



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

**POLLYANA GOMES DA SILVA**

**ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:  
NORTEADORES DO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL**

**SERRA TALHADA-PE  
2018**

POLLYANA GOMES DA SILVA

**ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:  
NORTEADORES DO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Português/Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

SERRA TALHADA-PE  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

S586e Silva, Pollyana Gomes da

Elementos de contextualização em livros didáticos: norteadores do processo de compreensão textual / Pollyana Gomes da Silva. – Serra Talhada, 2018.

57 f.: il.

Orientadora: Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2018.

Inclui referências

1. Livro didático - Língua portuguesa. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Compreensão na leitura. I. Guimarães, Lílian Noemia Torres de Melo, orient. II. Título.

CDD 400

POLLYANA GOMES DA SILVA

**ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:  
NORTEADORES DO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL**

Monografia apresentada e aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães (UFRPE/UAST)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Jane Beltramini Berto (UFRPE/UAST)  
(Examinadora 1)

---

Profa. Dra. Noadia Iris da Silva (UFRPE/UAST)  
(Examinadora 2)

A Deus, por tudo que me concedeu e ainda me concede! A minha família por todo amor, apoio e por nunca desistir de mim... E, em especial, a minha filha, que mesmo sem entender foi meu maior incentivo para esta realização

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu pai, amigo e porto seguro, por toda a presença em minha vida principalmente nas horas mais difíceis em que pensei em desistir.

Aos meus pais Espedito e Valdenice, por sempre estarem ao meu lado, por sempre me guiarem pelos melhores caminhos, por sempre acreditarem em mim e, sobretudo por serem meus maiores exemplos.

A minha filha Maria Letícia, por ser minha inspiração e motivação, por seu sorriso que é luz em minha vida.

Ao meu companheiro e amor da minha vida, João Raphael, por sempre caminhar ao meu lado, por ser minha força nos momentos difíceis, por ser meu incentivo para chegar até aqui e por ter me dado à honra de juntos constituirmos nossa família.

Aos meus irmãos Júnior, Adriana e Ana Paula, por me darem os melhores sobrinhos e por, de alguma forma, acreditarem que eu iria conseguir vencer essa etapa da minha vida.

A minha sobrinha Fernanda, por tudo e tanto que me ajudou com Letícia quando se fez necessário em dias de aula.

Aos professores que tive o prazer de conhecer ao longo de toda a graduação, por toda a compreensão nos meus momentos de dificuldades e por todo ensinamento que foi primordial para a realização deste sonho.

Meu agradecimento em especial a minha orientadora, Lílian Noemia, por toda paciência, dedicação, competência, estímulos constantes e por me fazer acreditar que tudo daria certo.

À banca examinadora por aceitar estar presente em minha defesa e por toda contribuição dada ao meu trabalho.

Aos amigos que a Universidade me deu de presente, em especial Luana Siqueira, Mayara Laryssa, Aldenira, Tamires e Maria Janete, pela força incentivadora, por tornarem meus dias melhores e por sempre se fazerem presentes, dando-me força para seguir em frente, mostrando que cada esforço vale a pena e que eu não estava sozinha nessa batalha.

As minhas mais novas amigas, Suzana Camila, Tatiana Monteiro e Tâmara Geórgia por toda amizade e incentivo, tivemos pouco tempo juntas, mas esse tempo valeu muito apenas e levarei cada uma de vocês no coração.

Algumas vezes na vida, encontramos um amigo especial. Alguém que muda sua vida simplesmente pelo fato de estar nela. Alguém que te faz sorrir até nos piores dias. Alguém que acima de tudo te faz acreditar em si mesmo e em tudo de bom que ainda há no mundo. É por esse motivo que não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à Magna Batista, minha grande amiga e irmã que tive o prazer de encontrar durante a graduação.

“Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de alguém sem nenhuma razão”. (Chico Xavier)

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise dos elementos de contextualização que os livros didáticos do Ensino Fundamental II lançam para nortear o processo de compressão textual. No que diz respeito à fundamentação teórica, sobre o uso do livro didático no ensino de língua portuguesa adotamos como abordagem as discussões de Silva (1996, 2006), Soares (2002) Lajolo (1996), assim como os documentos oficiais (BRASIL, 1997). Quanto à discussão sobre leitura e compreensão textual, adotamos Malfacini (2015), Freire (1978), Leffa (1996), Cunha (2010), Barbosa (2008), Koch (2011), Santos (2014), a LDB (Lei 5692/71) e Brasil (1996, 1997). O *corpus* geral do trabalho se constitui de uma coleção de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, aprovada pelo PNLD 2014. Quanto ao *corpus* específico, detivemo-nos às seções de abertura da 2ª unidade temática de cada um dos livros das quatro séries. Para as categorias de análise, privilegiamos o nosso olhar para as subseções “Converse com a turma”, “O que vamos fazer nesta unidade” e “Vamos pensar”. Como resultado, percebemos que elas funcionam como elementos de contextualização que os livros didáticos lançam a fim nortear os alunos-leitores quanto ao processo de compreensão acerca das temáticas que ainda vão ser exploradas pelos capítulos dos livros.

**Palavras-Chave:** compreensão; elementos de contextualização; livro didático de língua portuguesa.



## ABSTRACT

The present work aims to make an analysis of the contextualization elements that textbooks of Elementary School II launch to guide the process of textual compression. With regard to the theoretical basis, on the use of the didactic book in Portuguese language teaching, we adopted as an approach the discussions of Silva (1996, 2006), Soares (2002) Lajolo (1996), as well as the official documents (BRASIL, 1997 ). As for the discussion about reading and textual comprehension, we adopted Malfacini (2015), Freire (1978), Leffa (1996), Cunha (2010), Barbosa (2008), Koch / 71) and Brazil (1996, 1997). The general corpus of the work consists of a collection of Portuguese Language of Elementary Education II, approved by the PNLD 2014. As for the specific corpus, we took up the opening sections of the 2nd thematic unit of each of the books of the four grades. For the categories of analysis, we focus our attention on the subsections "Talk to the class", "What we do in this unit" and "Let's think". As a result, we perceive that they function as contextual elements that the textbooks launch in order to guide student-readers in the process of understanding about the themes that are still going to be explored by the chapters of the books.

**Keywords:** understanding; contextualization elements; Portuguese-language textbook

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> .....	29
<b>Figura 2</b> .....	39
<b>Figura 3</b> .....	40
<b>Figura 4</b> .....	41
<b>Figura 5</b> .....	41
<b>Figura 6</b> .....	42
<b>Figura 7</b> .....	43
<b>Figura 8</b> .....	43
<b>Figura 9</b> .....	44
<b>Figura 10</b> .....	45
<b>Figura 11</b> .....	45
<b>Figura 12</b> .....	46
<b>Figura 13</b> .....	46
<b>Figura 14</b> .....	47
<b>Figura 15</b> .....	47
<b>Figura 16</b> .....	48
<b>Figura 17</b> .....	49
<b>Figura 18</b> .....	50
<b>Figura 19</b> .....	50
<b>Figura 20</b> .....	51

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Quantidade de unidades didáticas trabalhadas n caderno de leitura e produção da coleção .....	37
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>14</b>
1.1 O uso do livro didático .....	14
1.2 Programa Nacional do livro didático .....	15
1.3. O livro didático de língua portuguesa .....	18
<b>CAPÍTULO II: A PRÁTICA DE LEITURA ENQUANTO MECANISMO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA VISÃO PARA ALÉM DO LD .....</b>	<b>20</b>
2.1 Breve processo histórico sobre o ensino de língua portuguesa .....	20
2.2. A prática de leitura .....	23
2.3 Leitura e compreensão leitora: como se dá esse processo dentro da sala de aula? .....	28
2.3.1 Estratégias de leitura .....	32
<b>CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>35</b>
3.1. Seleção dos livros didáticos .....	35
3.2. Delimitação do <i>corpus</i> .....	36
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>39</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

O livro didático tornou-se instrumento indispensável para o ensino dentro e fora da sala de aula, elemento de grande utilidade para ensino-aprendizagem das diversas áreas lecionadas no ensino brasileiro, dentre eles o ensino de língua portuguesa. Trata-se de uma aprendizagem a qual faz uso regular de livros didáticos, isso desde a alfabetização até o término do Ensino Médio. Entretanto, no presente trabalho iremos deter a nossa atenção aos livros didáticos (LD) destinados apenas ao Ensino Fundamental 2 (EF 2), que é composto pelas séries 6º; 7º; 8º e 9º ano.

A análise de materiais didáticos abrange diversas áreas do conhecimento, podendo partir para diversas vertentes de investigação. Além disso, muitas temáticas e estratégias utilizadas por eles podem ser analisadas. Dentre tantas, privilegiaremos o olhar em nossa pesquisa para os elementos de contextualização existentes nas seções de abertura dos livros didáticos, em especial para as segundas unidades dos LD analisados. Partimos da hipótese de que esses elementos funcionam como estratégias introdutórias que são capazes de nortear o aluno à compreensão prévia dos diversos assuntos que serão trabalhados durante toda a unidade temática. Dessa forma, o aluno é convidado a compreender – por meio da contextualização que a própria obra possibilita – o que será proposto, possibilitando uma aprendizagem prévia e, conseqüentemente continuada, dos alunos.

A pesquisa foi realizada sobre uma coleção que concentra quatro livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental 2, utilizados em escolas públicas do estado de Pernambuco e destinados aos anos de 2014, 2015 e 2016. Ela tem por autorias: Laura Figueiredo; Marisa Balthasar e Shirley Goulart. A escolha foi feita devido à coleção ser aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ser a última remessa utilizada em salas de aulas durante os três anos de vigora. Nos LD detivemos a nossa análise a seção de abertura da segunda unidade temática dos quatro livros analisados, que, independente da série escolar, abordou a mesma temática: a diversidade cultural – tema bem atual e adaptável a qualquer nível de ensino.

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar os elementos de contextualização que os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do EF2 lançam em suas seções de abertura de unidades temáticas para nortear o processo de compressão textual.

Para atendê-lo, a nossa pesquisa é composta pelas seguintes seções:

- Capítulo 1: *O uso do livro didático: abordagens direcionadas ao ensino de língua portuguesa*; aqui será abordado como o uso do livro didático auxilia no ensino de língua portuguesa, de que forma ele pode ser tido como aliado do professor na sala de aula;
- Capítulo 2: *A prática de leitura enquanto mecanismo para além da compreensão textual: uma visão para além do LD*; aqui nos deteremos a discussões sobre leitura, compressão e elementos de contextualização, sejam eles histórico, cultural e/ou social capazes de orientar o aluno ao assunto que será abordado. Essa seção situa nosso trabalho enquanto abordagem teórica, trazendo definições, exemplificações e enfoques pertinentes para uma melhor fundamentação da pesquisa. Nela buscaremos arcabouço em autores como Solé (2003); e Brandão (2006);
- Capítulo 3: *Procedimentos metodológicos*; aqui serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho;
- Capítulo 4: *Análise de dados*; embasados pelas discussões dos capítulos anteriores, buscaremos investigar a importância dos elementos de contextualização presentes nos livros didáticos selecionados, visando à compreensão textual por partes dos alunos que terão acesso a tal material. Assim, abordaremos tais contextualizações, dentre tantas características que eles podem assumir, como sendo: elementos que proporcionam uma antecipação dos assuntos a serem trabalhados, estratégias utilizadas para despertar a atenção do aluno para o que ainda será lido, como também para fazer com que ele se situe no recorte que os livros didáticos decidem realizar sobre as temáticas abordadas.

## CAPÍTULO I

### 1. O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo iremos nos deter a situar o leitor quanto ao uso do livro didático em salas de aulas, buscando que o mesmo compreenda a importância de trabalhar LD nas suas mais variadas vertentes, por se tratar de um instrumento de grande eficácia para o ensino-aprendizagem. Buscaremos subsídios em autores como: Silva (1996; 2006), Soares (2002) Lajolo (1996), assim como documentos oficiais como Brasil (1997). Partiremos então para discussões sobre o âmbito escolar, os docentes atuantes, os alunos e suas necessidades e os materiais didáticos utilizado, enfatizando os LD.

#### 1.1 O uso do livro didático

A escola há muito tempo tornou-se o melhor âmbito de troca de conhecimentos, é nela que se faz possível a construção do indivíduo, tanto no que se diz respeito a sua formação intelectual, quanto social. A escola funciona como uma espécie de “ponte” que liga o aluno ao conhecimento; é nela que o aluno é construído e “lançado” ao mundo. Tamanha funcionalidade necessita de mecanismos que facilitem neste processo de aquisição de conhecimento, sendo assim, a escola procura fazer uso de recursos didáticos que facilitem na aprendizagem do aluno, que o possibilite a compreender mais e melhor o que é proposto, sendo capaz de não apenas decodificar informações, mas de compreendê-las a ponto de poder questioná-las.

No que se diz respeito aos recursos didáticos existem dentro da educação brasileira, faz-se pertinente salientar a existência de muitos: lousas; pincéis; cadernos; canetas; cartazes; retroprojetores, aparelhos de DVDs e TVs, entre outros bem conhecidos. Um deles, bem utilizado e que tradicionalmente faz parte da construção cognitiva dos alunos, é o livro didático segundo Silva (1996).

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independente da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos país, a organização escolar como um todo, o

marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (p.8)

Mediante tamanha utilidade, o estado torna-se o responsável pelo fornecimento gratuito e de qualidade desse recurso didático em salas de aula de todo o país. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico expondo: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

No entanto, mesmo diante de tamanha funcionalidade e uso, o livro didático não se fez presente na sala de aula desde sempre este recurso didático percorreu um longo caminho até tornar-se a grande ferramenta didática que é. O mecanismo jurídico que regulamenta o livro didático é o Decreto n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

## **1.2 Programa nacional do livro didático**

No Programa Nacional do Livro didático é estabelecida a avaliação rotineira dos livros, assim como a participação direta por parte dos professores na seleção do material que será utilizado. Recentemente, a resolução nº 603, de 21 de fevereiro de 2001, passou a ser um mecanismo organizador e regulador do PNLD. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou várias comissões para a avaliação dos livros didáticos, na busca de melhor qualidade. O Art.1º da resolução é bem claro quanto à obrigação da rede pública em relação ao fornecimento de LDP de qualidade ao ensino fundamental, o documento esclarece:

Prover as escolas do ensino fundamental das redes federal, estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, inclusive Cartilha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Dicionário da Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. (BRASIL, 2001, p.2)



Outro fator de extrema importância é a aprovação do livro didático para ser trabalho em salas de aula e assim ser distribuído na rede pública. Tal escolha não deve ser feita de forma aleatória e infundada, pelo contrário, a seleção deve ser aprovada na avaliação pedagógica, para isso é de grande relevância o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Que segundo o MEC o programa é destinado para:

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.<sup>1</sup>

A escolha do material é responsabilidade dos professores e equipe pedagógica, que tem a missão de analisar o conteúdo no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados em sala. Além disso, a escolha deve adequar-se ao projeto político-pedagógico da escola, sem deixar de lado as necessidades dos alunos e do professor. Também é de extrema necessidade compreender a realidade sociocultural das unidades de ensino, para que assim os recursos escolhidos possam atender as deficiências da escola e do ensino fornecido pela mesma. Nesta perspectiva, segundo o portal do MEC:

A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto à primeira.<sup>2</sup>

No volume “Apresentação do Guia”, as seleções dos livros devem ocorrer pelo portal do FNDE onde os professores terão as informações necessárias para realizar uma escolha frutífera. Posteriormente o FNDE em contrato com Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), leva os LD diretamente da editora para as escolas.

Esse processo de escolha implica diretamente na qualidade do material selecionado, qualidade essa que só é possível quando se une estado e escola; em outras palavras, quando o estado cumpre seu dever de fornecer material didático de qualidade, mas também quando a escola assume o compromisso que é escolher o LD da melhor forma

---

<sup>1</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 10 de jul.2018.  
de jul. 2018

<sup>2</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 10 de jul.2018.

possível, visando às necessidades dos seus alunos, assim como o comprometimento do seu uso durante seus anos de seu funcionamento. Dai surge à busca pela qualidade no ambiente escolar, e os materiais didáticos estão totalmente inclusos nesses investimentos.

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. [...] (BRASIL, 1997, p.13.)

No entanto, esse processo tem sido lento interferindo diretamente na qualidade do LD e no processo de ensino aprendizagem. A escolha do livro didático, por exemplo, exige atenção por parte dos professores, sendo de extrema importância, por isso, que professor faça uma diagnose da turma que receberá o material e da qualidade do material, principalmente se o mesmo atenderá as dificuldades da turma e servirá realmente como aliado. Assim, esclarece os Parâmetros Curriculares (PCN) que:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 67)

A importância do livro didático é evidente; ele pode e deve ser explorado pelo professor da melhor forma possível, ou seja, pode ser utilizado como peça chave no ensino aprendizagem, pois nele é perceptível uma organização dos conteúdos capazes de orientar o professor quanto ao que deve ser trabalhado, sendo ainda campo de uma grande diversidade de atividades e exercícios que ajudam diretamente na aprendizagem dos alunos. No entanto, os LD não podem ser vistos como únicos e absolutos na sala de aula, pois o material por si só não supre todas as necessidades dos alunos e docentes. Dessa forma, deve ser utilizado como auxílio e não como único e absoluto mecanismo didático. Soares (2002, p. 2) enfatiza que:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

Dessa forma se faz possível compreender a importância do livro didático, mas também suas limitações, deixando claro sua eficiência quando utilizado da forma correta, ou seja, utilizado como suporte, sendo explorado de forma significativa pelo professor. É importante que o LD contemple uma diversidade de fontes de informação, em meio a tantas outras existentes e possíveis. Assim, a junção de um bom livro didático e de um professor capacitado para utilizá-lo constrói um recurso de extrema importância para que os alunos consigam avançar na sua aprendizagem.

A existência de livros didáticos não impossibilita que o professor faça uso de outros recursos didáticos, pelo contrário, pode fazer do LD mais um mecanismo “[...], pois nenhum livro por melhor que seja deve ser utilizado sem adaptações e complementações” (LAJOLO, 1996, p. 8).

E também, o conhecimento repassado pelo professor não anula o conhecimento prévio já existente no aluno, o chamado “conhecimento de mundo”. Pelo contrário, pode ser utilizado como aliado no ensino do que o professor desejar. Lajolo (1996, p. 5) salienta que é justamente “a partir do conhecimento que já tem do mundo em que vivem que os educandos poderão construir os conhecimentos nos quais os livros didáticos e as escolas devem iniciá-los”.

Daí surge a necessidade que o professor faça um bom planejamento antes de utilizar qualquer instrumento de ensino. Tendo como base o planejamento apresentado na proposta pedagógica, cabe ao professor construir “pontes” que liguem o que é necessário se ensinar ao que é apresentado pelo material didático, isso tudo levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois “[...] é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (LAJOLO, 1996, p. 6).

### **1.3. O livro didático de língua portuguesa**

Tratando da língua portuguesa, o uso de LD na área assim como todas as outras também tem fundamental importância, uma vez que se trata de um eficaz instrumento de auxílio para o professor. Nele o docente encontra um possível apoio para lecionar, já que na maioria das vezes o material traz artifícios de contextualização, assim como atividades e discussões que auxiliam na compreensão do aluno, possibilitando um leque de possibilidades de ensino.

Como já mencionado, a seleção criteriosa desse material é de fundamental importância, pois é a partir dele que o professor consegue fazer as escolhas que melhor

atendam às necessidades de seus alunos, possibilitando-os uma melhor e mais rápida aprendizagem. Sendo assim, no caso de língua portuguesa, o docente deve estar atento à seleção de livros didáticos que instiguem o trabalho com textos, que motivem a realização de produções textuais escritas ou orais, e que tragam atividades as quais propiciem os alunos a refletirem, argumentarem e, acima de tudo, a colocarem a língua em uso.

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua portuguesa abordados pelos LD devem articular-se com eixos que permitam aos alunos possibilidades de compreensão e favoreçam o diálogo e a discussão em sala de aula. Segundo os PCN, tal trabalho deve ocorrer da seguinte forma:

Os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. [...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO. (BRASIL, 1998, p. 34-35).

No entanto, o ensino de língua portuguesa embasado com o auxílio de livros didáticos, conforme é descrito pelos PCN, abrangendo tantas dimensões, é algo que precisa ser construído com o tempo, possibilitando uma adequação às necessidades cognitivas humanas e permitindo que o indivíduo pense e discuta.

Por fim, consideramos que seja importante percebermos a relação existente entre o ensino de língua portuguesa e o apoio fornecido pelos livros didáticos para o desenvolvimento de tal prática – deixando claro que seu uso deve estabelecer-se apenas como um instrumento que pode ser tido como relevante para o ensino-aprendizagem, inclusive quando se trata da interação para com os alunos, seja ela através da leitura, da escrita ou da oralidade. O diálogo existente entre o aluno, o professor de LP e o livro didático utilizado por eles representa, com isso, a nosso ver, uma relação bastante produtiva.

## CAPÍTULO II

### **2. A PRÁTICA DE LEITURA ENQUANTO MECANISMO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA VISÃO PARA ALÉM DO LD**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma breve discussão teórica acerca do ensino de Língua Portuguesa ao longo dos tempos e suas implicações no cenário atual de ensino de língua, bem como se presta a apresentar algumas questões reflexivas referentes ao processo de leitura e compreensão textual dentro do contexto escolar, atentando para as estratégias de leitura que interferem no processo de compreensão textual.

#### **2.1 Breve processo histórico sobre o ensino de língua portuguesa**

Mesmo sabendo que o nosso objeto de investigação mais específica volta-se para aspectos relacionados à prática de leitura, uma vez que os elementos de contextualização lançados pelos textos, a nosso ver, vão influenciar o processo de compreensão textual, consideramos importante neste capítulo tecer primeiramente algumas breves considerações sobre o ensino de língua portuguesa uma vez que esse ensino contempla diversos eixos e um deles, em específico, é a prática de leitura.

Depois de mais de 5 séculos de história, é comum encontrar nas salas de aula metodologias pedagógicas voltadas para o ensino da gramática prescritiva, em que prevalece a visão analítica da língua estruturada com base na gramática, produção textual e nos estudos literários. Esse cenário é comum em todo o cenário escolar, onde o professor baseia sua atuação nos pressupostos apresentados pelo livro didático, restringindo o ensino à reprodução mecânica de textos que por vezes são pouco explorados em sala de aula.

Essa é uma tradição de basear o ensino na apresentação de regras gramaticais é oriunda do século XVI, momento no qual a disciplina de LP foi introduzida como meio para alfabetização, até então a língua de prestígio era o latim cuja base estava num programa utilizado pela Companhia de Jesus, chamado *Ratio Studiorum*, o qual estruturava o ensino em dois ciclos: o primeiro (secundário) era dividido em 5 classes voltadas para o estudo da

gramática, de humanidade e de retórica e o segundo ciclo era voltado para o nível superior e era dividida em três anos de filosofia e dois de teologia (MALFACINI, 2015).

No entanto, com a Reforma Pombalina, os jesuítas foram expulsos do país e instaurou-se um sistema educacional a cargo do estado, o qual oferecia aulas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, a fim de suprimir as lacunas deixadas pela expulsão e fechamentos dos colégios jesuítas (MALFACINI, 2015).

Mesmo com essas mudanças, ainda havia a predominância do ensino da língua latina e foi só na virada do século XX que a LP começou a se destacar, isso devido ao grande número de gramáticas brasileiras publicadas ainda no século XIX e assim, a LP foi ganhando autonomia e perdendo seu papel secundário frente ao latim. Dessa forma, o ensino da gramática ganhou força de tal forma que ainda há forte predominância do seu estudo até os dias atuais. Á época, foi criada a Antologia Nacional, cujo manual foi usado por mais de 70 anos (MALFACINI, 2015).

Mais adiante, na década de 50, por meio da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) que tinha por “objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959” (MALFACINI, 2015 p. 4).

Ainda nessa década, propôs-se a mudança na composição da disciplina de LP, uma vez que, por meio da Constituição de 1946, os filhos de trabalhadores teriam também acesso às escolas públicas, “o que exigiu a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, principalmente no que tange às mudanças nas disciplinas curriculares” (MALFACINI, 2015 p. 4).

Já na década de 70, com a publicação da LDB (Lei 5692/71), houve sérias mudanças no ensino da LP, uma vez que a lei:

punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente, passando a língua a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o uso. Na época, mudou-se a denominação da disciplina, nas séries iniciais, de Português para Comunicação e Expressão (MALFACINI, 2015. 5).

A gramática passou a ser menos recorrente e outros gêneros textuais (jornais, revistas) passaram a ser estudados junto com os textos literários. Privilegiou-se também o desenvolvimento da retórica.

É válido destacar que até então o ensino de LP era voltado para a nomenclatura dos aspectos morfosintáticos, mas com a lei 5692/71, o ensino da gramática passou a não ser

obrigatório e prezou-se pelas leituras de âmbitos nacionais, o que impulsionou o mercado dos livros paradidáticos no país, gerando muita pressão nos docentes que, por não terem tempo para ler todas as obras, acabavam adotando um mesmo livro para várias classes, desconsiderando o nível e a maturidade dos alunos. No entanto, a fuga da tradição gerou críticas severas (em decorrências dos péssimos resultados de ensino), o que fez com que o governo retomasse a nomenclatura de “português”.

Na década de 80, com a expansão dos estudos da Linguística no país, vê-se a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e a Análise do Discurso chegando às escolas, chamando a atenção para aspectos da língua até então ignorados, como por exemplo, diferenças entre a norma culta e as variedades linguísticas dos falantes e a descrição dos diferentes aspectos apresentados pela língua (escrita e falada), obrigando assim o professor a desenvolver uma nova atitude diante da heterogeneidade das classes. Os estudos em linguística textual apontaram para a necessidade de não limitar apenas às estruturas morfossintáticas da língua, focando também na semântica do texto, o que somado a na análise do discurso e a pragmática trouxe à tona uma nova perspectiva sobre a língua.

Nesse cenário, viu-se brotar perspectivas que levaram à reflexão de que eram necessárias mudanças no ensino da LP, nesse panorama surgiu a LDB (Lei 9.394/96), atentando para a necessidade de ampliar e melhorar a qualidade do ensino ofertado no país, frente às novas tecnologias que seguem avançando. Assim, a educação nacional passa a abarcar no ensino de LP o estudo de diferentes gêneros textuais, promovendo um contato mais amplo com os diferentes meios de ensino.

Até os dias atuais o ensino de LP é obrigatório em todas as escolas do país, no entanto, vê-se ainda um ensino pautado em nomenclaturas e normas sintáticas prescritas pela gramática normativa, e muito embora os parâmetros curriculares nacionais proponham a relação contextualizada entre o ensino da LP por meio de textos, muitos professores ainda optam pelo ensino partindo de frases isoladas, o que gera a falsa sensação de aprendizado no aluno.

Esses pilares da LP se mantêm ainda mesmo depois de tantas mudanças históricas, ou seja, eles continuam seguindo, na maioria das vezes, um modelo baseado no ensino de gramática, redação e literatura. Isto é, o ensino da LP encontra-se ainda num estado no qual as mudanças não conseguem atingir de fato a raiz do processo e, muito embora os estudos continuem a avançar, a metodologia de ensino ainda é tida em muitos casos como insatisfatória.

Ora, assim como o ensino de LP, o processo de leitura também se mostra mecanicamente executado, não desenvolvendo no sujeito a autonomia linguística necessária para interagir com o texto e o contexto e esse fator fada a educação a índices indesejáveis no que tange à leitura e escrita estudantil, de modo que é necessário que mudanças pedagógicas aconteçam e tornem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas algo menos mecânico e mais dinâmico.

Pensando nessa necessidade, faz-se a ressalva de que ultimamente, muito se tem discutido sobre o que constitui o ato de ler e como se dá esse processo. Mas afinal, o que é ler? Para que finalidade lemos? Como lemos? São essas questões que nos guiarão nas discussões que se sucedem.

## **2.2. A prática de leitura**

As práticas de leitura e escrita vêm continuamente se fazendo mais e mais necessárias para que haja uma interação do indivíduo com o meio, de modo que a sua interação com o meio letrado requer continuamente o domínio de habilidades linguísticas que são construídas dentro da sala de aula.

A linguagem encontra-se em todos os setores da vida, e por este fator sofre diversas influências do meio, levando-nos à necessidade de enxergar a prática de leitura como um fator indispensável dentro e fora do contexto da sala de aula, de modo que o sujeito-leitor possa refletir sobre o processo histórico de apropriação do sistema escrito e do domínio da leitura, atentando para as diversas formas de leitura e de construção de significado. Segundo Carvalho (2014, p. 175):

Fica claro que não se concebe uma única forma ler e, conseqüentemente de interpretar/compreender um texto, mas que cada leitura, cada movimento interpretativo, já são em si uma ação do sujeito que vê, com seus olhos e, portanto, do seu ponto de vista, uma dada realidade. A leitura e a interpretação são a forma pela qual a realidade se enuncia aos sujeitos situados social e historicamente. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras, e se enunciar Amim de um determinado modo, mas, para outra pessoa, suscitar outras interpretações, outros modos de ver e compreender o mundo.

Historicamente, atribui-se à escola o contexto no qual o sujeito irá ter domínio da leitura e escrita, ou seja, o espaço escolar passa a ser o intermédio entre o sujeito e o conhecimento necessário à sua interação social, de forma que se classifica:



A escola como agente mediadora das práticas letradas entre o sujeito e o meio social, deve instaurar novas funções, não apenas as que vêm reproduzindo desde a época industrial, baseada em uma educação fabril, que visava à produtividade e à automação do ser aprendiz (CUNHA, 2010, p. 124)

Desse modo, é na escola que o sujeito toma consciência acerca da importância da sua interação com o mundo letrado, possibilitando ainda a sua interação com o meio social. No entanto, para que concretize essa prática, é necessário que a escola assuma uma postura inovadora, ofertando uma educação que possibilite ao estudante a participação e socialização do seu processo de aprendizagem, tornando-se, portanto, um processo voltado para a qualidade do processo de ensino e não apenas uma ação voltada para uma meta, desconsiderando os anseios do sujeito ou o ritmo em que se desenvolve.

Pensando nisso, é importante ressaltar que o ato de ler remonta à Antiguidade, em que o enfoque central era no desenvolvimento de uma boa retórica, a fim de que os homens apresentassem bom desempenho em seus pronunciamentos públicos, de modo que, o conhecimento era transmitido através da fala.

O conhecimento era transmitido basicamente através do oral – embora na Grécia e em Roma, por exemplo, boa parte da população dominasse as técnicas de leitura. A ênfase no oral, na Antiguidade, é revelada pelo espetacular desenvolvimento da arte da oratória e pela importância do ensino através do diálogo entre mestre e aprendiz (BARBOSA, 2008, p. 97).

Naquela época apenas os homens tinham o “privilegio” de terem acesso ao conhecimento e, para que este viesse a se tornar um leitor, era necessário que antes fosse um ouvinte assíduo das obras que eram recitadas publicamente e, por meio dessas leituras, outros homens tinham contato com as obras que eram produzidas por meio da escrita e apresentadas oralmente.

Na Antiguidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita. Uma passagem das Regras de São Bento exprime essa concepção: “Depois da sexta hora, tendo deixado a mesa, que eles (os monges) repousem em seus leitos em perfeito silêncio; ou se alguém deseja ler para si, que leia de maneira que não perturbe os outros” (BARBOSA, 2008, p. 99).

As práticas de leitura que eram presentes nos mosteiros destinavam-se ao clero, que detinha grande parte do poder econômico e social da época. Desse modo, visando ao cumprimento das regras das instituições religiosas, surgiram gradativamente novas

modalidades de leitura, que poderiam ser divididas em três períodos: I: durante os séculos IX e XI adotou-se a prática de leitura silenciosa; II: no século XIII essa nova modalidade de leitura ganhou os espaços universitários – leitura silenciosa; III: na metade do século XIV essa nova modalidade de leitura foi difundida no meio da aristocracia laica e “foi então instaurada uma nova modalidade de relação com o texto, que se revelou mais ágil, flexível e eficaz” (BARBOSA, 2008, p. 100).

Com o passar dos séculos, as demandas sociais aumentaram e emerge a necessidade de os sujeitos aprenderem a ler e escrever a fim de que pudessem progredir socialmente, tanto no nível intelectual, quando na orientação espacial, afinal, as cidades estavam se desenvolvendo progressivamente e assim havia a necessidade de interpretar os referenciais impostos socialmente, como “letreiros comerciais, cartazes publicitários, placas de ruas, numeração das casas” (BARBOSA, 2008, p.107) exigem do cidadão uma mudança na sua postura social.

Assim, no século XVI diversos autores começaram a produzir materiais com o intuito de ensinar a ler e escrever nos moldes da época, mas claro, ainda era um ensino restrito a quem pudesse pegar pela educação (BARBOSA, 2008, p.107), logo, boa parte da população permanecia a margem, sem acesso aos meios de transformação social.

A partir do século XVIII acontece uma mudança na forma de tratamento dos processos de leitura e escritas com vistas a atender as demandas da sociedade como um todo, ou seja, buscou-se expandir a alfabetização a todas as camadas sociais, possibilitando assim um maior engajamento das pessoas que compunham a sociedade.

[...] com a difusão da ideia de alfabetização para camadas mais amplas da população, é a escola pública que se estabelece como mediadora entre a criança e a cultura veiculada pela escrita. A alfabetização torna-se o fundamento da escolaridade inicial e uma certa modalidade de leitura e escrita tornam-se aprendizagem escolar. A leitura como processo de construção de sentido não encontrou – ainda hoje – espaço nessa escola. (BARBOSA, 2008, p.114)

Atualmente, a leitura está presente em todos os setores da sociedade e para interpretarmos todas essas informações, lançamos mão de diferentes estratégias de leitura, que nos possibilitam moldar nossas ações de acordo com o nosso interesse. Por exemplo, para chegar ao trabalho, não pegamos um ônibus aleatoriamente, mas aquele cuja rota nos levará ou deixará mais próximo do nosso destino, ou ainda quando nos propomos a realizar uma pesquisa, não fazemos com base em nossas suposições, mas buscando estudos que atestem nossas hipóteses e isso só é possível por meio da internalização do processo de leitura.

[...] Não se lê da mesma forma um folheto de divulgação, uma receita culinária ou um livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para aprender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno (BARBOSA, 2008, p.114).

É no processo de leitura e na intencionalidade que atribuímos a esse processo que se toma conhecimento acerca do objeto que se deseja explorar, assim, em todo ato de ler, há uma meta a ser atingida, como propõe Koch (2011, p. 19):

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos; há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que caem em mão (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas).

Observa-se que muitas são as leituras possíveis, mas é o objetivo do leitor que o conduzirá à leitura que melhor se adequa a sua necessidade, afinal, não dá para sair lendo os mais diversos textos sem termos ciência da funcionalidade do que se lê, isso é, nossas leituras atendem às expectativas pessoais de cada um, logo, lê-se aquilo que poderá enriquecer nossas experiências com a leitura e conseqüentemente, o conhecimento.

É necessário que se compreenda que leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1996, p. 52)

Assim, por meio da leitura, o leitor será capaz de compreender os sentidos do texto, ativando os diferentes conhecimentos que possui acerca de determinada temática, interagindo com o gênero textual, ou seja, constitui-se um ato no qual “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos” (KOCH, 2011, p. 18).

Sendo assim, ler é interagir com o conhecimento, a moldá-lo conforme nosso interesse. Trata-se, pois, de assegurar que os conhecimentos serão sempre lembrados e

incorporados aos nossos discursos (KOCH, 2011). Diante dessa importância, acreditamos que o ato de ler é uma prática que necessita ser melhor trabalhada em sala de aula a fim de que o aluno não só aprenda a decodificar, mas compreender a semântica textual e atribuir sentido ao que leu, afinal, “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1978, p.70).

É necessário que o aluno seja capaz de desenvolver estratégias de leitura que possibilite interagir e compreender o texto, estabelecendo relações com o que está lendo e textos que possa ter lido antes, e mais que isso, é necessário que o aluno seja capaz de, a partir da leitura que se predispões a realizar, formular ideias e ter a capacidade crítica de defender ou criticar determinado ponto de vista. Não se trata apenas de ler, mas ler com eficiência e autonomia. (FREIRE, 1978)

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p.10)

Com base nisso, o ato de ler não se restringe apenas à decodificação de textos escritos, mas ao ato de atribuir significados às diferentes situações do dia-a-dia a que somos exposto; por exemplo, pessoas que não tiveram acesso à alfabetização têm, também, estratégias próprias para interpretar o mundo a sua volta, ou seja, atribui-se significado conforme a nossa necessidade comunicativa, assim, “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. (LEFFA, 1996, p.10). Corroborando com essa afirmativa, Almeida (apud CUNHA, 2010, p. 132) afirma que:

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam.

A leitura é, portanto, uma competência essencial para o pleno desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão de uma sociedade cujas exigências requerem o máximo de desempenho no que tange o conhecimento científico<sup>3</sup> e de mundo<sup>4</sup>, levando o sujeito a assumir posicionamentos críticos perante a sociedade, induzindo o sujeito ascender socialmente e conseqüentemente vir a contribuir com seu papel social, enquanto membro de uma sociedade globalizada. Para tanto, este deverá inferir significados frente às leituras que realiza, o que se dá mediante o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Segundo Carvalho (2014, p. 177):

O termo habilidade pode ser entendido como “saber fazer” algo específico. Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir, manipular com destreza, pular, sintetizar etc.

Mediante essa assertiva, entende-se que o processo de leitura e compreensão envolve habilidades críticas que devem ser desenvolvidas e aprimoradas dentro do âmbito escolar, de modo a proporcionar ao sujeito-leitor recursos linguísticos para agir de forma autônoma e crítica na sociedade.

### **2.3 Leitura e compreensão leitora: como se dá esse processo dentro da sala de aula?**

É por meio do ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas que o sujeito compreende os diferentes gêneros textuais veiculados na sociedade e para interagir com eles é necessário que tenha internalizado estratégias de leituras, ou seja, “espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (SOLÉ apud KOCH, 2011, p. 13).

Estratégias de leitura requerem, pois, o uso de conhecimentos prévios dos discentes o que pode tornar o espaço da aula mais dinâmico e interativo e não resumir o momento de aprendizagem à mera transmissão de conhecimentos pautada pela apresentação direta das informações a serem repassadas à classe. Mais do que isso, por meio da leitura, o sujeito dará sentido ao que lê, objetivando ampliar os seus conhecimentos linguísticos ou ativando outros previamente construídos.

---

<sup>3</sup> “Conhecimento científico é a informação e o saber que parte do princípio das análises dos fatos reais e cientificamente comprovados”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/conhecimento-cientifico/>>

<sup>4</sup> “Conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, é ter ideia ou a noção de alguma coisa. É o saber, a instrução e a informação”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/conhecimento/>>

Se por um lado se faz necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

Todo sujeito carrega consigo conhecimentos que foram construídos previamente e que são ativados a cada momento de interação com o outro. Dessa forma, é necessário que o professor leve em conta os conhecimentos prévios do sujeito e a partir deles venha a fazer as intervenções necessárias e nunca o contrário, ou seja, o professor não deve partir da hipótese de que seu aluno é um cubículo vazio a ser preenchido com o que ele há de ensinar. Todos nós temos conhecimentos, sejam linguísticos ou de mundo, ou melhor, temos ambas as formas de conhecimentos e é função da escola/professor sistematizar esse conhecimento. Segundo Leffa (1996, p. 12):

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. A leitura deve ser cuidadosa com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara.

Considerando-se que cada sujeito é único, deve-se levar em conta a pluralidade de interpretações, assim como sugere Koch (2011, p. 21), ao afirmar: “considerar que o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Observemos a imagem que sucede e a análise em seguida apenas para exemplificar essas considerações da autora.

Figura 1: Ativação de conhecimentos prévios



Fonte: Disponível em: <https://vitoriapatticia.wordpress.com/charge-educacao-publica/>

Ao nos depararmos com essa charge, de imediato ativamos conhecimentos previamente construídos ou que induzimos a partir das informações: I: o título já revela do que será discutido no texto, o que leva o leitor a rememorar outras informações acerca da péssima qualidade da educação no país; II: o diálogo que é estabelecido entre as personagens dá abertura para interpretar o termo educação como: 1 – educação enquanto bons modos ou 2 – educação enquanto mecanismo de transformação social. Observa-se que o sujeito policial utiliza o termo ‘educação’ como sinônimo de boas condutas e o garoto como mecanismo de ‘transformação social’, ironizando as péssimas qualidades da educação que lhe é ofertada. Ora, ao ler uma charge de natureza política, de imediato o sujeito é levado a refletir sobre questões sociopolíticas que englobam a difusão da educação e, ao fazer isso, ele ativa os conhecimentos que adquire ao longo da sua vivência social. Isso ratifica a ideia de que cada sujeito é único e, por isso, deve-se levar em conta a pluralidade de interpretações (KOCH, (2011, p.21). É mediante a leitura que o sujeito poderá realizar sua(s) leitura(s) e assim interagir com os diferentes significados desvendados a partir dessa prática.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe, sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema escrito, etc. (BRASIL, 1997, p. 53)

Dessa forma, vale salientar que o processo de leitura se dá de forma gradual e por esse fator o professor na sala de aula deve estar atento ao ritmo do aluno e, assim, proporcionar-lhe leituras que sejam condizentes com seu nível de aprendizagem. Por meio de leituras agradáveis, o sujeito-leitor poderá interagir e construir significados frente ao texto. Entende-se, portanto, que o processo de leitura é crucial para que o aluno compreenda os diferentes textos com os quais ele se depara no meio social. Conforme Leffa (1996, p. 13):

A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão. A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Pensando sobre esse processo de construção de significados, é importante salientar que a compreensão se dá de forma diferente a depender do contexto em que o sujeito-leitor está inserido, ou seja, a leitura possui diversos significados e valores dentro da nossa cultura, o que, necessariamente requer do leitor o uso de diferentes estratégias de

leitura. Todavia, o ato de ler só será satisfatório se despertar o interesse do leitor, levando-o a articular seus conhecimentos de mundo com o que se predispõe a ler. Dessa forma, a prática de leitura constitui-se como um processo identitário, no qual o sujeito atuará ativamente na construção de significados do texto, apropriando-se de conhecimentos que este (sujeito-leitor) levará consigo. Acerca desse processo de construção de significados, Santos (2014, p. 12) afirma que:

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não [...] parece resultado do próprio texto em si, produzido em situações específicas, mas sim de um resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção da leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, têm-se novas leituras e novos sentidos por elas produzidas.

Segundo Brandão e Micheletti (*apud* SANTOS, 2014, p. 11) “O ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão, de interlocução de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”. Em linhas gerais, o ato de ler nada tem a ver com decodificar puramente as palavras escritas em determinado texto, ou ainda tentar adivinhar o que foi escrito pelo autor, é, antes de tudo, um processo dinâmico e natural que envolve o confronto entre o ‘velho’ e o ‘novo’, uma reorganização daquilo que já se sabe sobre determinada temática para que novos conhecimentos sejam somados, contribuindo assim para o repertório de leitura e conhecimento desse sujeito-leitor. É um ato que não envolve questões como “o que o aluno deve ler”, antes, envolve o “como ele deve ler”.

Todavia, a leitura é um processo que deve acontecer de forma gradual, considerando a natureza dos textos trabalhados em sala de aula e o estímulo que se dá para que o sujeito-leitor se veja motivado a embarcar nas leituras propostas. Saber que a leitura possibilita conhecer outros mundos não é o suficiente para que o sujeito se veja envolvido com o texto, por esse fator, o texto deve ser desafiador para esse leitor, o que lhe propicia autonomia crítica para construir significados frente ao texto. De acordo com Santos (2014, p. 14):

Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão e que requerem enorme esforço intelectual e, a despeito disso, dão vontade de ler sem parar, em outros, o esforço é mínimo e, mesmo assim, dá vontade de deixá-los para depois. Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolverem-se muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura é um compromisso com ela – a escola precisa mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.



Partindo desse pressuposto, é importante atentar para o fato de que existem diferentes tipos de leitura (leitura de textos, imagens, gráficos); entretanto, a prática escolar acaba restringindo esse ato à decodificação e interpretação (rasa) textual, como se o ato de ler acabasse quando o sujeito-leitor fosse capaz apenas de responder um questionário, e que este não o permitisse pensar o texto, tampouco interagir com ele.

Dessa forma, vale salientar que o processo de leitura se dá de forma gradual e por esse fator o professor deve estar atento ao ritmo do sujeito e assim proporcionar-lhe leituras que sejam condizentes com seu nível de aprendizagem e assim, por meio de leituras agradáveis, o sujeito será capaz compreender com maior eficiência.

### **2.3.1 Estratégias de leitura**

Considerando as discussões trazidas neste capítulo é importante ressaltar a importância das diferentes estratégias de leitura para que o sujeito-leitor desenvolva suas habilidades linguísticas para interagir junto ao texto, em um processo contínuo de construção de significados. Segundo Dell'isola (2005), essa construção de significado se dá por meio de:

(

um processo interativo em que o leitor seleciona informações, elimina outras, cria novas relações, adiciona elementos e, finalmente, reconstrói o sentido do texto. (...) um indivíduo, diante da página impressa, vê o que está escrito, atribui significado às palavras ou frases e aciona um processo ativo de interação com o texto que lê. (DELL'ISOLA, 2005: 63)

Pensando na dinâmica de leitura e nos fatores que ela implica, é fundamental considerar que a leitura trata-se de um processo no qual se constrói, junto ao texto, significados referentes ao texto e o contexto de sua produção. Ou seja, o ato de ler implica dialogar com as diferentes vertentes que possibilitam a construção do texto, tais como, a temática escolhida, a perspectiva do autor e dos conhecimentos linguísticos envolvidos nesse processo. Segundo os PCN,

A leitura [...] trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a serem construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas. Formar um leitor competente supõe formar

alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 2001, p.53)

Dessa forma, entende-se que os elementos utilizados para facilitar o processo compreensão textuais são de grande importância para o leitor, uma vez que a partir deles os sentidos começam a ser ativados sem que se faça antes necessário uma leitura mais aprofundada do texto, podendo-se obter um entendimento prévio sobre o que ainda está por vir.

Considerando a natureza flexível da leitura, Leffa (1996) ressalta a importância de o sujeito-leitor estar intencionado a realizar a leitura, uma necessidade que o levará a sentir-se satisfeito com o texto, atribuindo-lhe significados e compreendendo os mecanismos que conduzem à compreensão textual. Segundo o autor:

[...] Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto. (LEFFA, 1996, p. 17)

Sob esta perspectiva, é importante atentar para as diferentes formas de leituras as quais o professor poderá fazer uso em sala de aula. Segundo o PCN, o professor pode optar por um trabalho que contemple a *leitura autônoma*, que consiste em dar a “oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência” (BRASIL, 1998, p.72), possibilitando que o aluno-leitor desenvolva a autonomia crítica de escolher suas leituras. Outra estratégia de leitura consiste em realizar a *leitura colaborativa*, a qual servirá de alicerce para que o docente traga o aluno para junto do texto, levando-o a interagir com os elementos linguísticos que compõem o texto. Conforme o documento:

A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL, 1998, p. 72-73).

Há ainda a possibilidade de se trabalhar por meio da leitura em voz alta pelo professor, a qual servirá como meio de os alunos (por intermédio do professor) terem acesso a uma leitura de longos textos (às vezes de natureza complexa) que de outra forma o sujeito-leitor poderia não compreender de forma eficaz. Também é possível que o docente faça uso da leitura programada em que ele segmenta o texto e distribui para a turma, promovendo assim uma leitura que envolve a todos. O documento propõe que o docente trabalhe da seguinte forma:

O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético (BRASIL, 1998, p. 73).

Por fim, os PCN apresentam uma quarta modalidade (estratégia) de leitura que é a leitura de escolha pessoal e por meio da qual são eleitos gêneros textuais os quais o sujeito-leitor terá a liberdade de escolher qual irá ler. Todavia, essa é uma prática que se dá em decorrência da leitura assídua, considerando o desenvolvimento e o gosto pela leitura.

Considerando, pois, essas estratégias, é possível que o trabalho com a leitura se dê de forma a contemplar as habilidades de compreensão, essencial para que o sujeito-leitor dialogue com o texto, ou seja, construa significados a partir de sua experiência enquanto leitor, isso de forma autônoma e consciente.

Sob este viés, é necessário, com isso, considerar a experiência leitora e oferecer novos recursos que possibilitem ao sujeito-leitor o aprimoramento de suas estratégias de leitura e de compreensão textual, considerando assim, a natureza complexa que envolve o ato de ler e de construir significados a partir dessa leitura. Sem dúvidas, trata-se de um ato que, se feito de forma consciente, leva o sujeito a romper com paradigmas estruturais (formas de leituras mecânicas) e desenvolver leituras mais críticas e autônomas.

## CAPÍTULO III

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo temos por objetivo, em primeira instância, esclarecer os métodos que utilizamos para selecionar nosso material de análise. Posteriormente, iremos nos deter a explicar as delimitações realizadas a fim e de obter o *corpus* específico de nossa pesquisa, como também esclarecer os motivos que nos levaram a tais escolhas, além de contextualizar a coleção escolhida. Através de um quadro procuraremos situar o leitor quanto à organização dos LD, suas temáticas e seus capítulos, assim como a organização dos volumes, frisando a forma como os capítulos são introduzidos, dando ênfase à unidade 2 de todos os exemplares.

Ainda no que se diz respeito à metodologia empregada no presente trabalho, faz-se necessário enfatizar que a presente pesquisa se dá sobre uma abordagem predominantemente qualitativa, uma vez que buscamos uma análise interpretativa dos dados coletados.

#### 3.1. Seleção dos livros didáticos

A presente pesquisa foi realizada sobre a coleção Singular e Plural, que traz quatro livros didáticos de língua portuguesa, de autorias das escritoras: Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, reunidas pela editora Moderna. A coleção selecionada equivale aos anos finais do EF II (6º ao 9º ano), aprovada pelo PNLD 2014, utilizada em escolas públicas do estado de Pernambuco, destinados aos anos de 2014, 2015 e 2016.

No que diz respeito à seleção do *corpus*, como já mencionado, a escolha foi feita devido à coleção ser aprovada pelo Programa Nacional de Livros Didáticos e ainda ser a última remessa que foi utilizada nos três anos de utilidades às quais foram destinadas. No entanto, mesmo apresentando todo o livro em discussão, assim como a organização de seus capítulos e seções, iremos privilegiar o olhar mais específico, em nossa investigação, para segunda unidade dos quatro livros analisados.

Com o *corpus* delimitado, trataremos de investigar os possíveis elementos de contextualização, lançados por meio de algumas subseções no LD, que dão suporte para entender as estratégias que a coleção de Língua Portuguesa do EF<sup>5</sup> revela em suas aberturas de unidades a fim de influenciar o processo de compreensão do leitor.

Sabemos que muitas outras temáticas contempladas pela coleção são tão relevantes quanto à escolhida para ser investigada na unidade 2 de cada livro; entretanto, por questões metodológicas, um recorte dos temas que foi recorrente em toda a coleção, exatamente na segunda unidade de todos os quatro livros, fez-se necessário, a fim de que pudéssemos partir para a análise.

A investigação foi construída da seguinte forma: após embasamentos teóricos encontrados nos autores: Silva (1996:2006), Soares (2002) Lajolo (1996), Malfacini (2015), Freire (1978), Leffa (1996), Cunha (ano), Barbosa (2008), Koch (2011), Santos (2014), assim como documentos oficiais como: Brasil (1996-1997) e a LDB (Lei 5692/71), partimos para a análise nos LD selecionados; neles buscamos identificar e compreender quais as estratégias linguísticas (consideradas por nós como elementos de contextualização) as autoras faziam uso a fim de que o aluno-leitor pudesse compreender o que seria exposto na unidade antes mesmo de realizar a sua leitura. Sendo assim, privilegiamos a nossa atenção para as seções de abertura dos livros, trazidas, como o próprio nome indica, no início dos capítulos, os quais servem como “ponte” aos conteúdos que serão sequencialmente abordados pela unidade.

### **3.2. Delimitação do *corpus***

Antes de iniciarmos uma explicação mais detalhada sobre as unidades temáticas escolhidas e seções de abertura que serão objetos a serem trabalhados em nossa pesquisa, é importante inicialmente descrevermos de modo geral a organização da coleção selecionada para a análise. A coleção apresenta quatro volumes, cada um deles destinado a uma série que vai do 6º ao 9º ano. Elas são organizadas por meio de unidades temáticas. Vejamos abaixo como a coleção está organizada:

- **Singular e Plural**

---

<sup>5</sup> As capas dos livros, apenas a nível de visualização, encontram-se no anexos I, página 59.

As obras apresentam-se da seguinte forma: Todos os livros didáticos da coleção se apresentam a partir de unidades temáticas. Na abertura de cada unidade temática existente no livro didático há uma indicação do número correspondente a ela, com o título seguido de uma imagem que está relacionado ao tema que irá ser trabalhado, e três quadros de textos (que consideramos em nossa pesquisa serem subseções da seção de abertura), os quais são nosso objeto de pesquisa. São eles: “Converse com a turma”, “O que vamos fazer nessa unidade” e “Vamos pensar”.

Cada livro da coleção é estruturado a partir de três cadernos: caderno de leitura e produção, caderno de práticas de literatura e caderno de estudo de língua e linguagem. Desses três, iremos nos deter a apenas um caderno que é o de leitura e produção. Cada caderno é composto por três unidades temáticas e cada uma possui dois capítulos, com exceção do caderno de estudos de língua e linguagem, que diferente dos demais possui três capítulos, ao invés de dois em cada unidade.

Para uma melhor contextualização das obras selecionadas para este trabalho, abaixo segue um quadro que apresenta, de forma mais detalhada, os títulos das unidades e capítulos trabalhados em cada ano escolar.

Quadro 01: Organização das unidades dos livros didáticos

<b>Sexto Ano</b>	<b>Sétimo Ano</b>
Unidade 1: Mudanças e Transformações	Unidade 1: Mudanças e transformações
Capítulo 1: Está tudo tão diferente!	Capítulo 1: Um mundo de emoções: o primeiro amor...
Capítulo 2: E as coisas não param de mudar!	Capítulo 2: Um mundo de emoções: o primeiro beijo, as indecisões, as decepções...
<b>Unidade 2: Todo mundo é diferente? <sup>6</sup></b>	<b>Unidade 2: Diversidade cultural</b>
Capítulo 1: Culturas e identidades: por que e em que somos diferentes	Capítulo 1: Diferentes estilos, diferentes culturas: qual é a sua tribo?
Capítulo 2: Eh nOixXx Nah fita	Capítulo 2: Do erudito ao pop e vice-versa: há diálogo possível?
Unidade 3: Ler ou não ler, eis a questão	Unidade 3: Meio ambiente e participação política
Capítulo 1: O que o pessoal anda lendo?	Capítulo 1: Pelas ruas da cidade: problemas ambientais
Capítulo 2: Onde é que eu estou nas estatísticas?	Capítulo 2: O lixo nosso de cada dia

<sup>6</sup> As unidades que se encontram em destaque, foram às utilizadas para a análise.

Oitavo Ano	Nono Ano
Unidade 1: Comportamento: você vai na “onda” ou tem opinião própria	Unidade 1 Mudanças e transformação
<sup>7</sup>	Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência
<sup>8</sup>	Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade
<b>Unidade 2: Diversidade Cultural</b>	<b>Unidade 2: Diversidade cultural</b>
Capítulo 1: Gerações e gerações- a história se repete?	Capítulo 1: Um mundo de credos, valores e costumes.
Capítulo 2: Universo jovem: juventude ou juventudes?	Capítulo 2: ... e eu no mundo?
Unidade 3: Corrupção: esse mal tem cura?	Unidade 3: Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil
Capítulo 1: De olho na corrupção	<sup>9</sup>
Capítulo 2: Cortando o mal pela raiz	<sup>10</sup>

Fonte: o autor

Através da exposição deste quadro, é possível observar de um modo bem geral a organização das unidades escolhidas, bem como as temáticas trabalhadas pelas autoras ao longo delas e os volumes em que foram contemplados os diversos assuntos. Por meio dele, podemos perceber também que os cadernos de leitura e produção da coleção totalizam o número 12 (cada unidade temática traz um caderno desse), com os mais variados temas a serem trabalhados com turmas do Ensino Fundamental II. Há também em destaque nas unidades que foram selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho nos quatro volumes da coleção. Como se pode ver, a segunda unidade de toda a coleção trata de modo semelhante a mesma temática: “Diversidade cultural”. Por esse motivo, optamos por trabalhar com apenas uma unidade em cada volume. Essa decisão partiu apenas da ideia de obtermos um *corpus* mais específico para ser analisado.

No capítulo seguinte iremos tratar sobre as análises realizadas nos livros didáticos selecionados, mais precisamente nas unidades destacadas acima que são nossos objetos e estudo.

<sup>7</sup> Esta unidade não se subdivide em capítulos.

<sup>8</sup> Esta unidade não se subdivide em capítulos.

<sup>9</sup> Esta unidade não se subdivide em capítulos.

<sup>10</sup> Esta unidade não se subdivide em capítulos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DE DADOS

Em nossa investigação nos empenhamos em analisar os livros selecionados de língua portuguesa. Neles nos detemos a averiguar os elementos de contextualização existentes nos quatro LD escolhidos, livros esses destinados às séries de 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Para um melhor entendimento, abordaremos um por vez, buscando analisar quais elementos contextuais que se fazem presentes em cada LD e qual a contribuição deles para o processo de compreensão do aluno-leitor. Será nessa linha de raciocínio que buscamos investigar quais as possíveis funções de o livro didático introduzir um assunto, antes mesmo de abordá-lo, além de buscar entender as vantagens que tal ação proporciona ao discente. Como já mencionado nos aspectos metodológicos de nossa pesquisa, daremos ênfase à segunda unidade de cada um dos materiais didáticos analisados, na qual é abordado o mesmo tema: diversidade cultural.

- **Livro 1:**

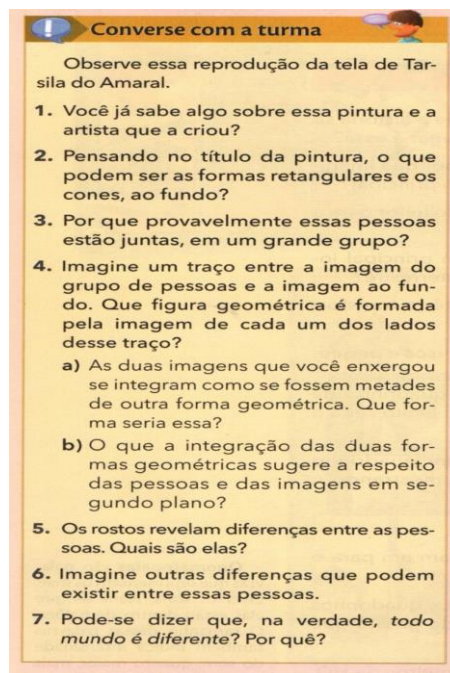


Figura 2: Apresentação da unidade 2 do livro 1 (p.52-53)

No livro 1, destinado ao 6º ano do E.F, faz-se presente a utilização de três elementos contextuais, apresentados em caixas de textos, tais elementos são nominados como:



“Converse com a turma”; “O que vamos fazer nesta unidade” e “Vamos pensar”. Ainda convém lembrar que em todas as unidades há a presença de imagens que dialogam diretamente com o tema em questão; ou seja, elas podem também se constituir como elementos de contextualização, no entanto não será nosso intuito discuti-las na pesquisa. Iremos dedicar-nos, apenas por um recorte metodológico, às caixas de textos já citadas (ou também, tidas por nós como subseções) que induzem o aluno a refletir sobre aspectos prévios que serão trabalhados mais adiante na unidade. Vejamos o primeiro elemento



**Converse com a turma**

Observe essa reprodução da tela de Tarsila do Amaral.

1. Você já sabe algo sobre essa pintura e a artista que a criou?
2. Pensando no título da pintura, o que podem ser as formas retangulares e os cones, ao fundo?
3. Por que provavelmente essas pessoas estão juntas, em um grande grupo?
4. Imagine um traço entre a imagem do grupo de pessoas e a imagem ao fundo. Que figura geométrica é formada pela imagem de cada um dos lados desse traço?
  - a) As duas imagens que você enxergou se integram como se fossem metades de outra forma geométrica. Que forma seria essa?
  - b) O que a integração das duas formas geométricas sugere a respeito das pessoas e das imagens em segundo plano?
5. Os rostos revelam diferenças entre as pessoas. Quais são elas?
6. Imagine outras diferenças que podem existir entre essas pessoas.
7. Pode-se dizer que, na verdade, *todo mundo é diferente*? Por quê?

Figura 3 (p.52)

Nesta seção, por meio das mais diversas perguntas que as autoras vão realizando, percebemos a intenção de que o leitor estabeleça um diálogo com a turma. Essa troca de conhecimentos possibilita, a nosso ver, que o aluno tenha uma possível compreensão mais detalhada sobre temas distintos, como por exemplo, a diversidade cultural, enfoque da unidade. O questionário está diretamente ligado à imagem, à pintura: “Operários” de Tarsila do Amaral. Nesta fase o aluno é questionado acerca de conhecimentos prévios da obra e da contextualização histórica da mesma, “Você já sabe algo sobre essa pintura e a artista que a criou?”, por exemplo.

Posteriormente, há a apresentação da unidade, intitulada: “O que vamos fazer nesta unidade”. Nesta seção são inseridos três pontos de apresentação do que serão trabalhados em seguida na unidade. Para isso, há a presença de colocações como: “Nesta unidade, além de aprender a defender melhor nossa opinião: aprenderemos que a nossa

cultura nasceu de uma mistura de etnias, valores e costumes”, por exemplo. Percebe-se que as autoras além de estimularem o aluno a expor suas opiniões, procuram estimular a discussão de temas transversais, como a diversidade cultural, instigando, com isso, o aluno ao hábito da discussão e da argumentação.

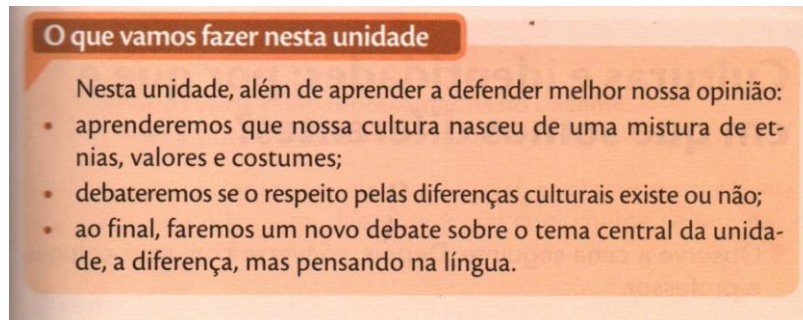


Figura 4 (p.53)

A inserção deste elemento de contextualização, a nosso ver, permite que, o aluno consiga ter acesso, por meio do LD, não somente a conhecimentos linguísticos, já tão discutidos em sala de aula, mas conhecimentos abrangentes, que o permite pensar, dialogar com o seu meio social, além de proporcionar um leque de possibilidades de debate, no qual a persuasão será elemento indispensável, formando alunos com senso crítico e conhecimento abrangente.

Por último, são trazidos dois questionamentos em uma seção intitulada: “Vamos pensar”. Nela o aluno é levado a reflexões ligadas ao seu convívio social, não deixando de lado o tema trabalhado. Indagando-se “Por que e em que somos diferentes?” e “As diferenças entre as culturas são respeitadas?”, o aluno é levado a reflexão pertinentes e necessárias para a sua formação enquanto cidadão.

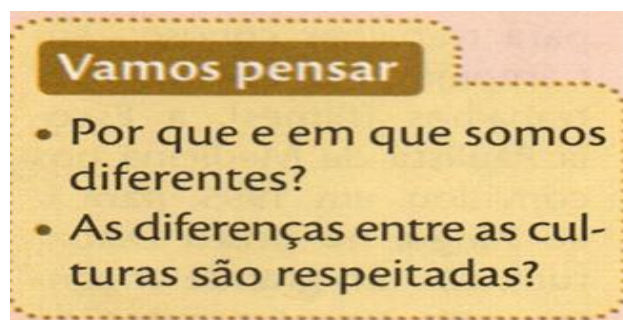


Figura 5 (p.53)

Com base nisso, percebe-se que a junção de todos esses elementos contextuais situam o leitor, introduzindo-o no que será abordado posteriormente pela unidade; dessa forma, consideramos que os alunos possivelmente consigam, além de despertar a curiosidade para o que será abordado, ter mais autonomia nas possíveis discussões que virão, assim como nos questionamentos que serão propostos.

- **Livro 2:**

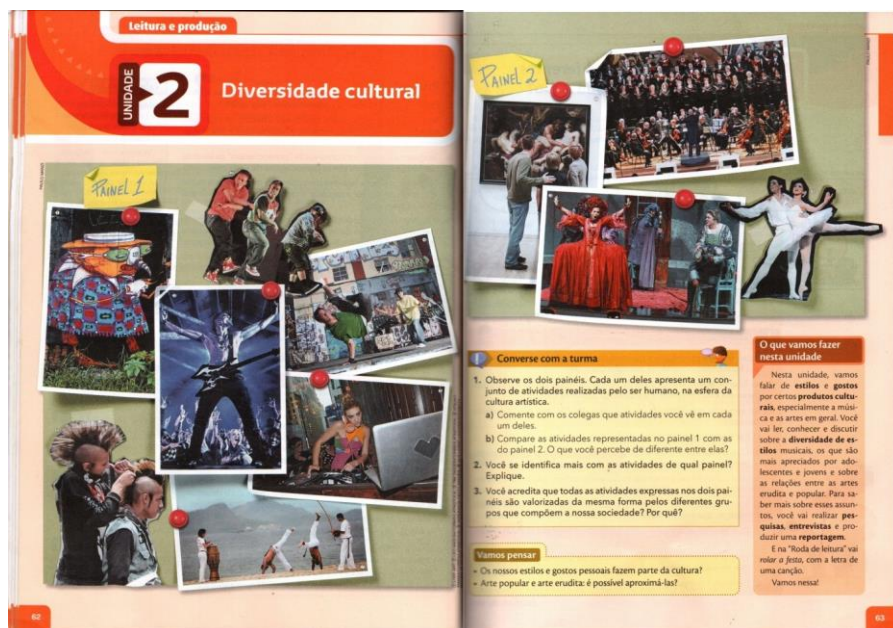


Figura 6: Apresentação da unidade 2 do livro 2 (p.)

No livro 2, destinado ao 7º ano do E.F, assim como no livro anterior, faz-se presente a utilização dos três elementos que são utilizados para contextualização dos alunos acerca do tema a ser trabalhado, bem como dois painéis os quais são apresentados para expressar as diferenças culturais e estilos. Os elementos contextuais analisados por nós, semelhantes à obra anterior, são: “Converse com a turma”; “O que vamos fazer nesta unidade” e “Vamos pensar”.

No primeiro momento da seção de abertura é possível se deparar com várias imagens diferentes que compõem o painel 1 e o painel 2, mas que nos remetem a mesma temática: diversidade cultural. O primeiro elemento, “Converse com a turma”, traz uma série de questionamentos acerca dos painéis, no qual o aluno é instigado a observar as imagens e, em seguida, a comentar com os demais colegas sobre as atividades que ele vê em cada um dos painéis. Mais adiante se solicita que o aluno compare as atividades referentes ao painel 1 e 2 e

perceba quais as diferenças entre elas. Na segunda questão indaga-se se o leitor se identifica com alguma atividade exposta pelos painéis. E, por fim, o livro didático levanta outro questionamento importante sobre o fato de o aluno acreditar se, em ambos os painéis, as atividades expressas são valorizadas da mesma forma por diferentes grupos da sociedade; além disso, solicita-se que ele justifique o porquê de sua resposta. Vejamos:

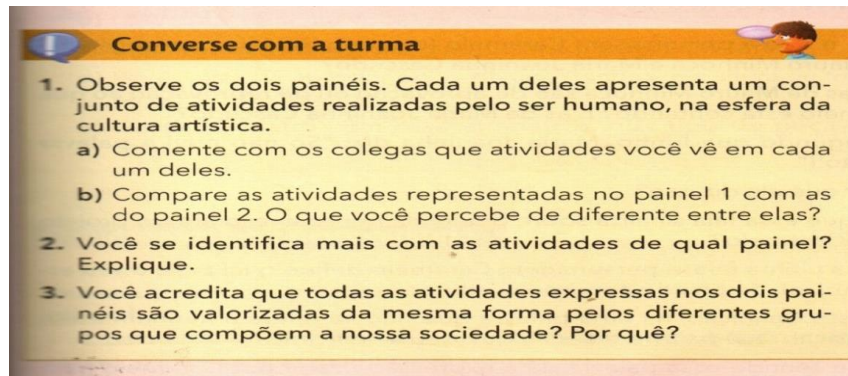


Figura 7 (p.63)

O elemento “Vamos pensar” busca, assim como os demais elementos analisados, contextualizar o aluno sobre os temas propostos. O LD questiona os alunos sobre os seus estilos e gostos pessoais fazerem parte de suas culturas, como também indaga sobre a possibilidade de aproximar dois tipos de artes, a popular e a erudita. Dessa forma percebe-se que as autoras sempre buscam situar o aluno sobre o que será discutido, ativando previamente os seus conhecimentos acerca do que será trabalhado no capítulo e procurando, por meio de questionamentos, induzir esse leitor a se autoquestionar e, posteriormente, a argumentar expondo seus pontos de vista. Isso possibilita que ele seja motivado a refletir antecipadamente sobre os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do capítulo e, assim, a adquirir um campo mais amplo de conhecimento.

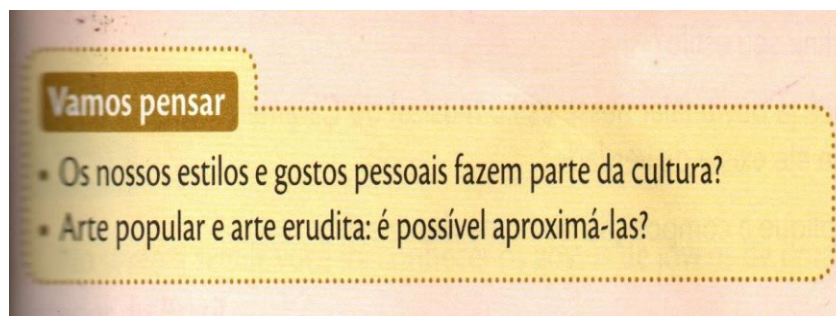


Figura 8 (p.63)

Em seguida temos o elemento “O que vamos fazer nessa unidade”; nele, as autoras trazem um recorte detalhado sobre os assuntos a serem abordados no capítulo, bem como cada atividade a ser realizada. Desse modo, consideramos que o aluno já toma um breve conhecimento do que vai se deparar mais a frente, dos gêneros textuais que entrará em contato e, talvez, até dos textos aos quais vai se deparar antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita deles.

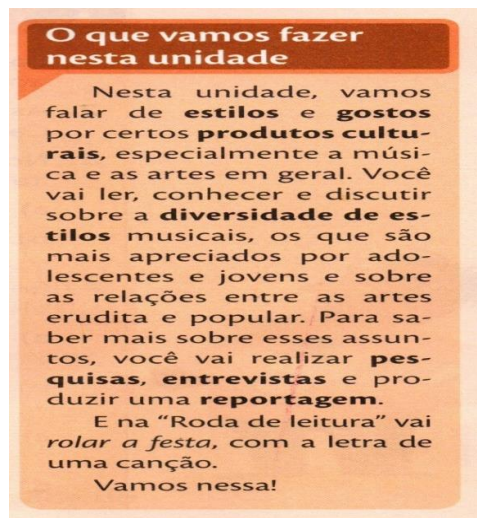


Figura 9 (p.63)

Por meio dessas três subseções, que analisamos em nossa pesquisa como sendo elementos de contextualização, os leitores vão sendo norteados a ativarem um processo de compreensão acerca do que será trabalhado, em linhas gerais, ao longo de toda a unidade, sem que haja com isso a necessidade de primeiro se trabalhar na unidade todo o assunto para depois possibilitar a ativação pelos leitores de seus conhecimentos adquiridos por meio dos capítulos. Sendo assim, entendemos que diversos conhecimentos podem ser tanto ativados como também adquiridos ainda no momento de contextualização da unidade. Isso pode possibilitar que os alunos, ao se depararem em seguida com os assuntos abordados de modo mais aprofundado nos capítulos do livro, já tenham um pouco mais de propriedade para compreenderem a respeito do que tratam.

- **Livro 3**



O primeiro deles, “Converse com a turma”, traz alguns tópicos que apresentam os artistas e fala sobre as diferentes épocas em que eles fizeram sucesso; em seguida, os alunos são indagados sobre as imagens que viram sobre os artistas na abertura da unidade. Por meio de tal estratégia, é possível perceber que o LD procura chamar a atenção dos alunos para a questão da diversidade, ao procurar estabelecer um paralelo entre a época em que os artistas viveram e a geração atual em que os alunos estão vivendo. Paralelo esse que vai além de contemplar a diversidade dos artistas apresentados, mas também, explora questões de tecnologia. Vejamos:

**Converse com a turma**

- No infográfico, temos representadas personalidades de diferentes épocas.
  - Que personalidades são essas e em que época viveram?
- Todas as personalidades que aparecem no infográfico foram representadas quando tinham em torno de 26 a 29 anos.
  - A aparência delas dá a impressão de que são todos jovens nesta faixa etária? Explique.
  - Compare a aparência delas com a aparência das pessoas nessa faixa etária hoje. Você acha que alguma coisa mudou? Justifique sua resposta.
- Compare a tecnologia disponível em cada época.
  - Você diria que houve grandes mudanças?
  - Em relação ao nosso tempo, que mudanças chamam mais a atenção?
  - Em sua opinião, essas mudanças modificam o modo de viver e de ser das pessoas? Por quê?
- Diante das informações, podemos dizer que essas personalidades, quando jovens, desafiaram o seu tempo. Por quê?

Figura 12 (p.38)

5. Agora, leia a tira da Mafalda.

- Na tira aparecem três gerações diferentes convivendo em um mesmo tempo. Que diferenças podem ser observadas entre elas?
- O que a expressão da personagem idosa demonstra no primeiro quadrinho?
- O que a personagem quis dizer com “Isso é o fim”?
- No terceiro quadrinho, Mafalda diz à personagem idosa que ela foi muito radical.
  - Que significado ela estaria atribuindo a essa palavra?

Figura 13

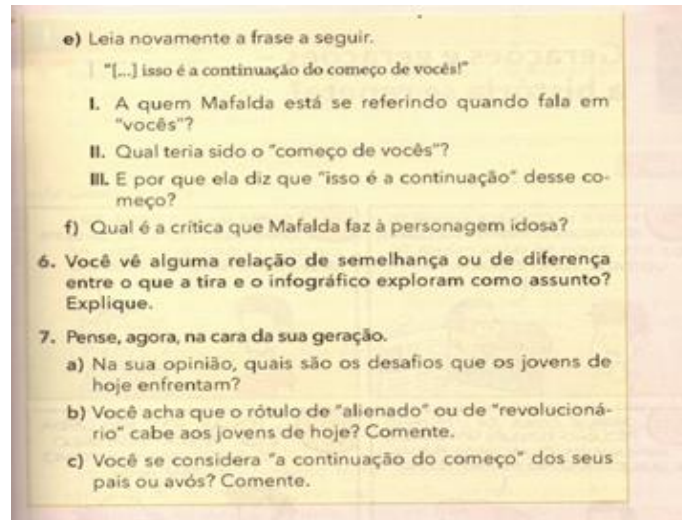


Figura 14 (p.39)

No elemento seguinte “O que vamos fazer nesta unidade” é inserido um breve resumo sobre os assuntos que serão abordados na unidade. O elemento é estruturado a partir de dois pontos: no primeiro, é feito uma breve apresentação sobre os conteúdos e leituras que serão trabalhados e a importância dessas leituras para uma possível produção feita pelos alunos de uma crônica. Em seguida, é apresentado o gênero textual a ser trabalhado. Essa contextualização permite que o leitor não apenas tome conhecimento das temáticas que serão exploradas pelos capítulos que compõem a unidade temática, mas também, aproprie-se de modo geral sobre os gêneros textuais que serão também apreciados ao longo dos capítulos. Para essa contextualização, as autoras buscam estimular o aluno à leitura, por meio de colocações, como “você vai se surpreender com esse produto cultural de longa tradição do nordeste do país”. Entendemos que a colocação desses itens lexicais pode possibilitar não somente o conhecimento dos alunos acerca dos novos gêneros que irão se deparar, como também despertar a sua curiosidade para o aprendizado deles. Vejamos:

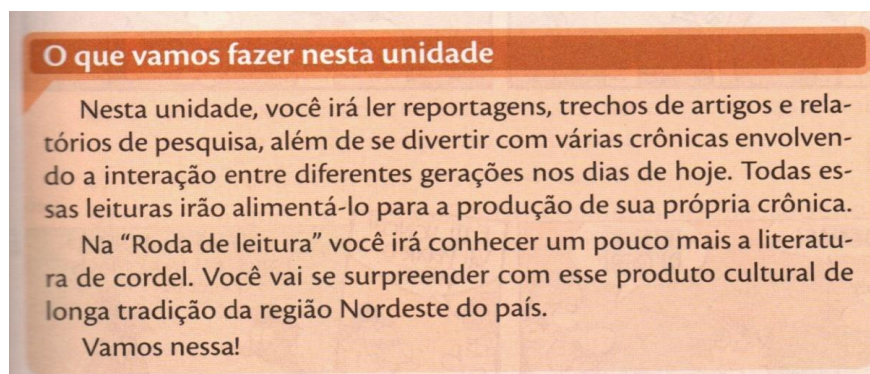


Figura 15 (p.39)



Por fim é trazido o último elemento intitulado “Vamos pensar”, em que são inseridos três tópicos com questionamentos sobre como vivem as gerações de hoje, como é a relação entre pais e filhos, como são os adolescentes de hoje e se eles são todos iguais. Vejamos:

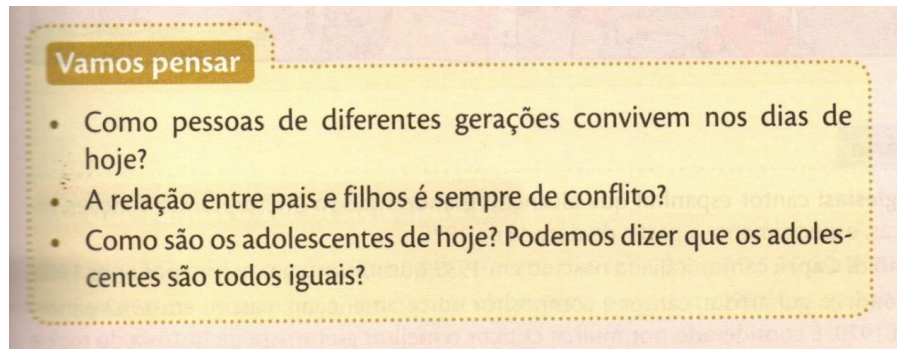


Figura 16 (p.39)

Diante do que foi lido, é possível notar que a utilização dessas estratégias de leitura na seção de abertura do LD busca facilitar o processo de compreensão leitora dos alunos, procurando sempre relacionar a temática a ser abordada com as experiências próprias do leitor – isto é, com o conhecimento de mundo que ele tem. Dessa maneira, podemos depreender que essas estratégias auxiliam o aluno a compreender, de modo geral, previamente os assuntos que serão lidos. Ou seja, podemos considerar que, a partir do uso desses elementos de contextualização, os leitores terão facilidade em adquirir uma maior compreensão prévia do que ainda está por vir na unidade temática.

- **Livro 4**

Por fim, o último livro da coleção Singular e Plural analisado em nossa pesquisa é destinado ao 9º ano do EF. Assim como nas unidades dos livros anteriores que compõe toda a coleção, é possível observar que em sua abertura são trazidos os três elementos (“Converse com a turma”, “Vamos pensar” e “O que vamos fazer nessa unidade”) que contextualizam o leitor e permitem um norteamento de suas compreensões sobre os assuntos a serem abordados.



Figura 17: Apresentação da unidade 2 do livro 4

De início é importante dizer que algo que chama bastante atenção, além do próprio tema trazido no título da unidade, são as imagens trazidas nessas páginas de abertura, pois nelas encontramos duas mulheres mulçumanas que observam uma mulher ocidental. Diante disso, o leitor já pode ter uma breve compreensão sobre os aspectos que serão trabalhados e que irão constituir o tema diversidade cultural (mas as imagens não serão o foco principal desta análise, visto que privilegiamos nosso olhar para os três elementos já mencionados).

Em “Converse com a turma”, encontramos um questionário de quatro perguntas que instigam o leitor a voltar à imagem e expor suas apreciações sobre o que vêem como também sobre os seus possíveis conhecimentos de mundo acerca das culturas abordadas. É possível, por meio desse elemento de contextualização, que o professor instigue e também estabeleça um diálogo com a turma, de forma que os alunos possam, a partir do que veem, compreender as diferenças entre as duas culturas e opinar sobre suas diferenças.

**Converse com a turma**

1. Nessa foto, pode-se perceber a interação entre pelo menos duas culturas diferentes, perceptíveis pelo quê? Explique.
2. É possível perceber certo estranhamento de algumas das pessoas na foto? Explique.
3. Suponha que essas pessoas – que representam as duas culturas – tenham comentado o que pensaram uma sobre a outra, ao se cruzarem na rua. Que tipo de comentário você acha que fariam?
4. Em sua opinião, por que há diferenças como essas que você observou na foto? O que pode motivar essas diferenças?

Figura 18 (p.59)

Adiante, há a apresentação do elemento “Vamos pensar”. Nesta seção são inseridos dois pontos em que se questiona o porquê dos choques culturais e se é possível conviver com as diferenças. Desse modo os leitores, mais uma vez, são convidados a refletir um pouco sobre os possíveis aspectos que serão abordados mais adiante pelos capítulos do LD, como também a opinar sobre as diferenças culturais existentes no mundo. Ou seja, percebe-se que o LD procura estimular os alunos a exporem seus pontos de vistas, de modo a promover uma possível discussão, na sala de aula, a partir dos argumentos que eles forem lançando sobre o que pensam e entendem acerca dos assuntos.

**Vamos pensar**

- Por que ocorrem os choques culturais? Quais suas consequências?
- É possível conviver com as diferenças?

Figura 19 (p.59)

Por fim, é trazido o último elemento: “O que vamos fazer nessa unidade”. Nele encontramos uma contextualização de toda a unidade, em que as autoras trazem um resumo de tudo o que será trabalhado, desde os textos a serem lidos até as atividades que serão desenvolvidas.

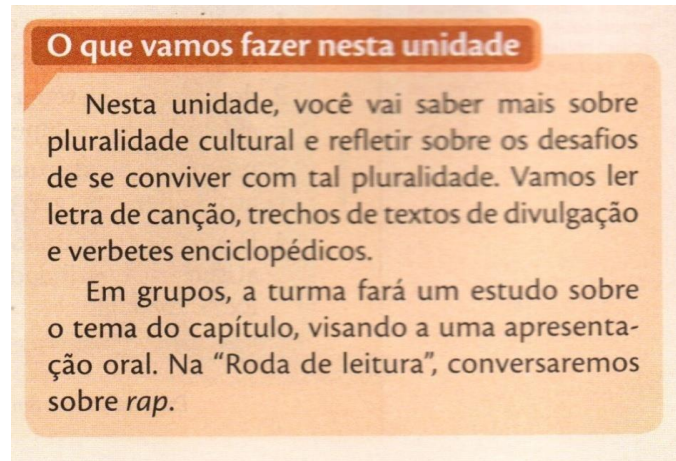


Figura 20 (p.59)

Quando as autoras expõem, nessa seção, os itens lexicais “Nesta unidade, você vai saber mais sobre [...] e refletir sobre [...]”, consideramos que sejam estratégias que permitem, além de contextualizar o aluno sobre o que ainda será trabalhado na unidade, incentivá-lo a refletir sobre as temáticas que serão contempladas (neste caso, em específico, sobre os prováveis desafios que a pluralidade pode promover).

Baseado em tudo que foi exposto por meio de nossas análises, acreditamos que essa ação dos elementos de contextualização presente nos livros didáticos acaba norteando o leitor no processo de compreensão textual, a fim que ele venha a obter um entendimento prévio sobre as temáticas que serão contempladas por toda a unidade. Isso acontece pelo fato do leitor ter contato com as informações antecipadas acerca do que será trabalhado posteriormente, podendo, a partir disso, expressar suas opiniões sobre as experiências já vividas por eles, como também ampliar cada vez mais os seus conhecimentos fazendo paralelo entre sua vida e o que é abordado nos LDP. Assim, torna-se possível compreender como os elementos de contextualização presentes em tais livros norteiam no processo de compreensão textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscou-se investigar os elementos de contextualização presentes em quatro livros didáticos do Ensino Fundamental II, aprovados pelo PNLD 2014, a partir do diagnóstico realizado sobre a 2ª unidade temática dos livros didáticos de língua Portuguesa, intitulados Singular e Plural, destinados ao 6º; 7º; 8º e 9º ano do E.F. Fundamentando-se em Silva (1996, 2006), Soares (2002) Lajolo (1996), assim como os documentos oficiais (BRASIL, 1997) por meio dos quais discutimos sobre o livro didático e o seu uso.

Inicialmente, procurou-se situar o leitor quanto ao uso de livro didático no ensino de língua portuguesa, posteriormente, detivemo-nos ao uso do LD no âmbito escolar, sua função e sua importância no ensino-aprendizagem. Enfatizamos o programa nacional do livro didático (PNLD), traçando discussões sobre o plano e suas contribuições para um LD de qualidade, que busca ajudar, como também orientar o trabalho do professor na sala de aula. No entanto, nosso maior enfoque estabeleceu-se sobre LDP, seu uso e seus meios de contextualização.

Quando se fez necessário discutir leitura, baseou-se subsídios nas discussões trazidas por Brasil (1998), Barbosa (2008), Koch (2006), Koch (2011), Cunha (2010) e outros, os quais apresentam um arcabouço teórico extremamente pertinente acerca de aspectos da leitura dentro do contexto da sala de aula, o que possibilitou ampliar as dimensões referentes à leitura e à compreensão textual que se dá mediante a leitura de determinado texto.

Além da discussão acerca do uso do livro didático, assim como enfoques sobre leitura e compreensão textual, dedicamo-nos às análises das seções de abertura dos livros didáticos, seguindo uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa. Em específico, como categoria de análise, focamos a nossa atenção às subseções “*Converse com a turma*”, “*O que vamos fazer nesta unidade*” e “*Vamos pensar*”.

As análises nos possibilitaram entender que tais subseções funcionam como elementos de contextualização que os livros didáticos lançam a fim orientar os alunos-leitores quanto ao processo de compreensão acerca das temáticas que ainda vão ser exploradas pelos capítulos dos livros. Tais elementos, com isso, permitem ao aluno – além de uma inserção nos assuntos selecionados pelas obras para serem discutidos e dos gêneros textuais que serão trabalhados ao longo da unidade – um possível posicionamento de leitor crítico. Isso acontece

porque os elementos dão a possibilidade de traçar um paralelo entre o meio social, suas vivências e opiniões, discutindo previamente acerca dos assuntos que serão ainda abordados.

Além disso, consideramos a importância desses elementos virem nas coleções analisadas porque, antes mesmo da unidade explorar a temática, eles podem situar o leitor historicamente, socialmente e/ou culturalmente, de forma que ele venha a ter provavelmente o interesse pelo que será proposto e trabalhado nas páginas seguintes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais.** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10171603-A-importancia-do-letramento-nas-series-iniciais.html>>. Acesso em 20/07/2018.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p.

CARVALHO, Robson Santos de. **Os modos de olhar os textos.** Disponível em: <<http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/OLHARES%20CRUZADOS%20Capitulo%20Leitura%20Interpretacao.pdf>>. Acesso em 15/08/2018

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Leitura e escrita no ensino fundamental: (res) significando o trabalho com gêneros textuais.** Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/290/323>>. Acesso em 20/07/2018.

DECRETO nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20/07/2018

DELL'ISOLA, Regina L. P. O sentido das palavras na interação leitor-texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras a UFMG, 2005.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 6º ano**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 8º ano**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 9º ano**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto/** Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2011.

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

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos\\_leitura.pdf](http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf)>. Acesso em 20/07/2018.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no brasil:** da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. Disponível em:<[http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf)>. Acesso em 20/07/2018 .

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de recontextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



**RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 003, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2001.** Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluções\_2001/res003\_21022001.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2018.

RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 003, de 21 de fevereiro de 2001. Disponível em: <www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/.../60-2012?...res003-21022001>. Acesso em 10/07/2018

SANTOS, Luziana Salustiano de Araújo. **A prática de leitura na sala de aula.** Guarabira: UEPB, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetos de ensino in Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** In. Educar, nº 28. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura.** Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

## ANEXOS

## Anexo I: Capas dos livros analisados

