

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NO APOSTILADO COC (ENSINO MÉDIO)

Reading and interpreting text in COC's High School booklet learnship

Sílvio Ribeiro da Silva¹

Thalita Rodrigues Lemes Brandão²

RESUMO: A leitura é considerada uma ferramenta importante na inserção do cidadão no mundo letrado e crítico. Porém, notamos que, apesar de grande parte da população poder estudar, não chega a ler efetivamente. A escola não tem formado leitores proficientes e eficazes; ao contrário, na maioria das vezes, pouco tem colaborado para que isso aconteça. Tendo isso em vista, apresentamos, neste texto, resultados de um estudo cujo objetivo central foi analisar se as propostas de leitura e interpretação de texto apresentadas ao aluno pelo apostilado de Língua Portuguesa do Sistema COC (1º ano do Ensino Médio) propiciam o desenvolvimento do seu letramento crítico, entendendo a criticidade como um componente primordial para que o indivíduo seja considerado um leitor proficiente. A metodologia de análise seguiu os princípios da Linguística Aplicada de base interpretativista. Foram analisadas as atividades de leitura e interpretação com base nas rubricas do PNLD/2012 referentes às atividades de leitura bem como nas teorias de leitura e letramento crítico. Os resultados encontrados mostram a ocorrência de exercícios que favorecem o desenvolvimento do letramento crítico do aluno. Porém, algumas rubricas não foram contempladas e lacunas ficaram evidenciadas, havendo, assim, a má formação efetiva da criticidade e da proficiência leitora do aluno.

Palavras-chave: Leitura; Interpretação de texto; Material didático.

ABSTRACT: Reading is considered an important tool in the introduction of citizens in the literate and critical world. However, it is possible to note that although the majority of the population has the chance to study, it does not succeed in reading effectively. Schools have not formed proficient and effective readers; on the contrary, most of the times, do not make efforts to make it happen. Considering this, this paper presents the results of a study that analyzed if the reading and interpretation proposals presented by the Sistema COC high school book (1st year) provide students the development of their critical literacy, understanding criticality as an essential component so that the individual can be considered a proficient reader. The methodology followed the principles of interpretative Applied Linguistics. The reading and interpretation activities were analyzed based on PNLD/2012's rubrics, which refer to the reading activities, and reading and critical literacy theories. Results show the occurrence of exercises that provide the development of students' critical literacy. However, some rubrics were not considered and gaps were observed, showing, this way, the bad formation of effective criticality and students' reading proficiency.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Teaching materials.

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal de Goiás (Campus Jataí) e colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso. shivonda@gmail.com

² Pós-graduada em Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e estrangeira Universidade Federal de Goiás (Campus Jataí). thalita_lemes_5@hotmail.com

PALAVRAS INICIAIS

Neste artigo, consideramos que ler é ter um compromisso em discutir com o texto, questionar suas ideias, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (ROJO, 2004, p. 2). Esse ato de questionar, discutir, avaliar posições e ideologias desenvolve no leitor a capacidade crítica de se colocar frente ao texto, interagir com o autor, conhecer o contexto de produção, problematizar e, por fim, fazer uma réplica da leitura.

Nesta perspectiva, apresentamos o resultado de um estudo que pretendeu observar se as atividades de leitura e interpretação apresentadas ao aluno pelo apostilado COC (1º ano do Ensino Médio ó EM) contribuem efetivamente para o desenvolvimento do letramento crítico do mesmo³. Para tanto, foram separadas todas as atividades de leitura e interpretação e analisadas com a ficha de avaliação do PNLD/2012, mais especificamente o item II ó O ensino de leitura (módulos 3 e 4 e rubricas correspondentes)⁴, bem como nas teorias de leitura e letramento crítico⁵.

A escolha pela série ocorreu devido ao anseio de observarmos como se dá a proposta de desenvolvimento do letramento crítico dos alunos no início do EM (1º ano), levando em conta o que indicam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ao considerarem (p. 18) que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do EM, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, considerando a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos e também levando em conta o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Assim, ao analisarmos o material do Sistema COC de ensino ó atividades de leitura e interpretação de textos escritos ó, teremos condições de avaliar se essas considerações estão sendo contempladas no início do EM pelo material em estudo.

LETRAMENTO(S) E LEITURA

Com o advento de novas tecnologias e com os avanços da globalização, a escola tem sido um lugar de novas inserções e avanços em seus métodos e objetivos. Com isso, novos

³ Estamos entendendo interpretação como a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Interpretar um texto, nesta perspectiva, é situá-lo: Quem é o autor? Que posição social ele ocupa? Em que situação ele escreve? Com que finalidade? etc. Sem isso, a interpretação do texto fica somente no nível literal, sem possibilitar uma leitura crítica e cidadã ROJO (2004).

⁴ Módulos são os títulos aos quais se referem as rubricas (itens) observadas para a avaliação.

⁵ O Guia do PNLD/2012 pode ser acessado no endereço <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2986-guia-pnld-ensino-medio-2012>.

termos têm surgido nos estudos da linguagem e feito com que as práticas pedagógicas da sala de aula sejam repensadas.

Antigamente, apenas ter domínio do código escrito era suficiente para ser considerado usuário eficiente das práticas de leitura e escrita. Porém, com o passar dos tempos, estudiosos perceberam que os anos de aprendizagem escolar proporcionavam aos alunos muito mais do que o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, mas também a capacidade de realizar práticas sociais de leitura e escrita, dentro de uma variada gama de situações. Com isso, surgiu o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas sociais de uso da escrita que vinham mudando profundamente a nossa sociedade (KLEIMAN, 2005).

No Brasil, o termo letramento surgiu por conta da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais que envolviam leitura e escrita de forma mais avançada e complexa e que fossem distintas do termo alfabetização (SOARES, 2005).

A partir de 1990, o Brasil começou a desenvolver pesquisas que discutiam propostas de trabalho com o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento (os PCN, 1998, já colocam a importância de se levar em conta o grau de letramento na abordagem do ensino de língua). Porém, houve grande confusão entre o termo letramento e alfabetização. Para Soares (2006), letramento é muito mais que alfabetização; é um estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. Ela enfatiza que

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: Não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2006, p. 45-46).

Segundo Rojo (2009), para ler não basta apenas conhecer o alfabeto e decodificar as letras. É preciso ir muito além; é preciso ativar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto; ter conhecimento de outros textos/discursos para realizar inferências, criticar e é preciso interpretar, dialogar com o texto, situando-o em seu contexto; é preciso, enfim, ter variados letramentos.

O papel da escola deve ser o de possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais utilizando a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática, ampliando e democratizando as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola, bem como no universo de textos e gêneros que nela circulam. Ou seja, a escola não pode ser um lugar voltado apenas para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares ou escolarizados (ROJO, 2008).

É importante entender que o letramento também parte da concepção de que a leitura é uma prática discursiva que possui múltiplas funções inseparáveis dos contextos em que elas se desenvolvem. Com isso, as atividades propostas em sala de aula devem ir ao encontro do interesse real na vida dos alunos, com textos que, de fato, estão circulando na sociedade.

Diante disso, podemos dizer que a leitura é um processo de construção de sentidos, o qual envolve habilidades capazes de possibilitar um posicionamento crítico do leitor com seu meio social, com suas práticas sociais. Portanto, o leitor não pode ser um mero decodificador, mas, sim, um leitor com ideias reflexivas e transformadoras, lembrando que

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. A leitura crítica sempre gera expressão: desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo (SILVA, 1991, p. 81).

É importante ressaltarmos que, através da leitura, o aluno abala o mundo das certezas, elabora, dinamiza, organiza sínteses e combate qualquer tipo de conformismo e escravidão às ideias contidas nos textos. Por isso, Silva (2009) é tão firme e crítico em relação a uma concepção ingênua e idealizadora da leitura.

A conservação e reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomadas como formas de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômodo, seja tomada como um risco aos detentores do poder (SILVA, 2009 p. 23).

Para Silva (2009), a leitura deve ser acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, sendo esta um lugar propício para discussão e debate. O aluno deve se sentir seguro para expor suas opiniões e o professor deve ter a consciência de que, ao promover questionamentos, automaticamente se promove as mudanças.

Levando em conta esses fatores mencionados por Silva (2009), a escola praticará com o aluno uma leitura que, como diz Kleiman (2007), será desenvolvida a partir de uma concepção social, em contraste com o ideário tradicional que a considera como uma aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Devemos considerar que a leitura tem um papel importante no desenvolvimento do letramento crítico do aluno, pois é através dela que se favorece a multiplicidade de sentidos, não se importando apenas com a decodificação de signos, só com as análises estruturais ou somente com a localização de informações no texto.

O APOSTILADO COC

Atualmente, o sistema de apostilado tem substituído bastante o livro didático (LD), principalmente no que se refere ao sistema particular de ensino. Segundo Motta (2001), isso acontece porque o apostilado é considerado mais prático e dinâmico.

De acordo com Batista (2002), com a produção de apostilados nas redes privadas, o que ele chama de õimprensas escolaresõ, grandes editoras passaram a vender os materiais didáticos para os alunos e posteriormente para as escolas conveniadas.

Dessa forma, escolas particulares de EM deixaram de usar os LD convencionais para utilizar os materiais apostilados. Para Salomão (2007), os apostilados se diferem do livro didático nos seguintes aspectos:

Trata-se de um tipo específico de materiais, com características que os diferenciam de livros didáticos comuns: como autoria conjunta, coletânea de abordagens que se estabelece pela pluralidade de concepções dos seus autores, confecção destinada a um público específico e reestruturação de acordo com os norteamentos das instituições (SALOMÃO, 2007, p. 2).

No que se refere ao apostilado do sistema COC de ensino (disciplina Língua Portuguesa), a apostila se divide em 4 volumes anuais. Cada volume contém capítulos destinados a estudos da gramática e outros separados para estudos literários. Também são apresentados exercícios referentes a cada capítulo. Depois dos exercícios, há as respostas. Nos capítulos, há uma única seção fixa, comum a todos os exemplares: o quadro intitulado *exercício resolvido*. Nesse quadro, é apresentado algum exercício já resolvido com o intuito de ajudar o aluno a assimilar melhor o conteúdo. Mas, na verdade, esse tipo de exercício só conduz a uma proposta de estudo autoritária. Tudo já está feito, corrigido e explicado da maneira que o autor do apostilado quis. Como dizem Jurado & Rojo (2006)

Não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado *a priori* e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos literários, como uma produção sociocultural (JURADO & ROJO, 2006, p. 52).

ANÁLISE DOS DADOS

Como já mencionado, usamos como categorias para sistematização dos dados as rubricas do PNLD/2012 referentes às atividades de leitura e interpretação. Sabemos que pode acontecer de essas categorias serem limitadas, especialmente se levarmos em conta que, pelo fato de o material do ensino privado não ser avaliado, não é feito com base naquilo que se espera

de um material quando passa por esse tipo de processo. No entanto, sabemos que categorias permitem uma melhor sistematização dos dados.

Em princípio, apresentamos o total de atividades presentes no volume em análise e a divisão desse total em quatro tipos de atividades encontradas: *atividades de leitura e interpretação, atividades gramaticais, atividades de literatura e atividades de vestibular*⁶.

Leitura e interpretação	Gramática	Literatura	Vestibular	Total
299	454	366	45	1164
26%	39%	31%	4%	100%

Tabela 1 ó Dados quantitativos do 1º ano ó COC

O número de atividades de leitura e interpretação é pequeno em relação ao total de atividades. Essa questão se enquadra na fala de Rojo (2004) quando a autora afirma que a escola tem utilizado os textos para uma leitura voltada para um estudo puramente escolar, como pretexto para o ensino de Literatura ou de Gramática, deixando de lado outros aspectos também importantes. Consideramos que esse número pequeno de atividades de leitura e interpretação não permitirá que o aluno tenha muito contato com diversas práticas de leitura, com diferentes finalidades e em diferentes situações e desenvolva de forma eficaz capacidades leitoras. Ou seja, somente poucas e as mais básicas capacidades (decodificação ou compreensão) deverão ser trabalhadas e isso, certamente, prejudicará a preparação dos nossos jovens para uma leitura cidadã (ROJO, 2004). Quando o ato de ler fica apenas no nível superficial de leitura, não permite que o aluno transforme seu meio social, faça questionamentos e que crie novos discursos. E isso prejudicará na formação de leitores críticos e participativos.

Para Silva (1998, p. 24)

Resulta aí a recepção passiva e reprodutora dos textos, tendo como sustentáculo uma visão de escola como transmissora de informações, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica.

Na sequência, apresentamos alguns exemplos que melhor representam o que cada rubrica avalia, seguidos de comentários analíticos. Enfatizamos que os dados apresentados

⁶ Chamamos gramaticais atividades em que são trabalhadas apenas as questões estruturais da língua, ou seja, exercícios focados apenas no nível da palavra ou da frase. Já as atividades de Literatura são aquelas focadas para o ensino direto das questões literárias como, por exemplo, as características de cada movimento, a que escola literária o texto ou o poema se enquadra, dentre outras. As atividades de vestibular são aquelas retiradas de exames feitos por instituições superiores de ensino.

foram calculados em valores percentuais referentes ao total daquilo que consideramos como sendo atividades de Leitura e Interpretação no volume em observação: 299⁷.

Em relação à rubrica 3.2 (As atividades de leitura definem objetivos plausíveis para a leitura proposta? ó 5% de ocorrências) temos o seguinte exemplo ilustrativo:

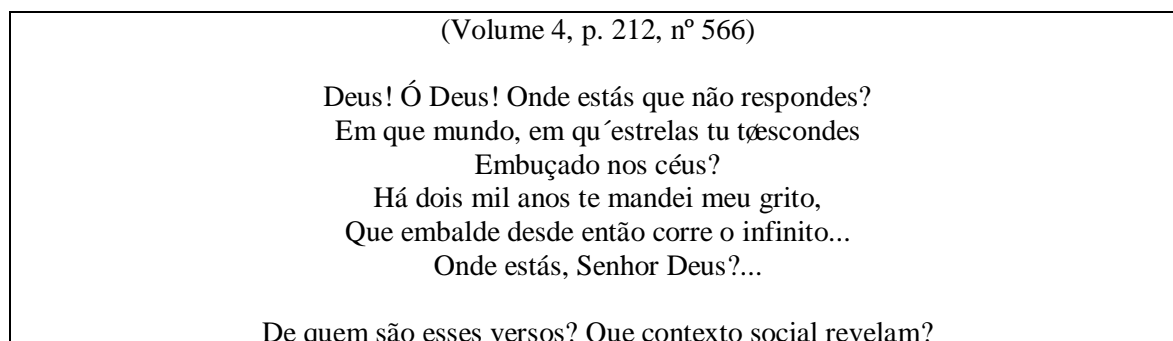


Figura 1 ó Recorte ilustrativo 1

Ao pensarmos em uma leitura crítica, ou em uma leitura que permita ao aluno o desenvolvimento de um letramento crítico, devemos considerar a importância de resgatar o contexto de produção. A ideia de resgatar o contexto em que o texto foi produzido faz com que o aluno conheça o autor, que posição ele ocupa, com que finalidade ele escreve, para quem ele escreve, ou seja, o aluno tem a possibilidade de dialogar com o texto, interagir com o autor. Sem esse recurso, a compreensão do texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, sem instigar o aluno para uma leitura crítica e cidadã (ROJO 2004, p. 6).

Como podemos notar, há uma baixa ocorrência de atividades que contemplem essa rubrica. Com esse índice baixo, acreditamos que poderá haver prejuízo ao aluno no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de leitura críticas e reflexivas. Um efeito negativo seria a falta de engajamento do leitor em uma leitura profunda, ou seja, ir muito além do que foi dito no texto (DOLMAS & LUNARDI, 2010). Dessa forma, como muitas atividades não resgatam o contexto de produção, é difícil perceber qual a intenção do autor, por que ele disse aquilo naquele momento e daquela forma. Não há, portanto, uma preocupação com a interação entre autor, leitor e obra, e isso prejudica os questionamentos críticos sobre as ideologias e posições que constroem o sentido do texto.

Percebe-se que a atividade oferece ao aluno a oportunidade de dialogar com o texto, não ficando preso a uma leitura solitária, mas se libertando para uma leitura ativa e participativa defendida por Bakhtin ([1929]1981). Com isso, teremos uma leitura como um ato de interação.

⁷ Convém mencionar que a falta de ocorrência de alguma rubrica não significa que todo o apostilado COC, destinado ao Ensino Médio, não contemple tais rubricas.

Ao resgatar o contexto de produção o aluno estará ativando uma leitura vinculada à capacidade de apreciação e réplica (ROJO, 2004). Dessa forma, o leitor dialogará com o texto, não ficando subordinado a ele, mas, sim, interpretando o mesmo discursivamente de forma crítica e criando possibilidades de novos discursos/textos (réplica).

A rubrica 3.4 (As atividades de leitura levam o aluno a considerar a materialidade do texto [seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.] na apreensão de efeitos de sentido? ó 7% de ocorrências) tem como exemplo ilustrativo o seguinte.

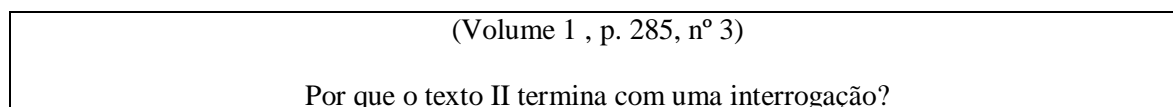


Figura 2 ó Recorte ilustrativo 2

A questão é bastante relevante para um ensino que prima o letramento crítico através de uma leitura participativa. Dessa forma, ao fazer com que o aluno olhe para o texto e considere os elementos gramaticais como uma ferramenta importante na construção da multiplicidade de sentidos, a atividade proporciona experiências significativas de leitura.

Na atividade em questão, é esperado que o aluno reflita sobre o uso do sinal gráfico $\text{ponto de interrogação}$. Esse sinal gráfico poderia ter sido ignorado em seus efeitos de sentido, mas a pergunta estimula o leitor a pensar o porquê do seu uso, bem como o porquê dele estar naquele contexto, naquele momento. Com isso, pode-se questionar que intencionalidade, ou que sentido, o sinal gráfico traz ao texto, pois ele não está ali apenas para a análise de seu uso quanto à norma padrão, mas para ser observado, descrito e, principalmente, refletido.

Nota-se a oportunidade de o aluno refletir sobre o uso de elementos gramaticais, podendo, com isso, despertar sua atenção para o fato de que o uso de um elemento linguístico pode modificar o efeito de sentido de uma afirmação, por exemplo. Assim, certamente, sua criticidade pode ser ampliada e seu senso de observação e análise sobre a linguagem pode ser favorecido. Além disso, a atividade pode ser útil para que o aluno perceba que o sucesso de uma leitura não depende somente do ato de decodificar as palavras, mas também da associação que pode (e deve) ser feita entre ãas marcas linguísticas presentes no texto (...) e os saberes formais adquiridos no ambiente escolarö (MESQUITA, 2012, p. 148). Ao explorar os recursos linguísticos empregados, a atividade pode ser útil para que o aluno entenda que ler é ãuma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia...ö (MESQUITA, 2012, p. 159) a partir dessas marcas.

A rubrica 3.5 (As atividades de leitura propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas? ó 11% de ocorrências) pode ser ilustrada com o exemplo:

(Volume 1, p. 46, nº 1.2)

Uma obra de arte é necessariamente bela? Por quê?

Figura 3 ó Recorte ilustrativo 3

Para que as atividades influenciem na formação crítica do leitor, é importante criar condições para que ele aprecie o texto, observando os fatores éticos, morais, estéticos, ideológicos e políticos presentes no mesmo. Isso possibilita ao aluno relacionar as ideias encontradas com as suas apreciações. Essa relação favorece muito a formação da criticidade, pois é o momento em que o aluno se coloca diante do que está lendo, ou seja, seus valores, crenças, ideologias concordam ou discordam com o que está sendo enunciado pelo texto, gerando discussões e questionamentos.

O exemplo mostrado impulsiona o aluno a expor sua opinião do que seja belo, ou seja, uma apreciação estética sobre a obra de arte. Além de expor sua opinião sobre o belo, a atividade pede que ele diga o porquê dessa opinião, apresentando argumentos sobre a sua apreciação. Ao expor argumentos, o aluno participa ativamente da leitura; ele se coloca no texto, gerando uma concordância ou objeção com algo. Ao dar sua opinião, o leitor constrói outros sentidos que não estão no texto, deixando de ser apenas um receptor de mensagens do autor, passando a ser um coautor, interagindo com o mesmo, compreendendo-o por completo, discordando ou concordando, formulando uma réplica do que ele leu. Portanto, essa atividade contribui para uma leitura voltada para a capacidade de apreciação e réplica, pois considera que ler é replicar e reagir ao que o texto nos apresenta, ou seja, o leitor aprecia a forma com que o texto foi escrito, ou também pode odiar o que o autor construiu. Dessa forma, pode tanto interromper o que está lendo ou sua leitura pode levá-lo a diversos outros textos (ROJO, 2004).

A rubrica 3.6 (As atividades de leitura discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira? ó 3% de ocorrências) traz como exemplo a seguinte ocorrência.

(Volume 4, p. 140, nº 675)

Copie do texto palavras que representam a tentativa do autor de reproduzir a fala regional.

Figura 4 ó Recorte ilustrativo 4

O exemplo citado se refere a um fragmento do texto *Inocência*, de Visconde de Taunay, publicado em 1872, e retrata os costumes do leste do sertão sul-mato-grossense. Na atividade, o leitor precisa ativar o seu conhecimento de mundo no que se refere aos aspectos socioculturais do Brasil, relacionando o seu conhecimento com as ideias utilizadas pelo autor do

texto. Nesta perspectiva, se a sincronicidade entre leitor e texto falhar, ele ativar  outras estratégias de leitura como, por exemplo, inferências, tanto locais como globais.

As inferências possibilitarão ao leitor o desenvolvimento da leitura como ato de compreensão, pois ele fará uso do contexto do texto, ou até mesmo das pistas deixadas pelo autor, para retirar as palavras que representam a fala regional do sertão.

A rubrica 4.1 (As atividades de leitura trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura [ativa o de conhecimentos prévios, formula o e verifica o de hipóteses, compreensão global, localiza o e retomada de informa o; produ o de inferências]? 64% de ocorrências) tem o exemplo seguinte.

(Volume1, p. 263, n  2)

Há um elemento, no texto, que comprova, como foi visto no caderno de teoria, que o português e o espanhol tiveram muitos elementos comuns que, aos poucos, foram se diferenciando. Qual   o tal elemento? Você sabe o que ele significa em espanhol?

Figura 5   Recorte ilustrativo 5

Na atividade, o aluno   instigado a resgatar uma informa o do texto, retomando algo importante e isso contribui para que seja reutilizado o que já foi lido para a constru o dos sentidos. Consideramos que esse tipo de atividade, assim como diz Kleiman (2004), faz com que o aluno engaje na leitura e use o seu conhecimento em favor de uma leitura ativa e não passiva. A autora diz algo muito importante sobre isso:

O mero passar de olhos pela linha não   leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2004, p. 27).

O exemplo para a rubrica 4.2 (As atividades de leitura exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articula o entre partes; modos de composi o tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, rela o e recursos de coesão e coerência? 8% de ocorrências)   o da sequ ncia⁸.

(Volume 1, p. 293, n  78)

Como o último elemento descrito se relaciona com os anteriores?

Figura 6   Recorte ilustrativo 6

⁸ Segundo Costa Val (1991), d -se o nome de textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande & Dressler (1983) dizem que sete são os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Na formação de leitores críticos, é valioso explorar elementos que constituem um texto, pois, através desses elementos, o leitor faz uma reflexão, busca os implícitos, relaciona as partes e consegue entender o texto como um todo para depois se posicionar de forma crítica, favorável ou desfavorável, às ideias apresentadas.

Ao explorar atividades desse tipo, o apostilado proporciona ao aluno momentos de reflexão sobre a organização do texto, fazendo com que ele pense se os elementos de coesão e coerência utilizados permitiram uma boa compreensão, se as partes estão ligadas entre si, fazendo com que haja uma progressão de ideias.

Dessa forma, Koch & Travaglia (2008, p. 37) defendem que

O mau uso dos elementos linguísticos e estruturais (do texto) pode criar incoerência, normalmente em nível local. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código linguístico.

No exemplo apresentado, o aluno terá que refletir sobre a articulação entre as partes. Ao relacionar o último elemento descrito no texto com os anteriores, poderá conseguir construir um significado global para o mesmo. Por isso a importância de atividades dessa natureza, as quais permitem que o aluno não só articule as partes, mas também visualize, nessa articulação, a unidade e a progressão temática⁹.

Em relação à rubrica 4.3 (As atividades de leitura exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais? ó 1% de ocorrências), consideramos ser importante compreender um texto estabelecendo relações entre o verbal e não verbal, pois a imagem revela diferentes formas de construir sentidos, proporcionando um contato com materiais que empregam mais de uma modalidade linguística.

Infelizmente, apesar da importância dessa rubrica, a ocorrência encontrada no apostilado foi algo muito reduzido. Não houve um comprometimento em propor atividades que explorassem a relação verbal e não verbal.

Vejamos um exemplo encontrado:

⁹ Consideramos interessante fazer com que o aluno estabeleça relação das ideias com o tema, pois isso permite uma leitura crítica de como ele foi trabalhado, se houve continuidade de tópicos, se as ideias foram expostas de maneira expressiva e progressiva, assim como diz Bakhtin ([1929]1981, p. 134) ao afirmar que o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.

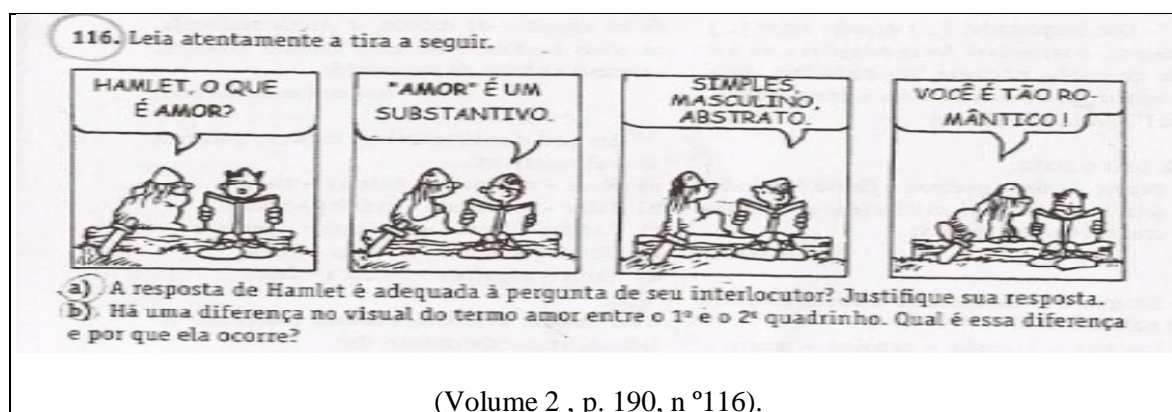


Figura 7 ó Recorte ilustrativo 7

Considerando que vivemos em uma época em que as imagens, advindas da *Internet*, charges, televisão, estão inseridas em nosso contexto social, há muita relevância em trabalhar a leitura desse tipo de material, pois ela é uma ferramenta importante na inserção do aluno no mundo das ideias, no mundo social e cultural de que ele faz parte, incluindo-o em práticas de letramento(s) múltiplo(s). No exemplo, o verbal se relaciona com o não verbal na construção do sentido.

Sobre os textos não verbais, Vieira (2004) fala que as imagens invadem as nossas vidas de forma muito rápida e dominadora e que não conseguimos escapar de sua sedução, ou seja, através dela há movimento, cor e beleza que nos aprisiona com apenas um olhar.

A atividade contribui para que o aluno desenvolva a competência de percepção de outras linguagens. Dessa forma, a capacidade de apreciação e réplica é contemplada, pois possibilita que o leitor tenha contato com outros elementos que não sejam apenas a linguagem verbal escrita.

As imagens proporcionam vários questionamentos por parte do leitor, o que é muito importante para o letramento crítico do aluno, já que podem provocar o pensamento acerca dos diversos sentidos, favorecendo a construção de uma leitura participativa e crítica.

O que podemos concluir é que as imagens presentes na tira fazem parte da composição do texto. Dessa forma, elas não aparecem apenas para ilustrá-lo. Ao contrário, elas são inseridas como forma de interação, com uma carga semântica rica, para proporcionar leituras críticas e ativas.

Ao relacionar o texto verbal com o não verbal (recursos gráfico-pictóricos), o aluno mobiliza outros conhecimentos não presentes no material textual para que a relação verbal/não verbal faça sentido. Uma das questões solicita que ele diga a diferença visual empregada no termo amor entre um quadrinho e outro. Essa diferença não foi empregada ao acaso, mas como

forma de deixar para o leitor um indicativo acerca de algo que deve ser motivo para reflexão e análise; algo que cumpre, naquele contexto, uma função discursiva.

Já a rubrica 4.4 (As atividades de leitura exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto ó 1% de ocorrências) teve encontrado como exemplo o que apresentamos a seguir.

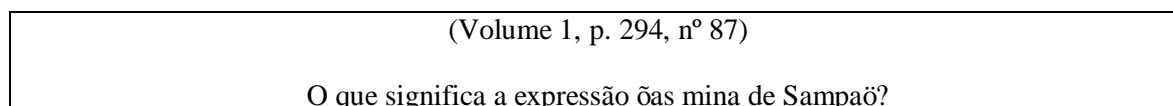


Figura 8 ó Recorte ilustrativo 8

A questão se refere à música composta por Roberto de Carvalho e Rita Lee: õAs mina de Sampaõ, lançada em 2003, no 31º CD da cantora. Compreender o sentido da expressão õAs mina de Sampaõ faz com que pensemos sobre a diversidade de sentido e de carga semântica presentes no meio em que vivemos. Ou seja, através da linguagem, o leitor adolescente, que é o leitor alvo do EM, se insere no meio social e cultural.

Através dessa atividade, o aluno poderá desenvolver a compreensão acerca do texto. Dessa forma, ele ativa seu conhecimento de mundo e o relaciona com as informações dadas pelo autor. Portanto, há uma sincronicidade entre leitor e autor e isso é importante para que o texto seja compreendido de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande maioria das rubricas utilizadas foi contemplada (8 dum total de 11). Porém, a maioria com índices consideravelmente pequenos de ocorrência. Dessa forma, os resultados nos revelam que alguns pontos importantes não serão favorecidos de forma eficaz e ativa no volume analisado.

Apesar da pouca ocorrência quantitativa da maioria das rubricas do PNL/2012 utilizadas e a falta de algumas importantes, consideramos que as atividades contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, pois o pouco encontrado é relevante para um ensino que prima por uma leitura questionadora e crítica¹⁰.

É preciso pensar na melhoria da formação de leitores seletivos e críticos, que se posicionam diante dos fatos e das ideias que circulam no texto (SILVA, 1998). Assim, este

¹⁰ As rubricas com nenhuma ocorrência foram õAs atividades de leitura definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?õ; õEstimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?õ; õRespeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?õ.

artigo apresenta uma reflexão de que tipo de leitor o material didático do COC do 1º ano do EM pretende formar e que tipo de cidadão quer preparar para o mundo. O foco deve sempre ser a formação de um indivíduo crítico, atuante, que se posiciona frente ao mundo, buscando sempre se libertar de qualquer tipo de conformismo que a sociedade possa impor.

Antes de terminar, convém mencionar que sabemos que o material didático sozinho não consegue efetivar uma prática de ensino eficiente, tendo em vista que o papel do professor é extremamente relevante nesse processo por ser ele a pessoa legitimada (BOURDIEU & PASSERON, 1982) para isso. Além disso, por ser a parte mais experiente, tem uma grande responsabilidade pela interação do aluno com o material textual e discursivo apresentado, promovendo o conhecimento a partir dessa interação, tendo em vista que a interação, segundo Vygotsky ([1934]2003), é a base central para a construção do conhecimento.

Se o material didático for excelente, mas o professor não conseguir desenvolver uma prática de ensino eficiente com o mesmo, os resultados não serão positivos. Concordamos com Pedrosa (2006), para quem um material didático qualificado não produz efeitos positivos se o professor não souber ensinar os objetos apresentados por ele. Para isso, acreditamos ser preciso investir na formação do professor, para que ele saiba o que fazer em sala quando se deparar com desafios de qualquer ordem (PEDROSA, 2006) e para que saiba ampliar a abordagem didática apresentada pelo material a fim de desenvolver os letramentos do aluno.

Outro estudo poderia ser feito analisando a forma como o professor usa o material na sala de aula, observando de que maneira ele executa a ampliação dos assuntos apresentados, ou como os aborda para desenvolver no aluno uma reflexão mais detida acerca das instâncias (política, ideológica, social) que esses assuntos podem suscitar. Nesse estudo, analisaríamos o papel de mediador que o professor exerce no desenvolvimento de uma leitura consciente, crítica e política, observando se essa mediação se dá, por exemplo, através de andaimes (um membro mais experiente facilita a compreensão da leitura para o leitor menos experiente ó BORTONI-RICARDO, 2009).

Terminamos com as palavras de Silva (2009, p. 27), por acreditarmos que elas dizem tudo sobre o que a falta de criticidade pode ocasionar a qualquer um: õDaí que, sem criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação no sentido de que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivosö.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOSTILADO COC. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias - Ciências Humanas e suas tecnologias, 1º e 3º ano*. Editora COC Ltda. Ribeirão Preto, São Paulo.

BAKHTIN, M. ([1929]1981). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.

BATISTA, A. A. G. *Um objeto variável e instável: Textos, Impressos e Livros didáticos*. Mercado de Letras, Campinas, 2002.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1983.

BORDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Alves, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Projeto leitura e mediação pedagógica*. Brasília: UnB/CNPq, 2009. [texto em pdf].

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais ó 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. ó Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

D'ALMAS, J. & LUNARDI, V. U. *Letramento crítico entre 2007 e 2008: uma pesquisa Bibliográfica via banco de teses da Capes*. Revista X, v. 1, p. 2-5, 2010.

JURADO, S. & ROJO, R (2006). *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* Apud BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) (2006) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. Parábola Editorial, SP.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª edição, Campinas, SP. Pontes: 2004.

____. *Preciso ã ensinarö o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez, 2007.

KOCH, I. G. V & TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. 17ª edição, São Paulo: Contexto, 2008.

MESQUITA, D. N. de C. *Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica*. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (org.) [et al.]. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA, C. E. S. *Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do Capitalismo*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

PEDROSA, M. C. N. S. *As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos*. 2006. 230 f. Dissertação (Mestre) ó Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo, SEE: CENP, 2004.

____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica ó a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso ó Lemd*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set/dez. 2008.

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

SALOMÃO, R. C. S. *Apostilados, Fascículos ou Livros Didáticos de Língua Portuguesa? - Um breve panorama do Ensino Médio Brasileiro*. Língua, Literatura e Ensino, maio/2007 ó Vol. II.

SILVA, E. T. *O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. (5ª edição) São Paulo: Cortez, 1991.

____. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3ª edição ó São Paulo: Martins Fontes, 1998.

____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 3ª edição, São Paulo: Contexto, 2003.

____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Editora Autêntica, 2ª edição Belo Horizonte, 2006. 128 pág.

VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Brasília, 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 2 de outubro de 2012

Aceito em 20 de outubro de 2012