



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO LETRAS

Eduarda Lins de Albuquerque Campos

A formação de leitores:
análise de livro didático de Língua Portuguesa do
Ensino Médio

Brasília
2012

Eduarda Lins de Albuquerque Campos

A formação de leitores:
análise de livro didático de Língua Portuguesa do
Ensino Médio

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, o Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês.

Orientadora: Profa. Cláudia Ricardo

Brasília
2012

Eduarda Lins de Albuquerque Campos

A formação de leitores:
análise de livro didático de Língua Portuguesa do
Ensino Médio

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português Inglês.

Orientadora: Profa. Cláudia Ricardo

Aprovada em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa.

Profa.

Profa.

Para minha família, condutora dos meus passos.
Em especial para meu filho, responsável pelo meu crescimento.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela proteção e benção diárias.

A minha orientadora, professora Cláudia Ricardo, pela atenção, pela competência e pelas indicações no decorrer deste trabalho.

Ao corpo docente do UniCeub, pela dedicação e profissionalismo.

Aos meus colegas de graduação, pelo incentivo.

A todos que acompanharam e contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico.

RESUMO

Este trabalho aborda alguns aspectos que constituem as práticas de letramento e de leitura escolar na formação de jovens leitores por meio da análise de um livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio. A pesquisa tem como objetivo analisar se as atividades de leitura efetivamente colaboram para a formação de leitores. Para tanto, optou-se por selecionar como base teórica estudos que tratam de questões relativas ao letramento, leitura e livro didático. A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa qualitativa de análise documental, constituindo-se como corpus da análise o volume três da coleção selecionada, destinada a alunos do 3º ano do Ensino Médio. A análise proposta indica que o livro apresenta conteúdo significativo, porém os dispositivos que constituem o seu fazer apresentam-se, em algumas abordagens, limitados quanto à leitura. Nesse sentido, propõe-se que o professor não apenas reproduza a proposta pedagógica do livro didático, mas amplie e redimensione suas atividades.

Palavras-chave: Letramento. Leitura na escola. Formação de leitores. Livro didático.

LISTA DE ABREVIACÕES

EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	Introdução	8
1.1	Objetivo Geral	9
1.2	Objetivos Específicos	10
2	Letramento e Leitura	11
2.1	Letramento	11
2.2	Leitura	14
2.3	Leitura nas escolas	16
3	Livro didático na formação de leitores	21
3.1	O livro didático	21
3.2	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	23
3.3	Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM)	24
4	Metodologia e Análise de dados	26
4.1	O livro <i>Português: Linguagens</i>	27
4.2	Aplicação da Análise Avaliativa do Guia de Livros Didáticos - PNLD	
	2012: Língua Portuguesa	28
5	Considerações finais	38
6	Referências	40

1 Introdução

Sobre ensino, em especial o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, há bastantes questões a serem levantadas e reivindicadas, no que tange à educação brasileira. A leitura certamente é um dos primeiros passos para a alfabetização e para a continuidade do aprendizado. Pergunta-se, então, por que ainda hoje o ensino da leitura continua sendo um desafio no contexto escolar.

Ao que tudo indica atualmente, e segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011¹, o governo ainda tem um longo caminho a percorrer quanto à melhoria do Ensino Médio. As escolas brasileiras, muitas vezes, não dispõem de um padrão de qualidade no processo de mediação para a aprendizagem, o que acarreta, em geral, a falta de orientação quanto à formação de cidadãos e, principalmente, de leitores. Educar estudantes para se capacitarem na leitura deveria ser uma conquista almejada pela sociedade como direito. Como isso nem sempre acontece, há grande possibilidade de os alunos desperdiçarem sua capacidade e tempo com atividades independentes da escola, como lazer e Internet, por exemplo.

Ao mesmo tempo, a sociedade exige a leitura em práticas sociais cotidianas como um ato de conhecimento, percepção e compreensão das relações existentes no mundo. Por que, então, as escolas não priorizam esse ensino? Será que as práticas escolares oferecem meios alternativos para a aproximação do aluno com os livros? No Brasil, escolas regulares ainda são o lugar de alunos que frequentam as aulas e não despertam o prazer pela leitura ou não têm esse hábito. Contudo, é exigido deles, até para o cumprimento de tarefas simples, que sejam sujeitos leitores capazes de interagir e sobreviver a partir da leitura.

Nesse âmbito, é importante ressaltar que a escola e, em especial, o livro didático, têm papel fundamental na formação de leitores, no contexto da educação brasileira. Porém, nem sempre as atividades propostas nos livros didáticos contribuem efetivamente para o desenvolvimento de diversas práticas

¹ “A nota do Ensino Médio em nove Estados diminuiu de 2009 para 2011. É o que mostram os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011, divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) nesta terça-feira (14)”. Cf <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/ideb-2011-do-ensino-medio-cai-em-nove-estados-crescimento-no-pais-e-timido.htm>>.

de letramento e de leitura. Sendo assim, a presente pesquisa propôs-se a investigar em que medida o livro didático de Língua Portuguesa contribui para a ampliação da leitura e do letramento dos alunos do Ensino Médio. O que se pretende pesquisar, portanto, são as práticas de leitura inseridas nas atividades do livro didático de Língua Portuguesa, *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2008, vol. 3), destinado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. No livro, publicado pela Editora Atual, buscou-se estudar como os textos são trabalhados e o que é sugerido ao professor que se ensine, segundo os exercícios apontados.

Desse modo, o presente estudo analisa o livro didático de modo a diagnosticar se as atividades de leitura colaboram para a formação de leitores, quais textos foram escolhidos para compor o livro e se há possibilidade de o professor agregar novas atividades ao que é sugerido nos exercícios. É de se esperar que o incentivo à formação de leitores não seja só direito do aluno, mas um constante desafio para os professores.

O capítulo destinado à leitura e ao letramento especifica-os e delimita-os no âmbito escolar brasileiro. O capítulo voltado para o livro didático na formação de leitores aborda a evolução dos livros pedagógicos, enfocando o papel avaliativo de qualidade desenvolvido pelo Programa Nacional do Livro Didático, especificamente do Ensino Médio. A metodologia e a análise de dados foram dispostas de modo a embasar a pesquisa qualitativa de análise documental, a apresentar o livro *Português: Linguagens* e a aplicar a análise avaliativa do Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012: Língua Portuguesa. Por fim, foram dispostas considerações a respeito da pesquisa e da colaboração dada pelo livro à formação de leitores na escola.

1.1 Objetivo Geral

Analisar as atividades de leitura em um livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, com o intuito de verificar se as propostas sugeridas efetivamente colaboram para a formação de leitores.

1.2 Objetivos Específicos

- Estabelecer relação entre as práticas escolares do Ensino Médio e a formação de leitores.
- Analisar o processo de ensino da leitura em um livro didático.
- Discorrer sobre o papel do livro didático escolhido na formação de leitores e sugerir novas dimensões para as atividades propostas.

2 Letramento e Leitura

2.1 Letramento

Falar de letramento² requer reflexão acerca dos objetivos de ensino, da aprendizagem e dos aspectos sociais relacionados a eles. Adotar a perspectiva do letramento no âmbito escolar significa incluir o contexto social na alfabetização e considerar a leitura e a produção de textos um processo com influências cotidianas.

Antes de entrarem na escola, os alunos trazem consigo uma bagagem cultural diversificada e participam de atividades em grupo, o que os faz pertencer, cada qual com uma intensidade, a uma cultura letrada. Há, porém, diferenças entre ensinar uma prática e exigir o desenvolvimento de uma competência ou habilidade. Em geral, a escola trata leitura e escrita como competências, em que ler e escrever são atividades progressivas até que se alcance a proficiência. Por sua vez, letramento engloba práticas de leitura e escrita como práticas discursivas, com várias funções, e vinculadas a um contexto heterogêneo de desenvolvimento.

Ressalta-se, portanto, que há duas concepções principais de letramento que se diferem por “autônoma” e “ideológica”. A primeira, ainda muito adotada pela escola, restringe a criticidade em relação a alguns textos socialmente já institucionalizados, por exemplo. A segunda integra contextos sociais a práticas letradas, favorecendo o questionamento crítico dos textos com base na leitura e transpondo-a à realidade do leitor. Nessa perspectiva, o modelo ideológico de letramento se torna mais relevante para os programas pedagógicos que considerem a diferença e a pluralidade do contexto escolar (KLEIMAN, 1995 apud FERNANDES, 2010, p. 28-29).

Além disso, é preciso cuidado para não confundir letramento com método de ensino. Segundo Kleiman (2005, p. 10), letramento “significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito” e, desse modo, “uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento

² Assume-se desde já “letramento” como termo empregado para englobar suas múltiplas práticas. Esclarecimentos a esse respeito aparecerão no decorrer deste trabalho.

de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à influência na sua leitura”.

É necessário também ressaltar, ainda segundo Kleiman (2005), que letramento não deve ser tomado como alfabetização. Para a autora, letramento inclui a alfabetização, considerando que a alfabetização é uma das práticas de letramento. Alguns pesquisadores rejeitam o uso do termo letramento e alegam que suas práticas já estão inseridas nas de alfabetização, o que seria simplificar esses conceitos abrangentes. Defende Kleiman (2005, p. 12) que “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com as linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização”. Do mesmo modo, o conceito de alfabetização está ligado a um “conjunto de saberes” sobre o código da língua e ao processo de aquisição das primeiras letras. Por isso, quando nos referimos à alfabetização de alguém, nos referenciamos a atividades de aprendizado do sistema da língua escrita. Assim, a alfabetização está inclusa no letramento, mas não é suficiente para que se considere que um ser é letrado. Nas palavras de Kleiman (2005, p.16),

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento, de diferentes instituições.

O sentido de alfabetização foi inicialmente utilizado por Paulo Freire (apud KLEIMAN, 2005, p. 19) como o que hoje se denomina letramento: prática sociocultural da língua escrita que se transforma com o tempo. Atualmente, as práticas de letramento, como o uso e o desenvolvimento histórico da escrita, refletem mudanças significativas na sociedade.

Para Soares (2002, p. 145),

o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Como letramento se refere, também, a práticas sociais e pode ser desenvolvido de diferentes maneiras no indivíduo com base na sua formação, o presente estudo visa relacioná-lo às práticas escolares de leitura e analisar sua colaboração para a formação de leitores. A relação entre os textos oferecidos pelo livro didático e as práticas sociais, por exemplo, é digna da atenção do professor e necessária ao desenvolvimento do leitor.

A pluralidade do letramento, portanto, é tida como fonte de ensino e aprendizagem no processo de formação do aluno-leitor. Nesse sentido, estudos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais no que diz respeito ao uso da língua e da linguagem, da escrita e da leitura. A escola, por sua vez, permite que os estudantes participem - ética, crítica e democraticamente - dessas várias práticas também na vida extra-escolar, de maneira a valorizar as culturas de cada participante desse meio (professor, aluno, comunidade escolar) (ROJO, 2009, p. 102 e 107). Por sua vez, é de se esperar que no Ensino Médio (EM) o aluno já possua capacidade e bagagem suficientes para estabelecer reflexões acerca da relação existente entre suas práticas escolares e sociais.

Surgiu, então, o conceito de letramentos múltiplos, conceito esse que envolve pelo menos duas facetas: “a *multiplicidade* de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 109).

Com relação a esse intercâmbio de vivências estabelecido entre a escola e a sociedade e a esse diálogo que deve existir entre letramento na escola e no meio social, Rojo (2009, p. 114) enfatiza que

são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um *reenfocar do texto, fora da escola, mas principalmente nela*, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade. [grifo nosso]

Assim, “essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela

devem circular e ser abordados” (ROJO, 2009, p. 108). Nesse sentido, Rojo (2010, p. 443) defende que

As coletâneas dos LDP não se atenam mais exclusivamente a textos da esfera literária e que possibilitem práticas de letramento de esferas diversificadas de circulação dos discursos, por meio da leitura de textos em gêneros também variados.

Nesse sentido, Rojo (2010, p. 438) aponta que

As pesquisas sobre letramentos no Brasil têm apontado um lugar de destaque para a escola e o livro escolar na constituição e distribuição dos letramentos. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) aponta a leitura de livros religiosos e escolares como práticas bastante difundidas de letramento no Brasil.

Convém destacar também a discussão apresentada por Fernandes (2010) a respeito do conceito de letramentos, pois, para ela, a partir dos eventos de letramentos, as práticas sociais relacionadas a eles são inferidas, abrangendo também as práticas que envolvem leitura de/no livro didático. A autora acrescenta que os eventos de letramento são mediados por textos escritos, orais ou multimodais e aponta que “a escola ainda está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade” (ROJO, 2010, p. 458).

2.2 Leitura

No Brasil, são controversas as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente no que se refere à leitura e compreensão no Ensino Médio. Há que se atentar para o fato de qual a ideia de leitura em que as escolas brasileiras têm se apoiado.

Autores de diversas áreas do estudo da língua têm opinião unânime quanto à necessidade de haver maior cuidado com o que é mediado em sala de aula. É necessário que o interesse pelos livros seja incentivado para que haja compreensão e retenção do conteúdo lido. Esse assunto, inclusive, é frequentemente publicado na mídia (CINTRA, 2011, p. 197). Também outros estudiosos acreditam que a leitura seja fator relevante no ensino e que a formação de leitores está vinculada ao contexto social do jovem.

É desse contexto social do estudante que se forma a carga de conhecimento extraclasse de que ele tanto precisa para seu desenvolvimento dentro de sala de aula. A formação de leitores se deve, portanto, à experiência deles em situações diversas da vida social, e põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (BRASIL, 1999).

Para Azeredo (2007, p. 31), a língua é exposta a usuários em diferentes contextos e é necessário que se compreenda isso. Para ele, “compreender a diferença, ser capaz de analisá-la e saber lidar com ela nas relações interpessoais é um grande passo para uma bem sucedida política de ensino da leitura”.

Nesse âmbito de análise, o conceito de letramento como fenômeno plural permite averiguar “as diferenças de atitudes e de comportamentos [...] em que atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular” (KLEIMAN, 2006, p. 26).

O aprendizado do sistema linguístico e a leitura de textos escritos são posteriores ao conhecimento e leitura de mundo do indivíduo. O ato de ler ocorre por experiências, depois pelo ensino. A leitura de textos se consolida ao longo da escolarização do estudante, e a aquisição de habilidades sociais nas práticas escolares resultam o que se entende por letramento (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012).

Ainda segundo as autoras, o aluno não chega à escola com proficiência em leitura e cada um carrega um nível específico nesse quesito. Compreender textos exige que se acionem conhecimentos prévios e cada texto lido requer que esses conhecimentos acionados sejam diferentes. A leitura está ligada ao conhecimento de mundo e das relações textuais mas também implica ler nas entrelinhas (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 45-46).

É possível observar a existência de letramento em cada ambiente de vivência dos sujeitos e perceber as divergências dentro de um mesmo grupo de alunos.

Os alunos não podem ser tomados como iguais, em nenhum momento do processo. É fundamental valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta,

questiona uma informação, demonstra seus conhecimentos, enfim, também, na hora da avaliação. E, para levar em conta o dado singular, o professor deve se engajar numa observação acurada da situação, tentando evitar generalizações e testando suas hipóteses. (KLEIMAN, 2007b, p. 6).

Muitos vão para a escola com conhecimentos informais absorvidos no cotidiano. A partir do momento que o professor entende a importância do letramento, deixa-se o aprendizado automático e repetitivo e passa-se a usar o contexto como motivação de leitura.

Para Koch e Elias (2006, p. 21), “A leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”. A leitura, pois, permeia o mundo real e imaginário e perpassa todas as matérias do ensino escolar, possibilitando a interdisciplinaridade. Desse modo, é possível que se estabeleçam processos de ensino de leitura diversos, porém nem todas as escolas criam novidades em seus métodos, apenas atêm-se aos textos do livro didático. É comum hoje que não se ensine a leitura de textos, mas utilizem-nos somente como fonte de informação.

Não que o professor deva lecionar todo e qualquer tópico baseando-se apenas em acontecimentos cotidianos. Ao contrário, ele deve buscar no livro didático subsídios para melhor aproveitamento desses acontecimentos e selecionar itens e textos que vinculem a realidade ao processo educativo.

Não raro encontram-se professores que seguem à risca os textos e exercícios impressos no livro adotado pela escola. A esses cabe uma reflexão acerca do que o LD efetivamente propõe e quais as possibilidades de se empregar outros contextos em suas atividades.

2.3 Leitura nas escolas

No Brasil, ainda é limitado o incentivo à leitura nas escolas, se comparado ao trabalho de formação de leitores que elas são capazes de desenvolver. A exemplo disso, é corriqueiro, também, que as bibliotecas sejam pouco visitadas pelos alunos mesmo durante o Ensino Médio. Além disso, percebe-se que as leituras, em muitos casos, são calcadas, em sala de aula, em pequenos trechos de livros.

Em geral, o gosto pelos livros é pouco incentivado e, muitas vezes, as aulas atêm-se apenas ao livro didático, repleto de atividades gramaticais. Cintra (2011, p. 200) alerta que

prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil. Com relação ao Brasil, as escolas particulares são mais trabalhar com regras, já que elas permitem o certo e o errado.

As escolas particulares, por sua vez, são mais privilegiadas quanto ao ensino da leitura, pois é onde a leitura mediada faz parte do plano escolar (CINTRA, 2011, p. 203).

Ainda para a autora, a preferência por cinema, televisão e Internet; o prazer pelos esportes e pela música distanciam o livro do jovem. A leitura perdeu o valor simbólico e é tomada como algo supérfluo, necessária estritamente para fins escolares (CINTRA, 2011). No contexto brasileiro, a escola trabalha a leitura por ela própria e não desafia o aprendiz a um processo produtivo.

Nesse panorama não é difícil deduzir que a leitura seja ignorada e tomada como obrigação. Cintra (2011, p. 202-203) afirma que se crianças aprendizes “não gostam de ler, é porque não tiveram a oportunidade de ter contato com o livro, de ter contato com alguém que as conduzisse nesse universo” e alerta para as condições do sistema educacional:

Não deixa de ser louvável que se comprem livros e mandem para as escolas, mas muito pequeno será sempre o resultado colhido, se a biblioteca continuar trancada e sem pessoal preparado para o trabalho no nível da escola. (CINTRA, 2011, p. 202)

Essa autora também propõe que a leitura deva ser mediada pelo professor. Diz que se há falta de preparo para a formação de profissionais, notadamente a formação de seus alunos não será exemplar. A leitura depende de uma boa condução de ensino, pois

[...] oferece situações inesperadas, nas quais o professor tem de ouvir o estudante e, eventualmente, até mesmo descobrir, ele mesmo, novas possibilidades emanadas da leitura de um texto, graças à intervenção de um aluno. (CINTRA, 2011, p. 200)

Para Azeredo (2007), há variedade de livros didáticos modernos, atraentes, bem embasados e politicamente corretos, porém essas inovações não chegam ao conhecimento da maioria dos professores, principalmente daqueles que lidam com educação da população mais carente.

Formam-se comissões, produzem-se e debatem-se muitas idéias, consolidam-se propostas, mas acabam sendo ineficazes as medidas com que se busca engajar os professores no projeto de requalificação. (AZEREDO, 2007, p. 35).

Nesse ponto, é importante ressaltar que livros recomendados (como os indicados pelo PNLD) muitas vezes fazem parte da escolha do professor, porém nem sempre são bem utilizados. Pode acontecer de profissionais não saberem usar o livro didático adequadamente, pois nem todos entendem a proposta do autor do livro.

Após esclarecimentos de alguns autores (AZEREDO, 2007; CINTRA, 2011 e KLEIMAN, 2005), tende-se a concluir que as práticas sociais devem fazer parte do universo da leitura e que os professores são responsáveis pela condução dessas práticas em sala de aula. Os adultos mediadores já possuem bagagem social suficiente para elaborar uma reflexão sistemática das vantagens e desvantagens acerca da formação dos alunos. Só assim podem iniciar um trabalho em que a participação seja efetiva tanto da parte de alunos quanto de professores.

As propostas de ensino de Azeredo (2007), Cintra (2011) e Kleiman (2007a, 2007b, 2007c) coincidem quanto a alternativas de ensino para leitura. Apesar de alguns professores terem liberdade de escolher seu método de ensino, algumas escolas estabelecem um único método para todos os profissionais. Porém, para que a qualidade do ensino seja significativa, “é oportuno ouvir o professor tanto quanto é necessário requalificá-lo”. (AZEREDO, 2007, p. 35)

É preciso, também, preparar os professores para lidar com a formação linguística já adquirida pelo aluno. Nessa perspectiva, a sugestão principal é a de que o aluno deve ter contato com algo que já conhece, sem que isso seja prioridade. Deve haver aprendizado nas leituras, mesmo que elas já façam parte do universo social do aluno.

Além disso, no ensino da leitura e da produção de textos no contexto de uma prática social, a facilidade ou a dificuldade não depende apenas da relação letra - som, mas sobretudo do grau de familiaridade do aluno com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática [...] (KLEIMAN, 2007b, p. 5).

Cintra (2011) defende a prática da leitura mediada e relata uma experiência positiva em uma escola de São Paulo. Segundo sua pesquisa, a biblioteca da escola permanecia trancada a maior parte do tempo, o que não facilitava o acesso dos alunos aos livros. Porém, a proposta era que esse local fosse frequentado semanalmente por uma hora para que os textos fossem compartilhados com os estudantes. A ideia seria aproximar os alunos de textos que não fossem os exigidos em sala de aula. Com base nisso, a professora preparava a leitura de modo que houvesse contextualização do texto no plano social e histórico e que gerasse prazer a eles. Assim, os livros circularam em suas casas durante três meses ao passo que, na escola, os textos eram lidos em voz alta, de maneira sistemática. O acervo da escola passou a ser objeto de desejo dos estudantes, que manifestaram, ao final do trimestre, a vontade de dar continuidade às leituras. A autora aponta que as leituras mediadas foram motivo de os alunos deixarem testemunhos positivos e acarretaram, inclusive, melhoria em seus comportamentos.

Esse é um exemplo de que o trabalho com a leitura pode ser planejado de maneira que o texto escolhido seja condizente com a realidade do aluno. A mediação do professor nas atividades de leitura e o incentivo à participação dos alunos são fundamentais para despertar o espírito leitor. Assim, escola e professores devem investir juntos para que o ensino da leitura seja adequado ao plano de aulas e ao crescimento do aluno-leitor simultaneamente.

Do mesmo modo, Kleiman (2007c, p. 17) enfatiza que pode existir autonomia do professor para tomadas de decisão no cotidiano da escola. Por um lado, porque é

legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade.

Sob esse aspecto, Kleiman ressalta que

sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. (KLEIMAN, 2007a, p. 24)

Infere-se daí a importância de leituras realizadas em grupo por meio de troca de informações a respeito do texto.

É preciso que, na escola, a leitura não se limite a fragmentos de textos e a adaptações para servir como com exercícios de vocabulário. O insucesso atual do ensino da leitura/escrita aponta que é o momento de substituir ou complementar os afazeres com as práticas sociais de outras instituições (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012).

Kleiman (2005) também indica mudanças simples no método de ensino e sugere que ao tratar de um texto específico pode-se substituir a teoria pura pela sua aliança com a prática. Ela exemplifica que, para se ensinar/aprender uma receita de salada de frutas, será mais eficaz preparar a salada e, depois, “rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes”.

É esse mesmo caminho que o professor deve seguir ao abordar o livro didático: buscar novas maneiras de se interpretar e ensinar o que está disponível em suas páginas.

3 Livro Didático na formação de leitores

3.1 O livro didático

O livro didático surgiu como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo fosse pedagogicamente planejado. Para isso, esses livros vieram com o intuito de auxiliar na alfabetização e propagar conhecimentos de história e outras ciências.

Atualmente, o LD é um instrumento de ensino utilizado para direcionar aulas de professores e conduzir o aprendizado do aluno. As informações nele contidas geralmente acompanham o nível escolar de conhecimento e recorrem a atividades referentes ao assunto abordado para melhor fixação da matéria.

Percebe-se uma constante mudança nas edições dos livros, pois, em geral, as atualizações são necessárias para incorporar novas teorias, implementar novos exemplos e acrescentar conteúdos relevantes para a melhoria do ensino.

O livro didático assume atualmente um dos principais papéis na educação e, por vezes, acaba determinando as estratégias de ensino, o que é ensinado e como é ensinado (LAJOLO, 1996). Por esse motivo, o LD passa a ser visto como material necessário no processo de ensino-aprendizagem, servindo como apoio para docentes e como fonte de pesquisa para aprendizes.

Para Bunzen e Rojo (2008, p. 78-79), “em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente [...]” e, dessa maneira, “os autores de livros didáticos e os editores passam a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinadas” (BUNZEN; ROJO, p. 80).

A esse respeito, Fernandes (2010, p. 33) acrescenta que

Os livros didáticos apresentam ao aluno na escola não somente uma coletânea de textos/gêneros selecionada e considerada relevante de acordo com o projeto autoral e editorial, como faria uma antologia, mas também exercem sobre esses mesmos textos, por meio das propostas de atividades de compreensão, leituras específicas que podem

conduzir o aluno à percepção e à compreensão por certas vias e não outras.

Fazendo referência às contribuições de Rojo (2004 apud FERNANDES, 2010, p. 4), a interlocução é relevante para a ocorrência das práticas de leitura. Estas podem ser desenvolvidas com a mediação do livro didático, em especial nas atividades propostas para leitura, pois são subsídios importantes para o “desenvolvimento de capacidades leitoras de um aluno que está [...] mais exposto às práticas sociais letradas que exigem dele maior reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico”.

Atualmente, a esse respeito, percebe-se maior interesse no estudo do livro didático, em especial o de Língua Portuguesa. Na importância desse aprofundamento, destaca-se o trabalho do Grupo de Pesquisa “Livro Didático de Língua Portuguesa: produção, perfil e circulação”³ sob a coordenação da professora Roxane Rojo. Em um de seus trabalhos, Rojo (2010) analisa também diversas coletâneas de textos do livro didático de Língua Portuguesa e discute os letramentos escolares possíveis a partir dos textos apresentados nas coleções. Pode-se citar também a dissertação de mestrado concluída por Buzen (2005), que investigou a natureza discursiva dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com enfoque no processo de produção de textos.

Todo esse crescente interesse em se aprofundar pesquisas a respeito do livro didático, já que ele passou a assumir um papel significativo no processo de formação de leitores, justifica-se porque

O livro didático representa apoio ao professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por

³ O Grupo se destaca em três atividades principais: (a) a avaliação de livros didáticos de LP e de Alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC; (b) a assessoria e consultoria ao Ministério para as políticas do livro e da leitura; e, sua atividade principal, (c) a pesquisa sobre a produção, o perfil didático e discursivo e a circulação (escolha e uso) dos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio. [...] Os resultados de pesquisa revertem não somente na direção da revisão das políticas públicas e da formação inicial e continuada de professores, mas também já se configuraram, nos últimos sete anos, em inúmeras divulgações em congressos, na publicação de quatro livros (sendo três coletâneas), mais de meia centena de artigos e trabalhos completos em anais de congressos, quatro dissertações de mestrado e três teses de doutorado, sendo que pelo menos outras seis teses e dissertações estão em andamento. O grupo forma ainda pesquisadores iniciantes (ICs) e tem organizado bases de dados para serem disponibilizadas à comunidade interessada. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0079801JV4BLX6>>.

livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (BRASIL, 2011, p. 89).

3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

De acordo com Silva (1998), o livro didático passou a ser utilizado com maior frequência no final da década de 1960, após assinatura do acordo MEC-USAID⁴ em 1966 (época em que os livros passaram a ser impressos em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar).

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - para estabelecer e manter um padrão de qualidade na educação brasileira. Já no início dos anos 1990, o Ministério da Educação – MEC – passou a participar sistematicamente das discussões a respeito do livro escolar. Assim, o livro didático passou a ser avaliado, apresentando um projeto pedagógico com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Só então passou a haver preocupação com o controle de qualidade dos livros, quando em 1993, o MEC selecionou especialistas para avaliar as coleções dos livros didáticos mais requisitadas ao Ministério e para estabelecer critérios gerais de avaliações desses livros.

Em 1996, a compra de livros didáticos passou a depender de uma aprovação prévia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, estabelecida por meio de uma avaliação oficial sistemática, designada pelo MEC. A partir desse ano, o livro didático de Português – LDP – passou a despertar maior atenção de pesquisadores e educadores. Para garantir uma maior qualidade de avaliação das coleções de livro didático, o MEC então passou a publicar o Guia de Livros Didáticos, em que são elaboradas resenhas críticas dos volumes aprovados por uma comissão oficial, por educadores envolvidos na questão e, também, por agentes de letramento.

Para Rangel, a publicação do guia

Pode ser encarada como parte do processo avaliatório, na medida em que propõe valores, critérios e patamares de exigência, diferentes ou complementares à Avaliação, mas

⁴ O MEC (Ministério da Educação) e o USAID (United States Agency of International Development) estabeleceram um acordo visando promover mudanças no ensino brasileiro. Mais informações disponíveis em: <<http://www.lajedohoje.com.br/opiniaio/os-acordos-mec-usaid-e-as-reformas-educacionais-no-periodo-da-ditadura-militar>>.

sempre em sintonia com a “virada pragmática”. (RANGEL, 2005, p. 20)

Pode-se afirmar, portanto, que o PNLD, principalmente depois da avaliação sistemática, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas consistentes para o LDP. Essas perspectivas só foram possíveis devido à reformulação da reflexão acerca do ensino da língua materna, o que se considerou uma mudança de paradigmas.

A respeito dessa mudança, Rangel (2005) salienta que o PNLD fixou a língua e a linguagem nos livros didáticos de modo particular. Os LDP, em especial, devem, segundo o autor, (inter)agir e não apenas apresentar um conjunto de informações gramaticais. Por esse motivo, a leitura deve ser um dos centros do trabalho pedagógico.

Referindo-se à leitura e em uma perspectiva social, o autor ainda mostra que as teorias de letramento estão presentes na escola de modo a revelar como formador o caráter sócio-histórico presente nela. Os princípios e critérios com que a avaliação do LDP tem trabalhado, inclusive as práticas de letramento, são consequência da mudança de paradigmas proposta pelo PNLD. Assim, os critérios de análise apontam como cada livro inscrito no programa pode satisfazer o educador e o aluno por meio de instrumentos didáticos adequados.

3.3 Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM)

Com a preocupação de se ter olhar mais especificamente voltado para o Ensino Médio, originou-se, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que prevê a universalização dos LD para alunos do Ensino Médio (EM) público em todo país. Os livros destinados a essa etapa do ensino passaram a ser analisados por esse programa só em 2005, momento este que houve reconhecimento de que estudantes de EM diferem muito dos de Ensino Fundamental (EF). Faixa etária, escolarização vivida e meio social a que pertence fazem do aluno adolescente um sujeito social com perfil diferenciado (BRASIL, 2011, p. 8).

Na organização da vida escolar desse aluno, deve-se considerar:

As formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de rap e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementes juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.) (BRASIL, 2011, p. 9).

Para isso, o planejamento do ensino na escola merece ser feito cuidadosamente, visto que “o jovem do EM pode dar a sua aprendizagem escolar significados sociais, culturais e políticos imediatos, combatendo, portanto, a escolarização estéril dos conhecimentos” (BRASIL, 2011, p. 9).

Para uma análise mais específica, nota-se a existência da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, que se dá pela importância da linguagem e pelo uso da língua nas práticas sociais e em diferentes situações relacionadas à aquisição do conhecimento pessoal. Para isso, o desenvolvimento de habilidades orais e escritas é condição determinante para a formação do aluno como cidadão e como autônomo de sua vida estudantil (BRASIL, 2011).

É indispensável, também, que a Língua Portuguesa seja capaz de apresentar conteúdo de relevância cultural literária, tanto de especificidades brasileiras quanto sua influência na vida social do País (BRASIL, 2011, p. 7).

Partindo desse pressuposto, é necessário que o ensino de LP nas escolas - especialmente no Ensino Médio - seja contextualizado, englobando conhecimentos adquiridos na etapa final da educação básica e abrangendo aquilo que o estudante traz em sua bagagem social. Não raro aulas são ministradas apenas com base nos exercícios – muitas vezes gramaticais - do livro didático, de maneira repetida e automática. Numa perspectiva como essa, é necessário que haja uma seleção de materiais adequados para o auxílio do professor em sala de aula e a definição de um livro didático capaz de incentivar a interação escolar com o meio.

4 Metodologia e Análise de Dados

A presente pesquisa tomou como base a abordagem de natureza qualitativa, tendo em vista o objeto de estudo em questão: o livro didático. Ressalta-se, conforme observam Denzin; Lincoln (2006, p.17), que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.”

Na pesquisa qualitativa, para Lakatos e Marconi (1985), a coleta de informações é feita em ambiente natural e cada uma é analisada indutivamente de modo que o processo e seu significado sejam a prioridade da pesquisa. Assim, realidade e pesquisa conseguem se equiparar de maneira confiável, pois considera-se que há uma relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (ou o mundo real e o sujeito) que não tem como ser traduzida em números. A pesquisa qualitativa, por sua vez, não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, pois a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados se dão pelo instrumento-chave: o pesquisador. Por isso, é considerada de cunho descritivo, em que os pesquisadores tendem a fazer avaliações indutivas.

Optou-se também pela análise documental que pode ser considerada uma fonte de coleta de dados estável, segundo Ludke e André (1986), porque permitem inúmeras consultas, por tempo indeterminado. Essa análise parte da decisão de qual documento será selecionado para a pesquisa, que, no caso deste estudo, foi o documento do tipo técnico, ou seja, “livro-texto”, como mencionam as autoras. Esse tipo de análise pode ser considerado uma ferramenta qualitativa para a consideração dos dados.

Ressalta-se, segundo Godoy (1995, p.21), que a pesquisa documental, então, constitui uma rica fonte de dados. Nesse sentido, o autor considera que

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

4.1 O livro *Português: Linguagens*

Com o intuito de entender melhor o processo de formação de leitores com base no livro didático de Língua Portuguesa, fundamentou-se a pesquisa em uma coleção publicada há algum tempo e que vem sendo referência para o ensino brasileiro: *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, publicada pela Editora Atual, no ano de 2008. Como bem destacou Bunzen (2005), os autores estão há mais de dez anos no mercado editorial, produzindo LDPs para os Ensinos Médio e Fundamental. Tendo em vista o âmbito da pesquisa, decidiu-se pelo último livro da coleção, o volume 3, destinado a alunos do 3º ano do Ensino Médio, pois o estudante já está na etapa final da Educação Básica.

O livro escolhido se divide em quatro unidades, as quais foram analisadas, sendo que o foco do estudo voltou-se para a seleção de textos e para as atividades propostas para a leitura.

Com base nesse livro, a pesquisa atentou para a importância do professor em relação ao LDP. Nesse caso, foi escolhido o livro do professor, que reproduz o livro do aluno, mas com a diferença de disponibilizar respostas às perguntas das atividades propostas e comentários ao longo do próprio livro. Há também, ao final do livro, um manual do professor impresso no mesmo encarte.

O livro em análise tem sido escolhido com frequência nas escolas de EM, motivo esse que também motivou a escolha dessa obra como objeto de estudo desta pesquisa. Além disso, a coleção *Português: Linguagens* vem sendo recomendada em várias edições do PNLEM, como pode ser observado, por exemplo, nas últimas indicações do Catálogo do PNLEM/2009 e no Guia do PNLD/2012. Optou-se, então, para compor o *corpus* desta pesquisa, a 6ª edição, revista e ampliada, da coleção *Português: Linguagens* (volume 3), que não foi objeto de análise do PNLEM/2009 e do PNLD/2012. Uma das justificativas da presente pesquisa também é relativizar o fato de o livro ser recomendado pelo PNLEM, pois as próprias resenhas apresentadas pelos guias para cada coleção apontam para o fato de que existem pontos fracos nas diferentes obras. Dessa maneira, ressalta-se a importância da avaliação minuciosa por parte do professor para a escolha do livro didático.

A análise do livro neste trabalho tem, portanto, interesse em promover considerações acerca dos textos e suas atividades de leitura, de modo a verificar se há estímulo para formar leitores proficientes. Assim, professores brasileiros de Língua Portuguesa poderão apoiar-se nessa análise para adotar o LD e desenvolver novas práticas de leitura em sala de aula.

4.2 Aplicação da Análise Avaliativa do Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012: Língua Portuguesa

O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa segue alguns critérios eliminatórios para avaliar o componente curricular da Língua Portuguesa. Com relação ao estímulo à leitura e à formação de leitores proficientes, o guia acompanha uma avaliação criteriosa das coletâneas. Entre os critérios estabelecidos, destacam-se: linguagem diversificada relevante para a cultura escrita destinada a adolescentes; relação da literatura com história, cultura e política; incentivo ao contato com textos multimodais; favorecimento de experiências significativas de leitura; incentivo à busca de informações em outros livros, suportes e materiais. (BRASIL, 2012, p. 90).

Com base nessas premissas avaliativas, há um questionário de análise dos diferentes eixos de ensino (leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos), que orienta a elaboração das resenhas de cada coleção por parte dos avaliadores. Para esta pesquisa, optou-se por selecionar, tendo em vista o âmbito desta pesquisa, os itens coletânea de textos e atividades, relacionados ao ensino de leitura no livro *Português: Linguagens*.

O ensino de leitura⁵

a) Coletânea de textos

1. A coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece ao adolescente/jovem do Ensino Médio?

Com relação ao ensino da leitura e à escolha dos textos, os autores construíram um trabalho relevante com textos de diferentes esferas de

⁵ Os itens propostos a seguir, incluindo as perguntas, foram extraídos da “Análise avaliativa” (Anexo 2) do Guia de livros didáticos - PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 93-94), como critérios de análise.

circulação (literária, jornalística, artístico-musical, escolar, divulgação científica)⁶, sendo que há uma quantidade significativamente maior de textos da esfera literária.

Sendo assim, relaciona-se tal contexto do livro em análise ao que foi apontado nas considerações de Rojo (2010), apresentadas nesta pesquisa, no capítulo “Letramento e Leitura”, já que a autora defende que os textos da esfera literária não sejam exclusivos nas coletâneas dos LDP.

A obra apresenta diversidade de gêneros, tais como carta de leitor (p. 172-174), poema (p.53-54), roteiro de cinema (p. 37-39), crônica (p. 80-81), reportagem (p.175-176), letras de música (p.168), texto de divulgação científica (p. 223), entre outros.

Além disso, constata-se a presença de textos multimodais, como, por exemplo, tirinha (p.91), cartum (p.214), anúncio (p. 423), gráfico (p. 250) etc. Contudo, nota-se que, mesmo com a presença de textos multimodais, são poucas as atividades que levam em conta as condições de produção textual e as relações de sentido que se estabelecem entre linguagem verbal e não verbal. Muitas vezes, tais textos aparecem na seção dedicada à análise linguística (Língua: uso e reflexão), ou seja, o texto é tratado como pretexto⁷ para a análise gramatical, como percebe-se na tira abaixo (p.93).

7. Leia esta tira:

Que pronome relativo (seguido ou não de preposição) completa o 1º quadrinho da tira, de acordo com o contexto?
(com) quem ou (com) o qual

⁶ Neste caso, optou-se por usar a classificação de esferas proposta por Fernandes (2010, p. 116).

⁷ Segundo Ângela Kleiman, usar o texto como pretexto significa utilizá-lo apenas “para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”. A autora afirma ser preciso compreender os textos como falas, opiniões e descrições, pois o texto usado como pretexto não desperta conhecimento do texto como todo, o que pode gerar questionamentos não respondidos pelo texto fragmentado. (KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2001).

Do mesmo modo, vale ressaltar, verifica-se uma abordagem estritamente gramatical na abordagem de alguns gêneros de esfera publicitária, como no exemplo do anúncio a seguir (p. 90), em que não há perguntas relativas à interpretação do texto.

Leia este anúncio:



O pronome relativo *que* refere-se ao termo antecedente *caras* e o substitui na oração adjetiva, exercendo a função de sujeito.

Observe:

Antes de virar nome de rodovias asfaltadas, Fernão Dias, Anchieta e Raposo Tavares eram caras
 pronome relativo com função de sujeito
 |
que adoravam mato.
 or. subordinada adjetiva

Desdobrando esse período, temos:

Antes de virar nome de rodovias asfaltadas, Fernão Dias, Anchieta e Raposo Tavares,
 sujeito

eram caras. Caras adoravam mato.
 VL pred. sujeito VTD OD
 do sujeito

Observe que podemos substituir o pronome relativo pelo antecedente e, em seguida, analisá-lo sintaticamente na oração adjetiva:

Antes de virar nome de rodovias asfaltadas, Fernão Dias, Anchieta e Raposo Tavares eram caras,
 oração principal

que adoravam mato.
 or. subord. adjetiva

oração principal

Antes de virar nome de rodovias asfaltadas, | Fernão Dias, Anchieta e Raposo Tavares eram caras,
 predicativo do sujeito

Caras adoravam mato.
 sujeito VTD OD

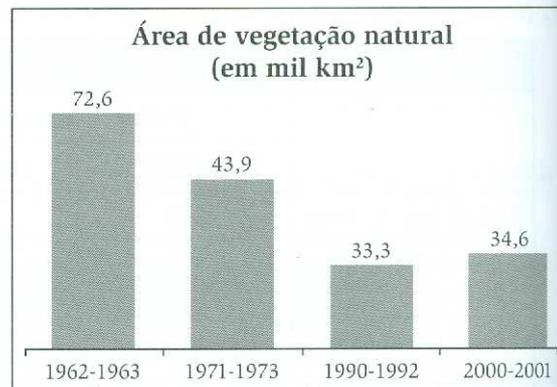
Destaca-se, pois, o capítulo 11 da Unidade 4 (p. 444-450), em que são apresentadas questões de interpretação de textos extraídas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de diferentes vestibulares do Brasil nas quais há presença de discussões de textos não verbais e mistos. Porém, nota-se que ainda não há um aprofundamento da construção dos sentidos, além de não haver embasamento a respeito da diferença entre charge, cartum, histórias em quadrinhos, tirinhas etc. Nesse sentido, Rojo (2004, p. 40-44) afirma que recorrer a um conjunto de textos e explorar a temática estabelecida pode reapropriar e aprofundar conhecimentos da forma discursiva proposta.

As questões de prova referidas acima são assunto importante para os alunos, contudo houve pouca preocupação em aprofundá-las ao longo do livro. Observa-se algo semelhante no capítulo 11 da Unidade 2 (p. 248-250), em que são apresentadas mais questões do ENEM, desta vez com exercícios relativos a outros textos multimodais, como gráficos, sem que houvesse um trabalho de leitura anterior no livro com esses textos, como pode ser observado no exemplo abaixo (p.250).

3. (ENEM) Em um estudo feito pelo Instituto Florestal, foi possível acompanhar a evolução de ecossistemas paulistas desde 1962. Desse estudo publicou-se o Inventário Florestal de São Paulo, que mostrou resultados de décadas de transformações da Mata Atlântica.

Examinando o gráfico da área de vegetação natural remanescente (em mil km²), pode-se inferir que:

- a Mata Atlântica teve sua área devastada em 50% entre 1963 e 1973.
- a vegetação natural da Mata Atlântica aumentou antes da década de 60, mas reduziu nas décadas posteriores.
- a devastação da Mata Atlântica remanescente vem sendo contida desde a década de 60.
- em 2000-2001, a área de Mata Atlântica preservada em relação ao período de 1990-1992 foi de 34,6%.
- a área preservada da Mata Atlântica nos anos 2000 e 2001 é maior do que a registrada no período de 1990-1992.



(Fonte: Pesquisa, 91, São Paulo: FAPESP, set./2003, p. 48.)

Verificou-se, ainda, que a exploração de letramentos multissemióticos⁸ no livro é praticamente inexistente, no sentido de que há uma quantidade razoável de gêneros, mas são poucas as atividades que exploram outras

⁸ Segundo Rojo (2010, p. 437), meios semióticos (como som, imagem e cor) em materiais impressos têm se tornado necessários no uso da linguagem. Esses meios semióticos têm “transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente [...] para agir na vida contemporânea”.

linguagens (como imagens e cores) que não apenas a escrita. Convém destacar o que Rojo (2010, p. 457) também identificou na análise que fez nos livros de LP em coleções destinadas a alunos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

nos PNLD/2004 e 2007, os textos ligados às artes musicais perfazem 4%; às artes da imagem (propriamente dita, artes plásticas e gráficas) 10%>19% e aqueles da esfera do entretenimento (caça-palavra, desafio, palavra cruzada, HQ, tirinha, cartum etc.), quase todos multimodais, 12%>13%. Aparecem também uns poucos gráficos, infográficos, mapas e tabelas na esfera da divulgação científica.

Identificou-se, também, o cuidado dos autores em disponibilizar textos com temáticas voltadas para o universo jovem, como é o caso de “Gravidez na adolescência” (p. 301-302), que, inclusive, foi publicado na revista *Pais e Teens*. Além disso, há alguns exemplos de produções de alunos, como uma redação de um candidato ao vestibular da FUVEST em 2007 (p. 367).

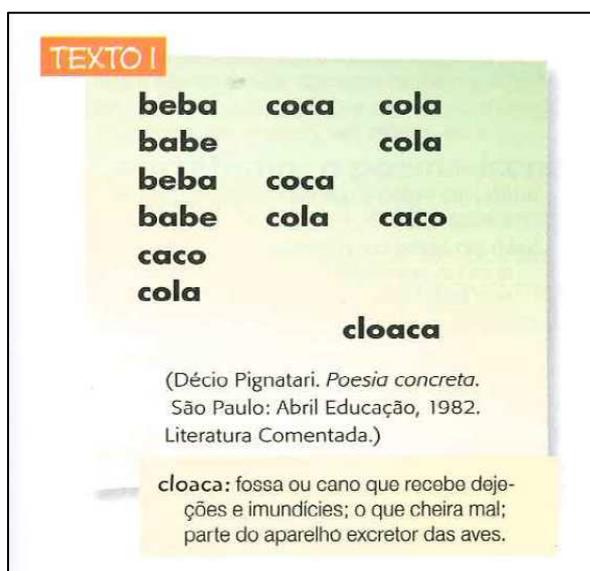
Porém, detectou-se uma lacuna com relação à presença de “gêneros próprios das culturas juvenis, como os fanzines e as letras de música (a maioria das canções disponíveis na obra não fazem parte desse universo cultural)”, como é apontada na análise do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa (BRASIL, 2011, p. 17) como uma das características que se repete em diferentes coleções de livros analisados.

2. A coletânea favorece experiências significativas de leitura?

Os temas selecionados são heterogêneos e permeiam diversas regiões, classes sociais e gêneros, e há preocupação dos autores em indicar a fonte da maioria dos textos literários, porém os gêneros de circulação social nem sempre apresentam sua origem. Isso favorece experiências significativas de leitura, desde que sejam bem trabalhados pelo professor em sala de aula, e desde que sejam trabalhadas as relações entre texto e realidade social.

A exemplo disso, verifica-se que, no texto I, representativo do Concretismo (Unidade 4, capítulo 7, p. 409), a diagramação original do poema de Décio Pignatari foi mantida, o que possibilita diversas maneiras de ser trabalhado em sala de aula, levando em consideração que “rompendo com a

estrutura discursiva do verso tradicional, os concretistas procuram valer-se de materiais gráficos e visuais” (CEREJA e MAGALHÃES, 2008, p. 411).



Como cada aluno carrega consigo um nível de proficiência, e a compreensão do poema requer conhecimentos prévios (como do produto Coca-Cola, do significado de “cloaca”, dos diversos usos da palavra “caco”), é preciso que se atente para a condução da leitura e se estabeleça a troca de informações em sala de aula. Assim, o texto acima é exemplo de uma experiência significativa de leitura que o professor pode promover a partir das diferentes maneiras de exploração textual, como aspectos semânticos (sentido das palavras do poema) e de estrutura do texto (presença de verso, estrofe, rima, entre outros).

b) As atividades

3. *As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?*

O livro didático em análise peca por não definir com exatidão os objetivos de leitura. Os autores, em geral, apresentam uma breve contextualização do assunto no início de cada unidade, mas poderiam propor mais apreciações estéticas, políticas e ideológicas também para os outros textos que não são da esfera literária. Ou seja, ao que tudo indica, as atividades contidas no livro exploram parcialmente as diferentes leituras que os

textos têm a oferecer. Existem muitos textos para exemplificação da matéria, apesar disso, em alguns momentos, seus conteúdos não são aprofundados. Assim, o contexto social não se representa como motivador de discussão e o debate entre os alunos pode não acontecer.

Por vezes, percebe-se que são apresentadas questões relativas à diversidade sociocultural brasileira, como no seguinte exemplo, com perguntas acerca de um fragmento do livro *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo (p. 218-219).

1. A obra *O tempo e o vento* é, provavelmente, a mais completa produção literária sobre a formação histórica, linguística e cultural do Rio Grande do Sul. Identifique no texto a presença de elementos que comprovem a preocupação do autor em caracterizar seu Estado quanto a aspectos linguísticos, culturais, geográficos.

A prática do duelo, o uso de adagas, o cenário de coxilhas.

218

2. Nas tradições gaúchas, em suas canções e histórias populares, são muito valorizadas a valentia e a coragem. Considerando esse dado e o motivo que gerou o duelo, comente:

a) O que significa o duelo para as personagens? *Uma forma de eliminar o adversário na disputa amorosa por Bibiana e uma forma de limpar a honra ofendida.*

b) O que significa para o capitão Rodrigo fazer a letra R no rosto do adversário?

A prova, para o adversário e para toda a cidade, de que ele venceu o duelo, de que é superior ao adversário.

3. Para situações de luta como essa existe um código de honra que deve ser respeitado. Desse código faz parte, por exemplo, a exigência de que os adversários estejam em condições de igualdade.

a) Rodrigo é um homem malvisto na cidade, pois bebe em excesso, é mulhengo, valentão. Apesar disso, ele respeita o código de honra dos duelistas. Que gesto de Rodrigo comprova isso?

O fato de ele permitir ao adversário que pegasse sua adaga quando ela foi ao chão.

b) Na sequência do episódio lido, a narrativa do duelo é interrompida; em seguida, Bento Amaral aparece no povoado, com o rosto ferido. As pessoas vão atrás de Rodrigo no local do duelo e o encontram gravemente ferido a bala. O que esse fato revela a respeito do procedimento de Bento Amaral?

c) Que importância esse fato tem na construção das personagens?

Mostra o caráter sólido de Rodrigo (apesar de ele ser bebedor e mulhengo) e a covardia de seu adversário.

Que ele usara uma arma proibida naquele tipo de duelo (com adaga), desrespeitando, assim, o código de honra da luta.

4. Observe a linguagem empregada no texto. Ela se caracteriza por ser culta formal, culta informal, popular ou regional? Justifique. *É uma linguagem culta, mas direta, com vocabulário simples, períodos curtos e a presença de um ou outro regionalismo.*

Por outro lado, muitas vezes são encontradas atividades a partir de frases soltas, em que não há um texto para que possa ser explorada a construção de sentidos. É o que ocorre neste exercício (p. 312):



Semântica e discurso

1. A frase a seguir apresenta ambiguidade:

Após a reunião, a diretora da empresa ficou só na sala.

a) Qual é a palavra responsável pela ambiguidade dessa frase? Por quê?

A palavra *só*, porque ela pode ser entendida como adjetivo, *sozinha*, ou como advérbio, *somente*.

b) Re-escreva a frase de modo a desfazer a ambiguidade, tornando preciso cada um dos sentidos da palavra.

Após a reunião, a diretora da empresa ficou *sozinha* na sala. / ... ficou *somente* na sala.

Apesar disso, muitos capítulos oferecem as seções “Para quem quer mais” (p. 274) e “Para quem que mais na Internet”, em que são disponibilizados endereços eletrônicos ou indicações de outros textos e obras relacionados ao assunto estudado, como no exemplo abaixo (p.274).

Para quem quer mais na Internet

Se você deseja conhecer mais da obra de Carlos Drummond de Andrade, sugerimos acessar os *sítes*:

www.carlosdrummond.com.br

<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/>

www.secrel.com.br/jpoesia/drumm.html

www.algumapoesia.com.br/drummond.htm

Essa intenção é boa, porém, o aluno deve ser estimulado pelo professor a conferi-la, sugerindo, por exemplo, um debate a partir da leitura dessas indicações. A seção de indicações virtuais, por exemplo, deve, principalmente, ser explorada pelo professor, visto que o universo adolescente está cada vez mais próximo da Internet. Portanto, é necessário observar se há a percepção do docente para essa demanda e se, em sala de aula, ele consegue ampliar o conhecimento de seus alunos e elaborar uma nova proposta para os textos.

4. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?

Em geral, percebe-se uma valorização das atividades de leitura no que diz respeito à abordagem dos textos literários. Acrescenta-se, também, em alguns capítulos destinados à produção de texto, um trabalho de exploração de

algumas estratégias de leitura⁹, como o que ocorre no exemplo a seguir, com perguntas acerca do gênero roteiro de cinema (p. 40).

- a) Observe no roteiro em estudo a indicação do nome da personagem em letras maiúsculas e, em seguida, sua fala. Que tipo de discurso é usado para reproduzir essas falas? *Discurso direto.*
- b) Os trechos localizados abaixo dos títulos das cenas, entre as falas das personagens e entre parênteses são chamados de *rubricas*. Por exemplo:

Usando um terno e com uma pasta na mão, TRUMAN sai de sua agradável casa no estilo vitoriano e com cerca de madeira, instalada em uma rua tranquila do subúrbio, cheia de casas similarmemente pitorescas.

MERYL, usando um robe chique, está sentada à mesa da cozinha, bebendo café. À sua frente, está um pacote.

MERYL

(ansiosa por uma resposta)

TRUMAN

(curta hesitação)



c. 1998 Paramount Pictures

Qual é a função desses trechos?

Descrever o cenário, as personagens e suas ações, indicar a movimentação da câmera, indicar como as personagens devem movimentar-se e falar em cena.

5. Um roteiro de cinema pode mencionar técnicas específicas da linguagem cinematográfica, como, por exemplo, *close*, que consiste em focalizar bem de perto pessoas ou objetos, para acentuar detalhes. E também técnicas próprias de outros gêneros textuais, como, por exemplo, *flashback*. Na narrativa literária, cinematográfica ou teatral, *flashback* é o registro de recordações ou de fatos já ocorridos.

a) Na cena 2, um *close* focaliza a marca do fabricante do conjunto de malha que Meryl deu de presente a Truman. Levante hipóteses: Com que objetivo foi usado esse *close*? *Resposta pessoal. Sugestão: A atriz, além de fazer o papel de mulher de Truman, é apresentadora de comerciais. A marca provavelmente é a de um dos patrocinadores do programa.*

b) A cena 6 é um *flashback*. Truman olha para a praia e para o oceano e um fato ocorrido no passado lhe vem à lembrança. Por que, na sua opinião, acontece esse *flashback*?

Resposta pessoal. Sugestão: Como meio de reconstruir para nós, leitores do roteiro ou plateia do filme, uma situação da vida da personagem que provavelmente tem relação com novos fatos que acontecerão na narrativa.

6. Nós, leitores (ou espectadores), sabemos que Truman vive num mundo que é um cenário, criado para um programa de televisão (como o do programa *Big Brother*, da TV Globo). O filme, entretanto, se propõe a narrar a história da fuga de Truman desse mundo de ilusão. Em que momento a narrativa começa a se tornar instigante, ou seja, quando se inicia o conflito? *No momento em que a lâmpada, que não pertence a nenhum poste de iluminação de rua nem a nenhum avião, cai do "céu" e Truman a coloca no porta-malas.*

7. Observe a linguagem das rubricas e das falas das personagens. Que tipo de variedade linguística o roteiro em estudo emprega? *A variedade padrão.*

8. Quando um roteiro é lido, o leitor é o interlocutor da história vivida pelas personagens. Quando o roteiro vira filme, quem é o interlocutor? *O público (a plateia) que assiste ao filme.*

9. Qual é o suporte do roteiro de cinema escrito, isto é, como ele é veiculado para atingir o público a que se destina? *Ele pode ser lido dramaticamente ou publicado em livros.*

10. Reúna-se com os colegas de seu grupo e conclua: Quais são as características do roteiro de cinema? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

É um texto que serve de suporte para a realização de um filme; expressa sentimentos, provoca reflexões, emocionais e entretem o leitor. O locutor é o autor e o destinatário, o público em geral. Quando escrito, seu suporte é o livro. Os temas são variados. Apresenta uma estrutura organizada em cenas ou seqüências às vezes numeradas, com indicações sobre o tipo de cena (interna ou externa), o local e o momento em que ela se passa; descreve os locais e as personagens; apresenta geralmente os elementos básicos da narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar. Utiliza o discurso direto como estrutura básica de construção do texto e desenvolvimento das ações; identifica a personagem antes de sua fala; apresenta rubricas de interpretação e de movimento. A linguagem empregada é adequada às personagens e ao contexto; pode ou não empregar termos específicos da linguagem cinematográfica. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do roteiro de cinema.

Loucos por roteiro de cinema

Para aqueles que são aficionados de roteiros de cinema, sugerimos a leitura de *O roteirista profissional – Televisão e cinema*, de Marcos Rey (Ática); *Oficina de roteiro de Gabriel Garcia Marquez*, de Gabriel Garcia Marquez (Casa Jorge Editorial); *Zuzu Angel*, de Marcos Bernstein e Sergio Rezende; *A dona da história*, de João Falcão, João Emanuel Carneiro e Daniel Filho (Ática); *Como fazer um filme de amor*, de Luiz Moura e José Roberto Torero; *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé e Luís Alberto de Abreu (Imprensa Oficial); *Central do Brasil*, de João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein; *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, Bráulio Mantovani e Anna Luíza Müller (Objetiva); *Meu tio matou um cara e outras histórias*, de Jorge Furtado (L&PM); *Quatro casamentos e um funeral*, de Richard Curtis; *O último selo*, de Melvyn Bragg; *Pulp fiction*, de Quentin Tarantino; *Razão e sensibilidade*, de Emma Thompson (Rocco).

⁹ As estratégias de leitura podem ser cognitivas (inconscientes) ou metacognitivas (reflexivas; conscientes): predição, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, seleção, leitura detalhada, inferência. Cf. PEREIRA, V. W. (org.). *Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do Ensino Fundamental*. Rio Grande do Sul: EdUPUCRS, 2009.

Por outro lado, conforme foi destacado no item 1 da análise, é notável o pouco investimento na compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais.

5 Considerações Finais

O presente trabalho abordou alguns aspectos que constituem práticas de letramento escolar e sua influência na formação de leitores, e observou a presença da leitura nas práticas cotidianas e nos conteúdos de Língua Portuguesa oferecidos na escola.

Hoje, a leitura está presente nas práticas escolares e sociais e é necessária ao indivíduo como fonte de conhecimento de mundo. Portanto, para que a formação de leitores seja efetiva na escola, o livro didático contribui como principal agente de comunicação, porém as atividades propostas por ele nem sempre se voltam para essa realidade.

Diante de um panorama escolar brasileiro deficiente de estímulos leitores, o docente deve buscar, então, subsídios do cotidiano para dar suporte ao livro didático e alavancar o processo educativo.

Ressalta-se que o livro didático, em geral, é a principal fonte de ensino, em que há uma sequência de informações relevantes para o desenvolvimento das aulas. A ligação dele com as práticas sociais é fator de discussão pontual em que a leitura predomina e o professor é o responsável por buscar novas maneiras de interpretá-lo.

Ainda é comum a ausência de práticas de leitura dentro e fora das escolas e a falta de estímulos dados a ela. Nesse caso, tomou-se o livro *Português: Linguagens*, de Thereza C. Magalhães e William R. Cereja, para análise das propostas de leitura. É um dos livros recomendados pelo guia do PNLD, pois considera-se que sua estrutura facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Na análise feita neste estudo, observou-se, por exemplo, a presença de textos literários em sua maioria. Além disso, detectou-se a apresentação de textos de circulação social voltados para o universo jovem, porém há falta de alguns gêneros específicos (letra de música – rap, propagandas, revistas) do universo dos adolescentes. Outro aspecto a se destacar é o pouco investimento na compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais. Há também variedade de gêneros disponíveis de diferentes esferas de circulação ao longo da obra, mas que devem ser melhor explorados pelo professor em sala de aula. Em geral, não

foram frequentes as definições dos objetivos de leitura no livro. Sendo assim, pode-se constatar que a seleção de textos e as atividades de leitura propostas no livro didático analisado são significativas, mas precisam ser melhor aprofundadas pelo professor para que seja ampliada a formação de leitores críticos.

Percebe-se, com base na análise feita, que o professor pode se guiar em sala de aula pelo livro didático e os textos disponíveis nele, porém é necessário que se busquem novas interpretações e se estimule o desenvolvimento da leitura. Nesse sentido propõe-se que não apenas se reproduza a proposta pedagógica do livro didático, mas amplie e redimensione suas atividades.

6 Referências

AZEREDO, J.C. A quem cabe ensinar a leitura? In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM*. Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BUNZEN, C. *Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas: 2005.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Série Estratégias de Ensino, v. 2.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Série Estratégias de Ensino, v. 2.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. v. 3. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CINTRA, A.M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 197-204.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FERNANDES, M.A. *A leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas: 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, mai/jun. 1995.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasil: Ministério da Educação, 2005.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Série Estratégias de Ensino, v. 2.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2007a.

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para alfabetização*. São Paulo: UNICAMP, fev. 2007b. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em 9 out. 2012.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007c. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em 9 out. 2012.

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

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em Aberto*, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA, 2012.

MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, H.R. Letramento e Diversidade Textual. Boletim TV Escola, 2004.

ROJO, H.R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, H.R. Letramentos escolares: coletânea de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a07.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2013.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. V. 23. n. 81. Campinas, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 18 out. 2012.