

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

**MARIANA QUEZINI PAMPLONA**

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS:  
LINGUAGENS*: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES A PARTIR DO  
GUIA DE LIVRO DIDÁTICO DO PNLD**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**CURITIBA**

**2014**

**MARIANA QUEZINI PAMPLONA**

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS:*  
*LINGUAGENS:* UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES A PARTIR DO  
GUIA DE LIVRO DIDÁTICO DO PNLD**

Pesquisa apresentada como requisito de avaliação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana P. da Silva

**CURITIBA  
2014**

Ministério da Educação

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Campus Curitiba

Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão

Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas

Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



---

---

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Práticas de leitura no livro didático *Português: Linguagens: uma análise das atividades a partir do Guia de Livro Didático do PNL***

por

**Mariana Quezini Pamplona**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado vinte e cinco de agosto de dois mil e quatorze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

**Luciana Pereira da Siva**  
Professora orientadora

---

**Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes**  
Membro titular

---

**Nívea Rohling**  
Membro titular

*“Os olhos do leitor são juízes mais difíceis do que os ouvidos do espectador.”*  
Voltaire

## RESUMO

PAMPLONA, Mariana Q. Práticas de leitura no livro didático *Português: Linguagens*: uma análise das atividades a partir do Guia de Livro Didático do PNLD. 2014. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Uma das principais tarefas da escola é ensinar o aluno a ler e a escrever. A leitura é de grande importância para diversas práticas sociais, sendo que essa deveria ser trabalhada nas diferentes disciplinas escolares, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Um dos instrumentos que auxiliam nessa tarefa é o livro didático que, no Brasil, é distribuído aos alunos de escolas públicas gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa avalia coleções de livros que poderão ser escolhidos pelos professores nas escolas, de acordo com critérios previamente estabelecidos no *Guia de Livro Didático* (GLD) do Ministério da Educação (MEC). O presente trabalho objetiva investigar se as atividades de leitura presentes em um determinado livro didático aprovado pelo PNLD estão de acordo com o que o GLD propõe como adequado. Para isso, será feita uma pesquisa bibliográfica contemplando autores como Antunes (2003), Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2006) e Solé (1998), além de pesquisa documental com análise do GLD de 2011 e análise das atividades do livro *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, do ensino fundamental II, 8º ano.

**Palavras-chave:** Leitura. Livro Didático. Guia de Livro Didático.

## ABSTRACT

PAMPLONA, Mariana Q. Reading practices in the textbook *Português: Linguagens*: an analysis of the activities from the Textbook Guide of PNLD. 2014. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

**Abstract:** A major task of the school is to teach students to read and write. Reading is of most importance for various social practices, and this should be worked in different subjects at school, not only in Portuguese Language classes, according to the National Curricular Parameters (PCN 1998). One of the instruments that help in this task is the textbook which, in Brazil, is freely distributed to students in public schools by the National Textbook Program (PNLD). This program evaluates collections of books that can be chosen by teachers in schools, according to previously established criteria in the Textbook Guide (GLD) of the Ministry of Education (MEC). The present study aims to investigate if the reading activities present in a specific textbook approved by PNLD conform with what the GLD proposes as appropriate. For this, a bibliographic research contemplating authors such as Antunes (2003), Colomer and Camps (2002), Koch and Elias (2006) and Solé (1998) will be taken, and documentary research with analysis of GLD 2014 and analysis of the activities of the book *Português: Linguagens*, by Cereja and Magalhães, elementary school II, 8th grade.

**Keywords:** Reading. Textbook. Textbook guide.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	15
TABELA 2 – DIVISÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO TÓPICO <i>COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO</i> POR CAPÍTULO.....	30

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO.....	29
FIGURA 2 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA IMAGÉTICA.....	33
FIGURA 3 - O TOPO DO MUNDO - NORMAN ROCKWELL .....	39
FIGURA 4 - <i>CARTUM</i> QUINO.....	40
FIGURA 5 - REGRA DE OURO - NORMAN ROCKWELL.....	41
QUADRO 1 – CAPAS DAS EDIÇÕES DO LIVRO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> .....	22
QUADRO 2 – COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS PNLD (2014) .....	23
QUADRO 3 – DIVISÃO INICIAL DAS UNIDADES DO LIVRO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> .....	24
QUADRO 4 – DIVISÃO DOS CAPÍTULOS DO LIVRO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> .....	25
QUADRO 5 – PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> - 7ª ED. REFORMULADA .....	26
QUADRO 6 – CRITÉRIOS RELATIVOS AO TRABALHO COM LEITURA GLD 2014 ..	31
QUADRO 7 – CRITÉRIOS PARA COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO.....	35
QUADRO 8 – CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES .....	37
QUADRO 9 – CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS .....	42



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 LEITURA.....	12
2.2 O LIVRO DIDÁTICO: DO HISTÓRICO À ESCOLHA DO MATERIAL.....	17
2.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> .....	21
3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> – 8º ANO .....	28
3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM CRITÉRIOS ESTABELECIDOS EM ROTEIRO PARA A ANÁLISE E A ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDP) DO GLD 2014.....	31
3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM CRITÉRIOS ESTABELECIDOS EM <i>ROTEIRO DE ANÁLISE UTILIZADO NO PNLD 2014, TÓPICO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</i> DO GLD 2014.....	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS.....	47

## 1 INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas principais funções ensinar o aluno a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas, sendo que a aprendizagem dessas habilidades vai além do âmbito escolar, pois são usadas na vida cotidiana. A leitura é uma das aptidões mais importantes a serem aprendidas pelos alunos, uma vez que é essencial em todas as disciplinas escolares. Além disso, a leitura é um conceito amplo, que abrange diferentes definições.

Apesar de a leitura ser um dos conteúdos a serem trabalhados na escola por todos os professores, não só os de Língua Portuguesa, segundo o PCN (1998, p.72), ela ainda não é efetivamente ensinada nas diversas disciplinas e apresenta resultados não satisfatórios em pesquisas sobre a qualidade da educação. Um exemplo é o resultado do PISA, avaliação internacional padronizada, realizada a cada três anos e aplicada a alunos de 15 anos. Em 2012, o Brasil alcançou 410 pontos na leitura, ficando dois pontos abaixo da média da última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse resultado mostra como, ainda, os alunos apresentam dificuldades nesse quesito, fazendo com que essa dificuldade prejudique o aprendizado de várias disciplinas escolares, não somente Língua Portuguesa.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura é uma das principais habilidades trabalhadas. Para esse trabalho, muitos professores se baseiam nas atividades de leitura dos livros didáticos, que são materiais importantes no sistema de ensino brasileiro. O livro didático acaba sendo um guia para os conteúdos ensinados ao longo do ano letivo e, muitas vezes, chegando “a ser o único material de leitura de professores e alunos”. (OTA, 2009, p. 220). Em muitos casos, o único contato com a leitura que os alunos têm é no âmbito escolar, por meio dos textos presentes no livro didático e dos livros disponíveis na biblioteca da escola. No Brasil, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implementou a distribuição gratuita de livros didáticos a alunos de escolas públicas de todo o país e, a partir disso, muitos estudiosos começaram a pesquisar o livro didático e suas implicações no ensino. Essa distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos de escolas públicas

acontece a cada três anos, cabendo aos professores e equipe pedagógica escolher a coleção mais adequada à escola.

Para a escolha do livro didático utilizado na escola, os professores e equipe pedagógica devem eleger um deles de acordo com o *Guia de Livros Didáticos* (GLD) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse guia apresenta como escolher o livro mais adequado aos alunos e o que um bom livro deve conter. O Guia é disponibilizado às escolas a cada triênio, quando é feita a troca dos livros pelo PNLD. Além de apresentar a resenha de livros previamente escolhidos pelo programa – que passaram por uma avaliação e foram considerados aptos a serem escolhidos pelos professores – o GLD apresenta também, em seus anexos, pontos a serem considerados na escolha do livro didático, nesse caso o de Língua Portuguesa, em cada um dos eixos de ensino. Mesmo com o PNLD disponibilizando esse Guia com as recomendações de escolha dos livros didáticos, pesquisas apontam que nem sempre o livro eleito pela escola é escolhido de maneira adequada como propõe o GLD.

Na resenha dos livros apresentada pelo GLD, por meio da análise feita pelo PNLD, pode-se ter uma ideia de como é a coleção de livros que a escola pode escolher. Nessa resenha, são apresentados os pontos fortes e fracos das coleções e como elas se dividem em termos de conteúdos. Como os livros presentes no GLD são previamente analisados pelo PNLD, espera-se que os mesmos apresentem atividades condizentes com o que o programa define como adequado para o ensino de Língua Portuguesa. A partir dessa questão, este Trabalho de Conclusão de Curso pretende investigar se as atividades de leitura presentes no livro didático *Português: Linguagens* (8º ano) estão em consonância com a proposta do PNLD e o Guia de Livro Didático (GLD) de 2014 do Ministério da Educação (MEC). Por meio deste estudo, professores da área podem repensar o ensino de leitura em sala de aula, buscando atividades alternativas para o trabalho dessa prática com os alunos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LEITURA

A aprendizagem da leitura na escola é muito importante, pois essa habilidade é utilizada em todas as disciplinas escolares e em várias práticas sociais. A leitura é um conceito amplo que abrange várias definições; leitura pode ser compreendida como decodificação, interação entre texto e leitor, compreensão e/ou interpretação de um texto.

Leitura e escrita estão relacionadas; segundo o historiador da leitura Steven R. Fischer (2006), mas uma é o oposto da outra, pois cada habilidade ativa diferentes regiões do cérebro. A escrita prioriza o som; e a leitura, o significado. Porém, a leitura é infinita e um ato privado, e sua história passou por sucessivos estágios de amadurecimento social. No início, segundo Fischer (2006), a leitura consistia em obter informações visuais baseadas em algum sistema codificado e compreender seu significado; mais tarde, passou a ser a compreensão de um texto contínuo com sinais gravados em uma superfície, e recentemente incluem a extração de informações decodificadas em uma tela eletrônica. De acordo com o autor, a definição de leitura continuará se expandindo no futuro porque, como qualquer outra aptidão, indica o avanço da humanidade.

Assim como Fischer (2006), para Colomer e Camps (2002) não é tarefa fácil elaborar um conceito de leitura. Para as autoras, a leitura é mais do que um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, é um ato de raciocínio, uma vez que:

se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possa detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31-32)

São muitas as definições de leitura, pois, segundo Koch e Elias (2006), um conceito de leitura depende da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotado. Baseando-se nisso, as autoras apresentam três diferentes concepções de leitura: foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-

leitor. Na primeira concepção, de acordo com as pesquisadoras, com o autor em foco, a língua seria a representação do pensamento, e a leitura entendida como atividade de captar ideias do autor, sem levar em conta os conhecimentos prévios do leitor nem a interação autor-texto-leitor. A atenção é voltada ao autor e suas intenções, sendo o sentido da leitura voltado a ele. Na segunda concepção, com o texto em foco, a língua é código, portanto, o leitor deve centrar a atenção na linearidade do texto, uma vez que “tudo está dito no dito”. Cabe ao leitor, de acordo com Koch e Elias (2006), reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, realizando o reconhecimento e reprodução das informações. Na última concepção, com foco na interação autor-texto-leitor, a língua é vista como interação; assim sendo, a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11). A leitura se realiza, de acordo com essa última concepção, com base em elementos linguísticos presentes na superfície do texto e sua forma de organização, porém requer saberes no interior do evento comunicativo.

Leitura é parte da interação verbal escrita, de acordo com Antunes (2003), que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução do sentido e das intenções do autor. Já Kleiman (1993) define leitura como prática social que remete a outros textos e leituras. Ao lermos um texto, exemplifica a autora, colocamos em ação nosso “sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1993, p. 10). Portanto, a leitura é um processo psicológico em que o leitor utiliza diferentes estratégias baseando-se em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico, mobilizando diversos níveis de conhecimento que exigem operações cognitivas de ordem superior. Para a autora, isso justifica a observação de psicólogos educacionais, como Carroll citado por Kleiman, que dizem que “a leitura constitui um processo cognitivo por excelência”.

Uma vez que a leitura é compreendida como objeto de ensino na escola, Kleiman (1993) aponta três concepções de leitura, que historicamente se constitui no contexto escolar a partir de atividades com essa habilidade em sala de aula: como decodificação, como avaliação e como concepção autoritária de leitura. Na concepção de leitura como decodificação, as atividades são automatização de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas na

pergunta ou comentário. É uma atividade dispensável, pois não agrega nada ao conhecimento de mundo do aluno nem para sua formação como leitor, que é um dos objetivos do trabalho com a leitura na escola segundo o GLD. Na leitura como avaliação, o professor procura verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou a correspondência entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados na pontuação. Esse tipo de atividade, segundo a autora, é indispensável se o objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo ou desenvolver o hábito da leitura. Já a concepção autoritária de leitura é “a união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária de leitura” (KLEIMAN, 1993, p. 34). Essa atividade parte do pressuposto de que existe apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação, os conhecimentos prévios do leitor não são considerados, ou seja, a leitura tem foco no autor.

Por sua vez, Solé (1998) adota uma perspectiva de leitura interativa, na qual a leitura é um processo de compreensão da linguagem escrita, e nessa compreensão intervêm o texto, sua forma e conteúdo, o leitor, suas experiências e conhecimentos prévios. Para ler, portanto, é preciso manejar as habilidades de decodificação e apontar no texto nossas ideias, objetivos e experiências prévias; envolver-nos em processo de previsão e inferência contínua, apoiando-se em informações do texto e em nosso conhecimento de mundo. Para a autora, também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, que sua leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à compreensão do texto e de comprovação que a compreensão realmente ocorreu.

Em um estudo sobre as concepções e estratégias de leitura em livros didáticos do Estado do Paraná, Vieira-Silva e Alcatraz (2010) apontam cinco concepções de leitura. A primeira concepção, de acordo com os autores, seria a leitura como extração de significado do texto, no qual ele é o núcleo da leitura e tem a responsabilidade de transmitir a verdade, além de ser considerado um produto acabado. A segunda concepção apresenta a leitura como atribuição de significado do texto, e o leitor é a essência da leitura nessa concepção. Aqui, a leitura não depende do texto e sim da reação do leitor sobre o texto lido, utilizando seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos para prescrever o significado do texto, de acordo com os pesquisadores. Na terceira concepção apresentada pelos autores, a leitura é considerada como interação entre o texto e o leitor. Kleiman (1993 *apud*

VIEIRA-SILVA, ALCATRAZ, 2010) avalia que, para entender o ato da leitura, deve-se levar em conta o papel do leitor e seus conhecimentos prévios, e o papel do texto. O processo acontece de forma harmoniosa entre os conhecimentos do leitor e as informações do texto. A quarta concepção aponta que a “leitura é um processo discursivo. É o momento privilegiado de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significado” (ORLANDI, 2003, p.193 *apud* VIEIRA-SILVA, ALCATRAZ, 2010, p. 4). Essa concepção entende que a leitura se desenvolve de acordo com a posição do sujeito sócio e historicamente formado. A última concepção apresentada pelos autores traz a leitura como processo enunciativo-discursivo, na qual a leitura é considerada como sócio-histórica. Nessa concepção, o discurso em forma de textos possui três componentes, de acordo com Bakhtin (1993[1920-1924], p.261-2 *apud* VIEIRA-SILVA, ALCATRAZ, 2010, p. 4), que são: *composição* (estruturação, gênero), *tema* (o que é dizível) e *estilo* (tudo o que determina as escolhas linguísticas), sendo que a leitura deve ser contextualizada.

No quadro a seguir, sintetizamos as principais concepções de leitura em três grandes abordagens: leitura na abordagem estruturalista, na qual a leitura é um processo de decodificação; na abordagem cognitivista, em que o leitor atribui significado ao texto; e na abordagem sócio-interacionista, que acontece por meio da interação entre leitor e autor, tendo como suporte o texto.

Tabela 1 – Concepções de leitura

<b>Concepção de leitura</b> <b>Autores</b>	<b>Leitura como decodificação</b>	<b>Leitura como atribuição de significados</b>	<b>Leitura como interação</b>
Solé (1998)	_____	_____	Processo de compreensão da linguagem escrita, intervindo o texto, o leitor e seus conhecimentos prévios.
Kleiman (1993)	_____	_____	Prática social que remete a outros textos e leituras.
Colomer e Camps (2002)	_____	_____	Série de raciocínios para construção de uma interpretação, por meio das informações do texto e conhecimentos do leitor.
Antunes (2003)	_____	_____	Participação do leitor na interpretação e reconstrução do sentido e da intenção do autor.
	Foco no texto: atenção	Foco no autor: captar	Foco na interação autor-texto-

Kock e Elias (2006)	na linearidade do texto, “tudo está dito no dito”.	as ideias e intenções do autor.	leitor: atividade complexa de produção de sentidos.
Vieira-Silva e Alcatraz (2010)	Extração de significados do texto.	Atribuição de significados ao texto.	Interação texto e leitor.

Fonte: Autora (20014)

Percebe-se que, a maior parte dos autores, utiliza-se da mesma abordagem de leitura, no caso a sócio-interacionista, apesar de a apresentarem sob diferentes formulações. As definições propostas pelos autores se complementam, uma vez que cada um, a sua maneira, aponta a leitura como interação entre o que o autor apresenta em seu texto e os conhecimentos prévios do leitor, fazendo com que, assim, se produza um sentido ao texto. Essa abordagem vai ao encontro do que propõe o *Guia de Livros Didáticos PNLD* (2013) do Ministério da Educação. Nele, a leitura é considerada uma “situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada” (GLD, 2013, p.28), que deve ser ensinada na escola.

Conforme Solé (1998), um dos desafios da escola é ensinar o aluno a ler corretamente, uma vez que a leitura é indispensável para a autonomia na sociedade letrada, provocando uma desvantagem nas pessoas que não conseguem dominar essa aprendizagem. A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola baseia-se em modelos definidos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com aspectos cognitivos da leitura, “aspectos ligados à relação entre sujeito-leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento.” (KLEIMAN, 1993, p. 45). Esses modelos se voltam para os aspectos psicológicos complexos da atividade, apontando irregularidades do ato de ler, para a atividade intelectual em que o leitor ideal está engajado. Essa atividade intelectual se inicia na apreensão visual do objeto com o objetivo de interpretá-lo.

Como há muitas pesquisas acadêmicas dedicadas a analisar processos, concepções e estratégias de leitura na escola, além de explicarem a chamada “crise na leitura”, destaca-se o enfoque de Vieira-Silva e Alcatraz (2010). Os autores, em sua reflexão, indicam que nas décadas finais do século XX as concepções de leitura desenvolvidas pela escola foram acusadas de não atenderem às necessidades dos seus alunos, alegando que não havia desenvolvimento adequado dos mesmos, nem diálogo significativo com o texto que foi lido. Hoje, a preocupação está voltada a textos que permitam a interação leitor-texto-autor, levando em consideração o



contexto de produção na construção de significados e sentidos. E essa preocupação se reflete nos livros didáticos; mais especificamente, no livro didático de Língua Portuguesa.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO: DO HISTÓRICO À ESCOLHA DO MATERIAL

Em uma perspectiva discursiva, citando Bakhtin (1981[1929] *apud* BARROS-MENDES, PADILHA, 2008, p. 122), o livro é um ato de fala impresso; o discurso escrito responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Nesse sentido, o livro didático é um dialogismo entre os documentos oficiais (PCN) e as orientações do programa (PNLD). Os autores Bunzen e Rojo (2008) problematizam a discussão sobre o livro didático de Língua Portuguesa, que pode ser considerado como suporte ou gênero discursivo. Os autores apontam que os livros didáticos são vistos, normalmente, como suporte de textos diversos. De acordo com os pesquisadores, existe uma unidade discursiva, autoria e estilo no livro didático, pois seus autores articulam os textos de gêneros diversos, sendo esse processo uma produção de enunciados em gênero do discurso, não somente um suporte de textos sem alinhamento entre estilo e autoria.

O livro didático tem papel importante na escola brasileira, de acordo com Ota (2009), sendo utilizado diretamente pelos alunos, ou como material de apoio pelos professores. A autora cita Bezerra (2001) ao afirmar que o livro didático de Língua Portuguesa, nos moldes como o conhecemos hoje, com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração, surgiu no fim dos anos 60 e se consolidou na década de 70, graças à influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação. Antes, era dada ênfase aos elementos da comunicação, que predominou até os anos 80, quando se inicia a concepção de texto com caráter pragmático. A partir de estudos sociolinguísticos, o eixo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa passa a ser o texto como função social, partindo das próprias características do gênero textual. Assim, o livro didático passa a centrar seu foco nesse aspecto.

Segundo Stray (1993, *apud* FREITAS, RODRIGUES, 2007, p. 02), o livro didático é um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento

entre cultura, pedagogia, produção editorial e da sociedade. Na escola, o livro existe juntamente com outros instrumentos, como quadro, mapa, enciclopédia, internet, e ainda assim, segundo Freitas e Rodrigues (2007), ocupa papel central. Sua origem está justamente no contexto escolar segundo as autoras, quando os livros eram raros e os estudantes universitários produziam cadernos de textos. Após a invenção da imprensa, os livros se tornaram os primeiros produtos em série.

No Brasil, o livro didático representa cerca de 60% das vendas de livros, segundo Marques Neto (2003, *apud* OTA, 2009, p. 216), ocupando grande espaço no sistema de ensino brasileiro, uma vez que o MEC institucionalizou o *Programa Nacional do Livro Didático* (doravante PNLD). O PNLD é um dos mais antigos programas de distribuição de obras didáticas para estudantes da rede pública no Brasil, com exceção dos alunos da educação infantil.

Essa distribuição gratuita de livros teve início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2012), além de aumentar sua produção. Após esse primeiro passo, somente no governo de Getúlio Vargas, em 1938, o livro didático entra em pauta com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. A partir desse momento, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) estabelece a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras, além de controlar o conteúdo político-ideológico das mesmas. Em 1945, a partir de um decreto de lei, é restringido ao professor a escolha do livro didático que o aluno utilizaria. Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), permitiu em 1966 a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Essa comissão tinha o objetivo de coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático, assegurando assim a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ainda de acordo com o FNDE (2012), em 1976 o governo assume a compra de grande parte dos livros para distribuição às escolas, sendo que a verba provém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das compensações mínimas estabelecidas para participação dos estados.

No ano de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo as seguintes alterações: indicação do livro didático e escolha pelos professores;

reutilização do livro; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Entre 1993 e 1994, são definidos alguns critérios para avaliar livros didáticos a partir da publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” do MEC/FAE/UNESCO. Em 1996 é publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1ª a 4ª série. De acordo com o FNDE (2012), “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.” Em 2000, o PNLD passa a distribuir dicionários de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental I, e em 2001, amplia o atendimento a alunos com deficiência.

Esse guia apresenta as obras selecionadas pelo PNLD segundo critérios previamente discutidos pelo MEC. A cada três anos, são realizadas escolhas de livros que serão utilizados na escola. A escolha do livro didático nas escolas deveria ser feita pelos professores por meio do GLD, como apontam Freitas e Rodrigues (2008), no qual escolhem o livro de sua preferência para ser trabalhado durante três anos. Porém, nem sempre a escolha do livro didático segue esse procedimento.

O GLD, de acordo com Tagliani (2009), é um manual que pretende ajudar o professor na escolha do livro didático a ser utilizado nas escolas públicas do Brasil. O guia apresenta resenhas das obras avaliadas e recomendadas pelo PNLD, de acordo com concepções teóricas consideradas adequadas ao momento atual do ensino no país. Segundo a autora:

[...] as resenhas que constam no guia apontam para os aspectos significativos de cada obra, visando orientar o professor quanto à escolha que deve ser feita, levando em consideração, entre outros aspectos, a proposta pedagógica da escola. (TAGLIANI, 2009, p.307).

Após as orientações sobre a escolha do material, ao final do guia são apresentadas as coleções analisadas e aprovadas pelo programa, com um perfil metodológico das obras, princípios organizadores da matéria e o tipo de abordagem dada aos quatro conteúdos curriculares básicos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Em pesquisa feita por Tagliani (2009), sobre o processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa, constatou-se que somente em uma das quatro escolas pesquisadas os professores escolheram o livro baseado no GLD do MEC;

nas outras escolas, os professores analisaram alguns exemplares enviados pelas editoras, na própria escola ou em casa, e depois discutiram qual seria o mais adequado em reunião. A pesquisadora aponta que os aspectos teóricos que embasam a obra foram desconsiderados pelos professores na escolha do livro. Outro ponto importante levantado pela pesquisa foram os aspectos que mais influenciaram na escolha do material didático. Os principais pontos enfatizados pelos professores são, de acordo com Tagliani (2009, p. 310-311):

textos e atividades de interpretação; exercícios apresentados; textos, atividades gramaticais e de produção de textos; apresentação que chame a atenção do aluno, textos atrativos e exercícios contextualizados; nem extremamente gramatical nem linguístico, que abordem conteúdos gramaticais, linguísticos, interpretação e produção textual.

A escolha da mesma coleção do livro para as diferentes séries foi um aspecto negativo apontado pelos professores na pesquisa, mesmo considerando algumas obras inadequadas para determinada série. Além disso, em muitos casos, o programa a ser desenvolvido em cada série não coincidia com o conteúdo do livro didático, sendo esse subutilizado, destinando-se apenas a atividades de leitura e interpretação de texto, segundo a autora. Outro ponto negativo citado foi a pressão de algumas editoras, que oferecem benefícios à escola caso seus livros sejam escolhidos.

A leitura, como citado anteriormente, é um dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos da educação básica, principalmente nos livros de Língua Portuguesa. Em uma perspectiva geral, de acordo com documentos oficiais como o PCN e o GLD, as atividades de leitura no ensino fundamental II devem aperfeiçoar a formação como leitor, desenvolver a competência e habilidade de leitura requerida em novos níveis e tipos de letramento. Portanto, a leitura tem o foco na interação autor-texto-leitor, que segundo Koch e Elias (2006), requer conhecimentos prévios do leitor quanto ao evento comunicativo. Segundo o *Guia de Livros Didáticos* (2014, p. 20-21), no ensino fundamental anos finais, as atividades de leitura constituem-se como tais quando encaram a leitura como uma situação de interlocução socialmente contextualizada; respeitam os modos próprios de ler cada gênero e desenvolvam estratégias e capacidades de leitura. As atividades de leitura (compreensão e interpretação de texto) têm como objetivo final a formação do leitor e o desenvolvimento da proficiência em leitura.

De acordo com Kleiman (1993), uma prática comum no livro didático é considerar aspectos estruturais do texto como entidades que tem significado e função independentes do contexto em que estão inseridos. Uma versão dessa prática, como afirma a pesquisadora, seria a leitura gramatical, na qual o professor utiliza textos para desenvolver atividades gramaticais. Os livros didáticos estão cheios desses exemplos, em que o texto é somente pretexto para o ensino de regras sintáticas. Segundo a autora, outro exemplo de atividade de leitura é de texto como repositório de mensagem e informação. Nessas atividades de leitura, a única leitura possível é a extração de significados para somar significados e obter uma “mensagem”. Kleiman considera que esse tipo de atividade forma pseudoleitores, passivos e dispostos a aceitar a contradição e a incoerência.

O livro didático, como já citado, é material importante no sistema brasileiro de ensino. Antes da publicação do GLD, em 1996, foram feitas outras tentativas de avaliação de livros didáticos pelo PNLD, buscando sempre garantir a qualidade dos livros distribuídos pelo programa. Desde a primeira publicação do GLD, todos os livros presentes nele passam por rigorosa seleção para, assim, poderem ser escolhidos pelas escolas, como é o caso do livro *Português: Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães.

### 2.3 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* teve sua primeira publicação em 1998, e hoje está em sua 7ª edição reformulada, publicada em 2012. É um projeto idealizado pelos autores mais adotados no país, segundo a editora Saraiva, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção abrange o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e todo o ensino médio. Abaixo, imagens de algumas capas em ordem de publicação do livro destinado a 7ª série/8º ano do ensino fundamental.



Quadro 1 - Capas das edições do livro *Português: Linguagens*

Fonte: Google Imagens

Essa coleção de livros foi escolhida para análise por ter se destacado no quesito leitura, segundo avaliações do MEC em 2005 e 2008, e por ser a mais escolhida por componente curricular do PNLD 2014, com a distribuição de 3.172.012 livros por coleção, como mostra o quadro abaixo:

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO Programa Nacional do Livro Didático - PNLD							
PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular Português							
	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	2.081.451
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	
3ª	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	336	22	9.819	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758	

Quadro 2 – Coleções mais distribuídas PNLD (2014)

Fonte: Dados estatísticos PNLD (FNDE, 2014)

O livro do 8º ano possui 240 páginas, mais 48 páginas de Manual do Professor, totalizando 288 páginas. O material se divide em quatro grandes unidades com quatro capítulos cada uma. O último capítulo de cada unidade intitula-se *Intervalo*, e consiste na proposição de um projeto relacionado ao tema da unidade. Cada unidade se inicia com um poema e uma imagem sobre o tema que será abordado, além da seção *Fique Ligado! Pesquise!*, com sugestão de livros, filmes, sites e pesquisa sobre o assunto, além de apresentar o projeto do *Intervalo*, que se aprofunda ao final da unidade, como apresenta o quadro a seguir:

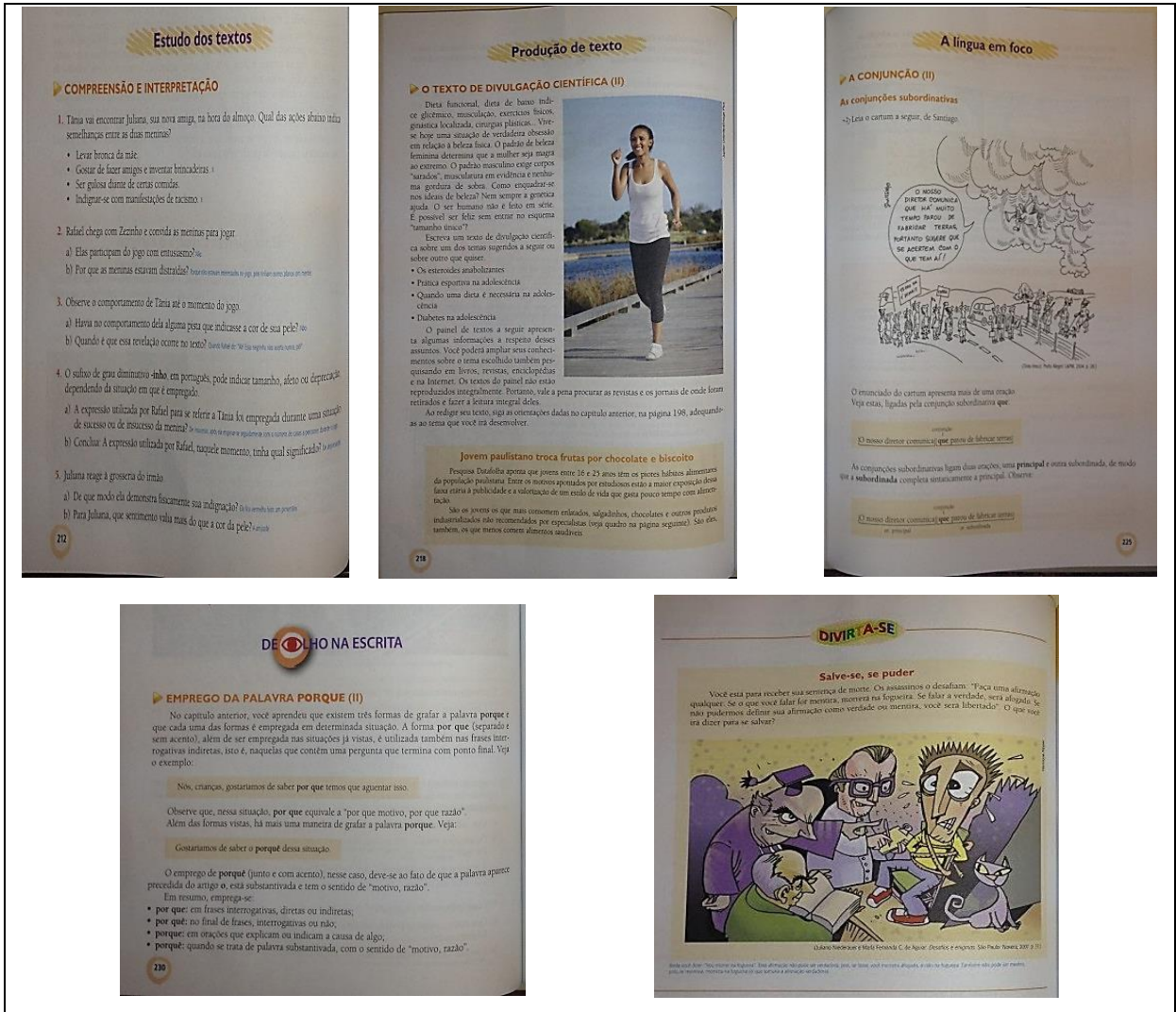




Quadro 3 - Divisão inicial das unidades do livro *Português: Linguagens*  
 Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

Os capítulos das unidades apresentam as seguintes divisões de atividades a partir de um texto base, como ilustra a figura: *Estudo do texto*, que trabalha a leitura; *Produção de texto*, *Para escrever com coerência e coesão* e *Para escrever com expressividade*, que se destinam à produção escrita; *A língua em foco* e *De olho na escrita*, destinadas a conhecimentos linguísticos; *De olho na escrita e na pronúncia* trabalha escrita e oralidade; e *Divirta-se*, que fecha todos os capítulos. Nem todos os capítulos e unidades apresentam todas essas divisões de atividades. Essas divisões dos capítulos podem ser observadas no quadro a seguir:





Quadro 4 - Divisão dos capítulos do livro *Português: Linguagens*

Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

De acordo com o site do livro<sup>1</sup>, a coleção apresenta um projeto gráfico moderno e atraente, por meio do qual seus textos e imagens se tornam fonte de informação e reflexão, além de buscar a interação de várias linguagens. Um dos aspectos mais destacados na obra é a leitura, segundo avaliações do MEC nos programas de 2005 e 2008, conforme a editora. Em sua 7ª edição reformulada, que será a edição de análise, esse aspecto ganha maior consistência devido a uma seleção criteriosa de textos, que inclui clássicos da literatura universal e autores brasileiros contemporâneos, além de textos de diversos tipos e gêneros que circulam socialmente. Seus pontos fortes, declarados pela editora Saraiva, são a diversidade textual, o estudo inovador da gramática, a seção *Contraponto* e

<sup>1</sup> Disponível em: <http://sites.editorasaraiva.com.br/portugalportugues/default.aspx?c=313&s=0>

*Produção de texto*, além de material complementar a coleção, como DVD com gêneros orais.

Ainda de acordo com informações do site da editora, na seção Metodologia, a relação entre a coleção *Português: Linguagens* e os PCN do ensino fundamental são:

1. Construção e sistematização de conteúdos - aprendizagem em espiral;
2. A construção e o desenvolvimento das capacidades de pensar, questionar, discernir, criticar e criar;
3. O domínio de habilidades e atitudes que possibilitem a autonomia necessária na busca de novos conhecimentos e informações;
4. Desenvolvimento da oralidade;
5. Trabalho com diferentes linguagens;
6. Relações do ensino com o mundo de hoje;
7. Desenvolvimento do espírito comunitário, com sentido de alteridade, superando o individualismo e valorizando as relações interpessoais;
8. Interesse na formação de um cidadão crítico e participante/Temas transversais;
9. Interdisciplinaridade;
10. Ensino de gramática significativo e contextualizado;
11. Produção de texto em diferentes gêneros;
12. Leitura.

No quesito leitura, foco de análise deste trabalho, apontado no ponto 12 citado anteriormente, a relação com os PCN se dá na variada seleção de textos de diversos autores e veículos de imprensa, relacionados ao universo adolescente; ao cruzamento de linguagens com textos com temas afins e linguagens diferentes; leitura de imagens não-verbais e cruzamento de ideias com textos trabalhados na unidade; e a leitura extraclasse com sugestões no Manual do Professor e relacionado ao tema na unidade.

De acordo com o GLD (Brasil, 2013, p. 86), em uma visão geral do livro, os pontos principais a serem considerados foram sintetizados no seguinte quadro esquemático:

<b>QUADRO ESQUEMÁTICO</b>	
<b>Pontos fortes</b>	Atividades de leitura.
<b>Pontos fracos</b>	Abordagem do texto literário
<b>Destaque</b>	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
<b>Programação do ensino</b>	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.

<b>Manual do Professor</b>	Respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.
----------------------------	---

Quadro 5 – Principais informações da coleção *Português: Linguagens* – 7 ed. reformulada

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

Na análise da obra feita pelo GLD 2014, no quesito leitura, a coleção apresenta textos de diversos gêneros que circulam em várias esferas sociais, além de textos imagéticos e multimodais, bem como comparação entre diferentes linguagens. As atividades de leitura colaboram para a formação de leitores, pois explora habilidades cognitivas diferentes: “ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências, análise dos recursos linguísticos do texto, apreensão de efeitos de sentido.” (GLD, BRASIL. 2013, p. 87). Os textos abordados na dimensão discursiva são situados histórica e socialmente, caracterizando sua função, circulação e pertencimento do gênero e, quando necessário, são apresentados dados bibliográficos do autor e a que obra faz parte. Um ponto que pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural do aluno, além da formação cidadã, é a análise de textos imagéticos e multimodais com o estudo da relação entre diferentes linguagens e suas devidas discussões. Quanto aos textos literários, segundo análise do GLD 2014, eles não são abordados devidamente e nem suas atividades estimulam a fruição e a preparação para apreciação crítica da obra literária.

A produção escrita baseia-se no estudo dos gêneros e tipos textuais, sendo modelo para a produção dos alunos. Esse trabalho se vincula ao tema da unidade e ao capítulo *Intervalo*, “que define os parâmetros para a produção: objetivo, interlocutor, esfera de circulação, suporte, variedade linguística adequada.” (BRASIL. 2013, p.88). As propostas de oralidade, mesmo não sendo muitas ao longo da coleção, contemplam produção e escuta de gêneros orais públicos e formais, e as atividades do eixo linguístico mesclam conteúdos tradicionais de gramática com conhecimentos textuais e discursivos. Grande parte das atividades gramaticais são apresentadas como jogos, oferecendo ao aluno a resposta pretendida e explicitando as regras que justificam essa resposta.

Como citado previamente, neste trabalho foi analisada a coleção destinada ao ensino fundamental anos finais, em particular, o livro destinado ao 8º ano.

### 3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* – 8º ANO

Antes da análise das atividades, é preciso entender quais são as propostas do GLD 2014 acerca das atividades de leitura. De acordo com o Guia, cabe ao ensino de língua materna no ensino fundamental anos finais aperfeiçoar a formação como leitor e desenvolver as competências e habilidades de leitura, além de ampliar a capacidade de reflexão sobre os funcionamentos da língua e linguagem. Na seção *Critérios Específicos*, no tópico de leitura, o GLD aponta que as atividades de compreensão e interpretação têm como objetivo final a formação de leitores e o desenvolvimento da proficiência da leitura. Dessa forma, só podem ser consideradas como tais quando:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, 2013, p.18).

No *Roteiro para a análise e a escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP)* do Guia, no que diz respeito aos critérios relativos ao trabalho com a leitura, as atividades que trabalham com texto devem diversificar nas estratégias e desenvolver a proficiência em leitura. Além disso, deve-se verificar se as atividades de compreensão colaboram para uma reconstrução de sentido do texto pelo leitor, se exploram as propriedades discursivas e textuais do texto e se desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura. Deve-se verificar também se os conceitos e informações básicas das atividades estão claras e se são desenvolvidas capacidades e competências envolvidas na leitura.

No *Roteiro de análise utilizado no PNLD 2014*, no tópico *Abordagem teórico-metodológica*, o livro didático deve propor um ensino da leitura consistente metodologicamente, claro e coerente em suas propostas, articulado e equilibrado em relação aos outros eixos e apresentar progressão e sistematização das estratégias de leitura. Para isso, deve-se considerar se as atividades de leitura colaboraram para a (re)construção de sentidos pelo leitor, tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor e do leitor literário.

O livro didático *Português: Linguagens*, do 8º ano, apresenta algumas outras seções que trabalham a leitura na seção *Estudo do texto*, como *Compreensão e interpretação*, *Leitura expressiva do texto* e *Cruzando linguagens*, porém nem todas serão analisadas como justificado a seguir. No *Manual do Professor*, presente na edição analisada, o trabalho com leitura no tópico *Leitura expressiva do texto* explica-se pela retomada da leitura do texto da unidade de forma mais enfática, dramatizada, e por considerar a leitura expressiva possível depois de uma compreensão profunda do texto. A *Leitura expressiva do texto* aparece encerrando a seção *Estudo do texto*, como mostra o exemplo abaixo, retirado da Unidade 1, capítulo 3:

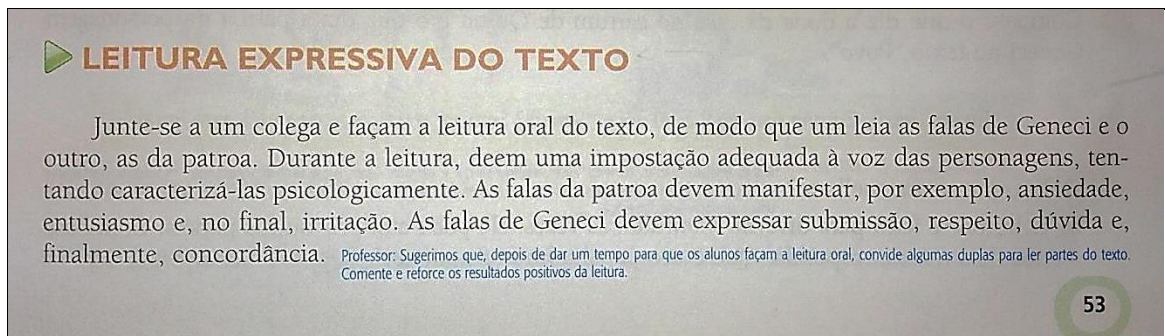


Figura 1 – Exemplo de atividade de leitura expressiva do texto

Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

Esse tipo de atividade não foi considerada na análise por desenvolver mais a oralização/verbalização que habilidades leitoras, uma vez que é possível fazer uma leitura enfática do texto sem compreendê-lo profundamente. Outra seção que trabalha a leitura, mas não foi considerado na análise, é o tópico *Cruzando linguagens*, que aparece em um capítulo por unidade. O tema abordado nessa seção está relacionado com o texto do capítulo em que aparece, mas em forma de *cartum*, pintura, anúncio publicitário ou filme, respectivamente. Esse assunto não foi considerado na análise por apresentar somente uma questão relacionada ao texto, a qual efetivamente “cruza linguagens” diferentes. Na unidade 4, nessa atividade (p. 214), não há pergunta relacionada ao texto do capítulo em que esse tópico aparece. Além desses assuntos mais recorrentes nas unidades, outros dois tópicos chamam a atenção no livro didático analisado, por aparecerem somente uma vez ao longo do livro todo e não terem nenhuma sistematização. É o caso dos tópicos *Ler é diversão* (p. 57) e *Ler é reflexão* (p. 271). Neles são apresentados textos que se relacionam

com a temática da unidade, mas não apresentam nada além da diversão e reflexão, como o próprio nome diz.

O foco de análise nesse trabalho se centrará na seção *Estudo do texto*, no tópico *Compreensão e interpretação*, que trabalha com a leitura, mais especificamente com a compreensão leitora. Essas atividades são propostas após a leitura do texto que abre o capítulo, que está relacionado com o tema central da unidade. No livro do 8º ano, 7ª edição reformulada, foram encontradas 61 atividades desse tipo na seção *Estudo do texto*, tópico *Compreensão e interpretação*, divididas da seguinte forma nas unidades:

Tabela 2 – Divisão das atividades de leitura do tópico *Compreensão e interpretação* por capítulo

	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3
Unidade 1	8	X	11
Unidade 2	7	8	X
Unidade 3	X	5	7
Unidade 4	X	9	6

Fonte: Autora (2014)

Percebe-se pelo quadro que um capítulo em cada unidade não apresenta a seção *Estudo do texto* com o tópico *Compreensão e interpretação*, porém esses quatro capítulos apresentam perguntas de interpretação de imagens e textos multimodais, como *cartuns*. Também consideramos as perguntas de interpretação e compreensão de imagens e textos multimodais nas atividades de leitura, uma vez que o GLD apresenta, na resenha do livro, que a coleção aborda a leitura de textos imagéticos e multimodais, essas atividades também serão consideradas para análise, juntamente com as atividades de compreensão e interpretação de textos verbais escritos. Portanto, são 81 atividades de leitura no livro.

A análise se dividirá em dois momentos, uma vez que assim se dividem também no Guia. Serão levados em consideração os critérios estabelecidos no Guia para análise das atividades de leitura nesta pesquisa. Sendo assim, os parâmetros para análise se encontram nos anexos do *GLD 2014: Anexo I - Roteiro para a análise e a escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP)*; Anexo II - *Roteiro de análise utilizado no PNLD 2014*, mais especificamente o tópico

*Abordagem teórico-metodológica.* Esses parâmetros foram escolhidos por apresentarem os critérios de avaliação referentes à leitura nas avaliações de livros didáticos disponíveis no GLD 2014.

### 3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM CRITÉRIOS ESTABELECIDOS EM ROTEIRO PARA A ANÁLISE E A ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDP) DO GLD 2014

Como o próprio nome do anexo apresenta, nessa parte do GLD 2014 estão presentes os critérios referentes à análise e escolha de livros didáticos pelos professores e equipe pedagógica da escola. Esse roteiro apresenta, primeiramente, como deve ser a organização do processo de escolha do livro didático pelos profissionais da escola, o que não cabe apresentar neste trabalho. O que nos interessa é o que o Guia aponta como critérios relativos ao trabalho com a leitura. Para isso, segue abaixo a tabela de avaliação encontrada no GLD 2014 com os critérios de análise:

<b>Na análise da atividade selecionada, verificar se:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.</li> <li>• As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.</li> <li>• As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.</li> </ul>
<b>Verifiquem ainda se:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos e as informações básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos.</li> <li>• A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura.</li> <li>• A Unidade em análise... (acrescentar aqui outros aspectos que o grupo considerar essencial no ensino de leitura)</li> </ul>

Quadro 6 – Critérios relativos ao trabalho com leitura GLD 2014

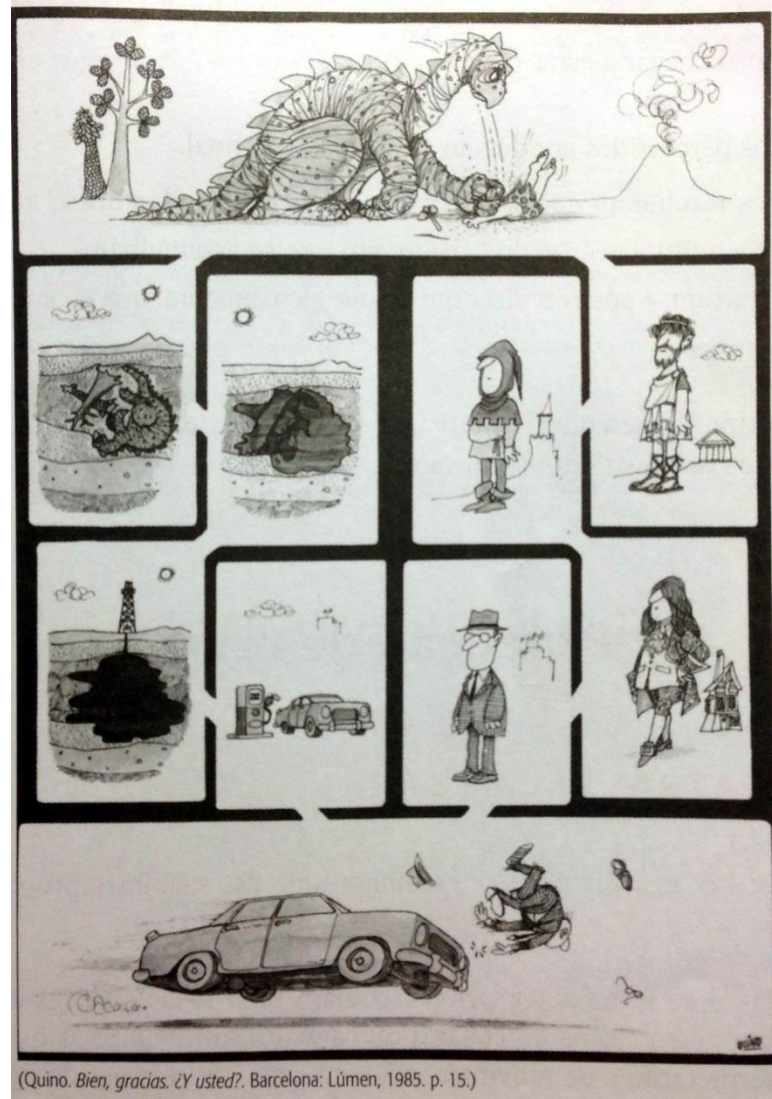
Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

Analisemos agora as atividades à luz de cada um desses critérios. No primeiro critério apontado, sobre reconstrução de sentido, o livro apresenta sim atividades desse tipo que colaboram para a compreensão, porém também apresenta algumas atividades de localização de informações do texto. Essas atividades de localização de informações favorecem a compreensão global do texto lido assim como as atividades de reconstrução de sentido, não sendo um ponto desfavorável na atividade como um todo. Por exemplo, nas atividades referentes ao primeiro texto do livro *O humor nosso de cada dia*, de Domingos Pellegrini:

- 6) O pai, por duas vezes, relembra hábitos alimentares de sua infância.
  - a) Como eram esses hábitos? Com que finalidade ele os cita?
  - b) Um dos hábitos do pai atraiu o interesse do menino. Qual foi ele? Por que o menino ficou interessado? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 15)

Já no segundo critério de análise, o livro didático trabalha com análise linguística de alguns trechos dos textos para explorar as propriedades discursivas, além de apresentar perguntas sobre o gênero do texto e seus efeitos, como exemplificam as imagens a seguir:





5. O cartum é um tipo de desenho humorístico. No caso do cartum lido, você diria que ele visa apenas provocar o riso? Justifique sua resposta. Espera-se que o aluno reconheça que não, pois, além de promover o riso, o cartum lido também promove uma reflexão crítica acerca da história da humanidade e da suposta evolução da espécie.

Figura 2 – Exemplo de atividade de leitura imagética  
 Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

O terceiro critério, que aborda o desenvolvimento de estratégias e habilidades, é um ponto bem trabalhado nas atividades, uma vez que existe uma grande variedade de habilidades desenvolvidas nas atividades analisadas, indo de encontro à proposição do quinto ponto, sobre a mobilização de capacidades e habilidades diversas envolvidas na leitura. As atividades mobilizam habilidades como inferência, localização de informações, formulação de hipóteses, compreensão, entre outras, sendo um ponto bem positivo a favor do livro. Essa variedade de atividades favorece a formação de leitores, que segundo o GLD é um dos focos do ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental. Um exemplo

dessas atividades diversas podem ser observadas ao longo do livro, como na unidade 3, capítulo 3, na qual estão presentes atividades de inferência e compreensão, respectivamente:

- 4) Citando Copérnico, a autora do texto 1 afirma que, na sociedade de consumo, 'é o homem que gira em torno delas [as coisas], seus novos ídolos'.
- a) O que significa, nesse tipo de sociedade, poder consumir coisas?
- 5) O Brasil é um 'solo propício à fertilização do discurso publicitário', afirma a autora do texto 2, no segundo parágrafo. Levando em conta também o que é dito no primeiro parágrafo, explique essa afirmação. (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p.171).

No quarto critério verificado no livro, que diz respeito à clareza e objetivo das perguntas sobre leitura, pode-se analisar que as mesmas estão de acordo com o que o critério aponta como adequado, favorecendo a interpretação e resolução das atividades pelos alunos, não sendo encontrada nenhuma pergunta ambígua ou de difícil entendimento, como podemos observar no exemplo a seguir, referente ao texto "Porta de colégio", de Affonso Romano de Sant'Anna:

- 3) O narrador para diante da cena com o objetivo de "ver melhor o que via e previa".
- a) Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
- b) Que parágrafos descrevem o que ele previa? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 80)

O último critério foi desconsiderado por ser de caráter mais pessoal, e por não apresentar nenhum ponto a ser considerado na avaliação do livro didático.

Por essa breve análise de acordo com os critérios apresentados no Guia, o livro *Português: Linguagens* é um material adequado no quesito leitura, pois apresenta grande maioria dos critérios presentes em suas atividades. Um ponto que já foi citado como favorável ao livro diz respeito à variedade de habilidades mobilizadas nas atividades. Essa variedade favorece a formação de leitores, pois cada uma delas desenvolve uma competência diferente que deve ser trabalhada durante a leitura. Esses critérios considerados aqui são mais superficiais à análise de obra, sendo proposto no GLD a escolha de uma unidade para análise sob à luz desses critérios. Partiremos agora para uma análise mais completa, baseada nos critérios que o PNLD utiliza para a escolha das coleções disponibilizadas para escolha no programa a cada triênio.

### 3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM CRITÉRIOS ESTABELECIDOS EM *ROTEIRO DE ANÁLISE UTILIZADO NO PNLD 2014*, TÓPICO *ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO GLD 2014*

Os critérios de análise abordados nesse roteiro, de acordo com GLD (Brasil, 2014, p.39), reproduzem e especificam “os princípios e os critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa, tais como estabelecidos pelo Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas [...] PNLD 2014.”.

Serão considerados para análise os critérios apresentados no tópico *Abordagem teórico-metodológica*, como dito anteriormente, por ele apontar o que se propõe com o ensino de leitura. Esse tópico se divide em dois pontos principais: coletânea de textos e atividades. Nesse trabalho, vamos desconsiderar a análise da coletânea de textos e abordar somente os critérios de análise da atividades de leitura, que é o foco principal desta pesquisa.

Os critérios de análise das atividades de leitura se dividem, ainda, em três grupos: atividades que colaboram para a reconstrução de sentidos pelo leitor; atividades que tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor; atividades que colaboram para a formação do leitor literário. Cada um desses grupos será analisado separadamente.

No primeiro grupo de critério das avaliação das atividades de leitura, encontramos as seguintes considerações explicitadas no quadro abaixo:

<b>2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a (re)construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global?</b>
<p>Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios; formulação e verificação de hipóteses; compreensão global; localização e retomada de informações; produção de inferências.</li> <li>• a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões</li> </ul>

## sociolinguísticas presentes no texto.

## Quadro 7 – Critérios para compreensão global do texto

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

No primeiro critério do quadro, percebe-se que todos os grupos de atividades de leitura no livro apresentam uma grande variedade de estratégias no processo da leitura. Dentre as 81 atividades analisadas, todas as estratégias cognitivas citadas nesse critério de análise foram encontradas, algumas com mais frequência do que outras. Essa variedade na utilização de estratégias colabora para a reconstrução de sentidos e para a compreensão do texto como um todo, além de favorecer a formação de leitores.

Um exemplo dessa variedade de estratégias usadas nas atividades está presente no estudo do texto da unidade 1, no capítulo 3, “O povo”, de Luis Fernando Verissimo. Das onze perguntas sugeridas pelos autores, estão presentes algumas estratégias, como compreensão, retomada de informação e formulação de hipóteses, respectivamente nessa ordem nos exemplos a seguir:

- 1) Observe que todo o texto é construído em forma de diálogo, isto é, ele reproduz diretamente as falas das personagens, sem intromissão do narrador. Que efeito esse recurso provoca no texto?
- 2) A patroa conversa com a empregada. a) Em que lugar ocorre a conversa?
- 10) Observe as duas frases do final do texto. a) Como você acha que a patroa está se sentindo quando diz “Já disse que vou pensar, Geneci”? Por que ela se sente assim? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 51/52).

No segundo critério apresentado, as atividades relacionadas ao verbal e não verbal dos textos foram encontradas nos capítulos de leitura de imagens e cartuns. Não foram encontradas atividades que explorassem a dimensão sociolinguística do texto, uma vez que nenhum dos textos apresentou essa peculiaridade; apenas uma das atividades apresentou uma pergunta referente à intertextualidade:

- c) O título do texto remete à canção “Caçador de mim”, de Luís Sá e Sérgio Magrão, que ficou muito conhecida na voz de Milton Nascimento, Veja alguns versos dessa canção:

Nada a temer senão o correr da luta  
 Nada a fazer senão esquecer o medo  
 Abrir o peito a força, numa procura  
 Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai  
 Sonhando demais  
 Mas onde se chega assim  
 Vou descobrir  
 O que me faz sentir  
 Eu, caçador de mim

Como se nota, o título lido cita o último verso dessa canção, criando uma clara **intertextualidade**, isto é, uma relação entre dois textos em que um cita o outro. Que semelhanças você observa entre os dois textos quanto às ideias? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 97)

Pelo exemplo apresentado acima, a intertextualidade trabalhada na atividade em questão, pois relaciona o texto lido a letra de uma música e pede que o aluno observe as semelhanças dos textos. Já as outras informações apresentadas no segundo critério foram observadas em todos os conjuntos de atividades de leitura dos capítulos.

No segundo grupo de critérios, apresentados a seguir, são feitas considerações sobre a relação entre as atividades de leitura e a formação de leitores, como mostra o quadro a seguir:

<b>3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?</b>
<p>Considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;</li> <li>• a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta;</li> <li>• o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra);</li> <li>• o estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas;</li> <li>• a exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido;</li> <li>• a proposição de apreciações estéticas, étnicas, políticas e ideológicas;</li> <li>• a proposição de leituras de textos imagéticos;</li> <li>• a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;</li> <li>• o respeito às convenções e modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;</li> <li>• a construção das atividades dos DVDs para a formação do aluno como leitor.</li> </ul>

Quadro 8 – Critérios para formação de leitores

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

Nas atividades de leitura analisadas, o primeiro tópico do critério para a formação de leitores apresenta a interação autor-leitor e o uso social do texto, porém nem todas as atividades propostas na obra em análise, estabelecem essa relação.

Somente três atividades foram encontradas referentes a esse critério, por abordarem como o autor se apresenta no texto. O uso social dos textos, como aponta o critério, é trabalhado no tópico *Produção de texto*, no qual, antes da produção textual, é feita um trabalho com o gênero, mostrando suas principais características. Um exemplo disso pode ser visto no capítulo 3, unidade 4, no trabalho sobre seminário:

“O seminário é um gênero oral público que pertence à família dos gêneros expositivos, como o texto de divulgação científica, o relatório, o verbete de enciclopédia, o texto didático. Comum na esfera escolar, acadêmica e profissional, o seminário pode ser realizado individualmente ou em grupo. Seu papel é transmitir conhecimentos específicos – técnicos ou científicos – a respeito de um assunto relacionado a determinada área do conhecimento” (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 236)

O segundo critério pode ser justificado pelo nome do tópico em que as atividades de leitura se encontram: *Compreensão e interpretação*. Esse seria o objetivo principal das atividades de leitura: fazer com que o aluno interprete e compreenda de fato o texto que foi lido. Já no terceiro tópico considerado, o único ponto encontrado entre as perguntas foi a questão da função social do gênero abordado. Nesse caso, foram encontradas três perguntas relacionadas a essa temática, as quais explicitam a função da crônica humorística e do *cartum*, e questionam qual outra função esse gênero apresenta, nesses casos a crítica social, como percebemos no exemplo abaixo, referente de Domingos Pellegrini :

**8)** O texto “sopa de macarrão” é uma crônica humorística. Quase sempre, além de provocar o riso, o texto de humor também faz críticas. Que críticas o texto lido faz? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 15)

Não foram encontradas atividades referentes ao quarto critério. No quinto critério, sobre a materialidade do texto, foram encontradas sete perguntas referentes a isso, porém ele é melhor trabalhado no tópico *A linguagem do texto*, que se apresenta logo em seguida ao tópico *Compreensão e interpretação*. Um exemplo encontrado no tópico analisado ao longo do trabalho está na Unidade 3, capítulo 2, no trabalho com o texto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Consumo: um mundo de sedução”:

**2)** No primeiro parágrafo, o narrador diz: “eis que se aproxima o inverno, pelo menos nas revistas”. Depois, nesse parágrafo e no seguinte, descreve e comenta o anúncio do cobertor.

**a)** Explique por que o narrador emprega a expressão **pelo menos** nesse contexto.

**b)** levante hipóteses: Provavelmente, como o narrador completaria a frase “e sentimo-nos na aflita necessidade de proteger o irmão corpo sob a maciez desse cobertor, e...”?

**c)** Conclua: De que recursos – argumentos, imagens, sensações, etc. – o anunciante se vale para concencer o leitor a consumir o cobertor anunciado? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 153)

No sexto critério, a apreciação estética fica por conta da interpretação das pinturas que o livro didático apresenta, como por exemplo, na atividade abaixo, em que é feita a leitura da pintura de Norman Rockwell, “O topo do mundo”:



**3)** Observe as mãos, os olhos e toda a expressão do corpo dos dois jovens. Note também que a jovem tem a mão direita sobre o coração, e a mão esquerda está sob a mão do garoto.

**a)** O que representa a posição da mão direita da jovem?

**b)** O que os olhos dela expressam? E os do jovem?

**c)** O que a posição do corpo da jovem, bem como a posição das pernas e dos pés, sugere quanto às emoções e aos sentimentos dela? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 115)

Figura 3 – O topo do mundo, de Norman Rockwell  
Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

Já a apreciação ética e ideológica fica por conta de alguns textos do livro que abordam as diferenças sociais e raciais brasileiras, como por exemplo o texto “O almoço”, de Mirna Pinsky:

**6)** No último parágrafo, o narrador apresenta as reflexões de Tânia sobre a grosseria praticada pelo irmão da amiga.

**a)** Naquele momento, a garota experimentava a dor que sentia “quando a chamavam de negra daquele jeito xingado”. Levante hipóteses: Há alguma situação em que ser chamado de negro ou negra é aceitável?

**b)** Os pais de Tânia, ao ouvir expressões ofensivas aos negros, pareciam não se importar e não diziam nada, como se não as escutassem. E Tânia, o que fazia? Ela reagia?

**c)** Sendo tímida, Tânia conseguia fazer sua cor passar despercebida, isto é, com que não notassem sua cor? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 213)



Na unidade 3, intitulado *Consumo*, por exemplo, os textos presentes nos capítulos abordam como o consumismo está presente em nosso cotidiano e como isso nos afeta, proporcionando, assim, a apreciação política sobre esse assunto. Um exemplo disso pode ser percebido no capítulo 1 dessa unidade, na atividade sobre o *cartum* de Quino, que segue abaixo:

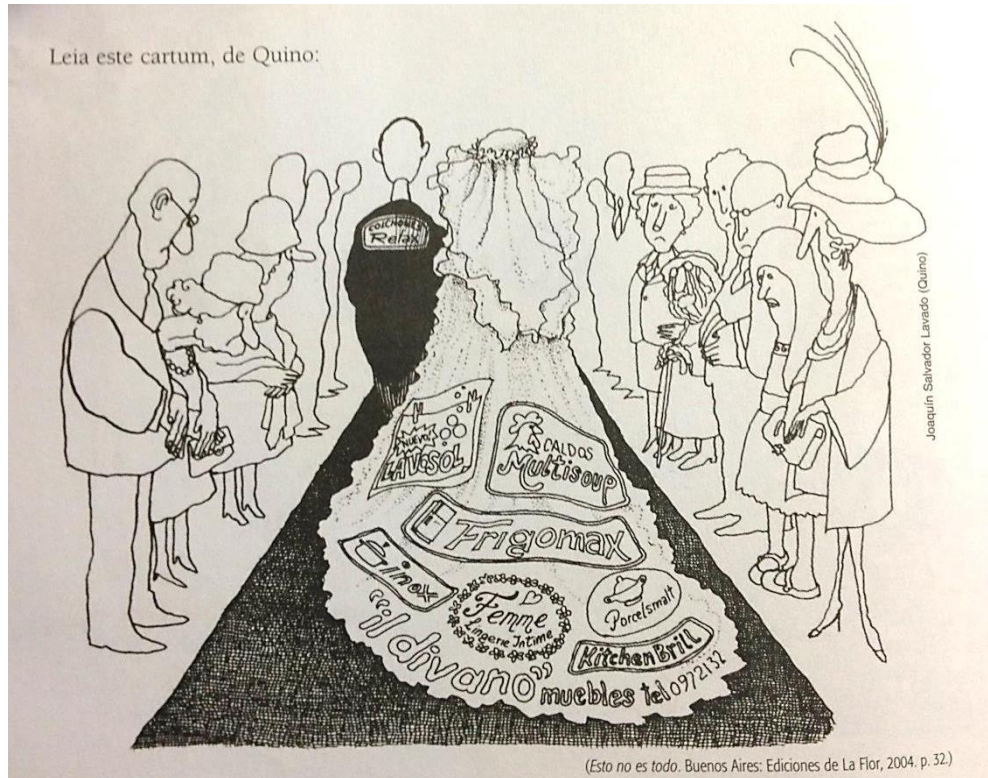


Figura 4 – *Cartum* Quino

Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

- 4) Os cartuns, na maioria das vezes, têm por objetivo provocar humor e fazer crítica a diferentes situações sociais.
- O que sugerem os logotipos de marcas de eletrodomésticos, panelas, colchões, estampados na roupa do casal?
  - O que o cartum critica?
  - Você também acha que os casamentos de hoje são consumistas? Por quê? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 135)

O sétimo critério é também explorado no livro didático, com duas unidades apresentando a leitura de pinturas, e outras duas, a leitura de *cartuns*. Nesses capítulos, as perguntas se assemelham com as perguntas de compreensão e interpretação de textos, algumas indo além das imagens e relacionando-se à realidade dos alunos. Esse tipo de atividade pode ampliar a leitura de mundo do aluno, e mostrar para ele que não se lê somente o que está escrito, mas tudo que



nos cerca. Um exemplo desse tipo de atividade pode ser visto a seguir, no trabalho com a pintura de Norman Rockwell, “Regra de ouro”:

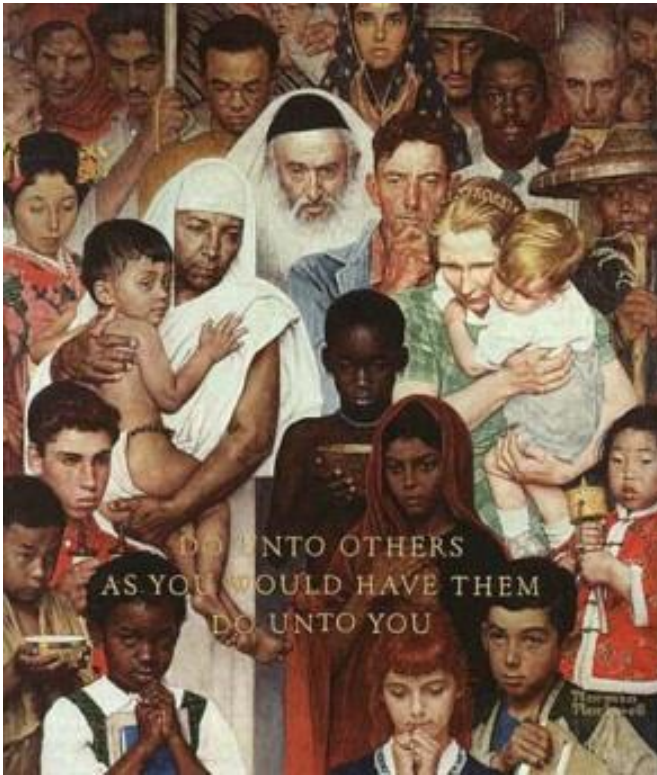


Figura 5 – Regra de ouro, de Norman Rockwell  
Fonte: *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, 7ª ed, 2012

2) Além da diversidade étnica, o quadro mostra também a diversidade religiosa.

a) Tente identificar na tela um representante:

- da religião cristã
- do hinduísmo (religião da Índia)
- do islamismo (religião dos árabes)
- do judaísmo (religião dos judeus)
- das religiões africanas
- do budismo

b) O que representa a aproximação entre pessoas dessas várias religiões, no quadro? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 192/193)

O oitavo critério, referente à diversidade sociocultural brasileira, é vista em alguns textos do livro didático como no texto “Povo”, de Luís Fernando Veríssimo e “O almoço”, de Mirna Pinsky; e na entrevista com Sueli Carneiro para a revista *Caros amigos*, além do quadro de Norman Rockwell “Regra de ouro”. Algumas perguntas sobre esses textos questionam as diferenças sociais e culturais que os textos abordam, fazendo com que os alunos reflitam sobre essa temática, como por exemplo, na atividade sobre o texto “Povo”, de Luis Fernando Verissimo:

7) Segundo o texto, a ama de leite da mãe da patroa era preta. Conclua:

- a) Que semelhança há entre Geneci e a ama de leite da mãe da patroa quanto a características profissionais, sociais e étnicas?
- b) Que semelhança há entre a patroa e a mãe dela, do ponto de vista social e étnico?
- c) Com que finalidade a patroa menciona a ama de leite de sua mãe? Justifique sua resposta. (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 52)

No penúltimo critério, nenhuma atividade foi encontrada em relação aos modos de ler os gêneros. Porém, em outro tópico do livro, *Produção de texto*, esse critério é abordado, uma vez que ele é trabalhado com o intuito de ensinar o aluno

sobre o gênero que ele deverá escrever, como já exemplificado anteriormente. O último critério foi desconsiderado, uma vez que somente o livro foi analisado, e não as atividades presentes no DVD de apoio.

No terceiro grupo de critérios, são apresentados os pontos importantes que as atividades de leitura precisam apresentar para a formação de leitores literários, como aponta o quadro a seguir:

<b>4. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?</b>
<p>Considere, além dos aspectos contemplados no item anterior (3),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária;</li> <li>• o estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção;</li> <li>• a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.</li> </ul>

Quadro 9 – Critérios para formação de leitores literários

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014

Com relação a formação de leitores literários, podemos dizer que se trata do aspecto menos trabalhado pelo livro didático, como já explicitado anteriormente na avaliação do livro no GLD 2014. Além da pouca variedade de gêneros para leitura, não existem atividades de estímulo à fruição estética nem à apreciação crítica da produção literária. Sem considerar as imagens e textos multimodais, seis dos oito textos apresentados para trabalho com compreensão e interpretação são crônicas; ao longo do livro são apresentados poemas e contos, mas nenhum desses gêneros é trabalho de forma literária. O exemplo a seguir mostra o uso da poesia como pretexto para atividade de análise linguística:

Leia o poema a seguir, de Ulisses Tavares, e responda às questões de 1 a 3.

Honoris causa

Ah, o amor é uma bobagem  
 Escrevi, li, conversei a respeito.  
 Mas depois de conhecer você  
 Bagunçou tudo no meu peito  
 Perguntam-se o amor é nada?  
 Ora, mais respeito se dê!  
 Bolas, isso é pergunta de quem  
 Não conhece você!

(Diário de uma paixão. São Paulo: Geração Editorial, 2003)

- 1) Identifique no segundo verso do poema quem é o sujeito das formas verbais escrevi, li e conversei.
- 2) No poema, há um verbo na 3ª pessoa do plural.
  - a) Identifique-o.
  - b) O sujeito desse verbo é desinencial ou indeterminado? Por quê? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 29)

As propostas de trabalho com textos literários para a formação desse tipo de leitor são apresentadas no *Manual do Professor*, ficando a critério dele trabalhar ou não com esse tipo de atividade. No livro analisado do 8º ano, são quatro os livros apontados para o trabalho com literatura, um para cada unidade: um de crônica e três romances. A temática do livro se relaciona com o tema geral da unidade, e no *Manual do professor*, ainda, são apresentadas perguntas que podem ser feitas aos alunos sobre os livros em questão. As perguntas vão desde interpretação básica, como quem são os personagens e o narrador, até perguntas que extrapolam o texto, que abordam o gênero e relacionam a temática do livro com assuntos cotidianos. Um exemplo desse trabalho com literatura, apontado no Manual do professor, diz respeito ao trabalho com o livro de Mary Shelley, contado por Ruy Castro, “Frankenstein”, referente a unidade 4, intitulada ser diferente. A seguir, algumas perguntas propostas pelos autores para o trabalho com esse livro:

- 1) A história apresenta quatro partes. Cada uma delas é narrada em 1ª pessoa, de três pontos de vista.
  - a) Quem é o principal narrador?
  - b) Quem narra a segunda parte?
  - c) Na terceira parte há um diálogo. Quem são os interlocutores?
  - d) Quem narra a quarta parte?
- 8) O texto que você leu é ficcional. Entretanto, atualmente, há muitas discussões em torno da clonagem de seres humanos, Pense nesse tipo de experiência científica, reflita e discuta com os colegas: Até onde é possível avançar nos experimentos sem interferir desastrosamente no curso natural da vida? (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 64)

Como aponta o *Manual do professor* do livro didático *Português: Linguagens*, o roteiro de perguntas para esse tipo de atividade não deve objetivar a cobrança da leitura, e o professor deve propor novas perguntas, que devem ser respondidas oralmente.

Por essa análise, também pode-se concluir que a coleção apresenta a maior parte dos critérios apresentados. Mesmo os critérios que não estão presentes no tópico *Compreensão e interpretação*, podem ser encontrados em outras seções do material, abordando assim a leitura em várias esferas.

Após análise sob a luz dos dois anexos do GLD 2014, podemos concluir que, dentro dos critérios apresentados, o livro didático *Português: Linguagens*, do 8º ano, enquadra-se em grande parte deles, fazendo com o livro esteja presente no programa. Mais do que isso, o livro se apresenta como adequado para o trabalho com leitura, mesmo não contendo alguns pontos fundamentais, como o estímulo à formação de leitores literários.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das habilidades que deveria ser trabalhada em todas as disciplinas escolares, por ser uma das mais importantes práticas de uso da linguagem dentro e fora do âmbito escolar. Porém, sabe-se que o trabalho com essa habilidade fica centralizado ao professor de Língua Portuguesa, e ainda assim, muitas vezes a leitura é silenciosa, na qual o aluno não pode expor sua opinião e a percepção do professor é a que prevalece.

De acordo com o GLD 2014, um dos pontos mais desenvolvidos e trabalhados nas coleções de livros escolhidos pelo PNLD é a leitura, sendo que as atividades de compreensão e interpretação comandam as outras propostas abordadas no livro didático. O desenvolvimento da proficiência em leitura é contemplado em todas as coleções do programa, do mesmo modo que o uso de diferentes estratégias, como exploração de conhecimentos prévios, formulação e a verificação de hipóteses, tomando a leitura, portanto, como processo de interação autor-texto-leitor.

O livro pesquisado, *Português: Linguagens*, do 8º ano, além de fazer parte de uma das coleções de livros há mais tempo no programa, é o mais vendido do último triênio (2014-2015-2016). No que os autores do livro se propõem com o trabalho com a leitura, de acordo com o GLD, o livro didático analisado é apropriado para o ensino dessa habilidade. Em termos gerais, portanto, segundo critérios pré-estabelecidos pelo PNLD, o livro é sim adequado para o desenvolvimento da proficiência em leitura. Pode-se concluir isso por meio da análise feita, uma vez que a maior parte dos critérios apresentados como importantes nas atividades de leitura foram encontrados no livro didático em questão. O livro é adequado não somente por isso, mas por trabalhar, ao longo do livro, textos com temas que despertam o interesse do aluno.

Sabe-se que não existe material didático perfeito, pois é muito difícil conseguir abranger todas as habilidades de forma adequada dentro do livro didático. No caso do livro *Português: Linguagens*, do 8º ano, o ponto que deixou a desejar foi no quesito formação de leitores literários. Esse quesito é um dos apontados pelo GLD como importantes para a formação do aluno leitor, e não é bem explorado no

livro em questão. Há pouca variedade de gêneros literários, sendo muitas vezes esses textos usados para análise linguística ou atividades de interpretação e compreensão. Não há nenhuma atividade de apreciação estética dos gêneros literários encontrados no livro, mas isso talvez se deva ao fato de que as escolas literárias sejam trabalhadas no ensino médio, e os autores tenham deixado esse quesito para essa etapa do ensino. Porém, se o professor estiver disposto a trabalhar com a leitura literária, no Manual do Professor existem sugestões de trabalho, com livros e questões que podem ser abordadas sobre eles.

Mesmo com as atividades de leitura sendo adequadas, do ponto de vista do PNLD, isso não é garantia de que essa habilidade será bem desenvolvida em sala de aula. Sabe-se que ainda existe uma preferência, por parte dos pais, alunos e professores, por trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa a gramática e a produção textual. Cabe ao professor de Português, portanto, trabalhar de forma adequada a leitura, encarando-a com seriedade e reservando um tempo em suas aulas para o seu exercício, pois a leitura é muito importante em muitas práticas sociais, dentro e fora da escola.

A leitura é crucial para o aprendizado do aluno, porque é por meio dela que enriquecemos o vocabulário, obtemos conhecimento e dinamizamos o raciocínio e a interpretação. Na escola, é importante que o professor esteja atento à escolha do material de leitura, buscando despertar o interesse do aluno quanto ao texto lido, favorecendo, assim, a formação de leitores. A leitura é fundamental para a formação do aluno como cidadão, e grande parte dessa responsabilidade recai sobre a escola, que objetiva ensinar e educar para a vida em sociedade. Desse modo, a leitura é uma competência que adquirimos ao longo da vida, e cabe à escola dar subsídios a esse desenvolvimento, trabalhando com os alunos sistematicamente para que aprendam a ler todos os gêneros presentes na sociedade, e aprendam que ser leitor é analisar e compreender o que se lê. E o livro didático pode ajudar nesse aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ATUAL EDITORA. **Português: Linguagens** – 6º ao 9º ano – Reformulada. Disponível em: <<http://sites.editorasaraiva.com.br/portalportugues/default.aspx?mn=6&c=91&s=>>> Acesso em 20/04/2014.

BARROS-MENDES, Adelmá N. N.; PADILHA, Simone J. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. 01 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC 2013.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em 20/01/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 20/01/2014

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em 20/01/2014.

BUNZEN, Clecio. S; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. 01 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CEREJA, William R. MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens, 8º ano. Língua portuguesa. Manual do professor**. 7. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDITORA SARAIVA. **Portal de Língua Portuguesa: Português: Linguagens – Fundamental II**. Disponível em: <<http://sites.editorasaraiva.com.br/portalportugues/default.aspx?c=313&s=0>> Acesso em 20/04/2014.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**; tradução de Cláudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em:

<[http://books.google.com.br/books?id=vE\\_TtRotBFsC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=hist%C3%B3ria+da+leitura+steven+roger+fischer&source=bl&ots=AeJm8NiS2D&sig=vYQ3leapUnh9IFGzF5rmRr38htY&hl=pt-BR&sa=X&ei=7IJEU\\_2xMvLUASxl4CwBg&ved=0CD8Q6AEwAw#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20leitura%20steven%20roger%20fischer&f=true](http://books.google.com.br/books?id=vE_TtRotBFsC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=hist%C3%B3ria+da+leitura+steven+roger+fischer&source=bl&ots=AeJm8NiS2D&sig=vYQ3leapUnh9IFGzF5rmRr38htY&hl=pt-BR&sa=X&ei=7IJEU_2xMvLUASxl4CwBg&ved=0CD8Q6AEwAw#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20leitura%20steven%20roger%20fischer&f=true)> Acesso em 08/04/2014.

FREITAS, Neli K. RODRIGUES, Melissa H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Disponível em:

<[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf)> Acesso em 15/01/2014.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore; V. ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

OTA, Ivete Aparecida da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba: UFPR, 2009, n. 35, p. 211-221. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>> Acesso em 15/01/2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TAGLIANI, Dulce C. O Processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro; ALCATRAZ, Rita de Cássia Moser. **Análise das concepções e das estratégias de leitura presentes no livro didático público de Língua Portuguesa do Estado do Paraná**. UEM, 2010.