

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gustavo Henrique da Silva Lima

RESUMO: Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm levado os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) a passarem por um contínuo processo de reformulação, de forma a se adequarem a um novo paradigma de ensino de língua focado nos usos e nas práticas sociais. Na tentativa de refletir um pouco sobre as implicações disso para o ensino de leitura nas escolas, este estudo tem como objetivo verificar como os professores de Língua Portuguesa têm ressignificado as atividades de leitura propostas pelo LDP.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, leitura, professor

ABSTRACT: The evaluation criteria established by the National Textbook Program (PNLD) resulted in continuous reformulation process of Language Textbooks (LDP), in order to be in according with the new paradigm of language teaching focused on the uses and social practices. In an attempt to reflect a little on the implications for reading teaching in schools, this study aims to investigate the understanding of language teachers about the reading activities proposed by the LDP.

KEYWORDS: Textbook, reading, teacher

INTRODUÇÃO

O que é ler? Como e por que se ensina leitura na escola? Quais são as práticas de leitura mais comuns na sala de aula? Como a leitura é abordada nas atividades dos livros didáticos? Estas e outras perguntas permearam inúmeras pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas, as quais, a priori, se dedicaram a lançar um olhar muito mais voltado às “deficiências” da prática docente e às “lacunas” dos materiais didáticos do que compreender o fenômeno da leitura em toda sua complexidade e dimensão. Ou seja, inicialmente o foco dos estudos aplicados era muito maior no “como (não) fazer” do que propriamente no “por que se faz”.

Nos últimos anos, entretanto, em decorrência de pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da Educação, um novo viés foi se construindo para a pesquisa em sala de aula, a qual passou a incorporar elementos que ultrapassam o ambiente físico e pedagógico da escola, buscando uma integração com outros fenômenos e áreas de conhecimento. Este movimento fez surgir uma nova LA, sem fronteiras, indisciplinar. (cf. MOITA LOPES, 2006). E é por esse novo paradigma que o pesquisador em LA deve se orientar, para que possamos compreender melhor os fenômenos que, de fato, acontecem no interior da sala de aula, em especial, as questões mais complexas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro deste novo contexto, diferentes perspectivas teórico-metodológicas têm embasado as propostas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, doravante LDP, e, por essa razão, este objeto tem sido alvo constante de pesquisas que, em geral, se ocupam ora

em avaliar, ora em compreender o uso que se faz deste recurso didático na sala de aula. (cf. ROJO e BATISTA, 2003; DIONISIO E BEZERRA, 2005; COSTA VAL e MARCUSCHI, 2005). Neste artigo, seguiremos a perspectiva dos usos, porém, a partir de um ângulo ainda pouco explorado pelos linguistas aplicados. Em outros termos, a relevância deste estudo reside no fato de que muitas pesquisas sobre as atividades de leitura nos LDP foram realizadas (GRILLO E CARDOSO, 2003; ALBUQUERQUE E COUTINHO, 2006; BUNZEN, 2007, dentre outros), entretanto, poucas investigaram tal aspecto sob o prisma docente. Sendo assim, este estudo tem como objetivo verificar como as atividades de leitura nos LDP são ressignificadas pelo professor de Língua Portuguesa. Para tal, partiremos de uma concepção de leitura como prática social, tal como defendem Kleiman (2004) e Marcuschi (2008), e da perspectiva do professor reflexivo proposta por Perrenoud (2002), segundo a qual o indivíduo deve “inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou decepções”. (p. 13). Nesta perspectiva, ser um professor reflexivo é, antes de tudo, assumir uma postura permanente e sistemática de reflexão e pesquisa sobre o próprio fazer pedagógico.

Assim, iniciaremos o nosso percurso com algumas reflexões sobre a prática de leitura na escola para, em seguida, adentrarmos em discussões mais específicas acerca das atividades de leitura nos LDP e de como elas são vistas pelo professor.

1. A LEITURA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Impulsionada pelo advento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a sociedade contemporânea tem exigido, cada vez mais, um perfil de leitor proficiente, ou seja, capaz não só de decodificar, interpretar e compreender diferentes códigos, mas, sobretudo, de saber lidar com um ininterrupto fluxo de informações diárias e linguagens cada vez mais diversificadas em diferentes contextos socioculturais. Diante desse novo paradigma, a tarefa de ensinar a ler consiste em um dos grandes desafios da escola no século XXI.

A natureza da linguagem é essencialmente social, o que implica afirmar que os significados de uma língua são construídos dialogicamente, ou seja, na relação com o outro e com o mundo exterior. Nesta perspectiva, o texto na escola deve ser encarado como “uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Entretanto, ainda é bastante comum encontrarmos práticas de leitura na escola que não favorecem a formação efetiva de sujeitos leitores capazes de fazer uso da leitura em diferentes práticas sociais. A esse respeito, Matêncio (2007), ao comentar sobre os estudos desenvolvidos por Kleiman (1989 e 1993), afirma que, para a referida autora, “as dificuldades no trabalho com a leitura na escola relacionam-se ao fato de que muitas das concepções do que é a leitura e do que é aprender a ler em uma língua não fazem remissões aos usos efetivos da linguagem.” (p. 38). Em outros termos, a autora supracitada atenta para a necessidade de se articular melhor esse eixo de ensino às práticas e aos usos sociais da língua. Tal aspecto deve-se ao fato de que

o que é objeto de trabalho no eixo da leitura é o texto, e não, o gênero. Em outras palavras, trabalha-se com aspectos internos ao texto, que não são relacionados às condições de funcionamento desse texto em sociedade, como representante de certo gênero. (SANTOS et al., 2007, p.39).

Neste sentido, defendemos aqui que o ensino da leitura deve ter como objetivo primordial não só oportunizar aos alunos o contato com o universo de textos que circulam na sociedade, mas também fazê-los refletir acerca das características dos diversos gêneros textuais, considerando o suporte, os interlocutores e o objetivo comunicativo. Para tal, faz-se necessário um planejamento do ensino de leitura, tal como propõem Leal e Melo (2006), para que o processo de mediação docente seja, de fato, eficaz, possibilitando, por conseguinte, a construção de novos significados para o texto na sala de aula. De acordo com esta compreensão, torna-se indispensável a seleção de uma diversidade de gêneros para as atividades de leitura com os alunos que leve em consideração as finalidades da leitura no contexto social. “Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade.” (LEAL e MELO, 2006, p. 42).

Acreditamos, portanto, que a prática de leitura em sala de aula deve envolver, dentre outras estratégias, não só atividades e procedimentos diversificados que permitam aos alunos um contato com textos do seu cotidiano, mas, sobretudo, que possibilitem o acesso a uma gama de outros textos que circulam em diferentes esferas sociais. Nesta perspectiva, os gêneros textuais aparecem como o objeto de ensino capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias à formação do leitor proficiente.

2. AS ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

O trabalho com o eixo da leitura no LDP deve contribuir para a formação de leitores proficientes. Para tal, faz-se necessária a realização de uma abordagem sistemática de gêneros textuais pertencentes a diferentes domínios discursivos (literário, científico, jornalístico, etc.), os quais são indispensáveis à inserção dos estudantes em diferentes práticas sociais. Nesta perspectiva, as atividades de leitura nos LDP “devem, em geral, contemplar as **práticas de uso da linguagem**” (BRASIL, 2007, p. 12).

Uma recente análise realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2008) revela que as atividades de leitura nos LDP aprovados para os anos finais do Ensino Fundamental têm, em geral, priorizado uma abordagem metodológica denominada “construtivo/reflexiva”. Neste tipo de abordagem estão situadas as coleções em que

o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. (...)O processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu.

(BRASIL, 2007, p. 20)

Neste sentido, percebemos que a maioria dos LDP tem priorizado uma proposta voltada à formação de um leitor reflexivo, ou seja, de um sujeito capaz de se posicionar criticamente em diferentes contextos de interação verbal. Sendo assim, predominam nestas coleções perguntas de compreensão do tipo *inferencial*¹, as quais, segundo Marcuschi (2005), “são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para

¹ Para maiores detalhes sobre a tipologia de perguntas de compreensão no Livro Didático de Língua Portuguesa, vide Marcuschi (2005).

busca de respostas”. (p.54). Em outros termos, há nos LDP desta natureza uma recorrência significativa de questões que incitam o leitor a mobilizar diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas² com vistas à construção de sentido do texto. Ou seja, durante a leitura de um texto, o leitor lança mão de vários procedimentos e estratégias que o tornam capaz de avaliar seu nível de compreensão com base nas suas experiências prévias e no conhecimento acerca do gênero a ser lido. Na perspectiva de Koch (1997), os conhecimentos básicos ativados durante um determinado contexto³ de processamento textual são subdivididos em três tipos: o linguístico (conhecimento gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento declarativo) e o episódico (modelos cognitivos socioculturalmente determinados). A mobilização destes conhecimentos por ocasião da construção de significados nas aulas de leitura em língua materna requer do professor a compreensão de que “os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua”. (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Nesta perspectiva, predomina, na maioria dos LDP aprovados pelo PNLD 2008, uma concepção de leitura como processo inferencial⁴.

No que concerne às propostas de leitura nos LDP, um estudo realizado por Albuquerque e Coutinho (2006) revela que, de fato, “os livros vêm sofrendo mudanças com vistas a melhorar a qualidade dos textos e das atividades propostas para os alunos” (p. 89). Também fica evidente nos LDP a preocupação em articular as propostas de atividade de leitura com os usos sociais da língua. De acordo Grillo e Cardoso (2003), “está ocorrendo um movimento no sentido de incluir a questão do contexto de produção/recepção de textos nos trabalhos com leitura em livros didáticos [...]” (p. 121). Neste sentido, embora ainda haja uma certa homogeneização⁵ no tratamento dos gêneros nas atividades de leitura em algumas coleções, é nítida a influência que os estudos de gêneros vêm exercendo sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua materna. Em função disso, é crescente o número de LDP em que atividades de leitura tomam o gênero como um “(mega-) instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997, p.57), ou seja, como práticas de linguagem historicamente construídas que devem ser utilizadas como instrumento de mediação da estratégia de ensino e como material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade.

A coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães é um bom exemplo de LDP que assumem uma proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. Por essa razão, a coleção foi enquadrada no Bloco 5 do PNLD 2008, o qual é composto por obras que têm como eixo organizador **projetos ligados a gêneros**. Neste sentido, caracteriza-se como uma coleção que “elege os gêneros como objetos de ensino e os vincula à realização de projetos temáticos.” (BRASIL, 2007, p. 145). Quanto à organização da coleção *Português: linguagens*, “cada volume se divide em quatro unidades temáticas. Ao final de cada unidade, um capítulo especial, denominado *Intervalo*, orienta a realização de projetos coletivos.” (BRASIL, 2007, p. 145). Entretanto, O PNLD 2008 atenta para a superficialidade de alguns projetos temáticos nesta coleção em decorrência da falta de articulação entre tais projetos e as atividades de leitura e produção

² Para maiores esclarecimentos sobre estratégias cognitivas e metacognitivas, ler os trabalhos de Leffa (1996) e Koch (1997).

³ De acordo com Koch (1999), o contexto “engloba não só o co-texto, como a situação de interação quer imediata, quer mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais”. (p. 16).

⁴ Compreendemos inferência como “operação cognitiva que permite ao leitor constituir novas proposições a partir de outras já dadas”. (MARCUSCHI, 1983, p. 5).

⁵ De acordo com Bunzen (2007), “lê-se, no LDP, normalmente, para responder às atividades de compreensão de texto – seguidas, na interação em sala de aula, da correção efetuada pelo professor. Esse tratamento homogêneo dos gêneros e das práticas sociais é uma das consequências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de questões explícitas no texto.” (p. 52).

textual das unidades. (cf. BRASIL, 2007). No que concerne à abordagem metodológica de leitura, o LDP em foco segue uma orientação predominantemente “construtivo/reflexiva”. Em relação às atividades de leitura, a análise do PNLD 2008 evidenciou que tais atividades

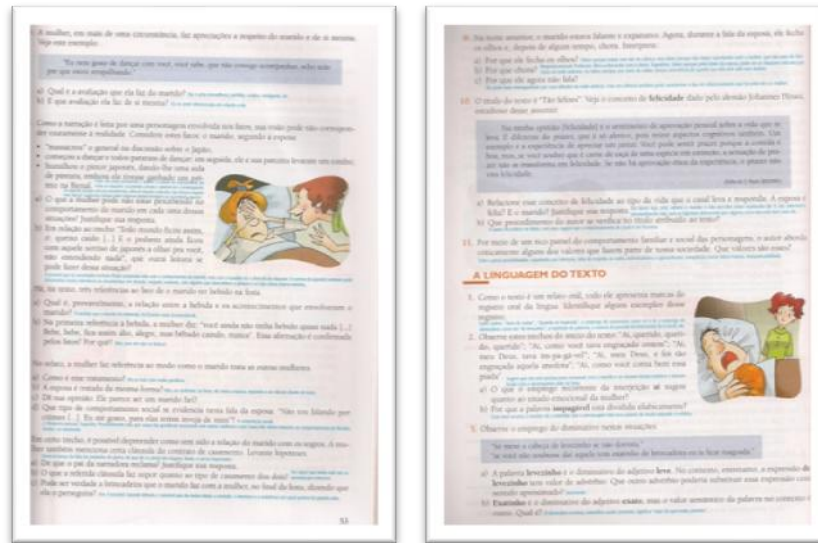
permeiam toda a obra, com diferentes finalidades: desenvolver as estratégias cognitivas de compreensão, caracterizar um gênero, explorar o funcionamento de determinados recursos linguísticos na construção de sentidos do texto. Dá-se especial atenção às capacidades de compreensão das imagens, de análise das relações entre linguagem verbal e não-verbal, e de comaração entre textos de mesma temática e de diferentes linguagens, como textos escritos e filmes.

(BRASIL, 2007, p. 146)

Neste sentido, podemos perceber que, de fato, a coleção assume uma perspectiva metodológica que contribui para o desenvolvimento de um leitor capaz de posicionar-se criticamente em diferentes contextos de uso da língua. A ressalva, entretanto, fica por conta dos textos literários que, embora sejam contemplados na coleção, “são, em geral, fragmentos ou adaptações descontextualizadas” (p. 147). Por outro lado, o PNLD 2008 destaca que as atividades de compreensão que envolvem textos dessa natureza contemplam as especificidades literárias, tais como o caráter ficcional, a verossimilhança e recursos estéticos que favorecem à formação do leitor.

O estudo de caso realizado contou com a gentil colaboração da professora de Língua Portuguesa Amanda Costa, que leciona há, aproximadamente, 06 (seis) anos em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, no município de Paulista. Para tal, solicitamos inicialmente à referida professora que selecionasse uma atividade de leitura da coleção de LDP adotada pela escola. O critério estabelecido para a escolha da atividade foi “uma boa atividade de leitura do LDP vivenciada com os alunos na sala de aula”. A atividade escolhida pela docente encontra-se no capítulo 3, da Unidade 1 (“Valores”), do livro do 9º ano do Ensino Fundamental. Vejamos como esta atividade se apresenta no LDP:





Como podemos visualizar acima, a atividade de leitura é identificada por um título (Os valores e a felicidade), que corresponde ao título do capítulo da unidade didática, seguido de um texto motivador/instigador para a leitura. O texto a ser trabalhado intitula-se “Tão felizes”, de autoria de Ivan Ângelo, que aborda o conceito de felicidade sob um ponto de vista bastante incomum. A atividade de leitura no LDP está organizada por tópicos (“compreensão e interpretação” e “A linguagem do texto”) que compõem uma sessão intitulada “Estudo do Texto.”

Na atividade selecionada pela docente, o tópico “compreensão e interpretação” apresenta 11 (onze) perguntas que contemplam algumas competências e habilidades fundamentais de leitura. As mais recorrentes são “inferir informação do texto” (40%) e “localizar uma informação explícita no texto” (20%). Outras competências e habilidades, tais como “levantar hipóteses do texto” e “identificar vozes no texto”, também são exploradas, porém de forma menos sistemática.

É importante ressaltar que os textos que compõem os LDP passam por um processo de seleção, reformulação e adaptação, de forma a atender a objetivos didáticos. Sendo assim, se o professor “consegue reconhecer as “facetas do objeto de ensino e os objetivos didáticos, tornam-se maiores as possibilidades de alterar, se necessário, o projeto didático do autor para a sua realidade escolar”. (Bunzen, 2007, p. 49). Em outros termos, o que o autor propõe é que o professor de Língua Portuguesa procure ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura do texto na sala de aula, de forma a contribuir para que os estudantes possam desenvolver competências e habilidades necessárias ao uso efetivo da linguagem em diferentes contextos socioculturais. Por essa razão, a etapa seguinte dedicará uma atenção especial ao olhar da professora Amanda sobre o seu próprio instrumento de trabalho.

3. AS ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO SOB O PRISMA DOCENTE

uma aula de leitura primeiramente tem que se ler... né?... porque às vezes o pessoal acha que a aula de leitura é qualquer outra coisa... né?... é assim a gente ler e:... e eu acho/ eu ten/eu primo muito isso com meus alunos... tentar fazê-los entender o que eles

leram... porque ler não é só decodificar o que você tá lendo... as palavras e tal... então muitas vezes a gente vê que eles leem mas eles não entendem... é entender o que tá dito... o não dito que muitas vezes é mais do que o dito... né?... o que está nas entrelinhas... o que significa... questões de ironia... questões é:: sociais... econômicas... temporais pra entender o porquê daquilo ali... ter uma significação... digamos... mais plena... isso... então a aula de leitura é:/ basicamente é ler... comentar... indagar... buscar o conhecimento prévio dos alunos... levá-los a refletir... a formar a própria compreensão deles... é mais ou menos isso. (Amanda Silva Falcão da Costa, professora de Língua Portuguesa da Escola Radialista Luiz Queiroga - Rede Estadual de Ensino de Pernambuco).

O relato da professora Amanda resume bem as nossas expectativas em relação ao trabalho do professor com a leitura na sala de aula. Ou seja, a leitura como forma de reflexão e construção de significados. Entretanto, para que isso de fato aconteça, faz-se necessário a realização de práticas de leitura efetivas, com vistas à formação de um perfil de leitor crítico. Assim, acreditamos que, embora seus usos sejam diversos e questionáveis sob vários aspectos, o LDP assume um papel fundamental neste processo, uma vez que, em muitas regiões do país, ele se constitui como “o único material de leitura acessível a certos alunos que vivem em contextos em que alguns gêneros textuais, como os literários e os científicos, por exemplo, não se fazem tão presentes.” (ALBUQUERQUE E COUTINHO, 2006, p. 89).

A preocupação com a qualidade do material didático enviado às escolas levou o PNLD 2008 a formular alguns critérios para a escolha dos LDP, de forma que este recurso didático possa atender

- aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, explicitados em documentos oficiais como os PCN e/ou as diretrizes curriculares estaduais e municipais;
- ao projeto didático-pedagógico da escola.

(BRASIL, 2007, p. 27)

Na tentativa de compreender melhor o processo de escolha do LDP no âmbito escolar, solicitamos à professora Amanda que relatasse um pouco sobre como se deu esse processo na escola onde leciona:

Prof - assim... nada muito... digamos... estruturado...né... um/ um momento a escola fala oh... tem que escolher o livro... e as editoras trouxeram os livros e quando os livros estavam/ quando as editoras trouxeram os livros... todas ou a maior parte já tinham entregue... feito toda divulgação... a gente parou um momento... os professores do nono ano né...de língua portuguesa... até os os do ensino médio porque a gente sempre reúne todo mundo junto... ná época da escolha... só um parêntese... da escolha do livro do nono ano eu não lecionava no nono ano... mas eu fui convidada pelos professores pra resolver com eles... já que é uma equipe de língua portuguesa né?... então a gente tenta se articular mesmo

que a gente não esteja... lecionando naquele nível de ensino... porque a gente pode no ano posterior estar e foi o que aconteceu comigo... eu participei do processo de escolha e assim... a gente conversou informalmente... eu já tinha dado uma olhada nos livros... a gente olhou na hora também... cada um disse o que achava e a gente chegou a um consenso

De acordo com a professora, o processo foi organizado em etapas: 1. divulgação do processo de escolha do LDP na escola; 2. reunião com a equipe de professores de Língua Portuguesa da escola; 3. discussão e análise de alguns aspectos dos livros; 4. escolha consensual da coleção a ser adotada pela escola. Sendo assim, o processo de escolha do LDP na escola parece ter se dado à revelia das orientações contidas no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2008, uma vez que a professora não faz menção à utilização deste Guia como documento norteador do processo. No que concerne à escolha da coleção *Português: linguagens*, a professora destacou que a proposta pedagógica desta coleção foi fundamental na tomada de decisão do grupo.

Também questionamos a professora a respeito dos critérios utilizados por ela para selecionar a atividade de leitura do LDP:

Prof - [...] eu achei o texto interessante por ele ter muitos não ditos... ou ditos que devem ser entendidos da forma oposta... [...] e:: por ser um texto () é um texto... relativamente... bom... digamos assim... para um livro didático... mas as questões elas vem tratando de diversas coisas... [...]?... ele traz muito/ busca muito o conhecimento prévio dos alunos...ele traz.. às vezes... é: retira trechos desse texto pra que o aluno perceba qual foi a intenção comunicativa... né?... o que que ele realmente quis dizer?... aquilo ali que tá dito é o que se quis dizer?... não é?... e o por que daquilo ali ser daquela forma?... né?... [...]?... então é por diversas coisas como/ e sempre pede uma justificativa... o porquê... ele tenta desenvolver essa questão do aluno desenvolver uma... uma expectativa do que vai ocorrer... uma hipótese. .. e: depois pergunta se a hipótese se confirma... então ele busca o conhecimento prévio do aluno... [...]... e vai buscar a significação de palavras naquele contexto... dá pra o aluno ver que a palavra não tem o significado dela... ela tem SInificados... que podem se constituir dependendo do contexto... né?... [...] então por isso... eu acho... que eu selecionei esse texto como um texto bom... não excelente... perfeito... que eu acho que não existe atividade didática perfeita né?

No trecho acima, dois aspectos centrais foram elencados por Amanda: a natureza do texto e a proposta de atividade de leitura. Também indagamos a professora acerca das competências e habilidades que são contempladas na atividade de leitura do LDP:

Prof - deixe-me ver... a habilidade da:./ deixa eu ver se lembro da nomenclatura né?... principalmente da inferência... da... da leitura que está subjacente ao texto... a leitura literal mesmo... que tá dito... o dito... a leitura dos não-ditos... talvez eu não me lembre da nomenclatura agora... das... das habilidades né?... a construção dessas significações... né?... o texto... é: é:: as estruturas... as intenções comunicativas... né?... é:... enfim... é: a dife/ a diferença... na questão de:/do uso do vocabulário né?... de acordo com a intenção comunicativa...então... assim... existem mais... mas que eu não me lembro a nomenclatura agora... mas desenvolve outras... mas principalmente isso... digamos assim

Neste momento, percebemos uma postura reflexiva da docente ao recuperar várias competências e habilidades que, de fato, fazem parte da proposta de atividade de leitura por ela selecionada, tais como “inferir” e “localizar” informações, “identificar possíveis intenções comunicativas”, “selecionar o léxico em função de uma determinada intenção”, etc. Tal aspecto revela não só uma consonância do discurso docente com a proposta da atividade do LDP mas, sobretudo, atenta para o fato de que Amanda possui uma compreensão ampla acerca das estratégias e dos objetivos da atividade de leitura por ela selecionada.

No que concerne aos procedimentos didáticos para a atividade de leitura na sala de aula, o relato de Amanda aponta para uma postura de mediadora no processo de reflexão e construção de significados para o texto:

Prof - eu fiz assim com eles... eu li com eles... o texto... cada um leu/quem quis leu um parágrafo... e foi assim... a gente leu... depois eu fui indagando a eles o que eles tinham/ o que eles tinham achado do texto... [...] o que eles tinham... é:... entendido... coisas que eu achei que seriam importante que às vezes eles não pontuavam... [...] eu tentava fazer com que eles refletissem sobre o texto... o que que o texto dizia... o que que não estava dito... os significados... eu tentei fazer isso com ele primeiramente... ()... depois... eu pedi pra que eles fizessem... que respondessem a atividade... podiam fazer em dupla... ou individual... da forma como eles quisessem... e depois... numa outra aula... [...] ... eu retomei e fiz a correção coletiva... aí na correção coletiva... aí eu fui pegando às vezes umas diferenças de resposta... [...] e tentei responder assim... não dizendo assim... olha isso aqui tá certo isso daqui tá errado... mas construindo uma significação e fazendo eles entenderem o porquê de ter aquilo ali... foi assim

De acordo com o relato acima, a professora teria lançado mão de diferentes estratégias e procedimentos de leitura, tais como leitura compartilhada, leitura individual, levantamento de hipóteses, defesa de um ponto de vista, etc. Para finalizar, a docente sugeriu, como possibilidade de ampliação da atividade de leitura do LDP, a realização de um trabalho articulado a outros gêneros com pontos de vista divergentes sobre o conceito de “felicidade”.

4. ENSINO DE LEITURA, LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS DESAFIOS

A postura da professora Amanda Costa é um exemplo de como as atividades de leitura dos LDP podem contribuir para a formação de leitores proficientes. Este estudo permitiu uma melhor compreensão acerca dos conhecimentos internalizados pela professora sobre o ensino de língua e de leitura na escola. Os resultados apontaram para uma consonância entre as estratégias e habilidades mencionadas pela docente e a proposta da atividade de leitura do LDP, o que, a nosso ver, é fundamental no processo de formação do leitor crítico.

Entretanto, esta ainda não é uma realidade característica da maioria das escolas públicas brasileiras, pois, apesar dos avanços nas pesquisas sobre o ensino de leitura nas últimas décadas, o desafio de se ensinar a ler ainda permanece nas escolas.

Ao afirmar isso, não estamos negando os avanços decorrentes das recentes políticas públicas para a educação básica no Brasil. Ao contrário, o acesso dos estudantes ao Livro Didático e a outros recursos didáticos, bem como o grande investimento em formação continuada de professores, por exemplo, é um sinal de que a educação pública brasileira pode avançar mais.

Nesta perspectiva otimista, acreditamos que a realização de mais estudos sistemáticos que tomem como ponto de referência o olhar do professor sobre o seu objeto de ensino pode contribuir para uma melhor compreensão acerca do fenômeno aqui abordado e de outros correlacionados. Aliado a isso, faz-se necessário mais políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação pública em nosso país.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; COUTINHO, Marília de Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. (org.). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-90.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007.

BUNZEN, Clécio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. Cavalcante. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 43-58.

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. **As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento, cultura e escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.101-123.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Contribuições da Linguística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos**. Revista do GELNE. Ano 1, nº 1, p. 16-20, 1999.

LEAL, Telma Ferraz e MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. (org.). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-57.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: O que é, como se faz**. Recife: s. n., 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 2 ed.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. São Paulo: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento, cultura e escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. Cavalcante. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 11-26.

SCHNEUWLY, Bernand. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. nº 11, 1997.