

A LEITURA NA PRÁTICA ESCOLAR

READING WITHIN THE SCHOOL PRACTICE

Michele de Oliveira Jimenez¹

Tânia Bueno do Prado²

JIMENEZ, M. O; PRADO, T. B. A leitura na prática escolar. *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 1, p. 5-11, jan./mar. 2009.

RESUMO: O presente trabalho é uma produção proveniente do projeto de pesquisa *O livro didático e a leitura no cotidiano escolar*, sob a orientação da professora Tânia Bueno do Prado, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2008, o qual estava ligado à Universidade Paranaense – UNIPAR. Dessa forma, o trabalho se apresenta como um estudo acerca de como a leitura é apresentada/trabalhada pelos livros didáticos e apostilas do Ensino Fundamental. Para a pesquisa foram escolhidos três livros didáticos de 7ª série, todos da Editora Moderna, e uma apostila bimestral, da editora Positivo, a fim de facilitar e delimitar o estudo. O trabalho se justifica, pois é por meio da leitura que ocorre a socialização do conhecimento científico e este, por sua vez, é estudado, por muitos alunos, nos livros didáticos e apostilas. Diante disso, analisar o material utilizado em sala de aula é primordial para compreender o resultado escolar desses alunos. Além disso, deve-se ressaltar que a leitura está presente em todos os momentos de nossas vidas e, como frisou Freire (1999), antes de ler a palavra, lemos o mundo, a realidade à nossa volta.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Material didático; Sala de aula.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: michelejimenez17@hotmail.com.

² Mestre em Semiótica, coordenadora do curso de Letras da UNIPAR-Cascavel, e orientadora do trabalho. E-mail: tania@unipar.br.

ABSTRACT: This article is a production from the research project *The textbook and reading within the school practice*, under the guidance of teacher Tânia Bueno do Prado, developed between the years 2007 and 2008, linked to University Paranaense – UNIPAR. Therefore, it studies how reading appears to be/is approached in textbooks and primary school booklets. Three 7th grade textbooks, *Editora Moderna*, and a quarterly-issued booklet, *Editora Positivo*, were chosen in order to facilitate and delineate the study. The research is justified since it is through reading that the socialization of scientific knowledge occurs and it is therefore studied in textbooks and booklets by a number of students. Analyzing the material used in the classroom is vital to understand the performance of these students. Moreover, it should be pointed out that reading is present throughout our lives and before we read the word we read the world, as remarked by Freire (1999).

KEYWORDS: Reading; Textbook; Classroom.

INTRODUÇÃO

“Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusoe, comprida história que não acaba mais”. (Carlos Drummond de Andrade)

É por meio da leitura que temos acesso às inúmeras informações de nossa sociedade, pois é ela que nos permite estabelecer comunicação com os demais membros, entendê-los, julgá-los e criticá-los. Dessa forma, é por meio dela que enxergamos o mundo. Nesse sentido, estudar como a leitura é apresentada nos Livros Didáticos (LD) e Apostilas, no Ensino Fundamental, torna-se necessário, pois eles são um dos poucos meios pelos quais alguns alunos têm acesso à leitura, principalmente aqueles da rede pública.

Para este artigo foram escolhidos três LDs de 7ª série, todos da Editora Moderna: Português: Leitura, Produção e Gramática, de Leila Lauar Sarmiento, Projeto Araribá, organizado pela própria Editora Moderna, e Português: uma proposta para o Letramento, de Magda Soares. Além desses livros, foi analisada uma apostila do Positivo, bimestral, sob o tema da Diversidade, também de 7ª série. Na primeira parte do artigo apresentar-se-á o referencial teórico a dar suporte à análise desses materiais didáticos, enquanto a segunda e a terceira serão a descrição de como a leitura é trabalhada neles, sob análise das partes que compõem cada unidade do LD ou da apostila. Por fim, a última parte conterá as considerações finais.

A leitura como interação

Para este artigo foram selecionados alguns autores que rompem com uma concepção estruturalista de leitura, a qual é entendida por Martins (1994) como uma prática mecânica, de mera decodificação do código escrito, sem levar em conta fatores como: quem produziu os textos, a época em que foram produzidos, e para quem eles eram direcionados. Ainda segundo esta autora, nós lemos o mundo desde o momento em que nascemos, por meio dos gestos (leitura sensorial), dos sentimentos que nos cercam (leitura emotiva), para depois alcançar a leitura crítica e racional.

Prado (2006) corrobora a tese de Martins, quando afirma que

aprendemos a ler a realidade em nosso cotidiano social. Desde crianças, identificamos atitudes agressivas, diferenciando-as das receptivas. A convivência social nos ensina a perceber quais lugares devemos frequentar, quais comportamentos devemos adotar ou evitar em situações

determinadas. Adquirindo nossa cultura, aprendemos a ler nosso grupo social, interiorizando os pequenos rituais estabelecidos para as relações sociais. Aprendemos também que somos permanentemente ‘lidos’, o que nos leva a utilizar nosso comportamento como uma forma de linguagem, capaz de agradar, despertar simpatia, agredir, demonstrar indiferença (PRADO, 2006, p. 29).

Dessa forma, a leitura é uma prática indissociável do ser humano, uma “uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada em várias formas” (SILVA, 2008, p. 2), a fim de aprender e conhecer o mundo, além de viajar em um universo mágico que pode ser proporcionado pelos diversos tipos de literatura. Segundo Lajolo (2000), lê-se para entender o mundo, para conseguir estabelecer-se nele, e quanto maior for a concepção de mundo, maior será a atividade leitora, uma vez que “o indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano” (SILVA, 2008, p. 2).

Para tanto, a leitura deve ser entendida como prática social de uma comunidade, datada no tempo (KLEIMAN, 2004) e deve abranger todos os tipos de textos, sejam eles verbais, não-verbais e híbridos, além de englobar as diversas tipologias textuais. Portanto, “considerar a leitura como um processo de compreensão, de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1994, p. 30), isto é, um processo de interação entre autor-texto-leitor, no qual ambos colaboram para a construção dos significados.

Nesse sentido, a leitura tem duplo papel (divertir e informar), além de colaborar para a formação crítica dos leitores. Assim, ela “gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor” (SILVA, 1995, p. 6). De tal modo, é por meio dela que construímos nossa concepção de mundo, e a maneira como iremos nos relacionar com ele dependerá de nossa percepção leitora.

Ainda para este autor, lê-se para poder compreender o mundo em que vivemos, aprender os diferentes aspectos da vida e as relações que permeiam a sociedade. Segundo ele, a leitura deve ser um processo dinamizador, de interação, que promova novos conhecimentos. Essa concepção de leitura vai ao encontro do que afirma Assis (2001, p. 22), ou seja, a leitura como uma “atividade de interação por meio do texto, seja ele escrito, oral (aquele utilizado pelo professor durante as aulas, por exemplo), composto por imagens ou como representante de qual-

quer forma de comunicação”.

Desse modo, a leitura torna-se primordial para todos os indivíduos que almejam alcançar sucesso na vida (BAMBERGER, 2000), e a falta dela é apontada como fator determinante do baixo aproveitamento estudantil, pois “se o aluno tem dificuldades para ler o que está sendo apresentado, o fracasso será nosso também, como professores e cidadãos participantes da mesma sociedade” (ASSIS, 2001, p. 23).

Portanto, analisá-la no material didático adotado pelo docente torna-se importante, uma vez que “apesar de seu descrédito na comunidade acadêmica, ele é instrumento fundamental do professor, provavelmente o que mais influi no planejamento de suas atividades didáticas” (Kleiman, 2004, p. 16), o que o torna, senão primordial, um instrumento de valor para a instrumentalização da leitura em sala de aula. Nesse sentido, concorda-se com Pacheco (1997), quando ela afirma que o livro didático é um dos poucos meios de acesso à leitura e, além disso, os alunos da rede pública o recebem gratuitamente. Dessa forma, ele é motivo essencial para preocupar-se como a leitura é trabalhada nesses materiais.

Análise e comparação dos livros didáticos

Os livros didáticos supracitados são da Editora Moderna, e vale ressaltar que todos esses livros são Manuais do Professor, de acordo com o PNLD 2008. Dessa forma, possuem encaminhamentos para os docentes, assim como um guia acerca da proposta metodológico-didática do material.

O livro *Projeto Araribá* possui capa pouco atrativa, com predominância da cor vermelha e apenas uma imagem. O *Sumário* do livro é dividido em oito unidades, as quais possuem, com alternância de uma unidade para outra, a seguinte organização: *chave da unidade; leitura; estudo do texto; produção de texto; estudo da língua; ortografia e ferramentas para o projeto*. No *Sumário* constam os nomes dos textos de cada unidade e de seus respectivos autores, além da menção a que tipologia textual esses escritos pertencem, que aparece no tema de estudo da unidade, permitindo ao leitor realizar inferências sobre os textos e seus respectivos gêneros textuais.

Todas as unidades desse livro se iniciam por textos não-verbais: imagens, fotografias, obras de arte, sempre acompanhados por comentários acerca de seus autores, da importância da obra, a fim de orientar o trabalho do professor com este tipo de leitura. Portanto, cada texto imagético possui exercícios de interpretação, críticos, pois são voltados à reflexão do aluno, de modo a orientá-lo sob que tipo

de olhar essas obras devem ser analisadas. Essa preocupação com a leitura de imagens e a instigação para lê-las aparece também na *Apresentação* do livro, quando há a expectativa de “que as leituras e atividades apresentadas sejam um desafio que você enfrente com prazer” (MODERNA, 2006, p. 3).

Depois de cada texto não-verbal, segue-se um *Roteiro de leitura* para o próximo texto, o qual é sempre verbal, e possui ligação com o não-verbal, possibilitando a interação entre esses dois textos. Ainda são apresentadas informações sobre o autor do texto, a que tipologia e gênero textual cada texto pertence, e algumas peculiaridades, como uma *Miniciclopédia/Glossário* sobre palavras e termos desconhecidos pelos alunos, além de *Dicionários visuais* sobre os termos desconhecidos nos textos.

O livro varia na apresentação de textos, desde contos, crônicas, poesias até textos instrucionais, sendo que os autores também são diversos, como os clássicos, Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade, e os contemporâneos, Ulisses Tavares e Carlos Queiroz Telles. Outro detalhe é que esses textos são escolhidos de acordo com o gênero a ser estudado, isto é, se o gênero for carta, haverá um texto em formato de carta, como acontece com a Apostila do Positivo. As tipologias priorizadas nesse LD são: narrativa, descritiva, argumentativa, prescritiva, expositiva e conversacional, o que foi exposto no *Guia do Professor*, no final do livro.

Em seguida há uma série de exercícios de interpretação, que, em sua maioria, são perguntas de busca de informações superficiais do texto, como, “O que é?”. Todavia, há perguntas mais reflexivas, de opinião pessoal, e ainda debates em grupos acerca do conteúdo do texto, os chamados *diálogos argumentativos* entre os alunos, o que torna a leitura mais dinâmica e atrativa. Entretanto, no que tange à leitura de poesia e Histórias em Quadrinhos (HQ), apesar de haver exercícios de interpretação de sua temática, esses textos são utilizados para explicações gramaticais, pois a maior parte dos conteúdos de gramática parte de texto, visto que este é a “unidade básica do Ensino de Línguas” (MODERNA, 2006, p. 7). Isso é algo lamentável, já que as poesias e HQ necessitam de todo um encaminhamento teórico para serem trabalhadas, principalmente com leitores iniciantes.

Nesse sentido, o livro *Projeto Araribá* tenta apresentar todos os gêneros textuais, e ainda propõe outras atividades para a leitura, como a criação de desfecho para as histórias, os debates já citados, a comparação entre os textos, e a utilização da leitura de propagandas. Todavia, há a utilização de muitos fragmentos, o que, segundo Pacheco (1997, p. 186), não é aconselhável, já que

convém lembrar a importância de acessar aos alunos os textos originais, sempre que possível. [...] Ao apresentar a obra original aos alunos, o professor pode explorá-la, fazendo comentários e questionamentos sobre a maneira como o autor escreve a história e o que está colocado nos livros didáticos.

No *Guia do Professor* aparecem algumas concepções interessantes a serem discutidas. Por exemplo, a de leitura proficiente como requisito básico para o desenvolvimento pessoal e para a formação de um cidadão ativo na sociedade, o que se ratifica quando “a formação de leitores e produtores de texto orais deve ocupar um lugar prioritário em nossas metas educacionais” (MODERNA, 2006, p. 4). E a leitura “como um processo de compreensão, do qual participam, tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Aliás, para corroborar essa preocupação com a leitura, o livro *Projeto Araribá* propõe o *Projeto de Leitura*, isto é, todos os LD dessa coleção iniciam as unidades 1 e 2 com textos narrativos, mas, à proporção da série, vão se dificultando as atividades. Por exemplo, na 5ª série, o foco é o narrador, enquanto na 8ª, é a construção das personagens.

Por sua vez, o livro de Leila Lauer Sarmiento, *Português: leitura, produção, gramática*, possui capa no mínimo interessante de se analisar, pois apresenta somente imagens, com formatos que lembram o cubismo de Picasso, sendo mais colorido que o *Projeto Araribá*. No *Sumário*, *Português: leitura, produção, gramática* está dividido em quatro grandes unidades, cada uma com dois capítulos, versando sobre um tema. Por exemplo, o título da primeira unidade é *Adolescência e felicidade*. Dessa forma, todas as leituras serão direcionadas para esse tema, proposta semelhante à da Apostila do Positivo. No *Sumário* aparecem os nomes dos autores e dos textos e, em alguns casos, esses textos são utilizados para a explicação de alguma tipologia textual, além de serem interpretados.

A organização das unidades segue basicamente esta ordem: *texto visual; primeira leitura; oficina de produção; linguagem; segunda leitura; oficina de produção; segunda leitura; a escrita em foco; terceira leitura; oficina de produção; linguagem; quarta leitura; oficina de produção e de olho no mundo*, sendo que essas divisões podem não aparecer em todas as unidades. Dessa forma, cada unidade, assim como no *Projeto Araribá*, inicia-se com um texto não-verbal, com o cunho de “despertar a sensibilidade do aluno para os textos não-verbais” (SARMENTO, 2006, p. 3), informações sobre os autores das obras e questões de interpretação, tanto pessoais, como

de compreensão geral do tema do texto.

Após isso, são apresentados os *Roteiros de Leitura* para os textos verbais e informações sobre os autores destes. São propostas atividades de interpretação dos textos, tanto com a busca de informações superficiais, quanto sobre o gênero e o tema abordado pelos autores. As perguntas, geralmente, seguem o padrão, “Comente/ explique tal frase do autor, O que é? Qual é?”, sendo que, na sequência, os textos são utilizados para atividades gramaticais, e ainda, em um tópico chamado *Conversa com o texto e Extrapolação das ideias*, cada aluno deve responder a questões pessoais acerca da temática do texto.

Outro ponto relevante é que as perguntas dos textos pertencentes às leituras posteriores ao primeiro procuram estabelecer relações com este, principalmente no que tange à temática e ao gênero do texto. Isso se diferencia do *Projeto Araribá*, já que este propunha debates coletivos para as leituras, enquanto *Português: leitura, produção, gramática* não possui propostas de trabalhos em grupos para a prática da leitura, o que não permite a troca de experiências entre os educandos e o professor.

Em relação à utilização de poesias e HQ, todas as explicações gramaticais se utilizam desses gêneros ao longo do livro, propondo apenas atividades de compreensão da temática tratada por cada texto. Entretanto, no final das unidades há uma seção denominada *Humor*, na qual há o trabalho com as charges e também a tentativa de montar um Painel de Poesia (SARMENTO, 2006, p. 196). Aliás, o livro apresenta uma gama de variedades textuais, como: contos, poesias, imagens, músicas, propagandas, além de apresentar ao final de cada unidade sugestões de livros e sites, para alunos e professores, e um *Glossário* sobre cada texto, de palavras específicas que podem gerar dúvidas nos alunos.

A obra também conta com um *Suplemento com Orientações para o Professor*, no qual há a concepção norteadora de leitura, isto é, um processo de interação entre o leitor e o texto (SARMENTO, 2006), é reinante entre os estudiosos da leitura (KOCH, 2006). Os estudos baseados neste ponto de vista visam sempre à ativação das estratégias de leitura do leitor, o que também se aproxima da proposta do *Projeto Araribá*, com o objetivo de que o ler se torne uma prática madura de acordo com o contexto em que for produzida (SARMENTO, 2006).

Fugindo à proposta dos dois livros anteriores, *Português uma proposta para o Letramento*, Magda Soares propõe um material didático que rompa com a fragmentação do ensino, pois esta é “ainda freqüente nas escolas brasileiras: classe de alfabetização, quatro primeiras séries, quatro últimas” (SOARES, 2002,

p. 3). A proposta é que haja uma integração entre todas essas séries, a fim de que os alunos possam construir um conhecimento uno e indissociável.

No *Sumário*, o livro é dividido em quatro grandes unidades, cada uma com um tema, e nele aparecem, somente, os títulos dos textos e seus respectivos autores, sem que haja as divisões apresentadas nos outros livros, como os gêneros textuais, ou até mesmo a gramática. Pelo *Sumário* torna-se impossível inferir o gênero de cada texto ou o que será trabalhado em cada unidade, a não ser que os textos apresentarão os mesmos temas.

No livro são priorizados os textos verbais, com a utilização apenas de um texto não-verbal, uma propaganda e três híbridos, sendo que não há nenhuma HQ ao longo de todo o livro. Precedendo cada texto há a localização de sua origem, como, por exemplo, se o texto foi retirado de um livro, há a capa do livro do qual ele foi retirado, na página anterior ao texto; se foi de um jornal ou revista, em tamanho reduzido também há o seu local de origem, e assim por diante. Dessa forma, são estas representações que servem de roteiro de leitura para os textos, sucedido pela leitura silenciosa e depois a oral, realizada pelo professor.

Os textos são apresentados em suas formas integrais, sem adaptações ou cortes, mesmo que sejam longos, o que se sobressai aos outros dois livros, os quais apresentam fragmentos de obras. As atividades de interpretação desses textos são, em sua maioria, pessoais, com vistas à reflexão dos alunos, comparativas de um texto com outro, com o objetivo de esclarecer como um tema pode ser tratado de maneiras diferentes, o que possibilita inúmeros tipos de leitura.

Há muitas propostas de trabalhos em grupos, principalmente depois da leitura, e, ao final de cada unidade, há a indicação de leituras para os alunos, de livros sobre o tema trabalhado ou de autores utilizados. Como os outros livros, cada texto possui informações sobre seus autores, e eles são, em grande parte, contemporâneos, como os de Moacyr Scliar e Walcyr Carrasco, além de procurar trabalhar com diversos gêneros: desde crônicas até reportagens.

Uma das justificativas para haver poucos textos não-verbais é que “as ilustrações não têm a função nem de repetir nem de ‘enfeitar’ o texto, mas a de enriquecê-lo e até complementá-lo, por isso é fundamental que os alunos sejam levados a identificar as relações ilustração-texto” (SOARES, 2002, p. 12). E a proposta da autora é baseada na concepção de letramento, isto é, uma prática que ultrapasse os limites do alfabetizar ou do ensinar a ler, ou seja, fazer uso proficiente da leitura e da escrita,

de acordo com as relações sociais que permeiam o contexto sócio, econômico e cultural.

Portanto, de diferentes maneiras, os materiais didáticos se utilizam do texto como unidade básica de trabalho, a fim de atender ao PNLD 2008 (Plano Nacional do Livro Didático). Os textos escolhidos, em sua maioria, são instigantes e interessantes. Todavia, o trabalho com fragmentos prejudica a leitura, além de que os exercícios propostos poderiam aproveitar, de maneira mais eficiente, as diversas tipologias textuais, levando os alunos à crítica.

Análise da apostila Positivo

As apostilas são guiadas, desde sua capa, por um tema. No caso específico da utilizada para análise, o tema é *Diversidade*. Nesse sentido, nas capas há a utilização de imagens para a ilustração dos respectivos sub-temas que constituem a *Diversidade*, tais como cultura (1º volume), arquitetura (2º volume), comportamento (3º volume) e símbolos (4º volume).

A apostila não possui *Sumário* ou *Índice*, mas em seu lugar apresenta-se uma *Programação Anual*, na qual aparecem todos os conteúdos dos quatro volumes que constituem a 7ª série, além de possuir um *Guia* de como cada capítulo deve ser trabalhado. Nesse guia, que varia de dezesseis a vinte páginas, o professor também encontra *encaminhamentos didático-pedagógicos*, *organização do material*, *proposta pedagógica* e *sugestão de avaliação* para facilitar a utilização do material didático.

Desse modo, o tema da 7ª série são os *Meios de Comunicação*. Portanto, a apostila apresenta, em sua *Programação Anual*, os tipos/gêneros de textos que serão trabalhados, como jornal, textos jornalísticos, revista, TV. Entretanto, não há o nome do texto ou do autor do texto. Para saber sobre essas informações, há que se procurar o texto pela página indicada, o que dificulta o trabalho do professor e dos alunos, pois eles não terão acesso aos textos antes de procurá-los, nem poderão fazer inferências acerca deles.

As unidades seguem a mesma divisão em todos os volumes, que são: *Linguagem e Gramática* (dois capítulos) e *Produção e entendimento do texto* (dois capítulos). A primeira unidade trata da gramática, sempre partindo de textos para a explicação desta, principalmente de poesias, enquanto a segunda apresenta atividades de produção textual e textos para interpretação. As seções dentro das unidades podem variar, mas, normalmente, estão presentes as seguintes: *conversando e construindo*; *quem é que sabe?*; *o discurso do texto* (sendo que aqui é apre-

sentado o texto maior); *toque ortográfico*; *toque de vocabulário*; *toque biográfico* (biografia do autor dos textos apresentados); *o discurso é seu*; *galera que fala unida*; *papo sem furo*; *com a gramática também se brinca*; *quem é que faz?* e *menu principal*. Como a própria apostila já explicita, as unidades podem não apresentar todas estas subdivisões, ou apresentá-las em outra ordem.

Os textos apresentados são, em sua grande maioria, informativos ou de curiosidade, e alguns não têm ligação com o texto que o sucedeu ou com o seu posterior. A maioria das atividades gramaticais parte do texto para a explicação gramatical, mas procura-se também interpretar esses textos, apesar de as atividades propostas serem de compreensão superficial do tema. Em se tratando de livro do professor, as atividades são respondidas, e aquelas que não o são apresentam propostas de como devem ser desenvolvidas.

Como já foi analisado, o tema da apostila para os textos era *Meios de Comunicação*, dessa forma, todos os textos da unidade *Produção e entendimento do texto* eram sobre meios de comunicação, o que impossibilitou a aparição de textos de literatura, tais como poesia, narração... por outro lado, há textos não-verbais, *cartuns*, histórias em quadrinhos, propagandas. Outro fator interessante é que, dependendo do gênero de texto a ser ensinado, como carta, o texto apresentado pertence a esse gênero, como também, a proposta de redação. Um problema percebido é que os textos são percebidos em fragmentos – em todas as apostilas foi encontrado apenas um texto completo (POSITIVO, v. 3, p. 50).

Como foi observado, o texto é a unidade básica de trabalho, o que se evidencia na *Apresentação*, pois “os textos selecionados e dinamizados no Material Didático Positivo possibilitam, por meio da observação e da análise, a sistematização de determinados recursos da língua, como a riqueza de adjetivos, a semântica e a coesão e coerência e lógica textual, entre outros” (POSITIVO, v. 1, p. 1). Em outra passagem, “a proposta considera a diversidade dos textos que circulam socialmente, para construir a reflexão sobre linguagem e seu uso em situações significativas de interlocução, priorizando o texto como unidade básica de trabalho” (idem).

Em relação à leitura, na *Apresentação* consta o seguinte: “as leituras são dinamizadas, também, para possibilitar a análise dos recursos de cada texto com sua estrutura, suas marcas linguísticas e suas expressões em contexto” (idem). Mais à frente, encontra-se “procuramos superar o ler para encontrar a resposta certa, ver o que o texto diz, sempre com os mesmos tipos de textos” (POSITIVO, v. 1, p. 2). Sobre

os leitores, procura-se formar “leitores apaixonados pela literatura” (idem). Por fim, o objetivo de ensino da Língua Portuguesa, em relação à leitura, seria: ler de forma autônoma os diferentes tipos de texto que circulam socialmente, o que se constitui um objetivo pragmático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático deve ser encarado pelo professor como um instrumento para a preparação de suas aulas e não como um guia obrigatório, sem o qual é impossível ministrar boas aulas. Aliás, o professor deve sentir-se plenamente à vontade para refutar determinados livros ou procurar novas alternativas para as atividades propostas, de acordo com a realidade e o nível de seus alunos.

Dessa maneira, e segundo Menegassi (2001, p. 122), “os textos que são apresentados nos livros didáticos não devem ser trabalhados somente a partir das atividades que os acompanham. Ao contrário, essas devem ser o ponto de partida para todo o conjunto de reflexões que conduz às construções de sentido possíveis ao texto”, a fim de ajudar na construção de leitores proficientes. E ainda, segundo este autor, não bastam somente a análise e a crítica dos materiais didáticos, é preciso ajudar na sua reformulação com propostas e a refutar aquilo que está posto como o correto, mas está fora da realidade dos educandos.

Dessa forma, a leitura apresentada pela Apostila Positivo é insuficiente para ajudar na formação de leitores proficientes, visto que não apresenta as diversas tipologias textuais, por estar presa a um temário, o qual pode acabar por se tornar repetitivo e provocar a desmotivação dos alunos em relação à leitura, pois quando chegarem ao volume quatro, os alunos, provavelmente, estarão desinteressados por essa temática. Além disso, a Apostila apresenta muitos fragmentos de textos, o que, segundo Pacheco (1997), deve ser evitado, visto que os alunos devam ter acesso aos textos completos, ou pelo menos a uma versão deles. Um ponto positivo da Apostila foi o trabalho com o texto não-verbal, o que demonstra uma concepção ampla de leitura, e não apenas a leitura do texto escrito.

Em relação aos LD, Menegassi (2001, p.122) ainda argumenta que “o trabalho com a leitura em situação de ensino, especificamente em sala de aula, tem sido conduzido pelo livro didático, no caso da disciplina da Língua Portuguesa”, o que confere ao professor dessa matéria uma enorme responsabilidade de como conduzir o processo ensino-aprendizagem, a fim de promover a interação entre autor-texto-leitor,

isto é, uma leitura como interação entre os agentes. Além disso, o professor, na maioria dos casos, possui liberdade para escolher com quais materiais irá trabalhar, ou seja, a qualidade e a insuficiência desses materiais depende, muitas vezes, das escolhas realizadas por ele.

No que tange à leitura, os livros *Português: Leitura, Produção e Gramática*, de Sarmiento e *Projeto Araribá*, organizados pela Editora Moderna, seguem uma mesma linha. Apresentam fragmentos de textos, alguns inteiros, e procuram abranger todas as tipologias textuais, trabalhando com textos não-verbais, propagandas e ainda apresentam informações sobre os autores dos textos, além do gênero textual a que eles pertencem, além de apresentar um guia/roteiro, antes de cada texto. Essa exposição, segundo Koch & Elias (2006), ajuda na ativação das estratégias de leitura, o que auxilia os leitores a construir o sentido do texto, além de promover a proficiência em leitura.

O livro *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, propicia uma enorme quantidade de textos. Aliás, o livro todo gira em torno deles, desde o seu índice. Todavia, o livro não apresenta textos não-verbais como os outros dois, e também possui pouca variedade textual, o que torna as leituras maçantes. Entretanto, todos os textos são apresentados em suas formas integrais, além de apresentar de onde eles foram retirados, o contexto em que estavam inseridos, e informações sobre os autores. Essa linha divergente dos outros livros se justifica pela proposta de letramento que o livro apresenta, sendo esta a utilização da língua a fim de atender às necessidades especiais.

Dessa forma, pode-se perceber que nenhum dos materiais didáticos é perfeito em relação à leitura, todavia, todos eles são subsídios para o professor, o qual, munido disso, deve preparar suas aulas, mas “é preciso ter muita clareza de que o livro didático será sempre um recurso com o qual o professor poderá contar, jamais um material suficiente para esgotar toda a riqueza que envolve o universo da leitura” (PACHECO, 1997, p. 189). Assim, com a utilização correta e de maneira crítica desses materiais, é possível colaborar para a melhoria da leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSIS, T. B. do P. Novas perspectivas para a leitura na escola. In: COLETÂNEA DA III SEMANA DE PEDAGOGIA: A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO, 3., 2001. **Resumos...** 2001. Cascavel: UNIPAR, 2001.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática e Unesco, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, A. B. Abordagens de leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun. 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, M. T. A. **Projeto Araribá: português 7ª série, 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2006. (Manual do professor).

MENEGASSI, R. J. Leitura e construção de sentidos no livro didático. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 7, p. 121-140, jul./dez. 2001.

PACHECO, S. M. Leitura através do livro didático. É possível? **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 20, p. 183-190, 1997.

DIVERSIDADE: língua portuguesa 7ª série (livro do professor). Curitiba: Positivo, 2008. 3.v.

PRADO, T. B. do. Sedução ou aprisionamento na arte de ler. In: JAWSNICKER, C.; SIMÃO, K. (Org.). **Ensino de jornalismo: reflexões sobre didática, teoria e prática**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

SARMENTO, L. L. **Português: leitura, produção, gramática 7ª série, 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Manual do professor).

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, M. Â. G.; FONTANA, N. **Leitura em sala de aula**. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/LEITURA_EM_SALA_DE_AULA.pdf> Acesso em: 24 set. 2008.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento 7ª série**. São Paulo: Moderna, 2002. (Manual do professor).