

Representações de autor e leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa: injunção x construção da leitura¹

Júlia da Rosa Silva

Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras.
e-mail: juliarsilva@letras.ufla.br

Resumo: Este trabalho ocupa-se da relação entre o papel do aluno e as atividades de leitura existentes no livro didático, tendo por escopo investigar as representações que o próprio autor constrói do aluno-leitor ao elaborar questões de interpretação de texto. Diante dessa perspectiva, realizou-se um estudo caracterizado pela interface entre formações imaginárias (ORLANDI, 1988) e o conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997), que possibilitou identificar as concepções de linguagem, autor e leitor e o contexto em que são elaboradas as atividades de leitura, juntamente com uma análise de caráter qualitativo, analítico-interpretativo de questões de interpretação de texto de livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise do *corpus*, foi possível identificar questões que induzem a resposta do aluno, restringindo os sentidos que poderiam surgir no momento em que se realiza a leitura. Sendo assim, supõe-se que o autor do livro didático não vê o aluno como alguém capaz de estabelecer relações com o conteúdo lido, pois, ao elaborar tais questões, o autor cria um leitor imaginário pouco proficiente, visto que a compreensão do texto é pouco explorada pelas questões. Portanto, sugere-se uma reflexão acerca da interação que as questões de interpretação promovem entre o aluno e o texto.

Palavras-chave: livros didáticos; leitor; interpretação

Abstract: This paper deals with the relationship between the role of the student and reading activities present in textbook, with the purpose to investigate the role that the author builds of the student-reader by formulating issues of interpretation of text. Given this perspective, a study was done based on the interface between imaginary formations (ORLANDI, 1988) and the concept of exotopy (Bakhtin, 1997) that enabled us to identify the conceptions of language, author and reader, and the context in which the reading activities were formulated, along with a qualitative, analytical and interpretative analysis of issues on text interpretation in 5th grade elementary school textbooks. Through analysis of the *corpus*, it was possible to identify issues that induce student's response, restricting the senses that could arise at the time the reading is done. Thus, it is assumed that the author of the textbook does not see the student as someone able to establish relationships with content read, be-

¹ Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Marco Antonio Villarta-Neder, do Departamento de Ciências Humanas, do curso de Letras, da Universidade Federal de Lavras.

cause when the author formulates such questions, he creates an imaginary reader with little proficiency since the understanding of the text is little explored by questions. Therefore, we suggest a reflection on the interaction promoted by interpretative questions between the student and the text.

Keywords: Didactic books; reader; interpretation

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), que teve por finalidade identificar a representação do aluno-leitor nas atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de analisar o contexto em que são elaboradas e organizadas essas atividades, que requerem maior concentração e habilidades específicas, bem como o comportamento do aluno diante das atividades de leitura. Desse modo, um dos pontos que merece destaque e se constitui como objetivo desse trabalho é o desafio de identificar os discursos subjacentes a tais atividades, de maneira a evidenciar as representações de autor, leitor e aluno, no intuito de constatar em que medida a capacidade de estabelecer sentidos e articular elementos do texto é explorada no processo de interpretação.

Para tal desenvolvimento, realizou-se um estudo caracterizado pela interface entre formações imaginárias (ORLANDI, 1988) e o conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997), que possibilitou identificar as concepções de linguagem, autoria e função-leitor; partindo, posteriormente, para uma pesquisa qualitativa, analítico-interpretativa das atividades de leitura dos livros didáticos *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) e *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), com vistas a apurar a proposta interacional das atividades dos livros em questão, embasadas no posicionamento do autor diante da representação que ele tem do seu público alvo. Desse modo, a identificação de questões *injuntivas* (TRAVAGLIA, 2002) permitiu que aos poucos a pesquisa fosse avançando quanto à representação que se tem de autor, leitor e aluno, já que esse tipo de atividade constitui uma atitude, por parte do autor, de reduzir a multiplicidade de sentidos característica desse processo, nos modos de leitura exercidos pelo leitor. Nesse aspecto, é fundamental uma análise das questões que o material apresenta, observando se elas realmente estimulam o processo de aprendizagem e promovem a reflexão do aluno durante o processo de interpretação.

Espera-se com esse trabalho poder contribuir, dentro do recorte estabelecido, para uma reflexão sobre o encaminhamento das atividades de leitura nas escolas, uma vez que os sentidos atribuídos ao texto nem sempre são explorados pelos modelos de questões apresentadas pelos livros didáticos.

1.

Para compreender o tratamento dado pelo livro didático às atividades de leitura, é necessário que apresentemos uma concepção de leitura que pode ser utilizada

tanto no contexto escolar, como no social, para que possamos direcionar e entender os efeitos dessa abordagem no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os PCNs afirmam que 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 de escrita, etc.” (BRASIL, 1997, p. 41).

Assumindo um posicionamento semelhante, Orlandi define leitura, em seu sentido mais abrangente, como, “[...] uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 1988, p. 9).

Diante dessa perspectiva, pode-se cogitar que a leitura é um processo amplo que não se concretiza isoladamente, já que a construção de sentido não está completamente no texto, sendo complementada pelo leitor. Portanto, o sentido que pode ser esperado de um texto não é único, visto que o mesmo pode ser lido por várias pessoas em diversos contextos sociais, sendo construído à medida que o leitor vai associando experiências particulares a elementos internos ao texto, estabelecendo uma relação de intimidade e compromisso com o locutor.

Tendo em vista essa concepção de leitura, tomaremos uma noção sobre o uso do livro didático segundo Lajolo.

“[...] o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Nesse sentido, podemos constatar que o livro didático, presente em grande parte do contexto escolar brasileiro, vem sendo utilizado, majoritariamente, não como um auxílio e complemento às aulas que o professor prepara, porém, em substituição ao seu esforço no direcionamento das atividades, estabelecendo o encaminhamento das aulas. Diante disso, surgem dúvidas acerca da concepção de leitura abordada pelo livro didático, assim como o modo como ela é explorada pelo autor no momento da elaboração das atividades. Dessa forma, cabe ao professor ficar atento ao tipo de questão trabalhada e dar o direcionamento da aula, bem como encontrar as dificuldades dos alunos e tentar trabalhá-las adotando critérios que ele julga necessários para o bom desempenho dos alunos em geral.

Essa análise das questões propostas pelo livro didático permite ao professor identificar a presença de algumas atividades de interpretação de texto que não visam o completo entendimento do aluno, apenas uma resposta adequada ao tipo de questão

escolhida que, em alguns casos, restringe o raciocínio que o texto poderia proporcionar, induzindo a uma resposta pouco exploratória, mas que acaba sendo executada pela maioria dos alunos, sinalizando um entendimento coletivo. Confirmando a imagem que autor tem do aluno no momento da visualização da resposta, Orlandi afirma que,

“Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige.” (ORLANDI, 1988, p. 9)

Assim, ao elaborar as questões referentes às atividades de leitura, acredita-se que o autor do livro didático tenha em mente um leitor imaginário que corresponde ao seu público alvo. Porém, em algumas delas, ele limita a possibilidade de interpretações diferentes da sua, acreditando que todos os alunos vão atingir o mesmo entendimento e a mesma resposta para determinada questão. Nesse aspecto, ao se utilizar do leitor imaginário ele está criando um perfil de resposta que julga ser compatível a todos os leitores daquele material. Contudo, a interpretação não é fixa e a leitura não depende apenas de fatores que estão presentes no texto, ela está estritamente relacionada ao conhecimento de mundo do leitor. Ao fazer uso constante do tipo injuntivo, que segundo Travaglia (2002) é um tipo textual que diz ao leitor como fazer algo assim como se quer que seja realizado, o autor encontra um meio de reduzir uma grande quantidade de respostas conseqüentes de interpretações diferentes dos alunos e até mesmo de dúvidas que poderiam surgir se o enunciado permitisse uma resposta mais abrangente. Porém, o uso frequente desse tipo de questão, com a predominância de perguntas em alguns casos, não estimula o aluno, e tende a induzir uma resposta, que muitas vezes não representa o entendimento que ele tem do texto, mas pela própria estrutura do enunciado, o aluno se vê obrigado a dar aquela resposta como conseqüência da restrição que o tipo de questão apresenta.

A falta de entusiasmo quase sempre provocada pelo uso contínuo de livros didáticos em que a questão não é articulada pode automatizar as atividades de leitura, ou seja, o aluno não faz a reflexão sobre o assunto abordado no texto, tornando as aulas desgastantes e o próprio processo de leitura pouco proficiente.

2.

A compreensão do trabalho realizado pelo autor do livro didático está além do entendimento da concepção de leitura adotada por ele. Como foi exposto, é preciso que o autor conheça o público a quem seu texto se destina e crie uma imagem que o represente (ORLANDI, 1988). No entanto, ao elaborar as atividades, espera-se que, além de criar essa imagem, o autor tenha em mente não só o perfil de leitor adequado ao texto, mas também o impacto causado nas condições em que a leitura é realizada. É nesse contexto que é apresentado o conceito de exotopia, que, segundo Bakhtin (1997), fundamenta-se no excedente da visão humana a respeito do outro, no qual o lugar que

ocupo é único e insubstituível, assim como o lugar que o outro ocupa, sendo que isso me beneficia, já que os outros se situam fora de mim. Nesse sentido, o lugar que o indivíduo ocupa no espaço, permite que ele veja algo que quem se situa fora dele, não vê, surgindo como uma possibilidade de o autor do livro didático explorar a capacidade de interpretação do aluno baseada na visão e no conhecimento que ele tem do lugar que ocupa, já que o conceito de exotopia se constitui na ideia do outro. Dando continuidade ao conceito abordado, pode-se afirmar que, embora o meu campo de visão seja tão abrangente quanto o do outro, eu não sou capaz de enxergar tudo o que ele enxerga do mesmo modo como vê, simplesmente por não estar no lugar dele. Eu o vejo de uma maneira que somente eu e as pessoas externas a ele podem ver, do mesmo modo que a visão que ele tem de mim, somente o outro e as pessoas externas a mim possuem. Essa visão que eu tenho do outro e o outro tem de mim pode ser compartilhada a partir do momento em que eu consigo ir para o lugar dele, fundindo-se como se fôssemos apenas um. Ao me fundir com o outro, eu serei capaz de ter uma visão a meu respeito diferente daquela que eu sempre tive, pois agora estou fora de mim e tenho a visão do outro a meu respeito, que ocupa um lugar único no espaço.

Diante disso, Bakhtin afirma que,

“O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Em face do exposto, supõe-se que o autor criador, inicialmente, se identifique e perceba a importância de assumir o papel do outro para concretizar seu trabalho, colocando-se no lugar dele, destituído de todos os aspectos característicos da visão que lhe é proporcionada no seu lugar de origem, assumindo os aspectos do outro.

No lugar que ocupa agora, ele terá acesso a um conhecimento e campo de visão que jamais seriam obtidos do lugar que a princípio é do autor. Espera-se que todas as sensações dessa nova posição sejam adquiridas, pois o processo de exotopia se constitui na volta do autor criador ao seu lugar de origem, trazendo consigo tudo o que foi possível experimentar no lugar do outro. Nesse sentido, esse excedente de visão, somado à visão que ele possuía anterior à ocupação desse novo lugar fora de si, que é recuperada quando ele retorna a sua posição inicial, garantem o acabamento do perfil do outro por parte do autor criador, pois agora ele terá não apenas a sua visão, mas uma outra de outro lugar do espaço que completa o seu trabalho.

3.

Trazendo o conceito e a função de exotopia, apresentados anteriormente, para o contexto da estrutura e organização das atividades de leitura, pode-se perceber a importância e a complexidade do trabalho reflexivo do autor do livro didático para construir atividades interpretativas consistentes que sejam capazes de estimular e articular

conhecimentos para garantir uma aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, afigurando-se o autor criador de Bakhtin ao autor do livro didático, acredita-se na aplicação do conceito de exotopia à atividade reflexiva do autor no momento da elaboração das questões de interpretação de texto. Segundo essa perspectiva, o autor se coloca no lugar do aluno-leitor e estabelece um contato com as atividades de acordo com as capacidades e limitações desse perfil, que agora é incorporado e assumido pelo autor como sendo próprio, vivenciando as experiências como se fosse realmente o aluno. Durante o momento em que estiver ocupando esse novo lugar, o autor deixará seu conhecimento enquanto autor do livro didático e terá a oportunidade de reconhecer a receptividade dos alunos quando se trata de atividades de interpretação de texto, adquirindo experiências relevantes. Posteriormente, quando retornar ao seu lugar, trará experiências das quais antes ele não havia experimentado, retomando a sua condição inicial.

Desse modo, supõe-se a organização das experiências trazidas do lugar do aluno concomitante às ideias, conhecimentos e propostas desenvolvidas por ele no momento em que assume novamente a sua posição e completa as atividades. É nesse instante que o autor concede o acabamento às atividades de leitura, pois esse processo de ida e volta abarca tanto o ponto de vista de quem escreve as atividades, como o do aluno que lê, entende e responde. Porém, ao elaborar tais atividades, presume-se que o autor das questões esteja consciente do seu lugar e não as desenvolva considerando apenas o ponto de vista do lugar ocupado pelo aluno; espera-se que o autor faça uma “viagem” para o lugar do outro inteirado de que isso contribui apenas para trazer as experiências vividas pelo aluno, no intuito de aprimorar o seu trabalho. Nesse sentido, ao tomar esse novo lugar, ele se encarrega de vivenciar também as dificuldades que o aluno possa vir a ter e as diversas interpretações que podem surgir no contexto em que a atividade é apresentada, identificando os aspectos das atividades de leitura que podem ser trabalhados quando volta a si mesmo.

Portanto, o autor parte primeiramente da criação de um perfil imaginário (ORLANDI, 1988) que representa o aluno, para facilitar o desenvolvimento das atividades. Contudo, esse perfil criado confronta com o aluno em si no momento da realização das atividades, pois nem sempre ele se enquadra na representação proposta, pois o processo de criação de sentidos e a interpretação não são fixos. Assumindo um posicionamento complementar, Bakhtin (1997, p. 46) afirma que, “Não é na categoria do eu mas na categoria do outro que posso vivenciar meu aspecto físico como valor que me engloba e me acaba [...]”

Diante disso, não basta apenas imaginar a resposta do aluno; é preciso ocupar, de fato, o lugar do outro e de tudo o que pertence a ele nessa condição, pois só assim o acabamento ideal do trabalho do autor será possível, considerando os diversos aspectos do processo criativo do aluno.

A relação da exotopia com o processo de criação do autor está justamente no fato de ele se comportar como outra pessoa no momento em que está elaborando suas atividades de leitura, porque é quando ele se utiliza da visão do aluno, nas condições dele, que o autor é capaz de perceber tudo aquilo que não seria percebido caso ele não estivesse no lugar do outro; é a ocupação do lugar do aluno que ele julga ser participativo durante as aulas, que permite que quando o autor volte para o seu lugar, atualize o

seu trabalho. Ao fazer isso, ele estará refletindo sobre o processo de leitura e elaborando, de fato, questões que explorem as habilidades e competências do aluno, observando que a principal função das atividades é despertar o interesse do aluno-leitor, a fim de lhe direcionar o caminho para a produção de sentidos.

Resultados e discussão

Como resultado dessa pesquisa, procurou-se enfatizar as questões do livro didático de caráter injuntivo que evidenciam o posicionamento do autor diante das representações que ele tem do aluno. Para isso foram escolhidos oito textos com atividades de interpretação, sendo que os quatro primeiros pertencem ao livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) e as atividades finais correspondem ao livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005). Ambos pertencem ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Para a análise dos textos, optou-se pelo conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997) em vez do conceito de formações imaginárias (ORLANDI, 1988), visto que o primeiro complementa a criação imaginária que o autor tem do aluno no momento em que ocupa o lugar dele, dinamizando o processo de interpretação de texto.

Vejam, agora, o primeiro texto, do livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005), que corresponde a uma leitura que articula informação verbal e não verbal.

Texto 1



- 1) De onde foi retirada essa página?
- 2) Qual a data de sua publicação?
- 3) Que assunto está em destaque nesse jornal?
- 4) Que tal responder à pergunta: “Ser solidário é...”?

Ao observarmos o texto 1, é possível constatar que ele é retirado de um jornal e se constitui basicamente por informação não verbal. É importante lembrar que o aluno atentar-se-á inicialmente para a imagem, estabelecendo, posteriormente, uma relação com o texto escrito, no canto esquerdo inferior. Nessa perspectiva, a primeira e a segunda questão apresentadas abordam elementos superficiais do texto, uma vez que não é necessário um esforço do aluno para respondê-las, sendo que ao observar o canto direito inferior ele poderá obter a resposta das duas perguntas, respondendo que a página foi retirada do jornal infantil *Folhinha* e que o texto foi publicado em 23/10/2004, respectivamente.

Ao analisarmos a terceira questão, podemos perceber que ela explora elementos do texto em si, sendo necessário que o aluno associe o texto escrito à imagem dos dois personagens de mãos dadas, chegando à conclusão de que “ajudar quem precisa”, transmite a ideia de solidariedade.

A quarta questão permite que o aluno parta da mensagem contida no texto para criar seu próprio conceito de solidariedade, explorando o conhecimento de mundo do aluno-leitor no momento da elaboração da resposta.

A seguir, será apresentado o fragmento de uma narrativa ficcional de Fanny Abramovich, presente no livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005).

Texto 2

Histórias coloridas

“Nanda encostou Joana na parede e despejou a maior falação. Tinha que contar logo o que aconteceu com ela. Uma chateação amarelada.

Foi no almoço-festa de aniversário da avó. Como sempre, montanhas de tias e tios velhíssimos, gordíssimos e chatíssimos. Na mesa, uma baita duma comilança preparada. Maioneses, lasanhas, frangos, polentas, saladas enfeitadas... E, numa mesinha do lado, tortas, doces, pudins, sorvetes, e tudo que faz uma pessoa babar só de olhar. [...]”

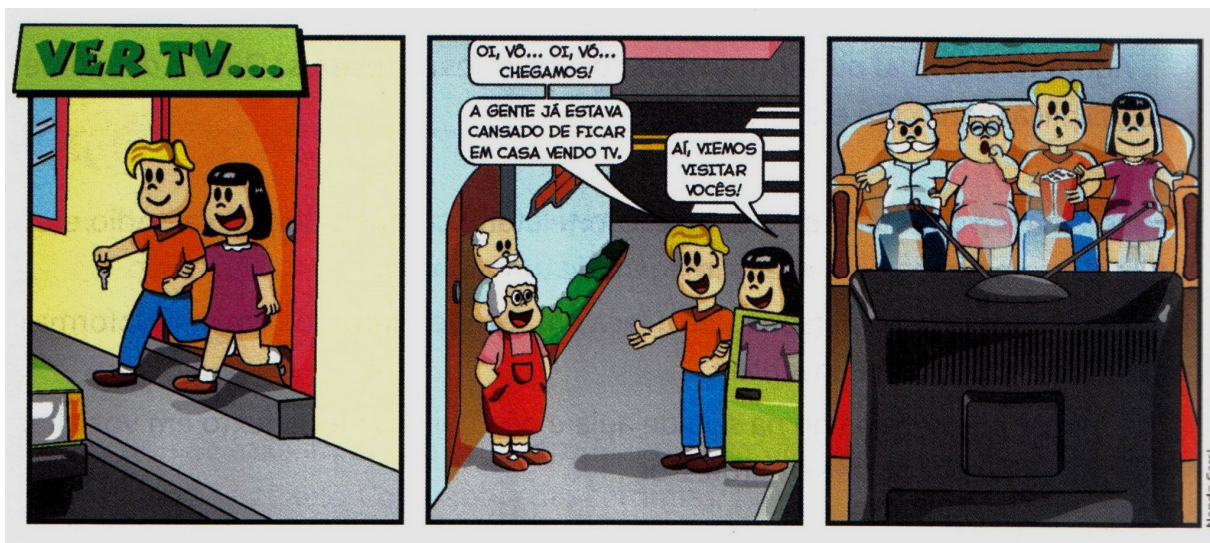
- 1) Quais os parentes de Nanda que você descobriu na história?
- 2) Podemos afirmar que o narrador participa da história? Por quê?
- 3) Quando aconteceu o fato narrado?

Com base na leitura do texto e na observação das questões propostas, podemos verificar que as três perguntas se assemelham às duas primeiras apresentadas para o texto 1 quanto ao nível de exploração textual, sendo que não há necessidade de articular elementos para respondê-las; uma simples leitura será capaz de conceder ao aluno a resposta desejada para as questões. Nesse sentido, como as respostas para o texto 2

aparecem de forma explícita nos dois primeiros parágrafos, não será preciso que o aluno se atente a outros aspectos, criando hipóteses para o texto. Tanto as duas primeiras questões do texto 1, como as questões do texto 2, limitam a compreensão do que seja interpretar um texto, já que o autor do livro didático não se coloca no lugar do aluno no intuito de proporcionar uma reflexão sobre o tema e promover a intertextualidade com a realidade vivida pelos alunos.

O texto a seguir, do livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005), corresponde ao gênero textual história em quadrinhos.

Texto 3



- 1) O que o casal está fazendo no primeiro quadrinho?
- 2) Observe o segundo quadrinho. Como o casal foi parar na casa de outra família?
- 3) Porque o casal resolveu sair de casa?
- 4) Como acabou a história?

Nesta atividade podemos constatar que as perguntas 1, 2, 3, e 4 exigem respostas curtas que podem ser facilmente respondidas por meio da observação dos quadrinhos, sem a necessidade de uma ligação entre a sequência dos acontecimentos. Porém, a função dessa história em quadrinhos é fazer o aluno perceber que o casal saiu de casa porque estava cansado de ficar assistindo televisão, mas, ao chegar à casa dos avós, acaba fazendo novamente o que já estavam cansados de fazer: assistir televisão. Nesse caso, os alunos podem facilmente responder as quatro questões sem ter esse entendimento geral da história, já que as perguntas tratam os quadrinhos isoladamente e não necessitam de uma discussão prévia mediada pelo professor.

A resposta que se espera do aluno para as questões são, respectivamente: “O casal está saindo de casa”, “O casal foi de carro à casa da outra família”, “Porque já estava cansado de ficar em casa vendo televisão” e “Todos os personagens ficam assistindo televisão”.

A representação que o autor tem do aluno nessa atividade é a de alguém que desenvolve uma atividade mecânica, visto que, exotopicamente, o autor não se coloca no lugar do aluno, construindo perguntas que limitam a compreensão, restringindo automaticamente a resposta. Nesse aspecto, o aluno-leitor não articula os acontecimentos descritos, já que as questões não exploram a reflexão sobre o texto, sendo possível que ele responda corretamente e ao mesmo tempo não entenda o paradoxo presente na situação.

Vejamos, a seguir, o fragmento de uma reportagem publicada na *Folhinha*, adaptada para o livro didático *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005).

Texto 4

Deitada na rua sem comer

KÁTIA CASALVARA
da redação

“A água suja corre pelas escadas. Os apartamentos são divididos por lençóis. Na rua Brigadeiro Tobias, no centro de São Paulo, mais de 1.700 pessoas moram em um prédio abandonado há mais de 15 anos, ocupado pelo Movimento Sem-Teto do Centro. Pelo nome, você deve imaginar: eles não têm casa. Muitos as perderam em enchentes, incêndios, desabamentos.

A **Folhinha** visitou o local na véspera do Natal passado. Quase 500 crianças moram no prédio com suas famílias e algumas falaram sobre a fome.

No cômodo onde vive L. N., 7, não tem fogão. Dois colchonetes, finíssimos, servem como camas. A televisão fica no chão, apoiada em um tijolo. [...]”

Folhinha. In: Folha de S. Paulo, 4/1/2003.

- 1) Qual o local visitado pela *Folhinha* para a realização da reportagem?
- 2) De acordo com o texto, que movimento social ocupa o prédio onde vivem as crianças entrevistadas?
- 3) O que tem no cômodo descrito na reportagem?

A partir das questões propostas pelo livro, podemos perceber que as perguntas não são articuladas e não necessitam de uma leitura atenta do aluno, já que, com uma leitura rápida, é possível encontrar com facilidade as informações necessárias para se obter a resposta correta. Ao ler a pergunta número 1, o aluno não faz a leitura no intuito de compreender o texto, e mesmo que compreenda, a pergunta não é realizada visando explorar esse entendimento, pois se outra pessoa ler rapidamente o mesmo texto será capaz de responder, sem complicações, que o local visitado para a realização da reportagem é o prédio da rua Brigadeiro Tobias, no centro de São Paulo. Logo, a representação que se constrói do aluno por parte do autor, geralmente corresponde a alguém com baixa proficiência de leitura e incapaz de compreender o texto em sua tota-

lidade (o mesmo ocorre na história em quadrinhos), não estabelecendo relações com atividades anteriores. Por esse motivo, o autor acaba criando questões que evitem respostas mais abrangentes e que promovam, de fato, a interação entre o aluno e o texto, “facilitando” o desenvolvimento da atividade e o trabalho do professor no momento da correção. Seguindo nas perguntas 2 e 3, basta apenas ao aluno ler o segundo e o terceiro parágrafos para responder qual o movimento social especificado no texto e que no cômodo descrito tem dois colchonetes e uma televisão, respectivamente. Nesse sentido, o tipo injuntivo focaliza a resposta de tal modo que, o próprio aluno-leitor chega a ter dúvidas do papel que ele representa dentro da sala de aula, já que as questões propostas pelo livro não exploram as habilidades de leitura exigidas a todo o momento.

A atividade a seguir corresponde a um fragmento do texto em prosa *O segredo*, de Amaury Braga da Silva, presente no livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005).

Texto 5

O segredo

“A caixa do Faísca tinha um segredo que os outro guris queriam descobrir. Certas horas do dia, a praça estava deserta. Os engraxates aproveitavam para brincar de pegador ou fazer estripulias. Faísca sentava-se à sombra de uma árvore e colava o ouvido na caixa. Se alguém se aproximava para perguntar o que ele estava ouvindo, Faísca ia embora. Os guris ficavam de longe, espiando o jeito do Faísca. Parecia que ele ouvia rádio. [...]”

- 1) Onde se passa a história?
- 2) Qual é a personagem mais importante da história?
- 3) Em que Faísca trabalhava?

A primeira questão indica a necessidade de uma resposta objetiva do aluno, que pode facilmente ser encontrada lendo as primeiras linhas do texto. Embora a resposta esteja presente na segunda linha do texto, não basta que o aluno realize a leitura do primeiro parágrafo e responda; ele terá que realizar uma leitura um pouco mais atenta para certificar-se de que os principais acontecimentos da história se passam na praça. Nesse caso, apesar de a questão explorar aspectos superficiais do texto, faz-se necessária uma leitura completa e atenta para certificar-se da resposta.

A segunda questão proposta, assim como a primeira, limita-se a cobrar informações superficiais do texto, porém a exploração do processo de leitura ao longo da história é um pouco mais pertinente na atividade anterior. Ao perceber a presença contínua do nome Faísca nos primeiros parágrafos e que dentre todos os engraxates ele é o único que é identificado no texto e tem as ações narradas, há a impossibilidade de outro personagem ser o principal. Já na terceira questão, apesar de a resposta estar subentendida no texto, não há um momento em que o autor fala que Faísca é engraxate, mas ele dá pistas para que o aluno chegue a essa conclusão. Ao mencionar a caixa de Faísca e que os engraxates aproveitavam para brincar enquanto o personagem principal colava a

caixa no ouvido, o aluno consegue facilmente associar a caixa à profissão de engraxate e os outros meninos que aproveitavam para brincar, aos colegas de profissão de Faisca.

Tomemos dois fragmentos de um texto de Lygia Bonjuga Nunes, apresentado no livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005).

Texto 6

Timorato

“[...] A Mãe pegou a maleta, o Pai abriu a porta, deu uma trovoada medonha, o Lucas fechou o olho e tapou o ouvido, e o Timorato teve certeza que estavam indo s’embora e deixando ele para trás: saiu correndo pra garagem, armou um pulo que só mesmo o pânico sabe armar, entrou voando pela janela aberta do carro e caiu no banco de trás. [...]”

“[...] – O Timorato, pai! – O Lucas gritou.

A mãe se virou assustada. Olho arregalado. Mas a mão tapando a boca.

– Pai, o Timorato...

– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! *Esquece!* [...]”

1. Leia e responda.

A - “(...) o Pai abriu a porta, deu uma trovoada medonha, o Lucas fechou o olho e tapou o ouvido (...)”

- O que Lucas estava sentindo nesse momento?
- Como, mesmo sem mencionar o nome do sentimento, a autora conseguiu passar para você, leitor, o que Lucas estava sentindo?

B - “– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! *Esquece!!*”

- O que você acha que o pai de Lucas estava sentindo nesse momento?
- Que recurso a autora usou para passar o que o pai estava sentindo?

Partindo da análise das questões *a* do primeiro e segundo blocos, podemos constatar que, num primeiro momento, elas se assemelham à maioria das questões apresentadas pelo livro das análises anteriores, pois ambas exigem respostas curtas dos alunos. Porém, elas necessitam de um pouco mais de atenção e esforço para serem respondidas. Inicialmente, tomemos como exemplo a questão *a* do primeiro bloco.

Para respondê-la, o aluno terá que associar o trecho apresentado ao conhecimento que ele tem sobre a reação que as crianças costumam ter quando ouvem trovões e também à reação que Lucas teve (fechar os olhos e tapar os ouvidos), que pode facilmente ser percebida pelo trecho apresentado no início da questão, respondendo, dessa forma, que o sentimento da criança foi de medo. Já na questão *b*, depois de ter certeza da resposta da pergunta anterior, se torna fácil para o aluno concluir que a autora con-

seguiu transmitir a mensagem por meio da sequência de ações que ela descreve, sem a necessidade de voltar ao texto para se certificar da resposta.

No segundo bloco, a questão *a* é similar à questão inicial do primeiro bloco, porém, a identificação do sentimento apresentado pelo pai se torna mais difícil, já que a autora não descreve a sequência de ações desenvolvidas pelo personagem no trecho apresentado no início da questão. Nesse sentido, espera-se que o aluno releia o trecho em seu contexto e fique atento à entonação realizada anteriormente pelo professor na leitura do texto, identificando que o sentimento do pai, naquele momento, era de raiva.

A questão *b*, assim como a questão *a*, exige atenção dos alunos para os elementos que compõem o trecho apresentado, recorrendo a um conhecimento da Língua para poder responder a pergunta, concluindo que a repetição do verbo *esquecer*, os pontos de exclamação e o tipo diferente de letra evidenciam uma alteração no estado de espírito do pai, comprovando que ele estava sentindo raiva.

Dessa forma, a atividade consegue articular vários aspectos do texto, sem necessariamente restringir a resposta e automatizar a leitura, ampliando a compreensão do aluno.

O texto a seguir, do livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), corresponde a uma reportagem de Heitor Shimizu e Frances Jones.

Texto 7

A geração digital entra em cena

Pesquisa exclusiva revela que as crianças se adaptam mais facilmente às novas tecnologias do que seus pais. Especialistas concordam.

“J. B. O. brinca de boneca e faz roupinhas como toda criança de 5 anos fazia na época de sua mãe e continua fazendo ainda hoje. Com uma diferença: ela desenha no computador os vestidos, que depois são impressos em tecido. O fim da velha brincadeira de casinha? Não, sinal dos tempos. A nova geração, nascida sob o signo da revolução da informática, sabe manejar computadores com a mesma agilidade com que suas avós manejavam dedal, agulha e linha. Muito diferente de seus pais, que só foram conhecer os recursos do micro quando adultos, a maior parte no ambiente de trabalho. A geração que amava os Beatles e os Rolling Stones tem pesadelos diários com os manuais de instrução dos aparelhos eletrônicos. Seus filhos nem precisam se valer deles.

A. M. R., de 4 anos, não sabe ler nem escrever, mas desde os três mexe no micro. Para ele, o *mouse* é mais fácil de movimentar que a caneta. A. L. P. C., de 10, desmonta e monta aparelhos eletrônicos desde pequena. Para crianças como essas, a vida de hoje sem controles remotos nem computadores equivaleria a uma idade das trevas. Todas têm extrema facilidade em lidar com novas tecnologias.

Pesquisa exclusiva encomendada por ÉPOCA ao Instituto Vox Populi, realizada em cinco capitais (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte), confirma que os brasileiros também estão se digitalizando. Quase todos conhecem o *video game*. Muitos dos que têm computador passam longas horas rodando programas, jogos ou acessando a Internet. Quando ligados à rede mundial, navegam pelos *sites* mas também não perdem a oportunidade de frequentar salas de bate-papo.”

Revista *Época*, nº 22. São Paulo, Globo, 19/10/1998.

1. Leia e responda.

a) Esse texto foi escrito para uma revista. Nele, os jornalistas expõem ideias para convencer o leitor de seus pontos de vista. Antes de escrever esse tipo de texto, é necessário estar bem informado sobre o assunto.

Na reportagem, “A geração digital entra em cena”, como os jornalistas colheram os dados para fazer a matéria?

b) Heitor Shimizu e Frances Jones citam, ao longo da reportagem, o nome de crianças e falam da relação que elas têm com o computador.

Com que intenção fazem isso?

2. Explique com suas palavras o título da reportagem.

A questão *a* tem uma característica explicativa, mostrando ao aluno a função do tipo de texto apresentado e a necessidade de estar bem informado sobre o assunto para compreender a reportagem. Nesse sentido, levando em consideração o conhecimento que o aluno possui sobre o gênero e a leitura do texto, é possível que ele responda, sem dificuldades, que os dados foram coletados por meio de entrevistas e pela pesquisa encomendada ao Instituto Vox Populi, para confirmar o que se imaginava.

A questão *b* tem um caráter um pouco mais exploratório, uma vez que induz o aluno a refletir sobre o motivo pelo qual as iniciais dos nomes de algumas crianças foram citadas. Ao refletir sobre a questão proposta, o aluno poderá concluir que os autores citam algumas crianças e a relação que elas têm com o computador para confirmar seus pontos de vista. Já a questão 2, apresenta um elemento que aproxima o aluno da atividade, diferente do que foi apresentado até o momento. Ao iniciar com a expressão “Explique com suas palavras...” o tipo de questão proporciona maior participação do aluno, já que não existe um modelo de resposta; ele se sente mais a vontade para realizar a atividade. Desse modo, o aluno será capaz de concluir, por meio da relação entre o título e os argumentos apresentados no texto, que a geração digital corresponde à geração de crianças e jovens que cada vez mais cedo fazem uso dos aparelhos eletrônicos.

O texto seguinte, do livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), é dado para a interpretação do gênero textual receita.

Texto 8

Receita de beijinho

Você vai precisar de:

- 1 lata de leite condensado
- 2 xícaras (chá) de coco ralado
- 2 gemas
- 1 colher (sopa) de manteiga ou margarina
- Manteiga ou margarina para untar
- Açúcar cristal
- Cravo ou confete

Como fazer:

Junte todos os ingredientes e, com a ajuda de um adulto, leve-os ao fogo numa panela. Misture com uma colher de pau até a mistura soltar completamente do fundo da panela. Despeje numa tigela untada com manteiga e deixe esfriar. Faça as bolinhas e passe-as no açúcar cristal. Sirva-as em formas de papel, com um cravinho ou confete de chocolate em cada uma.

O Estado de S. Paulo, Estadinho, 30/8/1987.

1. Responda.

- a) Receitas também têm títulos. Para que eles servem?
- b) A receita está dividida em duas partes: “Você vai precisar de” e “Como fazer”. Que outros nomes podem receber essas partes?
- c) Por que a sequência de instruções é importante em uma receita?

Ao analisarmos as questões, podemos constatar que as letras *a* e *c* exploram informações superficiais do texto, assim como a maioria das perguntas dos seis primeiros textos analisados, já que o aluno ao ler as questões facilmente responderá, respectivamente, que o título serve para identificar a receita e que a sequência de instruções possibilita que a executemos corretamente, sem a necessidade de um conhecimento detalhado do gênero e da receita apresentada.

A letra *b*, além de apresentar ao aluno as duas partes que compõem o gênero, alude ao conhecimento que ele tem de outras receitas, trazendo informações extra textuais para o contexto, permitindo que ele identifique que nomes como *ingredientes* e *modo de preparo* exercem a mesma função do nome das partes apresentadas na receita acima.

Considerações finais

O estudo empreendido teve por escopo apresentar os discursos produzidos pelo livro didático em relação às atividades de leitura, considerando as condições e o contexto de produção bem como a representação que se tem do aluno-leitor. Nesse sentido, Orlandi (1988) e Bakhtin (1997) apresentam posicionamentos semelhantes quanto ao critério utilizado pelo autor do livro didático ao elaborar tais atividades, visto que a visão do leitor imaginário proposto pela autora é complementada pela visão e ocupação do lugar do outro, de Bakhtin. Segundo essa perspectiva, o autor afirma que, “O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 45). Em outras palavras, no momento da elaboração das atividades espera-se que o autor imagine o aluno-leitor e seja incorporado ao lugar dele, para que, posteriormente, ele retorne trazendo as experiências obtidas para a sua condição inicial.

Com base na análise dos textos pode-se perceber que as questões apresentadas

pelo livro didático *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) são menos articuladas, limitando a abordagem de processos reflexivos na interpretação do texto e induzindo a uma possível automatização da leitura, já que não expande a perspectiva do aluno para além do texto lido. Já o livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2005), apesar de conter questões que restringem a atribuição de sentidos, busca dinamizar a leitura, explorando aspectos de intertextualidade e o conhecimento de mundo do leitor.

Diante do exposto, o percurso de pesquisa permitiu avaliar, comparativamente, nos textos e sob o recorte estabelecido, algumas representações e construções de autor e leitor. Evidenciou-se que não se pode tratar as atividades do livro didático de maneira simplista. Há questões injuntivas, em contextos em que não seriam necessárias, como há questões que propõem reflexão e construção do processo de leitura. No entanto, esse mesmo percurso tornou mais sólida a crença do que preconizam os PCNs de que a elaboração de atividades de leitura que visam a atribuição de significados utilizando diferentes aspectos da língua, fazendo uso de estratégias de aprendizagem, possibilitam maior autonomia no desenvolvimento das atividades (BRASIL, 1997).

Desse modo, espera-se com o presente estudo contribuir, dentro do recorte estabelecido, para uma reflexão acerca do processo de interação proporcionado pelas atividades de leitura, que envolvem não somente o desempenho do aluno no âmbito escolar, mas a construção do perfil de um leitor proficiente capaz de compreender e articular os vários processos afetados pelo discurso.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Bem-te-li*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2005 (Coleção Bem-te-li).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. *Revista em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Tecendo Linguagens*. São Paulo: IBEP, 2005. (Coleção Novo Tempo).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna, in: BASTOS, N. M. O. B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002, p. 201-214.