondam, no caderno, como quiserem, sem nenhuma interpretação dos símbolos que tratam da vida humana, os sentidos existenciais do homem: o que significaria: “chapéu da noite”? “o velho cinza”? “a sombra do eclipse”? “a gota de metal”? a “palavra” e a “serpente”? “a laranja”? “o rio”? os “peixes”?

Afinal, para que introduzir Neruda nas aulas de leitura, se os símbolos poéticos criados por ele, não serão lidos? Enfim, todas as demais questões (5,6 e 7) expulsam o leitor do texto de Neruda. A questão 5 é iniciada, assim: “Na sua opinião” (ou seja não na perspectiva da realidade do texto e da leitura) leva o aluno a responder fora do texto. A questão 6 pede para transformar as perguntas poéticas em “desenhos”:, como fazê-los, sem a interpretação da poética antes?! A questão 7 também pede para que os alunos INVENTEM perguntas “estranhas”.

Esta abordagem metodológica inadequada, apontada nesta pesquisa, se repete em outros conteúdos do livro, como aparece na Figura 62:

Figura 62 – Capítulo 5 - “Leitura 2 - Linguagem da poesia”

Linguagem da poesia

Além da forma, o que mais há de diferente na poesia? – você poderia perguntar. A **linguagem poética**, nós responderíamos.

A linguagem poética é diferente da linguagem que usamos em textos informativos, como os de jornais, ou de textos expositivos, que precisam ser objetivos, diretos e claros. Por isso, não lemos um poema como outros textos quaisquer que façam parte do nosso cotidiano.

Os poetas exploram o sentido das palavras ao limite, revelando significados escondidos. Por exemplo, nos versos de Quintana abaixo:

Eles passarão.../Eu passarinho!

“Eles passarão”, pode significar que “eles” vão passar, vão sair do caminho, vão morrer. Mas quando lemos “Eu passarinho”, a palavra “passarão” do verso anterior pode ser interpretada também como pássaro grande, por comparação. Ou seja, o poeta, pequeno “passarinho”, vai sobreviver e os grandes nomes vão desaparecer. Essa é uma brincadeira poética feita a partir de uma boa escolha de palavras.

Na linguagem poética, as palavras são exploradas ao máximo, podendo ter todos aqueles sentidos do dicionário e mais outros tantos. Na poesia, as palavras aparecem como se fossem novas, adquirindo sentidos diferentes daqueles a que estamos acostumados.

Isso pode causar um certo **estranhamento** quando lemos o poema pela primeira vez. Quando nos deparamos com a pergunta:

Quantas abelhas tem o dia?

Estamos diante de uma imagem totalmente nova, na qual nunca havíamos pensado. Desde quando abelhas são uma forma de contagem do dia? Podemos expandir nossos horizontes a partir das imagens que os poetas criam.

Eu poético

Os poetas escrevem seus poemas para expressar suas ideias, suas visões de mundo, suas reflexões, suas emoções.

Algumas vezes há um “eu” que fala no poema e se dirige a um “você”.

Isso acontece muito em poemas de amor e esse “eu” que fala no poema pode ser feminino (quando é uma mulher) ou masculino (quando representa um homem).

A esse “eu” que aparece no poema, e que não é necessariamente a voz do próprio poeta, chamamos “eu poético” ou “eu lírico”.



UMA RECEITA DE POEMA

1. Primeira fase: os ingredientes

- ▶ Um ótimo recheio da poesia são as paixões. Assim, você vai recheiar seu poema com seus ódios e seus amores. Em seu caderno, faça uma lista de coisas que você detesta e uma de coisas que você adora. Liste pelo menos uns dez itens. Podem ser apenas palavras ou frases inteiras, você decide.
- ▶ Organize as palavras das listas da maneira que julgar adequada. “Eu detesto” e “Eu adoro” podem ser repetidos antes de cada item, se você quiser.
- ▶ Agora, vamos acrescentar alguns ingredientes

poéticos. Começamos pelo **estranhamento**.

- ▶ Ao lado de cada linha de sua lista, salpique mais algumas palavras estranhas, esquisitas, incomuns.
- ▶ Você pode escolher uma palavra que acha bonita para colocar ao lado de uma coisa de que você gosta na lista do “Eu adoro”, por exemplo.
- ▶ Tente fazer relações surpreendentes. Repare como Neruda fez associações pouco comuns de “palavra” com “serpente” e “veleiros” com “vogais”. Use a sua intuição. Misture até dar liga.
- ▶ Ficou estranho, não é? Ótimo. O poema está só começando. Por enquanto, deixe essa “massa poética” descansando, voltaremos a ela em breve.

A Figura 62 expõe no texto “A linguagem da Poesia”, de forma clara, acessível, a natureza literária, artística do texto poético que, ao surpreender o leitor, pelo estranhamento dos sentidos recriados nos textos, exige, dele, reflexão aprofundada sobre a inaugurabilidade e pluralidade de significados. No entanto, nas atividades, em vez de proporem o exercício da leitura estética dos textos poéticos apresentados aos alunos, mais uma vez, insistem na tentativa de levar o aluno à produção do texto em versos. Se não há formação prévia aluno/leitor, para o necessário reconhecimento de COMO se constrói a linguagem específica de um poema, como já o colocar nesta produção? Pela teoria da intertextualidade, o leitor se sintoniza, culturalmente, com o autor e descobre, neste ato social, histórico, da leitura, todos os movimentos efetuados pelo produtor do texto no ato da criação. E é desta experiência, que o leitor (um autor em potencial) vai poder se transformar em autor (um leitor confirmado).

No entanto, se a leitura completa de um texto não foi confirmada, como lançar o aluno, num ato de repetição dos processos de uma criação de texto, sobretudo de natureza literária? Organizar “lista de palavras” (“o que detesto”, “o que adoro”), como sugere o livro didático, explicar “palavras estranhas” ao lado de cada linha, ou “palavras bonitas” ao lado de cada linha “do que adoro”, não é suficiente para a criação de um poema. O que pedem os autores didáticos - “tente fazer relações surpreendentes” após a realização das “listas de palavras” - não é também suficiente para o desempenho criativo do aluno, na produção de um poema.

Os autores avisam que os alunos devem reparar em Neruda, que fez associações pouco comuns de “palavra” com “serpente” e “veleiro” com “vogais” e recomendam: “Use a sua imaginação. Misture até dar certo”. Nenhum exercício de leitura foi sugerido, nas questões de abordagem dos textos, sobre estes diálogos poéticos entre signos. Nada se demonstrou sobre como ocorre este processo de relação sógnica (estranha) nos poemas; nada se interpretou sobre isto; Como, então, pedir aos alunos que construam este sistema complexo de relações poéticas de um poema?

Na sequência, os autores didáticos, novamente, colocam informações simplistas (teóricas) sobre “Percurso poéticos”, totalmente desligadas das práticas de leitura, questões formuladas para interpretação do gênero em estudo. Confirma-se pela Figura 63:

Figura 63 – Capítulo 5 - “Leitura 2 - Recursos poéticos (I)”

Língua em Uso

Recursos poéticos

Os poetas jogam com as palavras e assim expressam como veem e o que lhes provoca o mundo ao seu redor. Para isso, eles usam diferentes recursos, que também encontramos em outros tipos de texto, mas que, na poesia, são muito importantes. Aqui vamos ver alguns recursos poéticos bastante comuns: a personificação, a comparação e a metáfora.

Personificação

Quando mencionamos os animais ou as coisas como se eles fossem pessoas, estamos usando um recurso muito frequente na poesia: a **personificação**. Você já viu como esse recurso funciona no capítulo de Fábulas, se lembra? Lá, os animais assumiam características humanas.

Releia os versos de Pablo Neruda abaixo:

Por que choram tanto as nuvens
e cada vez são mais alegres?

- O que, no poema, chora e fica mais alegre, como se fosse uma pessoa?
1. As nuvens.

Comparação

Releia os versos abaixo:

No galpão guardamos as enxadas enferrujadas.
E lá elas esperam a morte, como os velhos nos asilos.

Nesses versos, o poeta Lêdo Ivo compara as enxadas no galpão com os velhos nos asilos. A comparação entre objetos, pessoas, situações, sentimentos etc. é um recurso muito usado na poesia.


Nela, geralmente há alguma palavra que indica a relação entre o que estamos comparando, que pode ser **como**, **tal**, **qual**, **feito** ou mesmo mais de uma palavra: **assim como**, **tal qual**.

Releia os versos de Neruda abaixo:

E uma palavra não se arrasta
às vezes como uma serpente?

- O que está sendo comparado a uma serpente? 2. Uma palavra.
- Em seu caderno, copie as palavras da primeira coluna, relacionando-as com as palavras da última coluna, e criando três comparações:

sono suave	como	a noite	3. Sono suave como a brisa marinha. Pessoa forte como um touro. Casa escura como a noite.
pessoa forte	como	a brisa marinha	
casa escura	como	um touro	



Morcegos se parecem com guarda-chuvas ou guarda-chuvas se parecem com morcegos?

152

Fonte: RODELLE; NIGRO; CAMPOS (2009, p.152)

Também a Figura 64 expõe reflexões teóricas sobre “metáfora”/ “catacrese”, inseridas, na sequência do estudo do poema, mas totalmente desvinculadas das atividades de leitura, sugeridas pelos autores didáticos. Um poema completo de José Paulo Paes é inserido ao lado destas reflexões teóricas, com o propósito único de documentar um modelo poético que faz uso de catacrese. Mas o processo poético de humanização dos leitores não é explorado pelos autores

didáticos. Como as relações metafóricas se estabelecem no jogo de signos do texto de Paulo Paes não é abordado. O exercício de leitura deste poema não comparece; é o que deduzimos, pela observação da Figura 64:

Figura 64 – Capítulo 5 - “Leitura 2 - Recursos Poéticos (II)”

Metáfora

A palavra metáfora vem do grego (*metaphorá*) e quer dizer transposição, mudança. Ou seja, usamos uma metáfora quando substituímos uma palavra por outra que tenha com a primeira alguma semelhança de sentido.

De um modo muito simples, podemos dizer que a metáfora é uma comparação que fazemos sem nomear o primeiro elemento comparado e sem usar a expressão “como” ou similar.

Releia os versos de Neruda abaixo.

Por que o chapéu da noite
voa com tantos buracos?

Repare que o poeta usa “chapéu da noite” como uma metáfora para o céu noturno. Se pensarmos bem, há semelhanças entre o céu da noite e um chapéu. Para começar, são coisas que estão sobre nossas cabeças, que nos cobrem. Um chapéu pode ser preto... como a noite. Depois que o poeta nos aponta, fica mais fácil perceber as semelhanças.

4. Responda em seu caderno: se a noite é um chapéu, o que seriam então os buracos no chapéu da noite?

4. As estrelas.

As metáforas são comuns nos textos poéticos, mas elas não são encontradas somente nesse gênero de texto. Utilizamos esse recurso o tempo todo, quando nos comunicamos oralmente e escrevemos nossos textos em geral. Algumas metáforas ficam tão comuns que nem percebemos mais que são metáforas (veja o box ao lado).

Linguagem poética no dia a dia

Todos os dias, quando nos comunicamos com as pessoas, usamos recursos que são próprios da linguagem poética. Quando dizemos que alguém “ficou vermelho como um tomate”, fazemos uma comparação. Quando falamos que está “querendo chover”, personificamos o clima. Quando dizemos que alguém que se machucou está “vendo estrelas”, usamos uma metáfora.

Essas expressões são tão usadas que nem prestamos mais atenção a elas. Ou seja, elas não nos surpreendem mais. Ao contrário, na linguagem poética, o que se busca são as surpresas, o novo, o original.

Caminhões carregados de metáforas, como o da foto, são muito comuns nas ruas de Atenas, na Grécia. É que **metáfora** (ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ) em grego significa simplesmente... **mudança**.

Catacrese

Catacrese é um nome bem estranho, é verdade... Parece até nome de doença! Porém a **catacrese** nada mais é do que uma metáfora que, de tanto ser usada em nosso dia a dia, foi definitivamente incorporada ao vocabulário comum.

Quer ver alguns exemplos?

braço da poltrona	cabelo de milho
folha de papel	nariz de avião

José Paulo Paes fez um poema repleto de catacreses. Leia-o e preste atenção nelas:

Inutilidades

José Paulo Paes

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.

De que serve o pé da mesa se não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está em sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.

Ah! se trotrassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
Até bolo esportivo e bala de revólver.

In: *É isso ali*.
Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

153

Relembramos que a ação do professor, na interação com os alunos, para estudo das questões de leitura dos textos, é de extrema importância, pois é nas trocas e diálogos que os significados vão surgindo.

Como bem mencionado por Parisotto e Trevizan (2012, p. 156):

O ensino da leitura requer a competência intelectual do professor para trabalhar, no mínimo, um movimento duplo da leitura: o de apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e o de uma inauguração de sentidos específicos vinculados à capacidade crítica recriadora do autor e do leitor/intérprete (contextualidade). Para tal prática ser viabilizada, são necessárias a formação profissional e a competência leitora do professor.

Lamentavelmente, os livros didáticos vêm conduzindo os docentes a uma superficialidade exigindo dos mesmos formação adequada para o ensino de leitura, porém, não fornecem autonomia profissional pela própria leitura crítica dos docentes.

As diferentes situações e perfis dos sujeitos da leitura, destacados na teoria da intertextualidade, tornam evidente a importância das relações dialógicas entre todos os envolvidos na leitura do texto. Um poema não pode somente receber uma leitura linguística dos seus signos e, sim, deve, também, ter uma análise das relações intertextuais neles estabelecidas e que ele estabelece (com outros textos), o que determina o seu significado social e a sua mensagem ideológica. Também constatamos, nas unidades anteriores, que os autores didáticos não fornecem uma apreciação dos sentidos estéticos dos textos; até quando, numa mesma unidade, são trabalhados, conjuntamente, dois textos, o processo intertextual não se estabelece nas propostas de leitura.

Passemos, para exemplificação, à “Leitura 3 - Poemas” (Caps. 5): dois poemas trabalham um mesmo tema, de maneiras diferentes, como apresenta a Figura 65:

Figura 65 – Capítulo 5 - “Leitura 3 - Poema”

Leitura
3

Você lerá dois poemas de diferentes poetas. Eles tratam do mesmo assunto, porém de maneira bastante distinta. Repare como a forma e os sons são usados de maneiras diferenciadas.

a

Sono pesado
Cláudio Thebas

Toca o despertador
E meu pai vem me chamar:
– Levanta, filho, levanta,
tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto,
Impede que eu me levante:
Sentado nas minhas costas,
Há um enorme elefante.
[...]
O sono, que estava bom,
Fica ainda mais pesado.
Como eu posso levantar
Com o bichão aí sentado?
[...]
Mas meu pai insiste tanto,
Que eu levanto, carrancudo.
Vou para a escola, que remédio,
Com o bicho nas costas e tudo!

In: *Amigos do peito*.
São Paulo: Formato Editorial, 2005.

b

Mau despertar
Ferreira Gullar

Saio do sono como
de uma batalha
travada em
lugar algum

Não sei na madrugada
se estou ferido
se o corpo
tenho
riscado
de hematomas

Zonzo lavo
na pia
os olhos donde
ainda escorre
uns restos de treva.

In: *Muitas vezes*.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

E

- O tema dos dois poemas é parecido. Qual o assunto dos dois poemas? 1. O sono e o despertar.
- Em que momento acorda o rapaz do poema **a**? E o homem do poema **b**? 2. Poema **a** – de manhã; poema **b** – de madrugada.
- Em qual dos poemas o sono é considerado “bom”? 3. No poema **a**.
- No poema **a**, o sono chama para a cama. No poema **b**, o sujeito é praticamente expulso do leito. No poema **a**, o sono é representado como um elefante. A que é comparado o sono no poema **b**? 4. A uma batalha.
- Qual a sua experiência pessoal com o despertar? É parecida com algum dos poemas? 5. Resposta pessoal.
- Identifique as diferenças formais entre os poemas:
 - Qual deles tem no final de seus versos palavras com sonoridades parecidas (as rimas)? 6a. O poema **a**.
 - Qual dos poemas tem um ritmo mais regular? 6. O poema **a**.
- Apesar de terem temas muito semelhantes, os poemas são bem diferentes. Qual deles é mais “brincalhão” e qual é mais “sério”? 7. O poema **a** é mais “brincalhão” e o **b**, mais “sério”.
- Você acha que a presença de rimas contribui para criar o “clima” do poema? 8. Resposta pessoal.

A abordagem da leitura (questões de 1 a 7 inseridas na Figura 65), reitera os procedimentos metodológicos incompletos já observados anteriormente. Todas as questões (1, 2, 3, 4, 5 e 7) se restringem à identificação temática, de natureza, portanto, conteudística. A questão 6 (a e b) se restringem à identificação formal da rima (outro procedimento isolado, incompleto, de abordagem do poema). A última questão (8) é refutável pela própria linguagem de construção do questionamento: “Você acha que a presença de rimas contribui para criar “o clima” do poema?”.

Os próprios autores didáticos trabalharam a informação do conceito de “rima” como sendo, parte constitutiva (característica formal) do poema. Qual a razão de tanta obviedade nesta questão? E, também, qual a razão da impropriedade dos autores, ao questionarem se a “rima” “contribui para criar o ‘clima’ do poema?” afinal, “clima” do poema não é tessitura do poema; e no caso, “rima” é parte constitutiva do tecido poético. (e não simples instrumento de criação do “clima” da poesia). Se a rima é parte da estrutura formal de construção do poema, ela estabelece relações de sentidos com a totalidade do texto, que precisa ser lida pelos receptores.

Na abordagem destes dois textos confrontados, não identificamos as referências aos autores e suas épocas ou estéticas literárias, de modo que, para tal atividade seria necessário auxiliar o aluno e conduzi-lo a perceber as semelhanças e as diferenças existentes entre ambos. Mas uma vez, não ocorre leitura estética da linguagem dos poemas.

É necessário que sejam oportunizadas ao aluno descobertas maiores da compreensão do texto, para que o aluno passe a se apropriar do poema como já evidenciado por Kleiman (2008, p.65) “a atividade de leitura é como uma interação a distância entre leitor e autor via texto” e devido a esta abrangência ocorre a importância de se trabalharem os contextos dos textos, pois será, nestas relações, que o aluno leitor compreenderá as reais intenções do autor com o texto produzido e, assim, ocorrerá uma possível apropriação ou rejeição do leitor, de acordo com o seu repertório de leitura e vivências humanas.

Restringindo muito a reflexão do aluno, as questões 6, 7 e 8 indagam informações que não são relevantes para a formação cultural humana e filosófica do aluno, no que se refere aos sentidos sócio-pragmáticos do texto que não foram

explorados pelas questões sugeridas. Os dois textos trazem conteúdos reflexivos importantes, mas não foram abordados.

E na sequência destas atividades, os autores, ainda, apresentam, depois das questões formuladas para estudo dos textos, um conteúdo intitulado “As rimas” que aborda o uso das rimas no poema; o texto anunciado, posteriormente, após a leitura perde sua utilidade didático-pedagógica. Observe-se na Figura 66:

Figura 66 – Capítulo 5 - “Leitura 3 - As rimas”

As rimas

Um recurso sonoro muito usado em poemas é a **rima**. Rimas são repetições dos mesmos sons ao final das palavras. Elas auxiliam a marcar o ritmo dos poemas e os tornam mais agradáveis a nossos ouvidos. Rimas ajudam a criar uma melodia, uma música e, muitas vezes, elas nos levam a saber os poemas de cor.

As rimas são geralmente compostas com as últimas palavras ao final de dois versos. Nesse caso, são chamadas de **finais**. Mas elas também podem aparecer no meio de dois versos e, então, são chamadas de rimas **internas**.

No poema “Sono pesado”, ao lado, encontramos esses dois tipos de rima. “Levante” e “elefante”, na segunda estrofe, são rimas finais. Na última estrofe há uma rima interna de “tanto” com “levanto”.

As rimas são ainda consideradas **perfeitas** quando as palavras terminam com sons idênticos, como “pesado” e “sentado”, na terceira estrofe do poema de Cláudio Thebas. Quando os sons não são exatamente iguais, chamamos as rimas de **imperfeitas**. No poema “Asas de guarda-chuva”, da página 146, a palavra “pressa”, que tem o som “e” aberto, rima com “ca-beças”, cujo som do “e” é fechado.

Os poetas também podem optar por não usar nenhuma rima em seus poemas. A ausência de rimas no poema “Mau despertar” é intencional. Em outros poemas, o mesmo autor, Ferreira Gullar, decidiu usar rimas, mas nesse, não. Por que será?

O importante é lembrar que rimas são um recurso poético muito forte, mas não obrigatório.

Leia o poema “O encontro”, de Mário Quintana

Subitamente
na esquina do poema, duas rimas
olham-se, atônitas, comovidas,
como duas irmãs desconhecidas...

In: *Baú de espantos*.
São Paulo: Ed. Globo, 2007. p. 107.

1. Por que as rimas são como duas irmãs?
1. Porque são parecidas.
2. Transcreva em seu caderno as palavras do poema que têm sons repetidos, que rimam.
2. Comovidas/desconhecidas
3. Escreva em seu caderno quatro palavras que tenham o mesmo som das palavras que você transcreveu.
3. Resposta pessoal. Sugestão: envolvidas/metidas/parecidas/esquecidas/perdidas.



UMA RECEITA DE POEMA

2. Segunda fase: as rimas

- ▶ Retome suas listas “Eu detesto” e “Eu adoro” que foram temperadas com aquelas palavras estranhas.
- ▶ Reagrupe os itens (que a partir de agora chamaremos de versos) de acordo com sua sonoridade. Mantenha os versos com sons semelhantes próximos uns dos outros.
- ▶ Agora, você vai acrescentar um novo ingrediente na receita: **as rimas**. Faça uma lista de palavras que rimam com as que já estão em seu poema.
- ▶ Dessa nova lista, acrescente ao poema apenas as rimas que têm relação com o tema.
- ▶ Brinque com a ordem das palavras. Reescreva os versos fazendo com que as palavras que rimam fiquem no final. Veja se ficou bom.
- ▶ Mude os versos de lugar. Experimente colocar os versos que rimam um depois do outro. Depois, intercale os versos que rimam com os que não rimam. Qual versão ficou melhor?
- ▶ Leia seu poema em voz alta do jeito que está. Escute-o. Assinale o que ainda não estiver bom.
- ▶ Leve o poema “ao forno” por algumas páginas.

Três questões abordam outro poema de Mário Quintana - “O encontro”; o propósito dos exercícios é somente identificar as rimas no fragmento do poema; eles não estimulam o aluno a uma busca mais aprofundada sobre a mensagem do poema. Também na Figura 66, os autores propõem outra “receita de poema”, pedindo para que o aluno crie um poema; tal proposta faz o aluno pensar que fazer poesia é algo simples, prático, como seguir uma “receita”; sabemos que para tal competência é necessário um repertório de leituras de poesias, conhecimentos necessários da natureza da linguagem do poema; é presumível que os alunos do ensino fundamental ainda não tenham este repertório cultural para tal produção.

Segundo Veríssimo (1998, apud KOCH, 2003, p.119):

O conhecimento superestrutural, isto é, sobre as estruturas ou modelos textuais globais, permite reconhecer textos como exemplares de determinados gêneros ou tipos; envolve também conhecimento sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de texto, sobre sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetos, bases proposicionais e estruturas textuais globais [...] que correspondem a um conhecimento específico sobre como colocá-lo em prática, ou seja, um conhecimento de tipo procedural, isto é, dos procedimentos ou rotinas por meio dos quais esses sistemas de conhecimento se atualizam quando do processo textual.

Enfim, não basta o conhecimento isolado de uma das características formais de um poema (a rima ou o ritmo) para se construir um modelo semelhante; é necessário que o aluno utilize de suas experiências e de variadas informações arquivadas em seu repertório (enquanto leitor), para que possa exercitar-se na produção intelectual (VERÍSSIMO, 2003, p.119) de um poema.

Concluimos esta análise documental dos procedimentos metodológicos pela “Leitura 4”, inserida nas Figuras 67 (Poema “a”) e 68 (Poema “b”):

Figura 67 – Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema (a)”

Leitura

4

Agora você vai ler dois poemas bem diferentes. O primeiro tem um ritmo forte e marcado, como uma valsa. O segundo tem um ritmo que vai variando ao longo do poema.



Você Sabia?

Casimiro de Abreu (1839-1860) foi um poeta romântico brasileiro que fez bastante sucesso no século XIX, no tempo em que as valsas nos salões eram muito populares.

Como todo bom romântico de sua época, Casimiro levava uma vida boêmia e acabou por morrer de tuberculose, com apenas 21 anos, logo após a publicação de seu único livro de poesias, chamado *Primaveras*.

Glossário

co'as: com + as.

lascivo: sensual.

perjuro: que quebra o juramento.

silfo: espírito do ar.

a

Tu, ontem,
Na dança
Que cansa,
Voavas
Co'as faces
Em rosas
Formosas
De vivo,
Lascivo
Carmim;
Na valsa
Tão falsa,
Corrias,
Fugias,
Ardente,
Contente,
Tranquila,
Serena,
Sem pena
De mim!

Quem dera
Que sintas
As dores
De amores
Que louco
Senti!
Quem dera
Que sintas!...
– Não negues,
Não mintas...
– Eu vi!...

A valsa

Casimiro de Abreu

Valsavas:	Meu Deus!
– Teus belos	Eras bela
Cabelos,	Donzela,
Já soltos,	Valsando,
Revoltos,	Sorrindo,
Saltavam,	Fugindo,
Voavam,	Qual silfo
Brincavam	Risonho
No colo	Que em sonho
Que é meu;	Nos vem!
E os olhos	Mas esse
Escuros	Sorriso
Tão puros,	Tão liso
Os olhos	Que tinhas
Perjuros	Nos lábios
Volvias,	De rosa,
Tremias,	Formosa,
Sorrias,	Tu davas,
P'ra outro	Mandavas
Não eu!	A quem?!

Quem dera	Quem dera	Quem dera
Que sintas	Que sintas	Que sintas
As dores	As dores	As dores
De amores	De amores	De amores
Que louco	Que louco	Que louco
Senti!	Senti!	Senti!
Quem dera	Quem dera	Quem dera
Que sintas!...	Que sintas!...	Que sintas!...
– Não negues,	– Não negues,	– Não negues,
Não mintas...	Não mintas...	Não mintas...
– Eu vi!...	– Eu vi!...	– Eu vi!... [...]

In: MAGALY T. GONÇALVES; ZELIA T. DE AQUINO; ZINA BELLODI (org). *Antologia de antologias*. São Paulo: Editora Musa, 1995. p. 228.

A Figura 67 expõe versos de Casimiro de Abreu. Embora os autores didáticos informem, resumidamente, que Casimiro é poeta romântico do século XIX, nada apresentam sobre as temáticas e o estilo específico do poeta, com destaque para o uso especial que o compositor fazia para expressar conteúdos de sua própria época. Nenhuma questão estimuladora da observação (dos leitores) sobre as especificidades dos signos trabalhados pelo artista romântico foi elaborada. Os autores se limitaram a colocar um glossário, com o sentido literal de quatro formas linguísticas: “co/as”; “lascivo”; “perjúrio”; “silfo” - como se bastasse uma listinha de palavras explicitadas pelo dicionário, para compreensão leitora das relações de significados produzidos pelo ato artístico do poeta.

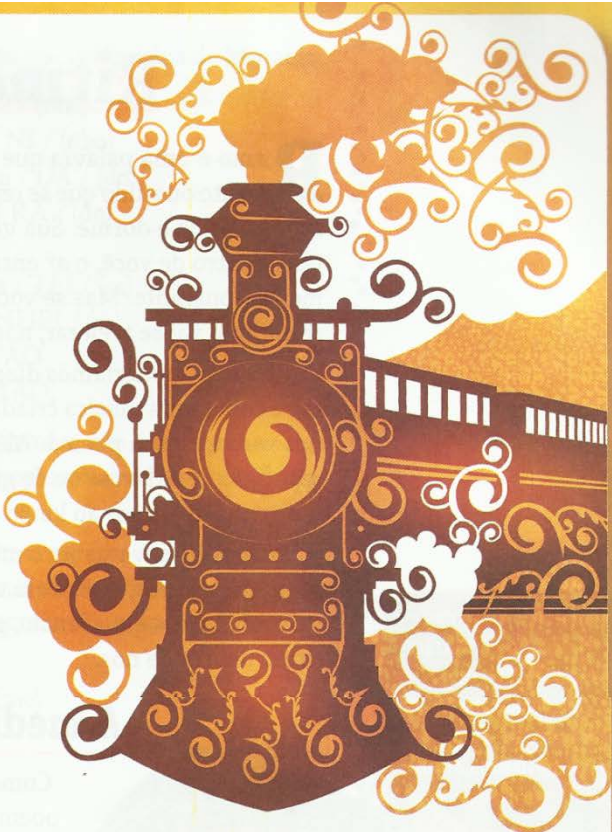
Na sequência direta, são citados outros versos de outro poeta (Klaus Burkharst), inseridos no poema “A locomotiva”, conforme consta na Figura 68:

Figura 68 – Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema (b)”

b **A locomotiva**
Klaus Burkhardt

a lo co mo
a lo co mo
a lo co mo
a lo co mo
a lo co mo
a lo como
a locomo
alocomo
tiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
vavava
vavava
vavava
va
va
va

Tradução: Ronald Claver.
(Tradução inédita.)



E

- Ouçá com atenção a leitura em voz alta que o professor fará do poema “A valsa”.
- Nesse poema, o eu poético se dirige a uma moça.
 - O que ele diz que ela estava fazendo ontem? 2a. Ela dançava valsa com outro rapaz.
 - Como o eu poético se sentiu ao ver a moça dançar valsa? 2. Ele sentiu dores de amor; teve ciúme.
- Releia “A valsa” e responda:
 - Quantas sílabas gramaticais tem a grande maioria dos versos? 3a. Três.
 - Você já ouviu uma valsa? O poeta procurou recriar o ritmo desse tipo de música no poema. Como você acha que ele buscou fazer isso? b. Usando versos com o mesmo número de sílabas.
- Escolha uma música de que você goste e que seja boa para dançar.
 - O ritmo dessa música é rápido ou lento? 4a. Resposta pessoal.
- Você acha que é possível fazer um poema que “encaixe” nessa batida? b. Resposta pessoal.
- Tente reproduzir em seu caderno dois versos que tenham um ritmo semelhante ao da música que você escolheu. c. Resposta pessoal.
- Organizados em grupos, leiam o poema “A locomotiva”. Escolham dentre vocês quem lerá o poema em voz alta. O professor vai organizar uma leitura coletiva.
- A partir da leitura responda:
 - O que os espaços entre as sílabas dos seis primeiros versos sugerem? 6a. O movimento da locomotiva.
 - Por que esses espaços vão diminuindo? b. Porque a locomotiva vai acelerando.
 - O que sugere a repetição da vogal “i” no nono verso? c. O apito do trem.
 - E a repetição, nos últimos três versos, da sílaba “va”? d. A locomotiva partindo ou parando.
- Com suas palavras, explique o que esse poema descreve. 7. Resposta pessoal.

O jogo simbólico explorado no espaço em branco da folha, pelo poeta Klaus Burkhardt, marca, visualmente, para o leitor, o ritmo inicial compassado da “locomotiva” (palavra-chave do título do poema em questão) que evolui da velocidade pausada (a lo co mo) reiterada e acentuada em cada verso, até atingir a alta velocidade da máquina em pleno movimento (a lo como); (a lo como); (alocomo); (tiiiiiiiiiiii). Nenhuma referência é feita ao significado do ritmo no diálogo com o texto e com o próprio autor, que nem é apresentado, neste caso, aos leitores, para a leitura dos poemas citados nas Figuras 67 e 68; os autores didáticos procedem, igualmente, de forma redutora, não explorando, de forma profunda, as funções dos signos, das rimas e dos ritmos na totalidade significativa (unitária) dos textos.

As questões (1 a 7) inseridas na Figura 68 se referem a todos os poemas citados (a e b). As indagações contidas em 1, 2, 3 e 4 se limitam ao poema de Casimiro de Abreu. As questões 1 e 2 destacam a importância de o poema “A valsa” ser ouvido (não só lido); e questionam (2.a e 2.b) sobre elementos episódicos (periféricos) do texto: o que estava fazendo a moça (“dançando”) e o que o eu poético “sentiu” quando viu a moça dançando (inferência e não interpretação).

As questões 3.a e 3.b se limitam à observação e contagem dos símbolos (na construção do ritmo da valsa), mas não estimulam a leitura do ritmo, associado ao significado global do texto, por exemplo: valsa X produção romântica X poesia X amor X signos específicos do texto, como: “dança” X “voavas” (desligamento do real) X “faces” X “rosas formosas” X “lascivo” X “carmim” (paixão romântica/amor idealizado/sensualidade disfarçada) X “belos cabelos” X “saltos” X “resaltos” (liberdade de ser) X “olhos escuros” X “puros” X “perjúrios” (mistérios da alma) X “silfos” X “sonhos” X “lábios de rosa” X ‘dores de amores” (amores não correspondidos) X “amor impossível” X “romantismo”. Enfim, não houve proposta de leitura do poema e sim apenas identificação de elementos formais isolados. Por isso, a teoria sobre ritmo e métrica só vem, depois, na Figura 69.

Nos estudos teóricos desta pesquisa e também no Livro Didático de Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.60) é citada a importância de se avaliar o contexto do autor, fazendo, na leitura do texto, as seguintes perguntas: “Quem fala? Para quem? Com que finalidade? Em que época e em que contexto sócio-histórico?”. No entanto, observamos ausência de atividades que realmente explorem a autoria, o contexto do texto e a abordagem artística dos poetas mencionados, nas linguagens de suas composições.

As teorias estão sempre inseridas, no Livro Didático em análise, em situação posterior à situação inicial de apresentação dos textos e das questões sugeridas para sua abordagem. Assim é que, depois de proporem atividades de leitura dos poemas de Casimiro e de Klaus, os autores, nas páginas subsequentes, colocam um texto intitulado “Ritmo e métrica”; considere-se a Figura 69:

Figura 69 – Capítulo 5 - “Leitura 4 - Ritmo e métrica”

Ritmo e métrica

Integrante de grupo de Maracatu, em Nazaré da Mata (PE), no carnaval de 2006. A música e o poema têm uma pulsação. O ritmo que movimenta o maracatu é o mesmo que pulsa no poema.

Ritmo é uma palavra que vem do grego (*rhythmos*) e que indica movimento ou ruído que se repete. Todos os dias, você repete muitas coisas: acorda, come e dorme. Sua vida tem um ritmo. E enquanto você faz tudo isso, dentro de você, o ar entra em seus pulmões e sai deles em um movimento constante. Mas se você for jogar bola, por exemplo, o ritmo de sua respiração vai se acelerar, não é mesmo?

Pois bem, poderíamos dizer que o ritmo é a respiração do poema. O ritmo é como uma música criada a partir da repetição de sons fortes e fracos nos versos de um poema. Além disso, ele também pode ser marcado pela repetição de palavras ou de grupos de palavras. Quando repetimos o mesmo grupo de versos ao longo do poema, temos um **refrão**.

Ao lermos novamente o mesmo grupo de palavras, a mesma palavra ou as mesmas letras, isso causa um efeito, um efeito rítmico. Mesmo que leiamos um poema em silêncio, podemos “ouvir” os sons das palavras e o seu ritmo dentro de nós.

A medida dos versos

Como você já deve ter percebido, os versos de um poema têm uma medida, que é determinada pela quantidade de sílabas. Essa medida dos versos ajuda a construir o ritmo do poema.

No poema “A valsa”, por exemplo, a sílaba forte dos versos cai sempre na segunda sílaba. Veja abaixo:

Val / SA / (vas):
 – Teus / BE / (los)
 Ca / BE / (los),
 Já / SOL / (tos),
 Re / VOL / (tos),
 Sal / TA / (vam),
 Vo / A / (vam),
 Brin / CA / (vam)

Esses versos são considerados versos de duas sílabas. E você pode perguntar: “Mas eles não têm três sílabas cada um?” É que, na poesia, contamos só até a última sílaba forte do verso, ou seja, a última sílaba tônica, que é a marcação mais importante.

160

Fernando Donasci/Folha Imagem



Estabelecendo um diálogo com o aluno leitor, os autores didáticos falam sobre o ritmo presente em nosso dia-a-dia e, principalmente, sobre as características sonoras que habitam os refrões dos poemas.

Outros ensinamentos teóricos são ofertados, tanto pela Figura 69 (“refrão” e “medida de verso”), como para conhecimento (ainda que superficial) de “versos regulares” e “irregulares”, conforme consta na Figura 70, transcrita na sequência:

Figura 70 – Capítulo 5 - “Leitura 4 - Poema” (Atividade Proposta)

Reveja agora alguns versos de “A porta”, do poeta Vinicius de Moraes:

Eu / a / bro / de / va / ga / RI / (nho)
 Pra / pa / ssar / o / me / ni / NI / (nho)
 Eu / a / bro / bem / com / cui / DA / (do)
 Pra / pa / ssar / o / na / mo / RA / (do)

Eu / a / bro / bem / pra / zen / TEI / (ra)
 Pra / pa / ssar / a / co / zi / NHEI / (ra)
 Eu / a / bro / de / su / pe / TÃO
 Pra / pa / ssar / o / ca / pi / TÃO.

Como você pode observar, essas duas estrofes são construídas com versos de sete sílabas, também chamados heptassílabos ou redondilhas maiores.

Quando todos os versos de um poema têm a mesma medida, dizemos que eles são **versos regulares**. Há poemas, no entanto, compostos por versos de medidas diferentes. Reveja um fragmento do poema “Mau despertar”, de Ferreira Gullar:

Sa / io / do / so / no / CO / (mo)
 de / u / ma / ba / TA / (lha)
 tra / va / da / EM
 lu / gar / al / GUM

Esses versos não são do mesmo tamanho, não é mesmo? Aos versos que têm medidas diferentes, como os que vimos acima, damos o nome de **versos irregulares**.

UMA RECEITA DE POEMA

3. Terceira fase: o ritmo

- ▶ Vamos tirar do forno os poemas “Eu de-tes-to” e “Eu adoro”, aos quais já foram adicionadas estranhezas e rimas. (Já está bem melhor do que aquela lista inicial!)
- ▶ O próximo passo é colocá-lo na forma. Ou seja, você vai ajustar o ritmo de seu poema.
- ▶ Repare nos versos de seu poema. Anote quantas sílabas tem cada um dos versos.
- ▶ Experimente agrupá-los em estrofes com versos longos e em estrofes com versos curtos. Veja se a organização do texto fica melhor.
- ▶ Mexendo numa palavrinha aqui, tirando outra dali, tente fazer com que o número de sílabas dos versos de cada um dos blocos fique semelhante.

ADICIONE ESTRANHEZAS.
 ENUMERE SÍLABAS.
 AGRUPE ESTROFES.
 DIVIDA PALAVRAS.
 MATEMÁTICA! GOSTEI!

- ▶ Leia o poema em voz alta novamente. Ouça-o bem. O que você poderia fazer para que o ritmo ficasse mais forte? Talvez você possa repetir as mesmas palavras? Ou seria melhor tirar palavras, deixando o poema mais enxuto?
- ▶ Faça as alterações rítmicas que julgar necessárias em seu poema.
- ▶ Por fim, ele está pronto para “ser servido”.

Após a inserção destes conteúdos teóricos do poema (refrão/medida de versos/versos regulares e irregulares) novamente é proposta, pelos autores do livro didático, a tal da “receita de poema”, para exploração de um ingrediente específico de poesia, ou seja, o ritmo. Volta-se, então, à proposta de criação do poema “Eu detesto”/ “Eu adoro”, montados, inicialmente, a partir de sugestões didáticas (a nosso ver, equivocadas) das “listas de palavras”.

Todas as ações desencadeadas, na sequência desta Atividade (“Receita de Poema”), ou seja, colocar o texto na forma; ajustar o ritmo; anotar quantidade de sílabas de cada verso; agrupar os versos em estrofes (longas X curtas e vice-versa), denunciam a predominância da forma na preocupação didática do ensino/aprendizagem do poema.

Com esta atividade, esvaziada de significado, o livro didático em análise desconsidera o elemento do contexto (memória intertextual do autor e do leitor) no ensino da leitura e da produção de textos, inviabilizando o processo de uma leitura completa do texto ou a produção eficiente (de cunho histórico-social) da escrita.

Rodelle, Nigro e Campos sempre apresentam os conceitos teóricos sobre o gênero estudado depois das propostas de exercício de leitura dos textos, uma característica metodológica muito presente no livro didático em análise; contudo, tal metodologia compromete a compreensão total e profunda dos textos apresentados e lidos antes do conhecimento dos conceitos, pois, o aluno não fará relações coerentes e coesivas no ato de leitura.

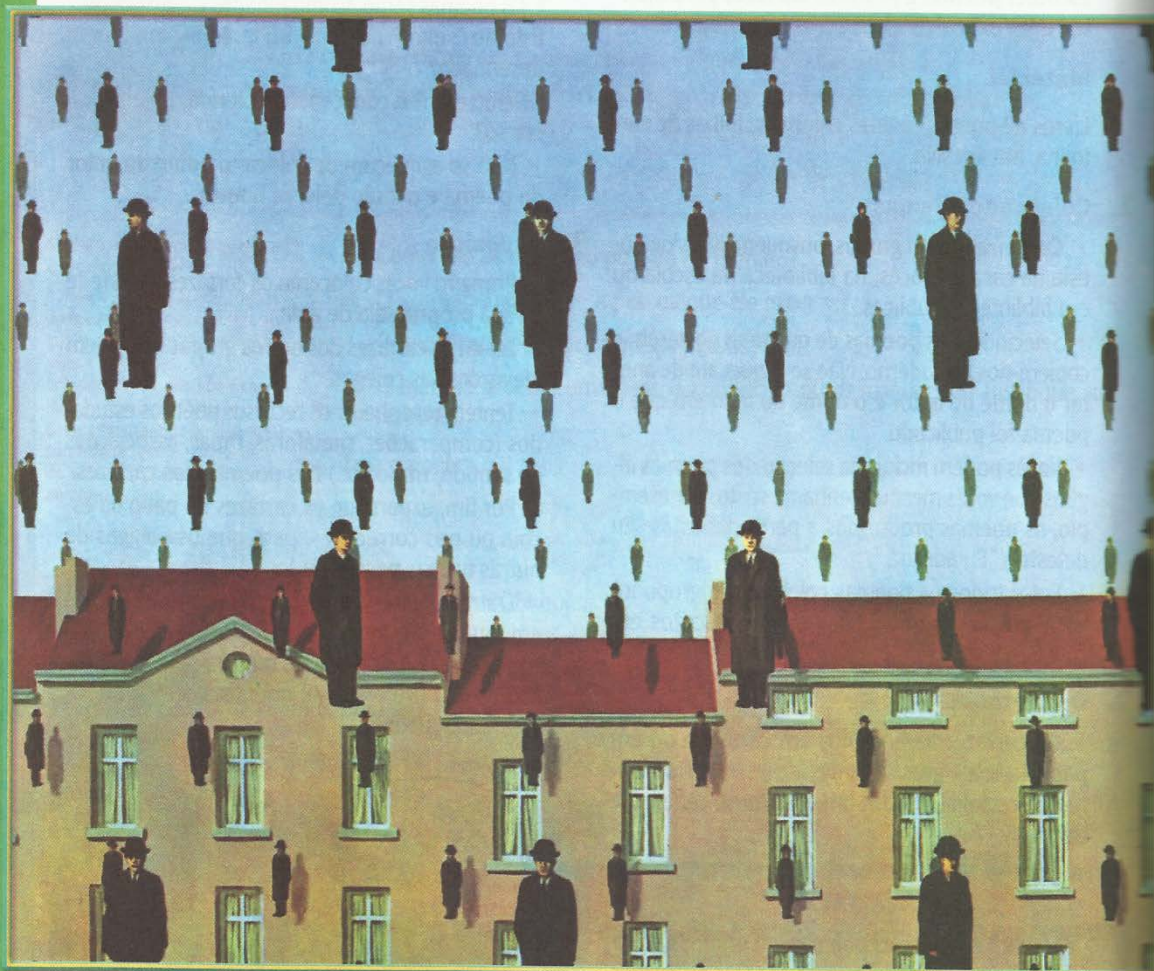
Como já afirmamos, no final de cada capítulo, os autores didáticos apresentam um texto de linguagem visual para estabelecimento de um diálogo com o gênero estudado. Finalizando o estudo do poema, no capítulo 5, o Livro Didático apresenta a “Leitura de Arte” de uma pintura surrealista, de René Magritte (Figura 71):

Figura 71 – Capítulo 5 - “Leitura da arte”

Leitura da Arte

Observe abaixo uma pintura do artista belga René Magritte (1898-1967). O pintor fazia parte de um movimento chamado surrealismo, que buscava trazer para a pintura influências do inconsciente e dos sonhos.

Como você percebe este quadro?



Golconda, de René Magritte (1953). The Menil Collection, Houston, Texas.

- 1.** Neste quadro surrealista, René Magritte usou um recurso que também é usado na linguagem poética. Qual o nome desse recurso poético? *1. Repetição ou paralelismo.*
- 2.** Na sua opinião, os homens estão caindo, subindo ou flutuando no ar? *2. Resposta pessoal.*
- 3.** Imagine que você é o pintor desse quadro e dê a ele um outro nome. Como você poderia intitulá-lo? *3. Resposta pessoal.*

Após a observação do conteúdo da Figura 71, notamos que nenhuma ponte pode ser estabelecida entre os poemas estudados no capítulo 5 e a pintura de Magritte. O fato de serem ambos (poema e pintura) de natureza artística, não é suficiente para buscarmos semelhanças ou mesmo querer equiparar recursos poéticos entre dois gêneros tão diferenciados, como querem propor os autores didáticos, ao destacarem as técnicas do “paralelismo” e da “repetição”, tanto nos poemas estudados, como na pintura de Magritte.

A linguagem visual necessita ser inserida no repertório de leituras dos alunos, que precisam ser ensinados a ler as relações estabelecidas pelos signos (cores/ formas/ monumentos/ gestos/ luzes/ sombras/ espaço aberto e fechado/ dimensões anteriores e posteriores/ ângulos e posições) na pintura. No entanto, sem nenhuma função cultural prévia, apresentar aos alunos um quadro de Magritte (1955), sem contextualização completa de sua pessoa, de sua obra, de sua tendência artística estética (surrealista), das características específicas desta tendência e propor que os alunos: identifiquem recursos técnicos semelhantes aos usados nos poemas (como repetição e paralelismo) constitui uma prática equivocada; “imaginem-se pintores e deem outro título à obra”, “digam o que perceberam ao olhar o quadro”; constituem, no mínimo, um comportamento didático irrelevante, inadequado, inoportuno. Questão como: “Na sua opinião, os homens estão caindo, subindo ou flutuando no ar?” induzem o aluno a respostas pessoais, desvinculadas do texto.

Desvinculação do texto não implica leitura, esta envolve o diálogo do leitor com todos os signos do texto e com as descobertas das intenções do texto no contexto da produção. O título de uma obra resume, estrategicamente, a finalidade de todas as relações dos signos e das suas combinações na organização da mensagem do texto criado, pelo artista. Qual o sentido de, sem interpretação do texto visual, propor que o aluno crie um outro título pra o quadro?

“Golconda” constitui uma obra intrigante e repleta de significados ideológicos expressos por Magritte, no estilo surrealista.

Nos estudos de semiótica, as obras de arte são consideradas linguagens específicas, cujos processos de produção e recepção constituem processos peculiares de organização de significados, evidenciando as ações singulares dos signos, e dos signos com seus criadores (TREVIZAN, 2004, p.149). A questão 2 reduz o significado ideológico e estético presente na pintura, quando

pergunta ao aluno se, na sua opinião, “os homens estão caindo, subindo ou flutuando?”, na pintura de Magritte; os homens de Magritte representam situações sociais; eles estão suspensos no ar, elevando-se a caminho do céu, todos iguais com a mesma causa e situação; enfim, uma multidão de homens inominados, que se esforçam para passar indiferentes em um mundo repleto de pessoas iguais; muitas outras reflexões poderiam ser provocadas, contudo, lamentavelmente, o conteúdo reflexivo que poderia ser extraído desta pintura foi desprestigiado no estudo da mesma.

Como vimos na questão 3, os autores didáticos, de modo redutor, pedem para que o aluno invente outro nome para a pintura, sem nem mesmo discutir o título da própria obra “Galconda”; Magritte deu este nome à pintura em homenagem a uma maravilhosa cidade indiana. Em vez de buscar as relações dos signos explorados por Magritte e suas relações com o título criado, os autores didáticos propõem a criação de um outro nome para a obra.

Para uma leitura competente, tanto do texto verbal quanto do não verbal, é muito importante identificar a autoria do texto e situar o autor no tempo e no espaço histórico-social, identificando a ideologia do texto. (TREVIZAN, 2002, p. 20)

Assim, os procedimentos metodológicos utilizados pelos autores didáticos, neste capítulo, não norteiam o aluno leitor sobre o caminho do desenvolvimento da leitura; ele se distancia, cada vez mais, das interpretações textuais, de modo a transformar a leitura produtiva (pautada em significados existenciais) em exercícios superficiais e repetitivos de identificação única de aspectos formais isolados das obras artísticas.

A presente Análise Documental envolveu, portanto, o conferimento da qualidade dos procedimentos metodológicos dos autores didáticos do LIVRO “Português: a arte da palavra”, pautados no anúncio da valorização da Teoria da Intertextualidade para o ensino/aprendizagem de leitura. Diante da impossibilidade de analisarmos todas as Atividades de todos os capítulos do Livro, para não tornarmos o estudo repetitivo/cansativo, para realização da investigação, procedemos à seleção da parte introdutória do Livro Didático, (Cap.1), onde são teorizados os tópicos conteudísticos fundamentais sobre Língua/Linguagem/Texto/Leitura; o Capítulo 2, que prioriza o estudo das Fábulas, gênero que permite o conhecimento da prática narrativa (oral/escrita), o Capítulo 5,

onde se insere o Estudo do Poema, de linguagem específica, literária; e, ainda as Atividades de “Leitura da Arte”, inseridas no final de todos os capítulos analisados, com destaque para o ato de recepção de linguagem visual.

Com esta análise, elaboramos uma amostragem das inadequações metodológicas utilizadas pelo Livro Didático para Ensino da Leitura, nas modalidades envolvidas acima (narrativa/poema/linguagem visual) que serão retomadas e descritas nas Considerações Finais desta Dissertação (Páginas Subsequentes).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos na Análise Documental de alguns capítulos selecionados para estudo, as páginas de abertura de cada um, como já mencionado pelos autores didáticos, são importantes, porque proporcionam ao aluno o contato inicial com o conteúdo do capítulo que será trabalhado.

No capítulo 3, por exemplo, como pudemos notar, o tema principal foi o uso do “verbete” e sua abordagem nos dicionários e enciclopédias; e também os meios para se fazer uma pesquisa, tanto nos livros quanto digitais. O texto de abertura demonstra ser, em alguns capítulos, como é o caso do Capítulo 3, informativo e produtivo; ele faz uma pequena explanação dos tipos existentes de livros, levando o aluno leitor a compreender a real função de um livro de consulta; o texto também elucida o aluno sobre a nossa necessidade de informações mais precisas sobre o mundo em que estudamos e vivemos.

De modo a induzir os alunos a retomarem seus conhecimentos sobre o gênero abordado no capítulo 3, os autores didáticos proporcionaram 4 questões, relacionadas à situação do cotidiano, como, por exemplo, onde pesquisamos para saber sobre como fazer um soro caseiro; ou até mesmo sobre o desmatamento na Amazônia; podemos crer que, a princípio, tais questões podem aguçar a curiosidade do aluno, mas as atividades posteriores não dão continuidade a tais curiosidades.

Os autores elucidam o contexto da abordagem social e cultural do gênero “verbete”, lembrando-nos de que, para compreendermos determinados textos, precisamos de ajuda de livros como o “dicionário”, para envolvermos o uso da palavra no texto. No entanto, como já mencionado por Trevizan (2000, p.19) “a palavra não se esgota em si mesma, mas, ao contrário, estabelece uma rede de conexões”.

Neste sentido, o Livro Didático analisado deixa a desejar. Repassa conteúdos informativos, mas não estabelece o diálogo deste conteúdo apresentado com os mecanismos de relações de sentidos, estabelecidos, necessariamente, no ato de toda e qualquer leitura: sentidos de dicionário (quando os signos se relacionam entre si) e sentidos pragmático sociais (quando os sentidos se relacionam com os usuários) autor e leitor - seres sociais, contextualizados no tempo e no espaço histórico-social.

Embora os autores didáticos tenham anunciado, em todos os capítulos, a relevância do contexto social na determinação dos sentidos dos textos, nas atividades de leitura sugeridas, se detiveram apenas em questões conteudísticas periféricas, informadas pelos sentidos literais (de dicionário) ou se perderam, exclusivamente, na demonstração dos recursos de linguagem, específicos de cada gênero tratado, sem relacioná-lo, necessariamente, à rede complexa de signos (de sentidos internos e externos) ativados no movimento de criação dos textos. A teoria da Intertextualidade, que valoriza todas estas relações profundas do texto e seu autor; do texto e seu contexto de origem; do texto e do leitor; do leitor com o autor no movimento específico da criação do texto, não foi explorada nas Atividades de Leitura, propostas pelo Livro Didático de Rodelle, Nigro e Campos (2009). Esvaziou-se a teoria, na super valorização dos aspectos formais do texto, pela identificação redutora de detalhes estruturais, elementos episódicos e traços temáticos dos modelos selecionados para a leitura.

Rodelle, Nigro e Campos, no capítulo 3, (2009, p.84) destacaram que os dicionários “têm uma função muito importante, que é a de nos ajudar a ampliar nossas competências linguísticas”; temos que pensar nas competências leitoras, unindo o estudo da semântica clássica (que faz do sentido literal seu campo de estudo) ao estudo da semântica pragmática, que coloca o contexto de origem do texto como elemento determinante da significação total do texto.

A palavra só se explica nos discursos, de modo que podemos crer que o significado de uma palavra não se esgota nela, mas estabelece uma série de relações sociais, já que toda linguagem é de natureza social, compósita, histórica, processual.

Os autores didáticos fazem uma pequena explicação no Livro sobre o contexto histórico do próprio dicionário e acrescentam a este contexto os modos de uso pessoal dos signos; assim, segundo Rodelle, Nigro e Campos (2009, p. 84) “o contexto sempre dá dicas a respeito do significado das palavras”; porém destacamos que, o contexto não só dá dicas, mas define o sentido final da palavra no discurso. Trevizan (2000, p. 19) nos elucida que “o próprio texto, na sua relação com o contexto, constitui um espaço de produção social de significação, restando, para a língua, a função de instrumento desta produção”.

É importante que a proposta de estudo dos gêneros venha conectada e relacionada ao contexto de origem dos mesmos; o processo de significação da

linguagem, como já anunciamos, exige do leitor o reconhecimento das relações estabelecidas entre os signos e o mundo; por isso a importância de fornecermos atividades aos alunos que os habilitem a uma leitura completa de todas as relações (linguísticas, visuais, contextuais, sócio-ideológicas) dos signos, na leitura dos textos.

O aluno, ao ler, formula hipóteses e é através dessas hipóteses que o aluno leitor cria uma rede de sentidos sociais; porém, quando as palavras são apresentadas fora de contexto, não possibilitam relações e muito menos hipóteses, de modo a perderem seus significados e se tornarem elementos neutros.

Colomer e Camps (2002, p.43) afirmam:

Todas as expectativas gráficas, léxicas, morfológicas ou semânticas combinam-se, reforçam-se mutuamente, de tal forma que o leitor utiliza a ajuda do contexto simultaneamente em todos os níveis de processamento para descartar as possibilidade de aparição de outras unidades e ajudar ao máximo suas hipóteses.

Dessa maneira, no ato da leitura completa, o aluno tem a possibilidade de confirmar as hipóteses, através da compreensão da palavra ou de outro signo vinculado à compreensão do contexto situacional, pelo qual os efeitos de sentidos são gerados.

Podemos afirmar, nestas considerações finais, que, no estudo do texto, ou seja, nas atividades de leitura propostas pelos autores didáticos, nota-se a importância declarada (teoricamente) do contexto social para o entendimento das palavras, porém não é operacionalizado este conceito, impedindo os alunos de alcançarem, na leitura, diferentes relações de sentidos; Koch e Elias (2011, p.9) afirmam que o estudo das palavras requer muito mais do que só o simples reconhecimento linguístico, porque o aluno, no ato da leitura, é levado a mobilizar várias estratégias tanto de “ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva [...] com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido”. Tais procedimentos não comparecem nas Atividades de Leitura, sugeridas pelo Livro Didático, nos capítulos que tratam dos diferentes gêneros.

É elogiável o envolvimento dos autores com as diferentes modalidades de gêneros e de linguagens em todos os capítulos do livro. No entanto, é lamentável que, nas Atividades de Leitura, não se especificam os recursos típicos de construção

da linguagem (em cada modalidade) e não se exploram os sentidos pragmático-sociais, decorrentes das relações dos signos firmados nos textos com seus próprios usuários (autores e leitores). É lamentável, por exemplo, constatar que os autores didáticos, ao afirmarem que uma palavra tem muitos significados, valorizando, portanto, o conceito representativo das coisas pela linguagem, o façam somente para ensinarem palavras “homófonas” (Caps.3, p.88).

Como pudemos perceber, pela análise dos capítulos, os autores didáticos discutem os vários significados que pode ter uma mesma palavra. Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.34), no capítulo 1, citam que “as palavras são elementos que formam a frase” e ressaltam, no capítulo 3 (2009, p.84), que “o contexto sempre dá dicas do significado das palavras”. No entanto, as Atividades por eles propostas se restringem à descoberta do sentido literal das palavras; à leitura de partes conteudísticas ou à identificação de instrumentos e técnicas formais usados no texto.

Como elucida Bakhtin (2011, p.289), “a língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos”, mas todos estes recursos implicam relações dialógicas com o contexto histórico-cultural dos usuários.

No entanto, em nossa análise documental, percebemos que o primeiro texto anunciado pelos autores didáticos, no tópico “Língua em Uso”, intitulado “Gírias”, é um texto que se encontra deslocado dos textos posteriores; apesar deste texto anunciar as características das gírias, não é fornecido ao aluno leitor uma reflexão mais profunda sobre elas em seu contexto social e cultural e como elas influenciam no meio comunicativo. Muitas reflexões poderiam ser realizadas a partir deste tema.

Como sabemos, a gíria é uma linguagem de caráter popular, criada e usada por determinados grupos sociais; seu caráter de uso se diferencia conforme a época e, muitas vezes, deixa de existir, caindo em desuso. De certa forma, todos os grupos sociais possuem uma gíria como: os estudantes, advogados, jogadores de futebol, médicos, policiais, vendedores, entre outros; a abordagem deste tema proporcionaria muitas reflexões sobre o contexto vivencial do aluno leitor, porém, infelizmente, não identificamos nenhuma provocação aprofundada, nem mesmo nas atividades onde são propostas questões de abordagem do conteúdo teórico das gírias.

Descontextualizado do conteúdo anterior (gírias), é lançado no livro, na sequência, um outro estudo intitulado “Palavras parecidas”, abordando-se os termos “homófonas”, “homógrafas” e “parônimas”; para cada termo é dada uma explicação e são elaborados exercícios de fixação de conteúdo, limitado ao ensino gramatical da ortografia. É dada, portanto, com este estudo, uma pausa no processo de ensino de leitura de textos.

Martins (2007, p.31) resume, assim, as concepções que são praticadas no ensino da leitura:

- 1) como decodificação mecânica de signo linguístico, por meio de aprendizagem estabelecida a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, filosóficos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

O autor citado reforça, ainda, que a última concepção é que dá condição melhor de formação da competência leitora do aluno e implica uma abrangência maior no aprofundamento dos sentidos do texto, Martins (p.33) ainda afirma que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”; por isso a importância de ser trabalhada a compreensão das palavras com a compreensão do texto e da vida.

Passamos, na sequência, a uma síntese final das nossas observações efetuadas na Análise Documental do Livro analisado:

- os autores didáticos, nos pressupostos teórico-epistemológicos da Coleção Didática construída, evidenciam a relevância do contexto sócio-histórico de origem dos textos no processo de leitura. No entanto, as fontes das mesmas, ora são informadas, de forma insuficiente, com pouquíssimos dados colaborativos para a análise mais profunda, de perspectiva “cognitivo-sociológica” (MARTINS, 2007). Por exemplo, as informações das tendências surrealistas na pintura de Magritte ou a tendência romântica de Casimiro de Abreu no poema da valsa, são dados que foram repassados aos alunos, mas não foram explorados em leituras intertextuais, nem pelo diálogo com outros textos dos autores citados, para conhecimento da tendência estética

anunciada, nem para reconhecimento, em cada texto apresentado, dos diálogos possíveis entre as características da linguagem construída inspirada nas tendências apresentadas e presentes, também, nos outros textos de discursos diferenciados (gêneros diferentes, como poema e pintura).

- os autores didáticos ressaltam, em textos teóricos, conceitos sobre as linguagens dos gêneros selecionados para o estudo; mas, além de estes conceitos serem explicados em unidades posteriores às unidades do livro, nas quais ocorreram as atividades de leitura, estas se limitaram à identificação de teorias, instrumentos de composição estrutural (formal) dos textos e não foram aproveitadas para revelarem o contexto social de origem dos textos; assim, a leitura proposta que deveria ser vertical (texto X contexto) e horizontal (leitor X autor X texto), na descoberta da criatividade da linguagem construída pelo autor e valorizada pelo leitor; mas não foi o que ocorreu. Em outros termos, a Teoria da Intertextualidade (Bakhtin e Kristeva), que envolve necessariamente a leitura dupla: vertical, (ambivalente) e horizontal (dialógica) não foi explorada no LIVRO analisado, em nenhuma das Unidades estudadas.

Confirmou-se, portanto, usando, novamente, a teoria de Martins (2007) que a leitura foi trabalhada apenas na “perspectiva behaviorista-skinneriana”, sendo a aprendizagem estabelecida pelo “condicionamento estímulo-resposta”. A “perspectiva cognitivo-sociológica” que envolve um processo abrangente de compreensão do texto de leitura não foi explorada; as atividades de leitura propostas nos Capítulos analisados, nesta dissertação, se limitaram desta forma à:

1. identificação simplista de elementos estruturadores (formais) dos gêneros estudados, condicionada à mera decodificação linguística, desvinculada dos usos sociais dos signos:

1.1 no estudo das “fábulas”: questões limitadas à identificação da “moral”, sem o devido estabelecimento entre as relações de sentidos linguísticos e

sociais/culturais da “moral” com as ações dos personagens, intriga X mensagem humana/existencial;

1.2 no estudo do “poema”: identificação de sílabas poéticas; verso; estrofe; refrão; rimas; ritmo, desvinculados dos sentidos funcionais destes recursos na organização total da significação humana/existencial dos conteúdos(mensagens dos poemas);

1.3 na “Leitura da Arte”: identificação isolada de uma ou outra característica da linguagem artística do texto, desvinculada da totalidade significativa da obra selecionada para leitura; ausência de relações entre o conteúdo do texto e os sentidos expressos formalmente; não valorização da condição social, histórica, cultural, filosófica do homem. Como observamos, o tópico “Leitura da arte” é proposto no final de cada capítulo para se abordar a leitura de linguagens não verbais, relacionadas aos gêneros trabalhados nos capítulos. Segundo Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.18), a intenção é de “levar o aluno a reconhecer e decodificar elementos em obras de arte visuais, [...] imagens que de alguma maneira se relacionam com os conteúdos trabalhados no capítulo”. Como mencionamos, os próprios autores didáticos, o que eles chamam de “Leitura da Arte” (visual) se restringe, apenas ao relacionamento com os CONTEÚDOS TRABALHADOS NOS CAPÍTULOS. É lamentável, pois poderiam desenvolver Atividades Interdiscursivas, exercitando os alunos na identificação dos modos diferentes de usos dos signos nos modelos confrontados. Contrariamente, as linguagens não são lidas e perde-se o sentido da proposta didática: “Leitura da Arte”.

Os elementos em obras de arte, segundo Rodelle, Nigro e Campos (2009, p.18) levam o aluno a “reconhecer e a decodificar” aspectos contextuais artísticos; diante de tais afirmações, podemos pensar que os autores didáticos tentam trazer para a sala de aula o encontro do leitor com diferentes linguagens, destacando, no final de cada capítulo, a linguagem não verbal. Como já firmado por Trevisan (2009, p.169):

As imagens, as cores, as formas, os movimentos, as luzes e sombras, as dimensões do espaço não estão sendo valorizados como objetos culturais constituídos da ética e da estética, da réplica e da invenção, do linguístico e do sócio-pragmático implícito na tessitura dos textos. A afirmação de Bakhtin (1986) sobre a natureza ideológica de todo e qualquer signo se refere não somente às formas da linguagem verbal, mas também a outros códigos além do verbal.

No entanto, na observação dos textos visuais inseridos no Livro Didático, para a “Leitura da Arte”, os elementos desta linguagem, que deveriam ser valorizados na leitura, não o foram.

Os sentidos detectados pela leitura proposta pelos autores são de natureza meramente literais, desconsiderando as relações culturais existentes no contexto social de origem dos textos visuais (que fecham os capítulos do Livro).

Trevizan (2009, p.170) nos ensina que:

O texto visual é dotado de artisticidade. E a arte permite a substantivação do real, fomentando no leitor revisão crítica da condição humana no mundo. No entanto, a artisticidade dos textos visuais é menosprezada nos modos de leitura propostos pelos livros didáticos, e esta acaba restringindo-se à descoberta do conteúdo literal da emoção e da sensibilidade ou a questões tão superficiais de abordagem dos modelos visuais, que acabam conduzindo os alunos à neutralização dos efeitos artísticos e valores ideológicos dos textos lidos.

É o que ocorre no Livro em análise: uma neutralização dos efeitos artísticos e dos valores culturais, ideológicos, dos textos visuais, resultante da elaboração de questões superficiais e desligadas da totalidade significativa dos modelos propostos para “Leitura da Arte”.

2. Identificação de partes (conteúdos episódicos) dos textos: além de uso frequente de fragmentos textuais (pelos autores didáticos), também se observou a leitura proposta de forma fragmentária, centrada em um ou outro episódio periférico do texto;

3. Identificação simplista do título do texto, sem nenhuma valorização da sua relevância para a totalidade significativa (unidade de sentidos) na construção da mensagem (linguística e social); tal incompletude acaba gerando, inclusive, o despropósito de solicitar aos alunos que “imaginem” / “inventem” um outro título para o texto lido, sem, antes, recorrer à necessária compreensão da funcionalidade (conteudística e estética) do uso específico daquele título selecionado pelo autor do texto;

4. Não identificação das diferenças existentes entre Intertextualidade (diálogo de textos com um mesmo discurso) e a Interdiscursividade (diálogo de textos com discursos/linguagens diferentes): algumas atividades propuseram leitura de linguagens diferentes como: poema e pintura; texto verbal em versos e desenho, sem nenhum trabalho anterior sobre a especificidade proposital de determinados

arranjos sógnicos em cada gênero/modelo textual construído. O diálogo de textos de linguagens diferentes é produtivo, mas há necessidade de, previamente serem explicitados os mecanismos diferenciados (de construção e de recepção) de cada modelo textual.

A rica diversidade dos textos selecionados pelos autores didáticos não foi explorada por atividades intertextuais. Por exemplo: no capítulo 5 (Estudo do Poema) vários textos poéticos poderiam ser confrontados e estabelecido o diálogo dos signos entre eles. No entanto, cada texto contribuiu como um estudo à parte, fixado em pontos isolados e não na totalidade significativa do poema e da Arte em geral.

Há, no Livro Didático analisado, muitos outros textos que não foram aproveitados e nem discutidos e que trazem informações importantes para a construção do repertório cultural do aluno; também muitos conteúdos, que poderiam ser indagados para a compreensão contextualizada e intertextual dos textos, foram totalmente desconsiderados, Trevisan (2000, p.20) explica que:

Ao estabelecer as relações dos signos de um texto com os próprios usuários destes signos (quem diz? Para que 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 do texto.

Concluimos, com esta análise crítica, de objetivo apenas contributivo, a importância de reforçar que as palavras passam a ter sentido, quando relacionadas às situações reais de comunicação, implícitas no contexto histórico-social dos usuários da língua:

Daí a necessidade de se compreender tanto a questão de leitura quanto a da cultura para além dos limites que as instituições impuseram. Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. (MARTINS, 2007, p.30)

O que podemos concluir da análise das Atividades de Leitura sugeridas neste Livro Didático, é que, por melhor que seja a intenção dos autores em proporcionar textos de ótima qualidade para o aluno leitor, ainda podem deixar a desejar nas suas formas metodológicas de abordagem e interpretação dos textos anunciados. Deduzimos que, se os autores didáticos propuseram uma leitura superficial dos textos selecionados, é de se esperar que o aluno também aprenda a fazer apenas uma interpretação superficial dos mesmos.

Cabe, portanto, a nós, pesquisadores, a tarefa de outras contribuições acadêmicas científicas que possam auxiliar no desafio educacional de formação de leitores críticos de todas as linguagens em todos os níveis de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. C.; SOUZA, A.C.L. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v.9, set. 2009.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia, enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: ME, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2013.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2013.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Livro Didático**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15833>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo-: Educ, 2009.
- CABRAL, M. **Intertextualidade**. Brasil Escola, 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/redacao/intertextualidade.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CARVALHO, N. "A Produção de Texto". In: SILVA, I. M. W. da. "**Uma Abordagem Metodológica para o Ensino de Língua Portuguesa**". Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

CHAUÍ, M. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu, 2000.

COLOMER, T.; CAMPS A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n 196** de 10 de outubro de 1996 Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Cortez, 2005. Disponível em:
<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fconselho.saude.gov.br%2Fresolucoes%2F1996%2Freso196.doc&ei=jVobUqa5MOjo2gXtwYF4&usg=AFQjCNHpGOefZu5o9fmDOLO7YSX0oi5jOQ>> Acesso em: 20 mar. 2013

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2006.

CHARTIER, R. **Pratiques de La lecture**. Paris: Rivages, 1985.

DIAS, E. et al. Livro Didático: do surgimento às mudanças atuais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE. 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG, 2012.

DISCINI, N. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2004.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976b.

_____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade, In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2010.

FREGONEZI, D. E. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? O que quer o que pode esta língua? In: GREGOLIN, M. R. F.V.; LEONEL, M. C. M. (Orgs.) São Paulo: FCL - UNESP, 1997.

_____. Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa?. **Revista do GELNE**, Londrina, ano1, v.2, ,1999.

_____. **Ensino de Língua Materna**: o ensino/professor de leitura em foco. Universidade Paranaense, Cianorte - PR. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/jonassantosrs/fregonezi-2002>> Acesso em: 20 mar. 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

FREITAG, B. A.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros DF, 2005. (Série Pesquisa em Educação – Liber – Livros).

_____. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Livro didático de língua portuguesa**: a favor ou contra? Leitura. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W.(org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

HEIDRICH, G. Livros Didáticos: como administrar? **Revista Nova Escola**, São Paulo v. 1, abr., 2001.

INSTITUTO – PRÓ LIVRO (Brasil) **Retratos da Leitura no Brasil**. Brasília: Prolivro, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2012.

JENNY, L. et al. **Intertextualidades**. **Revista Poétique**, Coimbra, Livraria Almedina, v. 27,1979.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 75, 62, 36, 14.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH I.V.; ELIAS, M. V. **Ler e compreender o sentido do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Desvendado os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, J. A. **Livro didático de matemática**: concepção, seleção e possibilidades frente a descritores de análise e tendência em educação matemática. 2000. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. Texto e Discurso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE TEXTO E DISCURSO – CITE D. 1., 2011, Assis. **Anais...** Assis: Unesp, 2011.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; DIONISIO & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATOS, F.; CARVALHO, N., **Como avaliar um livro didático**: Língua Portuguesa. São Paulo: Pioneira, 1984.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MINAYO, M. **O desafio da pesquisa social**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, S.R.; LUCA, T.R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOISES, L. P. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978.

NASCIMENTO, G. C. **A intertextualidade em atos de comunicação**. São Paulo: Annablume, 2006.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. New York: Harcourt, Brace & World, 1924.

OLIVEIRA, J. B. A. A política do livro didático. In: org. GREGOLIN, M. R. F.V. (org.) **Opressão? O que quer o que pode esta língua?**. Campinas: UNICAMP, 1984.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1986.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

ORMEZZANO, G.; BARBOSA, M. H. (orgs.). **Questões de intertextualidade**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

REVISTA CIENTIFICA UNIRB, Faculdade Regional da Bahia, São Paulo, v. 1 abr., 2001.

ROCCO, M. T. F. **A Importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. São Paulo: FDE, 1999. Série Ideias n.13.

RODELLE, G.; NIGRO, F.; CAMPOS, J. **Português**: a arte da palavra. São Paulo: AJS, 2009.

ROJO, R. **O livro didático em questão**. Futuro/TV Escola. 2006. p. 49, 51.
Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>.
Acesso em:

RODRIGUES, A.D. (org.). **Textualidades**. Lisboa, Afrontamento, 1986

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SAVIOLI, F. R. Livro didático: liberdade ou opressão? O que quer o que pode esta língua? In: GREGOLIN, M. do R. F. V.; LEONEL M. C. M. (orgs.). São Paulo: FCL. UNESP, 1997.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, L. Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. UFBA. In: CIFORM: INFORMAÇÃO, HUMANISMO E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. 7., 2007. Salvador. **Anais...** Salvador, 2007.
Disponível em: <<http://www.ciform.ufba.br/7ciform/>>. Acesso em: 16 set. 2010.

TAMBA-MECZ, I. **A semântica**. São Paulo: Parábola, 2006.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 2000.

_____; PARISOTTO, A. L. V. Leitura e produção de textos no ensino fundamental: uma pesquisa colaborativa. **Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas** (UEL), Londrina, v. 62, 2012.

_____. **O Texto é Pretexto** (leitura e redação na sala de aula). Presidente Prudente: Grafoeste, 1994.

_____. Contribuições da Semiótica para a Alfabetização do Olhar. In: **Contexto Escolar e processo ensino-aprendizagem**: ação e interação. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

_____. Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. A. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

TUFANO, D. **Estudos de literatura brasileira**. São Paulo: Moderna, 1985. v.3.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que de fato fazem, o que pensam, o que almejam. Edição Publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil, 2004.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

VERISSIMO, A. M. **O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio**: Uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.