

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

**RELAÇÃO ENTRE CONTEXTO E COMPREENSÃO TEXTUAL
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Recife
2017

LÍLIAN NOEMIA TORRES DE MELO GUIMARÃES

**RELAÇÃO ENTRE CONTEXTO E COMPREENSÃO TEXTUAL
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística na Linha de Pesquisa Estudos textuais-discursivos de práticas sociais.

Orientadora Dra: Karina Falcone de Azevedo
Co-orientadora Dra: Elizabeth Marcuschi

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

G963r Guimarães, Lílian Noemia Torres de Melo
 Relação entre contexto e compreensão textual em livros didáticos de
 língua portuguesa / Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães. – Recife,
 2017.
 316 f.: il., fig.

 Orientadora: Karina Falcone de Azevedo.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
 Artes e Comunicação. Letras, 2017.

 Inclui referências e anexos.

 1. Compreensão. 2. Contexto. 3. Livro didático. 4. Sociocognição. I.
 Azevedo, Karina Falcone de (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-108)

LÍLIAN NOEMIA TORRES DE MELO GUIMARÃES

**RELAÇÃO ENTRE CONTEXTO E COMPREENSÃO TEXTUAL EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA em 6/3/2017.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Karina Falcone de Azevedo
Orientadora – LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Fabiele Stockmans De Nardi
LETRAS - UFPE

Profª. Drª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
DMTE - UFPE

Profª. Drª. Marianne Cavalcante
LETRAS - UFPB

**Recife – PE
2017**

A minha família, por ser LUZ em minha vida
e pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força, assistência e sustentação não somente nesses quatro anos, mas em toda a minha vida.

A paiño (Edson Cunha) e mainha (Carmem Regina), por serem o pilar de minha vida. As palavras aqui escritas seriam poucas para expressar toda a minha gratidão por tantas privações e lutas que passaram para proporcionar o melhor para suas filhas. Com meus dois amores e guias, o fardo fica leve e os sonhos são possíveis. Todas as vitórias alcançadas nessa minha existência eu dedico a eles.

A meu esposo amado Francisco de Assis, por surgir como uma luz que veio a iluminar e alegrar mais a minha vida, por estar sempre disposto a me ouvir, por entender todos os momentos de ausência, por me ajudar constantemente nesta trajetória e pelo amor constante.

A minha tão estimada alma-afim e irmã Liliane. Como a sua doce presença, seu carinho, amor, suas palavras de estímulo e seu exemplo de garra e determinação deram-me força para caminhar nessa trajetória acadêmica.

As minhas tão queridas orientadoras Karina Falcone e Beth Marcuschi, por todas as discussões, leituras minuciosas, esclarecimentos, pelos exemplos de profissionais tão dedicadas e competentes, por toda a doçura, carinho e humildade, que me fazem acreditar que tais qualidades são possíveis na academia, pelos estímulos constantes, por acreditarem em mim e me darem a honra de dizer que fui orientanda delas. Nunca irei esquecer a mão amiga de Karina, que me ajudou a levantar e acreditar que o doutorado seria um bálsamo na minha caminhada. E como é maravilhoso ser a sua primeira orientanda de doutorado.

Aos professores Suzana Cortez, Márcia Mendonça, Clécio Bunzen e Marianne Cavalcanti, pelas grandes contribuições em minhas qualificações, pelas leituras mais do que atenciosas e sugestões tão importantes para que a pesquisa pudesse se concretizar.

Aos professores Clecio Bunzen, Marianne Cavalcanti, Fabiele Stockmans e Siane Gois por participarem, como membros titulares, da banca examinadora da tesa. Quanto aprendizado, em um momento de defesa, e quanta inspiração esses professores me proporcionaram em um dos momentos mais marcantes de minha vida. Aprendizado e inspiração que, com certeza, caminharão comigo por uma longa trajetória.

As minhas amadas avós e tia Vilma (*in memoriam*), por sempre vibrarem para que os meus objetivos fossem alcançados, e a toda a minha família (primos, tios, cunhados, Brendinha) por contribuir para que eu trilhasse os meus caminhos com mais leveza.

A Cleber Pacheco (*in memoriam*), por me acompanhar onde quer que esteja, emitindo sua luz para eu possa alcançar um de meus sonhos, o qual eu tenho certeza que também era o seu. Por me ensinar a enfrentar os obstáculos mais difíceis com perseverança e, sempre, com muita força.

A meu guia espiritual, por nunca me desamparar, por sempre me acompanhar, por me iluminar e por guiar os meus passos.

A Pedrinho, Paloma, Dani, Herbinho e Karla por tão gentilmente me auxiliarem com a coleta das coleções a serem pesquisadas. Como a disponibilidade deles em “correr atrás” dos livros foi essencial para que eu pudesse me envolver com o *corpus*.

Aos professores Benedito Bezerra, Antônio Carlos e Karina Falcone, pelos ensinamentos das disciplinas que foram essenciais para o meu aprendizado no doutorado. E as professoras Ana Lima, Evandra Grigolletto, Fabiele Stockmans e Virgínia Leal pelo estímulo e exemplo de profissionais as quais eu admiro tanto.

Aos Falconeanos: Adriano, Laurinha, Larissa, Estevão, Clara, Arianne, Bella, Rebeca, pela força tão presente e amizade. E, em especial, a meus tão amados Carol, Si e Vini, pelas leituras de meus materiais, pelas sugestões, pelas longas discussões, por sempre estarem receptivos a me ouvir, pelos consolos nos momentos difíceis, pelas energias tão contagiantes e pelos momentos “não acadêmicos”, que foram essenciais para que eu pudesse relaxar.

Aos meus tão estimados amigos Dani, Jacque, Gabi, Karlinha, Aurinha, Herbinho, Armandinho, Rico, Letinha, Elisa, Ju, Pedrinho, Kelly, Michellyne, Laise, Carol Pires, Leo Gueiros, Daysinha e Pati pela vibração, apoio, cumplicidade e, principalmente, pelo amor, o qual me levantou nos momentos mais difíceis e me ajudou a caminhar com fé e determinação.

Aos meus amigos de sala Monique, Nad, Rafinha, Rinalda, Ana Gabriela e Adiniz por compartilharem momentos importantes de discussões e também de descontração nessa trajetória.

Ao grupo de pesquisa sobre livros didáticos de Língua Portuguesa, em especial ao professor Clécio, por todo o aprendizado, e as minhas amigas Teresa, Jessy e Mirella por serem três anjos que surgiram no final do doutorado, por me incentivarem a acreditar que eu seria capaz de concluir a escrita e pelo afeto incessante.

Aos queridos Jozaiás e Diva e bolsistas do Pgletras, por sempre estarem aptos a me ajudar com as burocracias da pós e pelo constante carinho nos momentos em que eu precisei deles.

A Capes, pelo auxílio financeiro concedido para que eu pudesse financiar os meus estudos e divulgar a minha pesquisa.

“Na vida, não vale tanto o que temos, nem tanto importa o que
somos. Vale o que realizamos com aquilo que possuímos e,
acima de tudo, importa o que fazemos de nós”.

(Chico Xavier)

RESUMO

O objetivo geral da tese constitui-se em averiguar a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de leitura e de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental (EF). Procuramos centrar nossa atenção para o tema tomando por base os pressupostos teóricos da Cognição, numa abordagem Análise Crítica do Discurso, em sua vertente Sociocognitiva. Segundo Van Dijk (2012), contexto constitui-se em modelos de contexto, os quais são considerados como uma base mental tanto para a produção, a recepção e compreensão de textos e de discursos. A partir de tais considerações, questionamo-nos: o trabalho realizado nas seções de abertura de unidades temáticas e de leitura sobre os temas contemplados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa de EF possibilitam a ativação de quais modelos de contexto e, por conseguinte, compreensões de quais discursos acerca desses temas? Entendemos discurso como uma forma de uso linguístico, como um tipo de interação social condicionada pela cognição e socialmente contextualizada (VAN DIJK, 1997). Para a pesquisa realizada, analisamos duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2014: Vontade de Saber Português, de Rosimere Alves e Tatiane Brugnerotto, editora FTD e Português: Linguagens, de Tereza Cochar Magalhães e William Cereja, editora Saraiva. Focamos a atenção em unidades que apresentaram duas temáticas contempladas por ambas as coleções: adolescentes e diferenças. Sendo assim o *corpus geral* passou a ser composto por quatro unidades temáticas e dez didáticas. Com este material, delimitamos em cada coleção as seções de aberturas das unidades e as seções de leitura, com todas as suas subseções, como objeto mais específico de nossa investigação. Para a análise, selecionamos macro e microcategorias que procuraram integrar três campos gerais: um voltado para elementos mais linguísticos, um para os mais cognitivos e outro para os mais discursivos. Como resultado de nossas análises, averiguamos que a inserção de sete elementos de contextualização nas seções analisadas constitui-se em uma estratégia adotada pelas coleções, a qual influencia a ativação e elaboração de determinados modelos de contexto que irão direcionar o processo de compreensão leitora dos discursos sobre os temas adolescentes e diferenças. Por meio do trabalho realizado com esses elementos, pudemos elencar quais foram os possíveis modelos de contexto que influenciaram o processo de produção discursiva nas duas coleções acerca dos temas analisados. Tais modelos consequentemente nos deram suporte para entender os discursos aos quais as coleções veicularam e silenciaram sobre os adolescentes e as diferenças. Constatamos que as duas coleções trabalharam, predominantemente, com um

perfil de um leitor genérico e estereotipado que se identifica com as informações trazidas pelos elementos de contextualização, os quais direcionam ativações de modelos de contexto que naturalizam discursos do senso comum e deixam de divulgar outros.

Palavras-chave: Compreensão. Contexto. Livro didático. Sociocognição.

ABSTRACT

The aim of this thesis was investigating the relation established between context and comprehension of opening and reading sections of thematic units in textbooks for Portuguese at Primary Level (Ensino Fundamental). We focused on the theme based on Cognitive theoretical background, with a Critical Discourse Analysis approach from a Sociocognitive perspective. According to Van Dijk (2012), context is constituted by models of context which are considered as mental basis for producing, receiving and understanding texts and discourses. Therefore we investigate which models of context and consequent comprehensions are activated in the opening activities for thematic sections as well as in the readings sections of the subjects present in textbooks for Portuguese at Primary Level. We understand discourse as a form of linguistic use, as a type of social interaction conditioned by cognition and socially contextualized (VAN DIJK, 1997). Two collections approved by the Programa Nacional do Livro Didático 2014: *Vontade de Saber Português* by Rosimere Alves and Tatiane Brugnerotto, published by FTD and *Português: Linguagens*, by Tereza Cochar Magalhães and William Cereja, published by Saraiva were used in this research. We concentrate on the units that present two themes in both collections: teenagers and differences. Our *corpus* was composed of four thematic units and ten didactic units. Afterwards, for each collection the material was restricted to opening and reading sections with all of their subsections as more specific objects of investigation. Analysis used macro and micro categories to integrate three general fields: one for more linguistic elements, one for cognitive elements and a third one for discursive elements. Results show that inserting seven elements of contextualization in the analyzed sections constitute a strategy adopted by the collections, which influences the activation and elaboration of certain models of context that will guide the process of reading comprehension of discourses on the themes of teenagers and differences. By working with these elements, we were able to list which models of context influenced the process of discursive production in the two collections regarding the themes. Consequently such models allowed us to understand which discourses were presented or silenced in the collections regarding teenagers and differences. Both collections worked predominantly with the generic and stereotypical reader that relates to the information evidenced by the elements of contextualization, thus guiding the activation of models of context that naturalizes discourses of common sense and prevents the access to different ones.

Keywords: Comprehension. Context. Textbook. Sociocognition

RESUMÉN

El objetivo general de la tesis es averiguar la relación que se establece entre contexto y comprensión en las secciones de lectura e inicial de las unidades temáticas de los libros didácticos de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Fundamental (EF). Enfocamos nuestra atención para el tema con base en los teóricos de la cognición, en un abordaje Análisis Crítico del Discurso, en su vertiente Sociocognitiva. Según Van Dijk (2012), el contexto es el mismo que modelos de contexto, que son considerados como una base mental, tanto para la producción, la recepción y comprensión de textos y discursos. A partir de estas consideraciones, nos preguntamos: ¿el trabajo realizado en las secciones iniciales de las unidades temáticas y de lectura sobre los temas abordados por los libros didácticos de Lengua Portuguesa de EF permiten la activación de que los modelos de contexto y, por lo tanto, comprensiones de discursos sobre estos temas? Entendemos discurso como una forma de uso lingüístico, como una especie de interacción social condicionada por la cognición y socialmente contextualizada (VAN DIJK, 1997). Para el estudio, se analizaron dos colecciones aprobadas por el Programa Nacional de Libro Didáctico 2014: *Vontade de Saber Português*, de Rosimere Alves y Tatiane Brugnerotto, FTD editor y *Português: Linguagens*, de Tereza Cochar Magalhães y William Cereja, Saraiva editor. Centramos la atención en las unidades que presentaron dos temas abordados por ambas colecciones: adolescentes y diferencias. Así, el corpus general se compone de cuatro unidades temáticas y diez didácticas. Con este material, delimitamos en cada colección las secciones iniciales de las unidades y las de lectura, con todas sus sub-secciones como objeto más específico de nuestra investigación. Para el análisis, se seleccionaron macro y microcategorías que buscaron integrar tres campos generales: uno direccionado para elementos más lingüísticos, uno para los más cognitivos y otro para los más discursivos. Como resultado, hemos comprobado que la inserción de siete elementos de contextualización en las secciones analizadas es una estrategia adoptada por las colecciones, que influye en la activación y elaboración de determinados modelos de contexto que irán direccionar el proceso de comprensión de los discursos sobre los temas adolescentes y diferencias. A través del trabajo realizado con estos elementos, enumeramos los posibles modelos de contexto que influenciaron el proceso de producción discursiva en las dos colecciones sobre los temas analizados. Estos modelos, por consiguiente, nos dieron apoyo para comprender los discursos que las colecciones divulgaron y silenciaron sobre los adolescentes y las diferencias. Las dos colecciones trabajaron con un perfil de un lector genérico y estereotipado que se identifica con las informaciones presentadas por los

elementos contextuales, que dirigen activaciones de modelos de contexto que naturaliza discursos de sentido común y deja de divulgar otros.

Palabras clave: Comprensión. Contexto. Libro didáctico. Cognición social.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Quantidade de unidades didáticas que trabalham cada tema nas duas coleções.....	94
Quadro 02:	Exposição das unidades da coleção PL.....	96
Quadro 03:	Temáticas em comum nas duas coleções e volumes em que são apresentadas.....	101
Quadro 04:	Quantidade de unidades didáticas que trabalham cada tema nas duas coleções.....	102
Quadro 05:	Unidades que serão analisadas nas duas coleções.....	104
Quadro 06:	Unidades apresentadas no capítulo de análise.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Publicações de artigos que apresentavam em seus títulos as palavras-chave da tese.....	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Macro e microcategorias de análise.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Quantidade de distribuição das coleções de Língua Portuguesa	305

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS.....	34
2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	35
2.2 COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS.....	50
2.3 COMPREENSÃO DE TEXTO SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA.....	58
3 NOÇÕES DE CONTEXTO.....	69
3.1 ESTUDOS SOBRE CONTEXTO.....	70
3.2 SOCIOCOGNIÇÃO: UMA GUINADA NOS ESTUDOS COGNITIVOS.....	73
3.3 CONTEXTO SOB O OLHAR DA SOCIOCOGNIÇÃO.....	76
3.3.1 Abordagem sobre contexto por Teun Van Dijk.....	80
3.3.1.1 Modelos de contexto.....	82
3.4 CONTEXTO E IDEOLOGIA.....	86
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	90
4.1 SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	90
4.2 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	93
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	105
4.3.1 Vontade de saber português.....	105
4.3.2 Português linguagens.....	112
4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	123
4.4.1 Operadores linguísticos.....	124
4.4.2 Operadores cognitivos.....	140
4.4.3 Operadores discursivos.....	141

5 CONTEXTO E COMPREENSÃO EM LDP DO E FUNDAMENTAL II.....	145
5.1 COLEÇÃO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS.....	148
5.1.1 Unidade temática: adolescentes.....	148
5.1.2 Unidade temática: diferenças.....	190
5.2 COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS.....	222
5.2.1 Unidade temática: adolescentes.....	222
5.2.2 Unidade temática: diferenças.....	253
5.3 ABORDAGENS CONVERGENTES E DIVERGENTES NAS COLEÇÕES.....	282
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
REFERÊNCIAS.....	297
ANEXO A – Pesquisas realizadas sobre as temáticas constituintes da tese.....	302
ANEXO B – Distribuição das coleções de Língua Portuguesa.....	305
ANEXO C – Complementos dos textos apresentados na seção de leitura.....	307

1 INTRODUÇÃO

O conceito de contexto desperta um interesse crescente de investigações em diversas áreas, como Literatura, Semiótica e Artes, Estudos do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Sociologia, Etnografia e Antropologia, Psicologia, Ciências da Computação e em variados campos de estudo da Linguística (VAN DIJK, 2012). Cada uma dessas áreas direciona o seu olhar para o assunto sob pontos de vista distintos e isso possibilita que ele seja definido e caracterizado de diversas maneiras.

Tomando por base os pressupostos teóricos da Sociocognição, ancoramo-nos no conceito de que contexto constitui-se em uma construção (re)elaborada entre os participantes de uma interação a partir de variados elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a compreensão e produção de discursos (VAN DIJK, 2012). Compartilhando dessa abordagem, destaca Falcone (2012), que as propriedades (inter)subjetivas dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados entre eles e a ação de como interpretam os aspectos contextuais serão tidos como peças fundamentais para a compreensão do discurso, como também, para controlar a produção do discurso¹.

Para Van Dijk (2012), contexto é considerado como modelo mental; na realidade, constitui-se em um tipo especial desse modelo, denominado de modelo de contexto. Ele configura-se numa “base mental” tanto para a produção, a recepção e compreensão de discursos (VAN DIJK, 2001, p.75). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) primeiramente um modelo mental desse evento, ou seja, o que sabem sobre ele, qual a opinião que têm sobre ele, quem são os participantes que estão envolvidos nesse evento, quais são as suas regras etc. O que vai contribuir para a ativação desse modelo compreende exatamente no que esses falantes vão considerar como sendo importante no evento. Uma vez produzido esse modelo de contexto, eles iniciam a produção de seus discursos.

Essas definições demonstram a importância que o contexto tem para os processos de produção e compreensão de textos e de discursos. Em relação a este último aspecto, Marcuschi (2008) enfatiza a ideia de que, para se compreender uma expressão linguística ou um texto em uso, é primordial entendê-lo em seus contextos. Desse modo, para o desenvolvimento de possibilidades de compreensão textual, faz-se necessário que o leitor,

¹ Sobre esse aspecto, entraremos em mais detalhes, no capítulo 2 deste trabalho.

falante ou ouvinte não apenas leve em consideração a informação textual, mas também o contexto de determinada situação social.

O interesse por essa ideia começa a ganhar destaque com o desenvolvimento de pesquisas mais específicas sobre o tema compreensão. Investigações, como a de Kleiman ([1989] 2013a; [1989] 2013b; 2004) e de Marcuschi (1990; 2008), procuram mostrar, por exemplo, como as vertentes teóricas dos anos 90, as quais enfatizavam a importância de se levar em consideração a inserção do sujeito na sociedade, vão influenciar a visão que se tinha de leitura e, conseqüentemente, a noção sobre o processo de compreensão textual.

Procurando desenvolver pesquisas sobre esse assunto, Marcuschi, no final dos anos 90, realiza uma investigação em manuais de ensino de Língua Portuguesa a fim de verificar como se processavam as atividades de compreensão nesses materiais. O autor concluiu que essa atividade resumia-se no geral a um exercício de identificação e de extração de informações textuais e de conteúdos, ou seja, a compreensão de textos era frequentemente considerada como uma atividade de decodificação ou de cópia. Questionamentos inferenciais não apareciam. Os alunos podiam responder os questionamentos das atividades sem precisamente terem lido o texto como um todo. Os exercícios destinados à compreensão geralmente vinham misturados a várias outras questões; o que demonstrava não se ter clareza ao certo do que seria esse processo. Além disso, os questionamentos não admitiam respostas alternativas às perguntas de compreensão, raramente levavam a reflexões críticas sobre o texto e não permitiam “expansão e construção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p.267).

Tomando por base tais conclusões e as próprias abordagens defendidas pelo autor acerca da relação entre compreensão e leitura, poderíamos concluir que as atividades nos materiais analisados por Marcuschi, na década de 90, não davam a devida importância aos elementos contextuais. Acreditamos em tal aspecto porque esses exercícios delimitavam-se apenas, como afirmou o próprio linguista, a apresentar questionamentos que visavam à extração de informações textuais. Desse modo, não havia uma exploração acerca dos elementos de contextualização que perpassavam os textos trazidos nas atividades.

Sabemos, por meio de uma prévia observação² de livros didáticos (LD) do Ensino Fundamental (EF) da década atual, que esses elementos já são levados em consideração nas atividades. Entretanto, com as mudanças que vieram ocorrendo no ensino de Língua

² Essa observação é com base em uma análise empírica realizada por nós, para a tese, não somente dos volumes que compõem o nosso *corpus* de pesquisa, mas também, de outras obras aprovadas pelos PNLD 2011 e PNLD 2014.

Portuguesa a partir do período da vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ³, que apresentaram propostas de trabalho com a língua numa perspectiva interacionista, indagamo-nos não apenas sobre a recorrência com que os elementos contextuais irão aparecer nos volumes, mas principalmente sobre alguns aspectos relacionados à compreensão: (i) O encaminhamento dado pelas atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental consideram as distintas possibilidades de compreensão textual?; (ii) Quais são as pistas que o livro do EF oferece para acionar a compreensão textual?; e (iii) Quais informações o livro didático oferece para o aluno acionar um processo de compreensão⁴?

A partir dessas três indagações, retomamos as considerações de Van Dijk (2012), quando afirma que existem modelos de contexto os quais estruturam o discurso e controlam a sua compreensão por parte dos destinatários; é exatamente essa característica pertencente aos modelos (de estruturar e de controlar) que vai justificar a influência que eles têm para os processos de produção e de compreensão textual e discursiva. Retomamos essa fundamentação para, juntamente com nossos questionamentos anteriores sobre compreensão

³ O Ministério da Educação ao consolidar a primeira publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, tem a intenção de apontar “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo [...] como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 1997, p.4) Tais Parâmetros, com isso, dedicaram-se a apoiar discussões pedagógicas na escola, a elaborar projetos educativos e a refletir sobre a prática educativa e sobre os materiais didáticos que estavam presentes nas salas de aula do Ensino Fundamental de todo o país. Essa reflexão proporcionou na época uma contribuição para a atualização dos materiais didáticos das diversas disciplinas escolares.

⁴ Consideramos atividade de leitura como a proposta de compreensão que acompanha o texto, composta de várias questões que fica na seção do livro chamada de "Estudo do texto" ou similar. Fundamentando-nos em Dolz (2016), ao tratar sobre “As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática”, entendemos que as atividades escolares presentes nos livros didáticos agregam vários exercícios. Elas podem apresentar diversas funções, como: possibilitar a reflexão sobre a língua, exercitar a leitura, proporcionar a produção de textos orais ou escritos etc. Tais funções são desempenhadas por meio dos exercícios que são solicitados aos alunos. Ou seja, os exercícios são tidos como uma prática que é requerida para o aluno realizar. Baseando-nos nisso e nos voltando para as atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa, poderíamos afirmar que elas são constituídas por exercícios que procuram privilegiar os processos de compreensão textual, estudo da linguagem do texto, discussão das ideias do texto etc. Mesmo Dolz (2016) não se referindo aos questionamentos e aos enunciados das atividades, iremos utilizar tais itens lexicais em nossa pesquisa. Consideramos que os questionamentos, como o próprio nome já indica, referem-se às questões presentes nas atividades. Elas podem apresentar indagações ou não. Muitas vezes, por exemplo, os autores dos LD solicitam apenas que os alunos justifiquem ou expliquem algum aspecto do texto ou da temática explorada por ele. Ou seja, não necessariamente esse questionamento apresenta uma pergunta. Consideramos também que os enunciados são os elementos que constituem essas questões. Desse modo, os enunciados integram os questionamentos, que, por sua vez, integram os exercícios e as atividades escolares.

nos livros didáticos, formular as perguntas centrais que motivaram a elaboração desse trabalho⁵.

Outra citação sobre o mesmo tema que nos despertou a atenção e que também nos instigou a refletir e pensar em um dos questionamentos de nossa pesquisa é quando Van Dijk (2012) afirma que todo autor, ao iniciar a produção de seu discurso, já tem a disposição um modelo de contexto elaborado, provisório. Ou seja, é preciso haver um modelo prévio elaborado pelo autor sobre o leitor, ou não haverá produção de texto e discurso. Se levarmos em consideração tal conceito e pensarmos na elaboração dos livros didáticos, em que toda obra didática delimita um perfil pressuposto de aluno leitor, poderíamos dizer que existe um modelo de contexto presumido, pelo autor e por toda a equipe envolvida no processo de elaboração de uma obra didática⁶, de leitor de seu livro. Na elaboração das atividades da obra, por exemplo, existem, certamente, expectativas de respostas dos alunos, mais ou menos esperadas, para as perguntas que são realizadas.

Considerando-se o que seria ideologia, com fundamento numa perspectiva sociocognitiva, poderíamos dizer que as expectativas dos autores dos livros didáticos são perpassadas por aspectos ideológicos que vão influenciar na elaboração do próprio livro didático. Para tal perspectiva, não existe uma ideologia, mas sim ideologias, as quais são consideradas como sistemas globais e abstratos que organizam as atitudes socialmente partilhadas dos indivíduos; ou seja, são elementos organizadores das cognições sociais compartilhadas pelos membros de grupos sociais, e por isso “controlam”, através das mentes dos indivíduos, a reprodução social de um grupo (VAN DIJK, 2005). Relacionando tais aspectos às atividades dos livros didáticos, acreditamos que as possíveis ideologias partilhadas pelos autores dessas obras vão influir na projeção de um perfil de aluno e de professor. Cremos que tal projeção tem como propósito a construção de um “aluno ideal” (provavelmente em um nível socioeconômico específico, inserido em uma cultura peculiar etc.) que seja capaz de compreender os discursos e textos os quais são apresentados pela obra didática.

Sobre a influência de aspectos ideológicos em livros didáticos, já diz Van Dijk (2008) que essa obra constitui-se em um local o qual reflete ideologias e ajuda na reprodução e

⁵ Tais indagações seguem um pouco mais adiante na própria introdução.

⁶ Quando nos referirmos aos autores dos livros didáticos, estaremos implicitamente considerando toda uma equipe, composta não apenas por esses profissionais, mas também por editores, responsável pela elaboração desses materiais.

legitimação do poder de alguns grupos sociais. Afirma o autor que o conhecimento e as atitudes manifestadas e transmitidas por esse livro refletem o consenso dominante e, muitas vezes, os interesses dos grupos e instituições mais poderosos da sociedade. Van Dijk não demonstra que instituições e grupos são esses, mas, ao pensarmos na elaboração dos LD, poderíamos considerar os grupos como sendo as próprias editoras, as famílias, os acadêmicos, os que estão envolvidos em interesses comerciais etc. E as instituições como sendo a política, a religião, a imprensa etc. Desse modo, há interesses diversos e embates ideológicos que procuram conquistar o seu espaço nos livros didáticos e, muitas vezes, manter o seu domínio nesses materiais.

Consoante com essa ideia, Batista, Rojo e Zúñiga (2008) defendem que durante muito tempo o processo de elaboração dos livros didáticos era tido como neutro e desinteressado. Entretanto, hoje, esse processo resulta sempre “de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-las” (p.53). Ou seja, procura-se, na atualidade, definir o que irá atender aos interesses de alguns grupos. Isso permite que haja uma vigilância constante do que deve ser ensinado ou precisa ser excluído dos livros didáticos.

Um exemplo que constata essa vigilância são as publicações no blog intitulado “de olho no livro didático – ocorrências de doutrinação política e ideológica”.⁷ Segundo o blog, o seu objetivo consiste em questionar a forma de apresentação e o conteúdo selecionado para ser ministrado na escola por meio dos livros didáticos. Esse objetivo é traçado porque, para os organizadores do blog, muitos dos conteúdos expostos e formas de apresentações dos livros favorecem ações proselitistas com a desculpa de estarem enfrentando os problemas que existem na sociedade.

Se levarmos em consideração os temas publicados recentemente no blog, os quais versam sobre ideologias de gênero, Candomblé e Umbanda presentes nos LD, perceberemos que, tanto para os blogueiros como para alguns autores de livros, essas temáticas são tidas como problemáticas. Entretanto, para os primeiros, elas devem ser abafadas e, por isso, não publicadas nesses materiais didáticos; já, para os segundos, esses problemas são tidos como temáticas que podem ser veiculadas nos livros, a fim de se levantarem discussões sobre elas. Isso permite que os leitores entendam que a sociedade em que vivemos procura cada vez mais cristalizar estereótipos sociais e, por causa disso, propagar preconceitos que precisam ser enfrentados.

⁷ Disponível em: <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/> Acessado em 14 de julho de 2016.

A fim de vetar que esses “problemas” sejam lançados nos livros, o blog apresenta várias imagens retiradas desses materiais de diversas disciplinas escolares e realiza breves análises sobre esses exemplos. Ele apresentada também, na sua página principal, alguns títulos referentes a cada publicação lançada. Dois deles, por exemplo, expõem: a) “Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda”, b) “MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com Ideologia de Gênero”. Além disso, procura lançar argumentos, com a finalidade de defender seus pontos de vista, e dar dicas para a população sobre os procedimentos que poderia realizar para evitar que algumas temáticas sejam abordadas pelos livros. No exemplo abaixo fica evidente a “preocupação” que o blog tem em “ajudar” a população a redigir notificações extrajudiciais para processar aqueles que ensinam ideologia de gêneros nas escolas.

O Procurador da República Guilherme Schelb desenvolveu um modelo de "notificação extrajudicial" para que pais e/ou responsáveis protejam os filhos contra o ensino da Ideologia de Gênero pelas escolas. [...] Este blog "de olho no livro didático" se dispõe também a ajudar pais, pastores, padres e políticos que tenham dúvidas relacionadas a esse documento de notificação⁸.

Semelhante a essas publicações no blog que procuram defender os interesses de grupos e instituições dominantes na sociedade, podemos acrescentar o Projeto de Lei nº 867/2015, que o Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou ao Parlamento brasileiro em março de 2015. Esse projeto inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Ele se constitui em uma iniciativa mobilizada por pais e estudantes que dizem estar preocupados com “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.⁹ Segundo esses grupos, na sala de aula há militantes travestidos de professores que procuram doutrinar, de acordo com suas ideologias, os alunos. Ou seja, segundo os mobilizadores do “Escola sem Partido”, os professores – com a desculpa de estarem despertando em seus alunos visões críticas de mundo

⁸ Publicado em 29 de fevereiro de 2016 por Orley Silva no blog <http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2016/02/familia-podera-processar-escola-e.html> Acesso em 14 de julho de 2016.

⁹ Publicado por Miguel Nagib no site www.escolasempartido.org Acesso em 14 de julho de 2016.

– estão na realidade tentando impor suas vinculações político-partidárias, e preferências morais, religiosas etc.

Fundamentados nessas ideias, sites são criados com a intenção de apoiarem os pais os quais desejam que seus filhos “recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”¹⁰. Esses sites, além de publicarem títulos, como “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, lançam alguns links que, se acessados, apresentam sugestões em prol da defesa do projeto, como: “Dia Nacional de luta contra a Doutrinação nas escolas”, “Deveres do professor”, “Flagrando o Doutrinador”, “Planeje sua denúncia”, “Conselho aos pais” etc.

Blogs e sites como esses expostos, a nosso ver, configuram-se como tentativas de se disseminar uma educação com uma falsa ideia de que os conteúdos de ensino, o conhecimento científico, presentes nos livros didáticos e difundidos na escola são estritamente neutros e objetivos. Como consequência dessa neutralidade, defende-se a ideia de que tais conteúdos devem ser desvinculados de posicionamentos ideológicos, políticos e culturais. Consideramos que essa tentativa se configura como um retrocesso à educação, pois ela procura ignorar o seguinte fato: não temos como escapar da presença da ideologia em nossas vidas (ORLANDI, 1999). Ou seja, os nossos discursos, os discursos dos professores, os discursos presentes nos livros didáticos veiculam ideologias que são frutos de uma história, de uma cultura e de uma sociedade. Desse modo, como é possível descartá-las em prol de uma educação “neutra”?

Esta educação, ancorada em um único ponto de vista, que é tão almejada por alguns grupos, configura-se apenas como pretexto para que o seu poder dominante na sociedade não seja ameaçado. Se isso acontece, disseminações de discursos preconceituosos e excludentes vão infelizmente continuar sendo propagados em sites, blogs, na mídia e outros meios com a finalidade de influenciar a sociedade a vigiar o que “pode” e “não pode” ser contemplado pelos livros didáticos.

Levando-se em conta essas argumentações, que procuram evidenciar as relações existentes entre discurso e ideologia, como também, as influências que existem no processo de elaboração dos livros didáticos, passamos a nos questionar sobre os trabalhos realizados nesses materiais com as temáticas as quais os seus autores decidem lançar nas obras. Indagamo-nos como o trabalho desenvolvido nos volumes do Ensino Fundamental contribui para que os seus leitores compreendam os discursos que são veiculados nessas obras acerca

¹⁰ Informação contida no Anexo V do cartaz que, segundo a Lei, deve ser afixado nas salas de aula e nas salas dos professores. Disponível em www.programaescolasempartido.org Acesso em 14 de julho de 2016.

dos temas selecionados pelos autores para integrarem as unidades temáticas dos livros. Pensamos, primeiramente, nos temas que estariam presentes nas obras didáticas, pois uma das características que prevalece na organização dos volumes do EF é a seleção de textos e discussões acerca de temáticas diversas.

Segundo o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD (2014)¹¹, referindo-se às obras de Língua Portuguesa presentes no Guia desse ano, as coleções do Ensino Fundamental podem revelar perfis didático-pedagógicos distintos, e essas diferenças “refletem-se no seu *princípio organizador*”¹², ou seja, no critério utilizado pela coleção para *selecionar, pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada*, estruturando, assim, uma proposta didático-pedagógica particular” (p.22). Na avaliação pelo Programa, no ano em questão, das coleções didáticas, quatro princípios puderam ser identificados, como: *tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos*. Para esse PNLD, dificilmente uma coleção adota apenas um desses princípios em sua organização. Entretanto, temas e gêneros textuais, predominando ou não, aparecem em todas as coleções. As tendências de organização que prevaleceram em oito coleções, das doze resenhadas por esse Guia, foram as seguintes: “predominantemente por tema” e “por tema associado a gênero” (idem). A primeira é aquela em que as unidades dos volumes procuram selecionar textos e realizar discussões em propostas de leitura que explorem temas diversos, como: “a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem etc.” Já a segunda tendência procura adotar a exploração de alguns temas associados aos gêneros “relacionados à divulgação científica, a paradidáticos, contos, infográficos, cordel, autobiografias, poemas (inclusive poemas visuais), mitos, entrevistas, reportagens, etc.”

¹¹ O PNLD constitui-se em um Programa executado no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Ele teve início em agosto de 1985. Entretanto, segundo Batista; Rojo; Zúñiga (2008), suas características alteraram-se significativamente a partir de 1996. A partir deste ano, o Programa, destinando-se a apoiar a melhoria do processo de ensino e a qualidade na aprendizagem dos alunos, inclusive portadores de necessidades especiais, apresenta os seguintes objetivos: “Avaliar, selecionar e distribuir aos alunos e professores das escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal obras didáticas, obras complementares ao currículo e de dicionários da Língua Portuguesa de qualidade” (Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/programa_41.php. Acesso em 01 de junho de 2014) Depois da avaliação desses materiais – que é realizada por integrantes de Universidades Públicas Federais e por uma Comissão Técnica que tem como atribuição subsidiar e assessorar a Secretaria de Educação Básica – e das escolhas, pelas escolas, das obras aprovadas pelo Programa, elas são adquiridas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que vai se responsabilizar pela distribuição dos materiais às instituições de ensino.

¹² Grifos dos autores.

Sendo assim, se a maioria das coleções resenhadas pelo PNLD 2014 decide adotar, como princípio organizador, esses dois encaminhamentos que realizam um recorte temático, a escolha desses temas chama-nos a atenção. Isso porque, primeiramente, as coleções irão precisar desenvolver esses temas. Mas como será o trabalho realizado com eles? Em seguida, porque, a nosso ver, a seleção dessas temáticas, com também os discursos que vão surgir acerca delas nas obras didáticas não vão ser aleatórios, mas sim, ideologicamente orientados.

Dentre tantos temas que são contemplados pelos livros didáticos, selecionamos, a fim de serem objeto de pesquisa, os que estavam presentes nas duas coleções escolhidas para serem investigadas em nosso trabalho¹³. Essa identificação dos assuntos semelhantes explorados em todos os volumes partiu de nossa observação prévia do *corpus*. De um total de 40 unidades temáticas presentes no somatório das obras que integram as coleções didáticas¹⁴, selecionamos quatro que trabalharam com os temas adolescentes e diferenças¹⁵.

Sendo assim, com base nas indagações preliminares, nas breves fundamentações teóricas e nas reflexões até aqui apresentadas, quatro questionamentos motivaram a nossa investigação e fizeram-nos elaborar o problema central da tese.

1. Como se dá a relação entre compreensão e elementos contextuais nas seções dedicadas à leitura e abertura de unidades temáticas nos LD de Língua Portuguesa dos anos finais do EF II?
2. Quais são os possíveis modelos de contexto ativados pelos autores de livros didáticos no processo de elaboração de atividades de leitura sobre os temas adolescentes e diferenças?
3. Quais discursos os livros didáticos de EF II (6º ao 9º ano) revelam sobre os temas adolescentes e diferenças?
4. A partir do trabalho realizado nas seções de leitura e de abertura de unidades temáticas, qual o projeto de perfil dos alunos de EF II pressuposto pelo LD?

Todos esses questionamentos levaram-nos à seguinte pergunta-problema:

¹³ No capítulo de metodologia, iremos nos dedicar à exposição pormenorizada de todos os critérios utilizados para a seleção das coleções, como também, das temáticas a serem investigadas.

¹⁴ Na parte de contextualização do *corpus*, iremos apresentar em quadros todas as unidades temáticas e didáticas trazidas em cada volume da coleção. Além disso, iremos explicitar que temas foram escolhidos pelos autores para serem apresentados e trabalhados em suas obras.

¹⁵ Essas diferenças referem-se às distinções de raça e de cultura existentes em uma sociedade.

O trabalho realizado nas seções de abertura de unidades temáticas e de leitura sobre os temas contemplados pelos livros didáticos de Língua Portuguesa de EF possibilitam a ativação de quais modelos de contexto e, por conseguinte, compreensões de que discursos acerca desses temas?

A partir dessas indagações, os objetivos traçados para a nossa pesquisa são:

Objetivo geral:

- Averiguar a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de leitura e de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II¹⁶.

Objetivos específicos:

- Elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos através do trabalho realizado nas seções de leitura e de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre os temas adolescentes e diferenças.
- Analisar as estratégias e elementos contextuais que as seções de leitura e de abertura das unidades lançam para nortear o processo de compreensão textual acerca das temáticas contempladas pelos livros didáticos.
- Averiguar, por meio do direcionamento das atividades dos livros didáticos e dos discursos neles veiculados, o perfil de aluno pressuposto por essas obras.
- Investigar as convergências e divergências entre as coleções didáticas analisadas no tocante à relação estabelecida entre modelos de contexto e compreensão.

Em relação ao primeiro objetivo específico da tese, mesmo sabendo que os modelos de contexto não são observáveis¹⁷, propusemo-nos a averiguar, por meio do trabalho realizado nas seções de leitura, os possíveis modelos de contexto ativados pelos autores, pois nos fundamentamos nas considerações de Van Dijk (2012), quando afirma que “os discursos

¹⁶ No capítulo de metodologia, expomos os motivos da escolha de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Ensino Fundamental II (mais especificamente, os quatro últimos anos – 5º ao 9º).

¹⁷ Os modelos de contexto constituem-se em operações cognitivas. Sendo assim, eles não podem ser notáveis, ou seja, não podemos ter acesso a eles.

podem ser tomados como um dos modos de tornar os contextos visíveis via expressão ou manifestação” (idem, p. 185). Se os contextos constituem-se, como já mencionamos, em modelos de contexto, podemos dizer que, por meio dos discursos que são materializados por meio de textos, esses modelos podem se tornar um pouco mais evidentes. Tornando-se “visíveis”, como assegura o autor, depreendemos que eles podem ser analisados e, com isso, elencados.

Além desse argumento, Van Dijk menciona que eles têm como característica estruturar e controlar como “as coisas são ditas na situação em curso” e, por isso, determinam o conhecimento geral e informações dos modelos de eventos (experiências), como também as estruturas variáveis do texto e da fala, a sintaxe, a seleção léxica e mais geralmente o estilo, o registro e a retórica (idem, p.147). A partir desta consideração, poderíamos depreender que os modelos de contexto motivadores para a produção e compreensão de discursos/textos dos livros didáticos possivelmente podem ser “observáveis” por meio de algumas categorias, como: seleção dos objetos de ensino, das unidades temáticas, dos textos que integram as atividades de leitura, do tipo de leitor presumido pelas atividades, dos elementos de contextualização, dos enunciados das questões etc.

Considera Lima (2013, p.156) que a análise de modelos de contexto não acontece de forma direta, “tendo em vista a impossibilidade de observarmos objetivamente aspectos de ordem cognitiva”. Essa análise deve ser realizada por meio da investigação de categorias mais ou menos fixas que constituem os modelos de contexto, como: “o tempo e o lugar, os participantes com seus papéis e relações, os objetivos e intenções, as ações e as crenças e conhecimentos”.

Desse modo, acreditamos que as averiguações dos possíveis modelos de contexto, por meio de categorias construídas, vão nos dar suporte para entender os discursos que as coleções de Português do EF revelam para o aluno leitor a respeito dos temas adolescentes e diferenças. Sabemos que muitas outras temáticas são contempladas pelas coleções e são tão relevantes quanto essas para serem investigadas, entretanto, por questões metodológicas, um recorte dos temas que são recorrentes nas duas coleções foi essencial para que pudéssemos realizar as nossas análises. É interessante lembrar e deixar claro que o nosso foco não é investigar as construções identitárias dos adolescentes e negros e índios¹⁸ etc., mas sim, pesquisar as relações entre os modelos de contexto e compreensão, e a influência dessa

¹⁸ Grupos sociais inseridos no tema das diferenças.

relação no processo de compreensão dos alunos leitores sobre os discursos que serão veiculados nos LD do EF a respeito de tais temáticas.

Partindo das ideias expostas, a tese está sendo dividida em quatro capítulos, elaborados da seguinte maneira:

- *Capítulo I:* temos como foco a temática da compreensão textual em livros didáticos. Nele, realizamos uma explanação sobre o livro didático de Língua Portuguesa, o processo de compreensão textual nessas obras, e a compreensão de texto sob uma perspectiva sociocognitiva.
- *Capítulo II:* dedicamo-nos à abordagem sobre a noção de contexto. Realizamos um breve histórico dos estudos sobre contexto e sobre a Sociocognição, explicitamos a noção de contexto sob o olhar desse campo de estudo, e discursamos acerca da relação existente entre contexto e ideologia.
- *Capítulo III:* expomos o percurso metodológico da pesquisa. Demonstramos os passos que foram traçados para a seleção das coleções que são objeto de nossa investigação, como também, os procedimentos realizados para a coleta do *corpus geral e específico* da pesquisa.
- *Capítulo IV:* dedicamo-nos às análises das atividades dos livros didáticos, seguindo as macrocategorias (operadores linguísticos, cognitivos e discursivos) e as microcategorias (inserção no assunto, título, textos motivadores, informações adicionais, pré-indagação, itens lexicais e fragmentos dos textos) elencadas para nortear as nossas discussões. Neste capítulo procuraremos, por meio de nossos resultados, discutir a relação existente entre os modelos de contexto e o processo de compreensão textual.

Os aspectos que nos instigaram a levar adiante tal investigação em nossa tese serão expostos ao longo do trabalho. Entretanto, cabe neste momento já indicarmos um dos pontos principais que nos motivou a pesquisar os temas contexto, sob uma perspectiva cognitiva, e compreensão em livros didáticos: a observação de poucos trabalhos científicos de mestrados e doutorandos que se dedicam a estudar tais assuntos nessas obras nos últimos anos.

Tal observação baseou-se em uma coleta que realizamos das publicações de trabalhos (teses e dissertações) no banco de dados da Capes e de artigos nas principais revistas de Pós-graduações de Linguística e de Linguística Aplicada que são referência no Brasil. Como

critério de seleção dessas revistas, acessamos o Portal de periódicos Capes e pesquisamos, na área dedicada às investigações de Letras e Linguística, as revistas que, além de terem bastante renome em nossa área de pesquisa, tivessem obtido *Qualis A*¹⁹ entre os anos 2010 a 2014²⁰. Como resultado, obtivemos os seguintes periódicos: Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)²¹, Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)²², Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)²³, Trabalho em Linguística Aplicada (TLA)²⁴.

O total de artigos publicados em todas essas revistas correspondeu a um número de 490, sendo distribuídos da seguinte maneira: 50 pela ANPOLL, 218 pela RBLA, 119 pela DELTA e 103 pela TLA. Como sistema de busca das temáticas contempladas em nossa investigação, dedicamo-nos a selecionar todos os artigos que tinham em seus títulos as palavras-chave do resumo de nossa tese: *contexto, compreensão, cognição e livro didático*. Sobre este último item lexical, poderíamos nos delimitar a procurar artigos que apresentassem uma explanação específica acerca das obras didáticas de Língua Portuguesa, uma vez que elas

¹⁹ Para a consulta do *Qualis*, acessou-se os materiais disponíveis em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> Acesso em: 15 de maio de 2014.

²⁰ Delimitamo-nos a esse espaço de tempo, uma vez que nossa pesquisa de doutorado teve início em 2013. Como estávamos, no ano seguinte, realizando o recorte temático da tese, precisávamos sondar, nesse período inicial da pesquisa, a abordagem dos temas já trabalhados na área.

²¹ Disponível em: http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=fi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=991042732768006&svc.fulltext=yes Acesso em: 15 de maio de 2014.

²² Disponível em: http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=fi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=1000000000302079&svc.fulltext=yes Acesso em: 15 de maio de 2014.

²³ Disponível em: http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=110978979263190 Acesso em: 15 de maio de 2014.

²⁴ Disponível em: http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=110978979429726 Acesso em: 15 de maio de 2014.

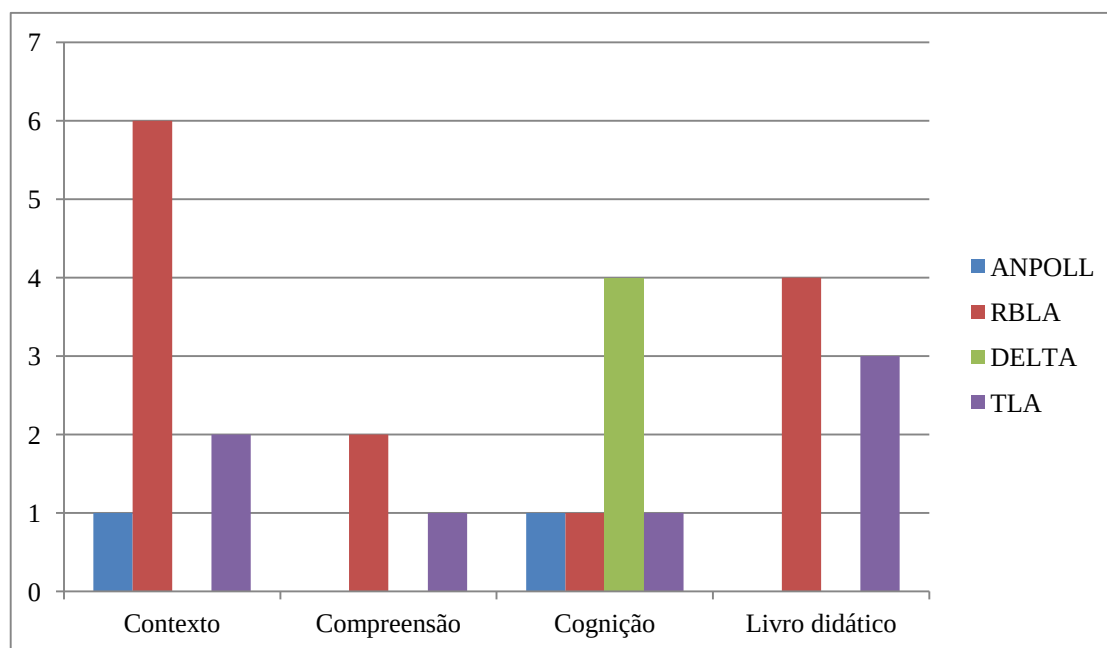
se constituem em nosso *corpus* de investigação, entretanto – mesmo ciente do quão as abordagens são diferenciadas em cada disciplina escolar – para não restringirmos tanto o sistema de busca, resolvemos procurar os artigos que apresentavam o livro didático, como um material de pesquisa, independente de sua matéria.

Optamos pela seleção dos títulos dos artigos, dissertações e teses, pois, como aborda Marcuschi (1996), ele se constitui na primeira entrada cognitiva do texto. A partir do título, “fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas” (p.79). Por meio dele, podemos construir um universo contextual e ideológico para os textos, mesmo antes de lê-los.

Exatamente pelo fato de os títulos interferirem neste processo de indução de compreensão de leitura do texto, os selecionamos como sistema de busca. A nosso ver, se os artigos publicados nas revistas, dissertações e teses apresentassem em suas macroestruturas textuais as palavras-chave de nossa tese, presumiríamos que esses textos iriam contemplar primordialmente os assuntos que estavam expostos nesses títulos.

Os nossos resultados referentes às publicações nas revistas constataram que, dos 490 artigos, 26 apresentaram uma dessas palavras-chave. Ou seja, apenas uma pequena porcentagem de textos (5,1%) contemplou os temas aos quais decidimos focar em nossa tese. O gráfico abaixo demonstra especificamente a quantidade de artigos que trouxeram um desses itens lexicais em seus títulos e em quais revistas eles foram divulgados.

Gráfico 01: Publicações de artigos que apresentavam em seus títulos as palavras-chave da tese



Fonte: o autor

Na linha vertical podemos observar a quantidade de artigos que apresentaram uma de nossas palavras-chave. Percebemos que nem todos os assuntos (representados na linha horizontal) foram contemplados pelas quatro revistas (indicadas pelas colunas em distintas cores); apenas o termo cognição²⁵ foi trazido em pelo menos um artigo de todas as revistas pesquisadas, entretanto em número muito reduzido (sete textos). Dos 490 textos distribuídos entre os quatro periódicos, averiguamos que a palavra contexto apareceu apenas oito vezes; compreensão, três vezes; cognição, sete; e livro didático, também sete. O gráfico mostra-nos que, de todas as revistas, a RBLA foi a que apresentou o maior número de publicações. Treze artigos exibiram em seus títulos um dos quatro assuntos investigados em nosso trabalho. Em ordem decrescente, a TLD vem logo após, apresentando sete publicações; em seguida, vem a DELTA, com quatro, e a ANPOLL, com somente dois artigos.

Em relação à coleta de dissertações e teses publicadas, também entre 2010 e 2014, obtivemos pouquíssimos trabalhos que apresentaram em seus títulos uma de nossas palavras-chave da tese. Como sistema de busca, acessamos o banco de dados de dissertações e teses da Capes²⁶. Para um refinamento dos resultados, digitamos a palavra-chave desejada no local

²⁵ Na procura pelo termo cognição, selecionamos também os artigos que apresentavam seus derivados: ex.cognitivo (a), sociocognição e sociocognitivo.

²⁶ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

destinado à busca básica. Em seguida, para cada uma dessas palavras, selecionamos as áreas de concentração (Linguagens e letramento, Estudos Linguísticos, Estudos discursivos e textuais, Linguística e Leitura e Cognição) e os nomes dos Programas (Letras e Linguística) aos quais as pesquisas foram realizadas e publicadas.

Como resultado, encontramos apenas cinco trabalhos, dentre eles três de mestrado e dois de doutorado. Dois publicados pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, dois pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e um pela Universidade Federal de Santa Maria. Nessas teses e dissertações, a palavra compreensão esteve presente no título de um trabalho apenas; cognição, em dois; livro didático, em dois; e contexto, em nenhum.

De todos os trabalhos (artigos, dissertações e teses) não conseguimos identificar, pelos títulos, uma pesquisa que explorasse mais de um tema, ou seja, que fizesse uma relação, por exemplo, entre: contexto e cognição, contexto e compreensão, compreensão no livro didático, contexto e compreensão no livro didático etc ²⁷.

Ao analisar os títulos, percebemos que nem sempre o fato de os vinte e seis artigos publicados nas revistas, três dissertações e duas teses apresentarem nesta macroestrutura textual uma das palavras-chave de nossa investigação, significa dizer que tais pesquisas se predispuseram à análise mais pormenorizada do contexto, da compreensão, dos aspectos relacionados à cognição e dos livros didáticos ²⁸.

Em relação à exposição da palavra contexto, pudemos observar que, mesmo ela sendo apresentada em um maior quantitativo nos artigos das revistas, as pesquisas não tomaram o assunto como foco de estudo. Percebemos que esse item lexical foi contemplado pelos títulos, com a intenção muito mais de denotar uma situação comunicativa, ou um “entorno”, que iria contribuir para influenciar determinado aspecto estudado; como por exemplo: o “Ensino de Língua em contextos multilíngue”, “Os aspectos a considerar no desenvolvimento de testes de proficiência oral em contextos virtuais” etc. Vemos que os autores desses artigos procuram mostrar como as situações comunicativas de ambientes multilíngues e virtuais irão, de certa maneira, exercer, respectivamente, influências sobre o ensino de língua e sobre o

²⁷ A fim de observar mais atentamente os títulos dos trabalhos encontrados, ver anexo 1 da tese (p.306). O dividimos em dois tópicos: um referente aos títulos dos artigos publicados em revistas e o outro referente às dissertações e teses.

²⁸ O nosso olhar para identificar o perfil dos trabalhos encontrados parte de uma pressuposição, uma vez que os seus títulos nos dão a possibilidade de criar hipóteses sobre o que será exposto nos textos. Mas não significa dizer que essas hipóteses sempre serão alcançadas. Isso porque os autores dos textos podem, talvez, explicitar algo no título que não representa em linhas gerais de fato o que serão contemplados pelos artigos, dissertações e teses.

desenvolvimento de testes de proficiência oral. A intenção de suas pesquisas, com isso, não é apresentar um estudo específico sobre tais contextos.

A respeito do tema compreensão, notamos que, mesmo uma tese e três artigos publicados apresentando essa palavra-chave, apenas um deles, de fato, dedica-se à exploração do tema, uma vez que menciona em seu título a questão do uso da educação à distância para o ensino de compreensão oral. Ou seja, o ensino desse assunto é o foco da investigação do autor. As demais publicações dedicam-se muito mais a uma procura pela compreensão de determinado tema que se intenciona pesquisar; por exemplo: “Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de línguas adicionais e proficiência”.

Sobre cognição, a maior parte das publicações lança este termo para se referir à perspectiva teórica na qual a pesquisa realizada se fundamenta para estudar um aspecto; por exemplo: “Análise cognitiva sobre a preposição do português brasileiro *de*”, “a Incorporação na Linguística Cognitiva” etc. Percebemos que dois dos artigos, de fato, apresentam como foco de investigação, fenômenos que se caracterizam por serem cognitivos (“as atividades de cognição na escola” e a “metáfora e incorporada cognição”). Acreditamos que possivelmente as discussões teóricas acerca da cognição nessas duas publicações sejam contempladas de modo mais aprofundado.

Já em relação aos livros didáticos, percebemos que, dos sete artigos, de uma dissertação e de uma tese que apresenta esses itens em seus títulos, apenas um trabalho expõe que seu objeto de estudo é a obra de Língua Portuguesa. Dois exibem que o material é de língua estrangeira, três que são de língua inglesa, e os outros não delimitam a disciplina escolar. Sobre as temáticas contempladas, a tese investiga as identidades e diversidades em livros brasileiros e franceses; a dissertação analisa o discurso da ciência em livro de inglês; um artigo se dedica ao estudo de construção identitária no LDP; dois investigam aspectos relacionados ao ensino de produção textual nessas obras; um averigua a relação entre o LD e o gênero textual jornalístico; e os demais se dedicam à pesquisa de algum assunto nos materiais de língua estrangeira, como: os gêneros de texto que integram essas obras, e o tratamento que é realizado pelos livros acerca das diferenças culturais no uso do inglês pelos brasileiros.

Fundamentando-nos nesse breve levantamento realizado de artigos, dissertações e teses acerca da explanação das temáticas que integram a nossa investigação, acreditamos que o desenvolvimento de nossa tese possibilita que mais discussões na academia sejam levantadas e divulgadas sobre esses assuntos. Além disso, como um caráter diferencial das trinta e uma pesquisas que averiguamos, podemos verificar que a nossa pesquisa tem a

intenção de possibilitar que, em um mesmo trabalho científico, haja a integração e reflexão acerca desses quatro temas, os quais são tão importantes para a formação de um aluno leitor crítico tanto dos textos lançados nas atividades de leitura dos volumes de EF, como também, dos discursos diversos que são veiculados neles. Sabemos que tais textos e discursos podem ser divulgados em variados meios. Entretanto, vejamos no início do capítulo seguinte o porquê de selecionarmos os livros didáticos para serem objetos de nossa pesquisa.

2 COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS

*Cansamo-nos de tudo menos de compreender.
(Virgílio)*

Trabalhos dedicados à análise de livros didáticos centram a atenção para a investigação de variados temas presentes nestas obras, como também, para o tratamento de elementos que perpassam e influenciam as temáticas, as atividades, os objetos de ensino, os conteúdos etc. desses materiais. Entre tantas abordagens que são contempladas pelos estudiosos os quais tomam essas obras didáticas como objeto de pesquisa, o tema *compreensão textual* é foco de investigação de muitos autores. Pesquisas realizadas por Marcuschi (1996, 1999, 2003, 2008), Kleiman (2004), Machado (2005), Schardosim (2015), Alcará (2012), entre outros, por exemplo, dão-nos grandes esclarecimentos acerca do assunto. Essas investigações sobre o tema não somente se delimitam a verificar o processo de compreensão em LD, mas também, em diversos outros meios. Elas procuram nos esclarecer sobre os distintos tratamentos que esse processo assume de acordo com as diversas concepções de língua, de texto e de leitura que se adota.

Antes de realizarmos uma abordagem mais aprofundada sobre esse assunto, decidimos iniciar este primeiro capítulo contemplando alguns estudos que são realizados sobre os livros os didáticos de Língua Portuguesa. Isso porque, entre tantos meios e materiais didáticos em que o processo de compreensão pode ser estudado, o objeto escolhido para ser o nosso foco de investigação foi o livro didático. Iremos, nesse tópico, primeiramente justificar o porquê desses materiais chamarem à nossa atenção para serem pesquisados; em seguida, contemplar algumas investigações mais específicas sobre o livro didático de Língua Portuguesa.

Mais adiante, um tópico se dedica à abordagem sobre o processo de compreensão textual em livros didáticos. Nesse ponto, iremos observar que as considerações teóricas sobre esse tema, levantadas pelos autores aos quais nos fundamentamos, não somente irão se restringir a esses livros. As observações dos pesquisadores partem, a princípio, do olhar para essas obras; entretanto, as exposições que eles realizam sobre compreensão poderão ser estendidas para variados âmbitos em que esse processo se realiza.

Por fim, iremos tecer algumas explanações sobre esse tema fundamentando-nos nas contribuições que os aspectos da Sociocognição vêm dando ao assunto. Quanto mais discussões existirem sobre as possibilidades de compreensão, fundamentadas em uma perspectiva sociocognitiva, e sobre suas relações com o tema contexto, possibilita uma colaboração a mais para a divulgação da abordagem que já vem sendo levantada no âmbito

acadêmico acerca do assunto: abordagem que enfatiza o quanto as nossas interpretações intersubjetivas das situações sociais são relevantes para a nossa compreensão, ou seja, o quanto o nosso papel de sujeito leitor tem destaque no processo de compreensão.

Essa visão permite que as possibilidades de compreensão textual ultrapassem os limites da identificação de elementos que vão estar visíveis no próprio texto. Tomar por base esses fundamentos ajuda-nos a averiguar o quanto eles são essenciais para o processo de elaboração das atividades de leitura dos livros didáticos, isso porque irão contribuir para a formação de um leitor ativo capaz de explorar habilidades cognitivas que irão influenciar suas compreensões, como também, produções discursivas acerca do que as atividades contemplam.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diante de tantos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras, chama-nos à atenção o estudo dos temas contexto e compreensão em livros didáticos por alguns motivos: mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, eles continuam sendo considerados como um elemento fundamental no ensino-aprendizagem na sala de aula (MARCUSCHI, 2003); são leituras tidas como obrigatórias para muitas pessoas, e isso acaba lhes oferecendo uma precondição importante de seu poder (VAN DIJK, 2008); muitas vezes representam os objetos exclusivos de leitura pelos professores e alunos para adquirirem conhecimentos (PIMENTA, 2006); constituem um instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007); permitem o contato dos leitores com textos verbais e não verbais que são representados nas obras para se ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN; ROJO, 2005); permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas do leitor; possibilitam a ampliação de conhecimento pelos alunos, como também, de suas capacidades de reflexão sobre as temáticas lançadas nessas obras; proporcionam o desenvolvimento de competências e habilidades associadas aos usos escolares (BRASIL, 2014); e possibilitam o contato com discursos e ideologias diversas que são neles veiculados.

Lajolo (1996) denomina como didático “o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos tendo em vista a sua utilização escolar sistemática” (p.3). Já Choppin (2004) destaca que, na maioria das línguas, esse material “é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar bem relacionadas a cada uma das denominações” (p.549). Mesmo assim, independente de todas as denominações que essa

obra venha a adquirir, destaca o autor, que toda ela apresenta quatro funções que são essenciais para que a mesma venha a ser caracterizada como um livro didático. São elas: função referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. Tais funções podem variar de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (idem, p.553).

A função referencial, também conhecida como curricular ou programática, indica que o livro é responsável pela “fiel tradução” de um programa de ensino. Ou seja, ele apresenta conteúdos educativos e conhecimentos que se acredita, segundo o autor, ser necessário transmitir às novas gerações. A função instrumental mostra que o livro põe em prática métodos de aprendizagem, propõe atividades que visam favorecer “a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.” (op. cit.). A ideológica e cultural é considerada como a função mais antiga; ela demonstra que o livro didático constitui-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. É com base nisso, afirma o autor, que tal obra assume um importante papel político na sociedade. E, por fim, a documental indica que o livro pode “fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (op. cit.).

Lajolo (1996) mostra que o material escolar pode ser constituído de inúmeros elementos que vão influenciar no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, alguns deles são tidos, segundo a autora, como mais essenciais do que outros, uma vez que podem influir mais diretamente no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Entre esses elementos, destacam-se os livros didáticos, que, na sociedade brasileira, são considerados como elementos “centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (p.4).

Com base nesses fundamentos, poderíamos dizer que o livro didático constitui-se em um instrumento, perpassado por ideologias, no qual discursos diversos são veiculados a fim de influenciar o processo de aprendizagem dos alunos sobre as diversas temáticas que ele contempla. Essa obra, além disso, constitui-se como um meio que tem a função de contribuir para o ensino dentro e fora da sala de aula.

Choppin (2004), realizando uma pesquisa histórica sobre as publicações e inserção desses livros nas escolas brasileiras, afirma que tais obras, no início do século XX, já correspondiam a dois terços dos livros que eram publicados no Brasil. Destaca o autor que “as edições escolares tiveram desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos, um

considerável impulso” (p.551). Na década de 90, elas já representavam 61% da produção nacional.

Mesmo com o aumento de publicação e de distribuição, nos últimos anos, de tais materiais para as escolas – o que poderia ser visto como algo muito positivo, uma vez que professores e alunos estariam tendo acesso a um arcabouço maior de conhecimento difundido por meio dessas obras – alguns pesquisadores consideram como não sendo tão positiva a presença do livro didático na escola (GERALDI, 1987; SAVIOLI, 1997; CHIAPPINI, 2005). Isso porque esse material, sendo fruto de uma invenção humana, está sujeito a contradições (SAVIOLI, 1997). Segundo Savioli, o livro didático constitui-se em um material paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que liberta, ele oprime. Ou seja, ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento chegar mais próximo dos alunos e dos professores, ele, de acordo com o autor, tem o poder de congelar esse saber e, ao congelá-lo, tem o poder de destruí-lo (idem).

Na visão desses autores (GERALDI, 1987; SAVIOLI, 1997; CHIAPPINI, 2005), o livro didático foi criado a fim de promover ao docente uma prática pedagógica mais produtiva. Se assim fosse utilizado, apenas como um fundamento para o trabalho do professor em sala – mas não como o elemento primordial para o ensino-aprendizagem – seria bastante positiva a sua utilização na aula. Entretanto, esse material, segundo tais pesquisadores, foi possibilitando aos poucos uma perda da autonomia do professor dentro e fora de sala, pois ele passou a usar o livro didático, não somente como um recurso facilitador para o seu trabalho, mas como um verdadeiro manual de ensino a ser rigidamente seguido. Por isso que esses autores (GERALDI, 1987; SAVIOLI, 1997; CHIAPPINI, 2005) optam por não defender o emprego dessa obra na sala de aula; para eles, o docente deve ter a autonomia e a capacidade de elaborar seu próprio material didático para ser trabalhado com os alunos.

Fundamentadas por essas ideias de utilização (ou não) do livro didático na sala de aula, identificamos duas pesquisas – uma realizada mais recentemente, em 2008, e outra um pouco anterior, em 2004 – que se dedicaram a analisar quais eram as experiências de alguns professores com utilização do livro didático na sala de aula. Uma das investigações (VERCEZE; SILVINO, 2008) entrevistou 30 professores do Ensino Fundamental I, de escolas de zona rural e urbana, e indagou-os acerca de suas relações com o LDP na sala. As autoras constataram que 70% dos docentes admitiram que ainda mantinham uma relação “tradicionalista” com este material. Ou seja, o tinham como um material pedagógico que fundamentava todo ou quase todo o seu trabalho em sala de aula. Com base nisso, as pesquisadoras constataram que faltavam aos professores alguns cursos de aperfeiçoamento,

por meio dos quais esses docentes poderiam se apropriar ou aprofundar seus conhecimentos sobre novas perspectivas teóricas, as quais iriam subsidiar os seus trabalhos com os livros didáticos. A falta dessa atualização profissional deixava na maioria das vezes os professores sem autonomia para elaborar seu próprio material didático e isso refletia em suas práticas pedagógicas²⁹.

Já a outra investigação (COUTINHO, 2004), que se dedicou a averiguar o trabalho realizado na sala de aula por duas professoras do Ensino Fundamental I com o livro didático de Português, constatou um resultado diferente. A autora verificou que as docentes, primeiramente analisando o LD que iriam trabalhar na sala de aula, reconheceram algumas limitações em relação ao ensino de leitura na obra. Esse reconhecimento permitiu que as professoras elaborassem outras atividades, e muitas vezes, as reinventassem. Ou seja, mesmo o material apresentando algumas limitações, na visão das próprias docentes, ele continuou servindo de auxílio para as suas práticas pedagógicas; ele não deixou de ser utilizado na sala de aula. Entretanto, o olhar crítico das professoras para o LD contribuiu para as suas ações enquanto profissionais autônomas capazes de interagirem com o material, sem tê-lo como único recurso a ser trabalhado tal qual como foi elaborado por seus autores.

Bunzen (2009), semelhante a tais pesquisadoras, também se preocupou, em sua investigação de doutorado, em analisar o uso do livro didático na sala de aula. Entretanto, o autor não se dedicou somente a averiguar os possíveis diálogos existentes entre o projeto didático autoral proposto por livros didáticos e os projetos didáticos de quatro professoras que trabalhavam com essas obras em contextos de ensino- aprendizagem específicos. Ele também se propôs a interpretar o projeto didático da coleção de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que era trabalhada na sala de aula. Em relação a esse projeto do LDP, Buzen constatou, como um de seus resultados, que o discurso autoral desse material representava uma voz social que se posicionava em relação de autoridade sobre os alunos e professores. Essa relação permitia aos autores, de certa forma, utilizar um grande número de atividades sob cunho de uma ordem.

²⁹ Em conformidade com as autoras, consideramos que o fato de o professor passar por cursos de formação continuada pode lhes ajudar a despertar um olhar mais crítico para os livros, de modo a sentir-se mais estimulado a elaborar um projeto mais autoral. Entretanto, concordamos com Bunzen (2009), quando afirma que nem sempre o projeto autoral dos professores é levado em consideração pelos cursos de formação de professores e pelas políticas públicas como o PNLD. Ou seja, possivelmente, a autonomia dos docentes em relação aos livros didáticos pode não ser instigada pelos cursos. Sendo assim, o fato de o docente participar de cursos de formação não significa dizer que ele será sempre estimulado a uma prática mais autoral e autônoma.

Consideramos, com base nesses resultados, que esse posicionamento de autoridade do livro poderia talvez inibir a ação dos professores, de modo que esses mantivessem uma relação de assujeitamento ao livro, ou seja, de não criticidade em relação aos discursos perpassados pela obra. Entretanto, diferentemente disso, Bunzen (2009) identificou que o LDP era utilizado como uma proposta passível de ser “interpretada/ re-alinhada pela professora e seus alunos” (p.08). A docente, com o olhar crítico para as obras, em vários momentos, quando não compactuava com projeto didático autoral do LD, o transformava e subvertia as suas ações. Para isso, ela construía outros objetos de ensino a fim de serem trabalhos em sala. Isso não significava dizer que as professoras analisadas na pesquisa deixavam de usar o livro didático. O próprio autor da pesquisa constatou que muitos elementos das unidades didáticas do livro eram mantidos pelas docentes no contexto de ensino-aprendizagem. Ou seja, o LD era utilizado. Com base em tais resultados, Bunzen revelou-nos que, na interação com os livros didáticos, tanto os professores como os alunos não eram tidos como “consumidores passivos dos projetos discursivos elaborados por outros agentes” (p.198). Ao contrário disso, eles eram considerados como sujeitos autônomos capazes de reelaborarem e substituírem, em muitos momentos, as atividades que eram inseridas nas obras, como também, de “(re)construirmos o projeto didático autoral do LDP de maneira compatível com o nível de seus alunos” (p.199).

Desse modo, mesmo acreditando serem válidas as críticas levantadas por alguns estudiosos, no tocante à perda de autonomia de muitos professores ao tomarem o livro como o elemento primordial de seu ensino (como ficou evidente na primeira pesquisa mencionada), não assumimos o posicionamento de considerar que os livros didáticos não devem ser utilizados na sala de aula (na segunda e terceira pesquisa, ficou evidente uma relação bem mais independente entre professor e LD). Acreditamos, sim, na sua essencial importância dentro e fora de sala de aula porque nos fundamentamos no conceito de que, do conjunto de materiais utilizados na escola, como já mencionamos, o livro didático constitui-se naquele que, servindo de apoio ao trabalho do professor, influencia bastante na mediação do ensino-aprendizagem promovido pela instituição-escola. Ele constitui-se em um recurso que, na maioria das vezes, não só é complementar aos outros recursos que são explorados no decorrer do curso, mas sim, é o mais acessível aos alunos e torna-se “fundamental para a construção de um ambiente de sala de aula que represente o ensino como um processo de elaboração coletiva e cooperativa entre professores e aprendizes” (BRASIL, 2007, p.10).

O que não compartilhamos é o posicionamento equivocado de alguns professores e alunos diante desse material. Muitos o consideram, como já foi mencionado, não apenas como

um livro que contribui para a propagação do conhecimento, mas como um elemento constitutivo de autoridade, que encontra sua legitimidade na crença de que é um depositário de um saber a ser decifrado. Isso está pautado na ideia de que se supõe que o livro contém uma verdade sacramental a ser transmitida e compartilhada pelo professor. Por isso que, em muitos momentos, ele é tido como fonte última, e às vezes única, de referência na sala de aula (SOUZA, 1999).

Jurado (2003) afirma que muitas vezes, por conta de o livro, para alguns professores, servir muito mais do que um auxílio às suas práticas na sala de aula, eles se tornam definitivamente reféns desse material didático. Essa constatação permite que a autora defenda a necessidade de uma atualização³⁰ profissional constante do professor, pois essa formação permite-lhe desenvolver uma certa autonomia em relação aos livros didáticos que tem em mãos. O professor passa, com isso, a ver o livro como um auxiliar, como mais um recurso importante nas elaborações e nas organizações de suas aulas. Essa visão permite que o docente assuma uma responsabilidade de ter o interesse e cuidado constante em pesquisar e estudar sobre a língua, texto, ensino, leitura etc., como também, em inventar seus próprios recursos que irão lhe auxiliar na atuação em sala de aula.

Isso enfatiza o fundamento de que o LD não pode ser tido como a única referência para a elaboração das aulas, como o material suficiente para ancorar o que deve ser discutido e proposto em sala de aula. Os próprios PNLD e manuais do professor procuram explicitar a importância de o docente consultar outras fontes de informações, como revistas, livros, sites, filmes, a fim de auxiliá-lo na exposição dos conteúdos abordados pelos livros, e principalmente, na aprendizagem deles pelos alunos. (BRASIL, 2007)

Sobre essa discussão referente à relação entre professor e LD, destaca Batista (2003), ancorado em diferentes estudos, que o surgimento, no Brasil, de uma concepção de livro didático tido “como estruturador das práticas docentes está associado, com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo” (p.47). Ou seja, com a chegada às escolas, em meados do século XX, de uma grande quantidade de alunos proveniente das classes menos favorecidas, o número de professores para atender à demanda desses alunos teve de ser

³⁰ Em especial, no caso de Língua Portuguesa, acreditamos que essas atualizações irão permitir que os profissionais estejam em contato com as novas teorias linguísticas que forem surgindo, com as concepções de língua, de texto e de leitura que vão estar perpassadas pelos LD etc. Entretanto, independente destas atualizações serem em relação à LP, o contato com as novas teorias que forem surgindo em relação a cada área (ex. história, geografia, ciência etc.) pode talvez possibilitar um novo posicionamento do professor dessas disciplinas frente ao livro didático: passa a encará-lo como um recurso e não como um determinante único na elaboração das aulas.

multiplicado. Desse modo, a democratização do ensino, com o acesso de classes menos privilegiadas às escolas públicas, possibilitava algumas modificações no ensino, isso porque um novo perfil de alunos começava a estudar, como também, de professores menos preparados passaram a ser nomeados para lecionar (SOARES, 2001).

Nesse momento, como consequência de uma menor seletividade dos docentes que seriam admitidos para ensinarem a esses alunos, os professores passaram a ganhar menos pela sua hora-aula e começaram a assumir uma carga-horária dupla de trabalho para compensar a perda salarial. Sem tempo para a elaboração de seu próprio material didático, o livro didático passou a ser encarado, por alguns, como a única fonte para a transmissão dos assuntos na sala de aula.

Acerca disso, vejamos o que relatam Bunzen e Rojo (2005):

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinado aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os diretores passam, portanto, a ser atores decisivos da didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados (p.80).

Assim como tais autores, Lajolo (1996) também destaca esse aspecto quando afirma que em nosso país o livro didático adquire um pouco mais de importância por causa da situação educacional delicada que o Brasil vive. Isso faz com que esse material, muitas vezes, “acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (p.4).

Entretanto, apropriamo-nos da ideia de que “o livro didático é, geralmente, um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem” (SOUZA, 1999, p.102). Como destaca Choppin (2004), essa obra não é o único instrumento que faz parte da educação, pois, no interior do universo escolar, existem instrumentos de ensino-aprendizagem os quais estabelecem com esses livros relações de complementariedade que vão influir em suas funções e usos na sala de aula. Lajolo (1996) corrobora também com esse posicionamento, quando afirma que, mesmo o livro didático sendo considerado como um instrumento específico e importantíssimo de ensino e aprendizagem formal, e, muitas vezes, sendo considerado também como decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades

escolares, ele não pode ser encarado, no processo de ensino e aprendizagem, “como o único material de que professores e alunos vão valer-se” (LAJOLO, 1996, p.4).

Como base nesses fundamentos e retomando o que já dissemos, assumimos, em nossa pesquisa, a posição de que o livro didático constitui-se em um recurso para o processo de ensino-aprendizagem seja de qualquer área. Ele pode contribuir para um trabalho mais profícuo. Entretanto, acreditamos o quão importante se faz que o professor, no processo de sua atividade pedagógica, veja esse material como um instrumento o qual pode e deve ser abordado de forma crítica. Para que isso ocorra, é necessário que o docente se permita a dialogar com o livro didático que tem em mãos.

Sobre esse aspecto, Marcuschi, B. e Cavalcanti (2005) desenvolvem um estudo, no qual, procurando delinear as características de um livro didático, demonstram que esse material é “bom” quando, entre tantos aspectos, ele consegue atender às necessidades do professor e de seus alunos, quando oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, e é isento de erros conceituais e preconceitos. Poderíamos, com base nisso, pensar que, se nos deparássemos com um livro que atendesse a todas essas características, bastava o seu uso na íntegra, por professores e alunos na sala de aula, que teríamos a garantia de um aprendizado eficiente de qualquer área. Entretanto, não é isso que as autoras procuram defender. Elas tão bem explicitam que o livro pode ser “bom”, mas ele é apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem.

Lajolo (1996) compartilha com esse argumento ao mencionar que:

O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercícios e que tipos de atividades respondem mais fundo em sua classe. (p.8).

Com isso, percebe-se que – não obstante o livro didático ser “bom”, adequado e correto – pressupõe-se que o professor personifique o uso que faz dele na sala de aula, ou seja, que, durante o planejamento do curso, estabeleça um tipo de diálogo com esse livro (LAJOLO, 1996). Desse modo, pode-se afirmar que o professor não somente precisa interferir, de maneira sistemática, na utilização desse material quando conteúdos e atividades propostas nele sejam considerados como inadequados. O docente precisa e pode interferir sempre. Isso faz com que o LD assuma a característica de ser apoio à própria prática criativa desse profissional.

Assevera Lajolo (1996) que esses materiais didáticos são tidos, muitas vezes, como inadequados, pela irrelevância do que dizem, pela monotonia dos exercícios que propõem e pela falta de sentido das atividades que sugerem. Ao se depararem com estas situações, cabem aos docentes proporcionarem uma discussão e reflexão sobre os tópicos que são tidos como irrelevantes, e procurarem substituir as atividades. Segundo a autora, “substituição e comentário serão educativos, na medida em que estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto” (p.8).

Esse aspecto é importante, uma vez que demonstra que o professor pode ser consciente do papel que tem diante do livro didático eleito para ser trabalhado na sala de aula. Ou seja, pode ser consciente da liberdade que possui no planejamento de suas atividades escolares com o material didático que tem em mãos. Isso reforçará a sua posição na prática pedagógica e o ajudará a se reafirmar como um sujeito “quase co-autor do livro” (LAJOLO, 1996, p.9). Para que esse professor assuma esse posicionamento, é necessário que ele tenha em mente que o livro didático, assim como qualquer outro livro, propicia diferentes leituras, diferentes interpretações. Ancorado nessa ideia, esse docente, na função de liderança que tem na sala de aula para propor a utilização coletiva do livro, precisa estar atento às possíveis diferentes leituras que o aluno fará dos conteúdos e atividades presentes nessa obra, para poder preparar com cuidado o diálogo que terá com esse material em sua aula.

Levando em consideração, por exemplo, as atividades de leitura presentes em livros didáticos do Ensino Fundamental II, o próprio PNLD (2014) nos esclarece e enfatiza que é necessário tais atividades:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada; 2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; e 3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (p.18)

Isso irá proporcionar ao aluno leitor o desenvolvimento de sua proficiência em leitura de gêneros literários e não literários, de suas habilidades cognitivas relacionadas à leitura, de um perfil muito mais participativo que é capaz de interagir com o livro didático e de realizar diversas leituras acerca do que lê etc. Esse perfil de aluno de EF é aquele ao qual o Programa Nacional de Livro Didático de LP (2014) almeja que seja alcançado com o ensino nesse nível de escolarização, e mais especificamente, no EF II. Tal é esse desejo porque a trajetória de um aluno, em direção a uma autonomia relativa aos estudos e ao pleno exercício da cidadania,

pode ser considerada tanto mais delineada, em alguns casos, como menos consolidada satisfatoriamente nesta fase em que ele se encontra. E isso trará consequências para o processo de ensino-aprendizagem escolar (BRASIL, 2014). Essa autonomia do aluno, que o PNLD dá crédito, em relação aos seus estudos, ao certo, envolve a sua capacidade se encarar como um sujeito apto a dialogar com o livro didático.

Segundo o próprio Programa, o Ensino de Língua Portuguesa no nível Fundamental precisa se preocupar em garantir aos discentes um domínio de escrita e de oralidade que sejam suficientes para que eles possam exercer algumas demandas básicas em seus futuros contextos de trabalho, como também, para que possam exercer o pleno “exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa” (p.15-16). Tal preocupação irá acarretar algumas consequências para o ensino, como: promover um aperfeiçoamento na formação de um aluno que seja capaz de ler e produzir textos com certa proficiência e criticidade, ou seja, que seja capaz de desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por este nível de ensino; que seja capaz de usar adequadamente a linguagem oral em situações comunicativas diversas; de ampliar sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; e de desenvolver suas competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (idem)

Todas essas consequências provenientes da preocupação acerca do que se espera que os alunos do Ensino Fundamental II atinjam por meio do ensino-aprendizagem de LP evidenciam a prioridade que existe, nessa fase de escolarização, em relação à inserção de atividades de leitura e escrita, assim como de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas que evidenciem o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso. Sendo que esta preocupação, segundo o PNLD (2014), deve ser prioridade na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português. Ou seja, os projetos didáticos autorais dos LDP de EF II precisam, de acordo com o Programa, levar em consideração os objetivos almejados para o ensino-aprendizagem de língua nesta fase de escolarização. Essa sugestão em relação às propostas pedagógicas necessárias ou não de serem contempladas pelos livros didáticos dos diferentes níveis de ensino permite-nos observar a relevância que esse material, como um objeto de investigação, foi adquirindo entre os estudiosos da língua e aqueles que se dedicam a seu ensino-aprendizagem.

Entretanto, esse olhar especial para o LD no Brasil não é de agora. Ele começa a ganhar destaque desde o século passado, sobretudo, a partir dos anos 60. Muitos estudiosos da área das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação

Social, Linguística Aplicada), percebendo a importância do livro didático no âmbito escolar, começaram a se debruçar sobre essas obras, e até hoje continuam a fazê-lo. Vários trabalhos e pesquisas surgem direcionando análises, sob distintos aspectos, para diferentes livros didáticos (MARCUSCHI, 1996; MARCUSCHI B. & COSTA VAL, 2005; BUNZEN, 2005, 2009, 2011; BUNZEN & ROJO, 2005; FERNANDES, 2010).

Acreditamos que os livros didáticos ganham mais visibilidade entre os pesquisadores brasileiros, nessa época, devido a dois fatos que foram propulsores para uma mudança do ensino de língua: o novo panorama de democratização do ensino no Brasil e a chamada virada pragmática nos estudos linguísticos.

Como mencionamos anteriormente, em meados do século XX, era o momento em que ocorria no Brasil a política de democratização do Ensino Fundamental. Ou seja, as pessoas de classes menos favorecidas começavam a ter mais acesso às escolas públicas. Para garantir o ensino a todas essas pessoas que chegavam à escola, fazia-se necessário um maior número de profissionais de todas as áreas. A partir da década de 40, mais ou menos, iniciava-se a profissionalização da carreira do professor de português (SOARES, 2001). Agora, quem estava apto a ensinar Língua Portuguesa não eram apenas os ditos “letrados”, das classes mais abastadas, mas sim, aqueles que se graduavam no curso de Letras. Os principais estudiosos das línguas e literaturas que se dedicavam ao ensino das letras nas antigas escolas secundárias eram considerados como autodidatas, uma vez que estudavam tais disciplinas sem passarem por uma formação específica na área (FIALHO; FIDELIS, 2008).

Segundo Jurado (2003), objetivando suprir esta carência da formação desses professores de Língua Portuguesa, em 1939, fundava-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Sobre este assunto Fialho & Fidelis (2008) também nos esclarecem que a pressão pela expansão do Ensino Superior na área na década de 40 já era muito forte. Sob os modelos de ensino de alguns colégios renomados do Ensino Secundário e de algumas escolas ou instituições estaduais, que preparavam os professores do Ensino Primário, o Ensino Superior começou a se fundamentar e solidificar. Com base nesses modelos, Faculdades de Ciência, Letras e Educação começaram a tomar expansão.

Para os cursos destinados ao título de Bacharel, os estudantes tinham que estudar três anos. Caso decidissem se dedicar à Licenciatura, seria necessário mais um ano suplementar para o estudo da Didática. “Os setores de onde provinham os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas – incluindo-se na primeira o Português com objeto de habilitação específica” (idem). Com todas essas especificações, os currículos para o Ensino Superior de Letras

passaram a ser semelhantes para todo o país, ou seja, eles deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional.

Para as primeiras faculdades de Letras no Rio de Janeiro e São Paulo, especialistas do exterior foram convidados, a fim de iniciarem o Ensino Superior nessas áreas de conhecimento. À medida que os primeiros bacharéis iam sendo formados em Letras no Brasil, eles iam assumindo no país o ensino das disciplinas do curso. (idem)

Todos esses fatores externos, em relação à formação dos professores que estariam aptos para o ensino de língua, como também, aos alunos que chegavam às escolas para estudar, segundo Soares (2001), acabaram condicionando mudanças no ensino-aprendizagem da disciplina Português, e, como consequência, essas transformações trouxeram implicações para o ensino presente nos livros didáticos dessa área. Tais materiais apresentaram como característica a tarefa de formação de seus alunos, como também, de algumas funções que eram destinadas aos docentes. Os livros, com isso, passaram a direcionar a metodologia de ensino de língua a ser adotada pelo docente na sala de aula. Ou seja, assumiram a responsabilidade de preparo de aulas, como também, de atividades. Eles passaram a apresentar as atividades já prontas de gramática, interpretação e produção de textos, e a indicar os conteúdos que deveriam ser abordados por meio delas.

Nesse panorama de transformações, os estudos linguísticos vivenciavam uma chamada “guinada”, denominada como guinada pragmática, conhecida também como virada linguística ou virada pragmática. A partir desse momento, todo o ensino de língua materna viu-se questionado, tanto em relação a seus pressupostos teóricos quanto em termos metodológicos (RANGEL, 2003).

Com a virada pragmática, a Linguística ampliou seu foco de atenção para além da *langue* de Saussure (considerado o instaurador da Linguística enquanto ciência) e da *competência*³¹ de Chomsky. Em outras palavras, os estudiosos da linguagem perceberam que o olhar afixado no sistema, na estrutura abstrata da língua, não era suficiente para a explanação de fenômenos da linguagem. Temos, então, com a virada pragmática, o início e a expansão de estudos que consideravam a língua em seu funcionamento nos processos comunicativos reais da sociedade. A partir de uma mudança de paradigma, segundo Koch (2006b), desenvolve-se um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada a outras atividades (não linguísticas).

³¹ Grifos nossos.

Com esse novo olhar para o objeto língua e com as orientações teórico-metodológicas, que ganhavam espaço na área acadêmica, em relação às concepções de ensino, o ensino de língua – levando-se em consideração as heterogeneidades das escolas e dos estados brasileiros, os currículos dos distintos níveis de escolarização, os objetos de ensino e os perfis dos alunos – passa a adquirir algumas novas dimensões. Começa-se a refletir sobre as possíveis mudanças relacionadas ao que seria ensinar língua.

Segundo Rangel (2003), a partir dessa alteração de paradigma, ensinar língua consistia em ensinar “*conteúdos de natureza procedimental*”³² como leitura, produção de textos e práticas orais”, os quais deveriam ocupar agora o centro do trabalho pedagógico em sala de aula (p.16). Desse modo, o ensino de Português não poderia mais desconhecer, nas atividades que propunha ao aluno, “as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita” (op. cit.). O ensino de leitura e de produção textual, com isso, segundo o autor, deveria passar a envolver estratégias de compreensão de texto, consideradas como essenciais para a eficácia do discurso.

No momento de virada pragmática, considerada por Rangel (2003) como ainda não completada nem suficientemente amadurecida, o livro didático de português se depara com o fato de ter de enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna, como:

o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc. É nessa direção, precisamente, que os autores deste livro procuram avançar, examinando com critérios próprios as idas e vindas do LDLP (p.19).

A principal finalidade do LD de Português, com isso, passa a ser a de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua com uma abordagem que tem como foco primordial o de desenvolver e expandir a competência comunicativa (o processo de compreensão) dos usuários da língua.

Com a delimitação desses novos objetivos, e com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático na década de 80, as pesquisas sobre Língua Portuguesa foram direcionando seus olhares para tais obras didáticas, a fim de investigarem se elas atendiam a esses novos objetivos de ensino de língua traçados. Se formos averiguar o conjunto de princípios e critérios que tem orientado a avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, iremos perceber, facilmente, que ele se configura como um fruto legítimo da virada

³² Grifo do autor.

pragmática no ensino de língua materna (idem). Entretanto, se formos avaliar a parceria existente entre o LDP e o seu uso pelo professor em sala, perceberemos que essa parceria nem sempre é tão sólida quanto parece ser; ela ainda está “acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino de língua materna” (DIONÍSIO, 2002, p.88).

Como consequência dessas investigações e novos olhares para os livros didáticos, resultantes da virada linguística e da democratização do ensino, poderíamos pensar que mudanças no ensino de língua materna sempre iriam ocorrer. Entretanto, traçando um perfil metodológico e epistemológico da maioria dos trabalhos que investigam livros didáticos de português, Bunzen (2005) mostra que nem sempre o fato de haver pesquisas sobre o LDP significa o mesmo que trazer necessariamente contribuições para o ensino de língua materna. Diz o autor que muitos dos estudos sobre essas obras didáticas são apenas avaliativos. Eles, “com um ‘olhar’ de ciência moderna que busca normalmente a ‘vigilância epistemológica’”, intencionam, sobretudo, avaliar os objetos de ensino, os conteúdos, as metodologias de ensino, os aspectos gráficos etc. dos livros didáticos. (p.557).

O autor critica o fato de muitos analistas desses materiais os considerarem como um “grande vilão”, uma vez que, para eles, os LD não possibilitam a divulgação das diversas ideias provenientes dos campos da Linguística. Esta visão permite que esses analistas se dediquem essencialmente a realizar um trabalho de avaliação do livro, com o intuito de higienizar, segundo Bunzen, tudo o que lembre o ensino tradicional de língua e tudo o que não é moderno e adequado ao ensino do Português. (idem)

Compartilhamos dessa crítica que o autor realiza a respeito dos trabalhos que são puramente avaliativos sobre os livros didáticos. Acreditamos que o olhar para esta obra pode ser mais produtivo quando se propõe a realizar, ao invés de uma avaliação, uma análise interpretativa. Ou seja, quando não se usa uma lupa para se averiguar unicamente “problemas” existentes nestes materiais, ou para se buscar os seus aspectos “negativos”³³, mas sim, quando se usa para se propor reflexões sobre vários elementos que constituem a obra e que nos ajudam a melhor entender o processo dinâmico de sua produção. Esse entendimento permite-nos compreender que pesquisas sobre livros didáticos, quando não são necessariamente propositivas, podem também trazer contribuições muito válidas para o ensino de língua.

³³ Consideramos aspectos negativos como sendo perspectivas teóricas distintas daquelas que o pesquisador se embasa para analisar a obra didática.

Este viés que mais se preocupa em propor soluções, com base em um olhar mais avaliativo, é bastante realizado por investigações que se dedicam a uma “transposição didática”. Segundo Bunzen (2005), é muito comum as pesquisas de livros didáticos estarem mais atentas à observação de como um conceito divulgado na academia é transposto ou transformado até chegar ao LD, mais especificamente, ao LDP. É frequente, de acordo com o autor, vermos as pesquisas utilizarem o livro didático de português para fazerem “uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (p.558).

Um estudo sobre o LDP pode ser realizado sem necessariamente o pesquisador, com a mente voltada para a transposição didática, ter de realizar uma análise de caráter puramente avaliativo. O pesquisador pode se dedicar, por meio de uma análise muito mais interpretativa, a “entender como se dá o processo dinâmico de saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes (...)” (op. cit.).

Essa mudança de postura diante do livro precisa acontecer porque, de acordo com o autor, o livro didático de português constitui-se em um objeto de investigação multifacetado. Ou seja, muito mais do que um objeto homogêneo e sem conflitos, como alguns o veem, ele é incompleto e repleto de crenças e valores sobre a língua. Se encaramos o LDP desta forma, estamos:

mais interessados em compreendê-lo como uma fonte interessante para o estudo da construção dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo utilizado apenas para apontar “defeitos” à luz de uma concepção de ciência moderna como algo universal, objetiva e preditiva; por isso mesmo, essencialmente avaliativa (p.558).

Diante do exposto, sobre esses olhares que podem ser direcionados para o livro didático de Português, fundamentamos a nossa pesquisa em uma perspectiva muito mais interpretativa do que avaliativa. Isso porque, muito mais do que nos preocuparmos em analisar como as teorias, tais quais são aprendidas na academia, sobre contexto e compreensão, estão presentes no livro didático (o que se caracterizaria por ser uma pesquisa mais voltada a uma transposição didática), propusemo-nos a averiguar como a relação entre contexto e compreensão pode nos dar subsídios para entender os diversos discursos e ideologias que são perpassados pelos LDP do Ensino Fundamental II sobre alguns temas lançados para serem trabalhados nas seções temáticas.

Sendo assim, não é nosso interesse avaliar como o livro didático trabalha com as teorias de contexto e de compreensão, a fim de se identificar os possíveis “defeitos” que não casam com uma visão mais sociocognitiva (a que nos fundamentamos) sobre os assuntos. Mas sim, é interesse nosso pesquisar, por meio dos trabalhos realizados nas seções de leitura e de abertura das unidades dos livros, as possíveis relações entre contexto e compreensão textual. Entender essas relações, por meio de nossas análises, irá nos ajudar a averiguar o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre esses temas das unidades que não somente compõem o LD, mas também, o auxiliam em sua própria organização.

Antes de nos debruçarmos sobre tais análises, cabe-nos abordar os conceitos acerca do que vem a ser compreensão e contexto e contemplar alguns dos estudos realizados sobre eles. O próximo item se detém, mais especificamente, a apresentar algumas investigações que se dedicaram a analisar não somente o processo de compreensão textual, mas também as atividades dedicadas a ele em livros didáticos.

2.2 COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS

A década de 80 foi uma época em que as discussões sobre o processo de compreensão começaram a ser desenvolvidas. Isso foi decorrente das vertentes teóricas que surgiam (Psicolinguística, Sociolinguística Interacional, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Estudos do Letramento etc.), as quais refletiam acerca do papel do sujeito não somente sobre a sociedade, mas também sobre o próprio texto. Como diz Marcuschi (2008), iniciava-se, nesse momento, o deslocamento “do pólo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação [...]” (p.232). Tal fundamento proporcionou uma mudança em relação à ênfase que o “texto em si” ganhava no processo de compreensão. O sujeito, com seus conhecimentos prévios e faculdades mentais, passava a ser visto como uma peça significativa para se compreender o texto que lia (idem).

Frente a essas discussões que começavam a ganhar certo destaque entre os estudiosos, Marcuschi, autor que sempre se preocupou em desenvolver pesquisas que trouxessem contribuições para o ensino de língua, dedicou-se a investigar como se desenvolviam as atividades de compreensão em manuais de ensino de Língua Portuguesa (livros do EF II e EM) da década de 80 e 90. O autor, de início, verificou que os livros didáticos apresentavam os exercícios destinados à compreensão em partes denominadas como “Compreensão, Interpretação e Entendimento” (2008, p.266). Como essas partes se dedicavam a exercitar o

entendimento e a reflexão sobre o texto, Marcuschi acreditou ser pertinente essa iniciativa dos autores dos livros. Ele constatou que existia um número significativo desses exercícios nas obras. Isso era bastante salutar. Entretanto o grande questionamento do autor não era sobre a quantidade de atividades de compreensão, mas sim sobre a natureza desses exercícios.

Com a pesquisa, ele constatou basicamente quatro aspectos: (a) a compreensão correspondia a uma atividade de decodificação do que estava no texto; (b) os exercícios de compreensão vinham misturados com várias outras questões que não tinham nada a ver com o assunto que estava sendo trabalhado; (c) eles nada tinham a ver com os textos aos quais se referiam; (d) e pouco levavam a reflexões sobre esses textos, não permitindo a expansão ou construção de sentido que a compreensão, de fato, requeria (MARCUSCHI, 2008, p.266-267).

Isso permitiu que o autor categorizasse as atividades de compreensão da seguinte maneira: “Perguntas respondíveis sem a leitura do texto”; “Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto”; “Perguntas para as quais qualquer resposta serve” e “Perguntas que só exigem exercício de caligrafia” (id. 1996, p.70). Todos esses aspectos e categorizações poderiam ser resumidos nos seguintes dizeres do próprio autor: as atividades de compreensão em materiais didáticos não vão além de uma simples tarefa de identificar e extrair informações textuais.

Como consequência disso, esses materiais perdiam uma excelente oportunidade de incentivar a formação do aluno, de treinar o seu raciocínio, o seu pensamento crítico e as suas habilidades argumentativas. O discente, desse modo, ficava restrito a uma única possibilidade de compreensão do texto; outras respostas alternativas às perguntas expostas nos exercícios não eram aceitas. Esses tipos de atividade, que se reduzem à identificação de informações superficiais ao texto e que não exploram a multiplicidade de sentidos que um mesmo texto pode ter, acabavam, segundo o autor, não se caracterizando, de fato, como exercícios de compreensão. Eles se caracterizavam apenas como “uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto” (MARCUSCHI, 2008, p.267).

Desdobramentos mais recentes desse estudo foram realizados por outros autores em trabalhos mais recentes de mestrado. Os pesquisadores dedicaram-se a analisar o processo de compreensão também em livros didáticos; uma das investigações averiguou as propostas de compreensão escrita em manuais didáticos de Português como língua estrangeira³⁴, e a outra

³⁴ SILVA, L. K. de. 2011. **Compreensão escrita em manuais didáticos de PLE**. Dissertação (Mestrado) 186f. Universidade Federal do Pará. Belém.

em livros de Língua Inglesa³⁵. Mesmo analisando livros de línguas distintas, as duas pesquisas apresentaram objetivos gerais semelhantes; elas tiveram a intenção de investigar se as atividades de compreensão propunham o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos em língua estrangeira (LE).

A primeira investigação concluiu que as propostas de atividades de compreensão textual nos livros eram insuficientes, ou seja, estavam muito aquém de proporcionar oportunidades de desenvolvimento de habilidades de leitura em LE. Verificou a autora que nem todas as fases de leitura eram suficientemente contempladas pelas atividades. A segunda pesquisa concluiu a existência de lacunas também em relação a esse desenvolvimento. A autora verificou que as atividades, numa proporção muito menor, levavam em consideração os conhecimentos prévios e o contexto como elementos importantes na elaboração de inferências pelos leitores. A prioridade dada pelas atividades nos livros didáticos consistia apenas no aprimoramento de algumas habilidades que já eram realizadas pelos alunos, como: a localização de informações explícitas nos textos e a integração de informações verbais e não verbais.

Mesmo essas pesquisas sendo realizadas algum tempo depois da desenvolvida por Marcuschi em 1996, as conclusões das três, em linhas gerais, poderiam convergir nos seguintes resultados: as atividades de compreensão em livros didáticos evidenciaram uma forma muito limitada a respeito do funcionamento da língua, não possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leituras diversas pelos leitores.

Com base nesses resultados, já averiguados por Marcuschi na década de noventa, o autor realizou uma série de discussões, enfatizando a importância de, na investigação sobre compreensão textual em LD, analisar-se as noções de língua e de texto que embasam o trabalho realizado nesses materiais didáticos. Isso porque, como há uma série de fatores que intervêm no processo de compreensão, entender tais noções ajuda o investigador a compreender como são elaboradas as atividades de compreensão textual nestas obras. Acreditamos que essas considerações do autor, mesmo sendo fundamentadas numa pesquisa já realizada há algum tempo, continuam sendo atuais. Isso porque investigações elaboradas mais recentemente com livro didático mostram-nos resultados semelhantes: muitas atividades de leitura continuam não atuando como mobilizadoras para o processo de compreensão textual. Além disso, perceber as noções de texto e de língua que perpassam os livros didáticos

³⁵ EDMUNDSON, M. V. A. da S. 2008. **Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado). 223f. CEFET-PB. João Pessoa.

não somente vão ajudar o pesquisador a entender o conceito que se tinha sobre compreensão e o modo como se trabalhava com esse processo nas atividades dos anos 80 e 90, mas também, vão auxiliá-lo a entendê-los nos trabalhos de nossa década atual. Esse conhecimento, com isso, acaba dando suporte ao pesquisador que analisa atividades de compreensão em livros didáticos mais contemporâneos a entender alguns processos de elaboração do próprio LD, de suas seções e de suas atividades. Sendo assim, compreender as noções de texto e de língua que ancoram os livros, independente da época, auxilia o estudioso a entender os porquês de algumas seleções textuais, de elaborações de seções de leitura, de elaborações de enunciados de atividades, de seleções de itens lexicais etc. serem priorizadas no processo de elaboração dos livros.

As propostas de atividades de compreensão nas obras didáticas dos anos 90 falham porque elas adotam uma noção de língua como código ou como instrumento, ou seja, como um meio de se transmitir informações (MARCUSCHI, 1996). Com isso, a compreensão é tida como uma atividade que se limita a decodificar mensagens ou a identificar e apropriar-se de informações textuais objetivas. Essa visão influencia o leitor a acreditar que o sentido do texto encontra-se no próprio texto e que o seu significado é uma “tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar” (SOLÉ, 1998, p.22). O leitor não é tido, com isso, como um ser participante no processo de construção de significados e sentidos do texto. Ele é um ser passivo e seus conhecimentos prévios e objetivos nada vão interferir para o processo de compreensão textual.

Marcuschi (1996) destaca que essa noção de língua acaba influenciando os materiais didáticos a fazerem perguntas equivocadas nas atividades sobre compreensão. Os seus enunciados solicitam, na maioria das vezes, que o aluno interprete apenas o que está no texto; desse modo, esse leitor não é estimulado a interpretar algo que esteja além do que está materializado explicitamente nesse texto. Sendo assim, tais atividades não consideram que, em muitos momentos, “as informações necessárias para a resposta ‘correta’ delas não requer nem mesmo a consulta do texto para respondê-la” (PIMENTA, 2006, p.118).

Ao contrário disso, Marcuschi defende que, se a língua fosse considerada como uma forma de ação, uma forma cognitiva e constitutiva, poderíamos facilmente notar que o escritor não deixa tudo explícito em seu texto (oral ou escrito), ou seja, todas as informações não estão objetivamente inscritas no texto que ele produz. Se os materiais didáticos tomassem por base tais considerações, as questões de compreensão passariam a ser definidas como uma atividade de co-autoria, pois o autor seria definido como um ser que diz uma parte do texto e, para que ele possa ser compreendido, a outra parte fica sob a responsabilidade do leitor/ ouvinte.

Enfatiza o autor que, se as obras didáticas tomassem por base essa definição, não seria justificável a elaboração de atividades que estimulam o aluno a “ficar buscando *todos*”³⁶ os sentidos do texto” como se eles estivessem inscritos dentro do texto (1996, p.72).

Sendo assim, defende Marcuschi, que, para se superar essa visão de compreensão como simples decodificação, é necessário – além de se ter como base a definição de língua como ação – pensar que o processo de leitura vai muito além do que se encontra visível no texto e de seu sentido literal, e se admitir que a compreensão textual envolve muito mais do que o simples reconhecimento e a reprodução de informações estritamente textuais.

Levar em consideração esses fundamentos permite que a compreensão passe a ser encarada como um processo em que o leitor, não somente tem condições de dizer algo sobre o que leu no texto, mas também, de produzir outro texto em resposta ao que foi lido. Ou seja, esse leitor é capaz de “entrecruzar fios seus com os que trazem o texto e tramar um outro que é o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo” (JURADO, 2003, p.76). Essa visão de um leitor ativo capaz de interagir, concordando ou discordando do que lê permite que a própria concepção do que se entende por texto seja revisitada sob um novo ponto de vista.

Os materiais didáticos adotavam o texto como sendo um produto acabado, que continha em si todas as informações possíveis e facilmente identificáveis. Desse modo, o texto era tido como sendo transparente e esta visibilidade deixava de lado o contexto; ou seja, não se levava em consideração as representações mentais ativadas e (re)elaboradas pelos leitores acerca do que se lia no texto. Adotar tal concepção possibilitava que as propostas de compreensão textual nesses materiais limitassem-se ao texto. Diferentemente disso, se se concebe o texto como um processo sempre em (re)elaboração e “uma proposta de sentido que se acha aberto a várias alternativas de compreensão”, as obras didáticas, diferentemente de sugerirem questões de “garimpagem de informações”, poderiam sugerir questões muito mais instigantes aos alunos (MARCUSCHI, 1996, p.73). As atividades de compreensão passariam a ser tidas como um processo construtivo, ativo e reflexivo. Desse modo, elas estariam em consonância com a ideia de que o texto é construído na interação entre autor e leitor, ou seja, de que o texto não preexiste à sua leitura.

Além disso, estas atividades estariam em concordância com a própria ideia do que se entende por leitura. A leitura, como já mencionamos, seria considerada como um processo ativo, como um diálogo existente entre o leitor, o autor e vários outros textos. Ler seria

³⁶ Grifo do autor.

“dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor” (JURADO, 2003, p.76). Adotar tal concepção de leitura como um dos fundamentos para a elaboração de atividades de compreensão permitiria, com isso, que elas fossem tidas como mediadores do processo de compreensão dos textos.

Bunzen (2011), instigado ao certo por tal fundamento, preocupa-se em investigar a prática de leitura em livros didáticos. Com isso, decide realizar uma pesquisa com livros do EF I. O autor mostra-nos que, com a consolidação do programa de avaliação dos livros didáticos, mudanças, mas também, permanências significativas continuaram a acontecer em relação às propostas curriculares e metodológicas para o ensino de leitura na escola. Isso acontece, segundo o autor, por alguns motivos, como por exemplo, a distribuição gratuita dos livros. O fato de esses materiais estarem nas escolas não significa que eles estejam sendo utilizados na sala de aula. Além disso, quando eles são usados, as ações realizadas pelos alunos e professores com esse material em sala de aula, “modificam determinadas facetas da proposta didática, mostrando-nos que o *currículo do cotidiano*³⁷ pode tanto se aproximar quanto se afastar das propostas aprovadas pelo PNLD”. (p.2)

Afirma o autor a relevância de o professor, ao fazer uso dos livros didáticos, tomar conhecimento das concepções de leitura que perpassam essas coleções, pois esse reconhecimento irá ajudá-lo a compreender quais são as diferentes facetas que permeiam “a relação constitutiva dos sujeitos com os textos/ enunciados que são produzidos/ editados/ comprados para circular nas escolas públicas” (p.3). Para esse conhecimento, os professores precisam reconhecer os textos que são trazidos pelos livros, como também, observar as atividades de leitura que são realizadas com esses textos. Esse reconhecimento e observação permitem que o docente possa explorá-los em função de seu contexto de ensino-aprendizagem, possa complementá-los, como também, compreender as possíveis lacunas e potencialidades das atividades que trabalham com eles. (op. cit.)

Coutinho (2004), dedicando-se a analisar o trabalho realizado por duas professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife com o livro de Ensino Fundamental I adotado pela escola, observa que o reconhecimento dos textos que são trazidos nos materiais didáticos, assim como a averiguação das atividades de leitura propostas com estes textos, constitui-se em práticas que já começaram a ser exercitadas por docentes na sala de aula. As professoras analisadas na pesquisa não se limitavam a ler apenas o texto exposto no LD, mas também,

³⁷ Grifo do autor.

sugeriam questões que possibilitavam uma exploração maior de estratégias de leitura pelos alunos. A autora percebeu que – mesmo quando os materiais didáticos não exploravam algumas estratégias de leitura, como localização de informações no texto (fundamentais para a alfabetização), exploração de conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática contemplada pelo texto e ao gênero textual – as professoras procuravam realizar tal prática. Essas docentes, a partir do olhar para os LD, do reconhecimento de algumas limitações em relação às atividades de leitura, entenderam que era necessário explorar outras estratégias de leitura as quais eram consideradas por elas como fundamentais para a compreensão textual dos alunos. Mesmo fazendo algumas críticas, no tocante ao ensino de leitura, ao livro didático que era adotado pela escola, as professoras não deixaram de usá-lo. Ao contrário, quando sentiram necessidade em muitos momentos, buscaram “re-inventar” as propostas de atividades, elaborar outras e contextualizar as já existentes (idem).

Essa pesquisa evidencia como a percepção da concepção de leitura que perpassa o livro didático escolhido para ser trabalhado faz-se importante na ação dos docentes em sala de aula. Isso os ajuda a entender não somente como é contemplada pelo LD a relação entre leitor e texto e qual é o papel desse leitor no processo de compreensão textual, mas também, auxilia-os a repensar suas práticas na sala de aula com as propostas de compreensão que são sugeridas pelos livros.

Essas propostas seriam ao certo mais produtivas se, em síntese: o texto passasse a ser encarado não como um produto em que apresenta um sentido único, mas como uma produção (DELL’ISOLA, 2001); a leitura passasse a ser vista como um processo de construção de significados que se dá de maneira interativa e negociada (VARGAS, 2012); e o leitor passasse a assumir um papel fundamental na construção de sentidos à medida que fosse interagindo com o texto.

Esse aspecto, o qual defende a ação do leitor no processo de leitura, pode ser associado à teoria da recepção. Segundo Zilberman (2008), tal teoria fundamenta-se no pressuposto de que as obras são objeto de um tipo de acolhimento: a leitura. Isso demonstra a importância que o leitor possui para garantir a própria historicidade das obras (p.90). Desse modo, a ênfase deixa de ser apenas nestas obras (textos) e passa para o leitor. Este, com isso, passa a realizar uma ação não individualista, mas interacionista, com o que lê.

Tais noções de texto, leitura e leitor dão suporte ao fundamento de que as leituras dos diversos interlocutores devem ser consideradas como inúmeras e diferentes. Sobre isso, Marcuschi (1996) destaca:

Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. [...] O dia em que a escola se conscientizar disso estará efetivamente contribuindo de maneira substantiva para a formação de cidadãos críticos. (p.81-82)

Entretanto, isso não quer dizer que todas as possibilidades de leitura sejam infinitas e, desse modo, que todas as possibilidades de compreensão de texto sejam permitidas (op. cit). Enfatizando que “*Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo*³⁸”, Marcuschi apresenta cinco perspectivas, as quais denomina de horizontes de compreensão. São elas: *Falta de horizonte* (nessa perspectiva o autor é tido como um ser soberano, e o leitor como um ser passivo, que se limita apenas a repetir ou copiar o que o autor disse); *Horizonte mínimo* (nele, o leitor procura selecionar e identificar informações que lhe interessa, mas não necessariamente ele as repete, ele procura parafrasear algumas palavras); *Horizonte máximo* (nessa perspectiva, o leitor não se delimita a repetir ou parafrasear as informações de um texto, ele realiza atividades inferenciais, isto é, “atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (p.75)); *Horizonte problemático* (nele, as inferências do leitor vão muito além das informações que o texto aborda, ou seja, o leitor insere muitos elementos de caráter pessoal que tornam algumas compreensões como problemáticas); e *Horizonte indevido* (nessa perspectiva, ocorre o que se chama de “leitura errada”, ou seja, a compreensão do texto é tida como sendo indevida) (op. cit.).

Tomando por base essas considerações, poderíamos dizer que – se os livros didáticos se fundamentassem na perspectiva de *horizonte máximo*, em que o aluno leitor é considerado como um sujeito ativo no processo de construção de sentidos do que lê, e por isso não se delimita às informações que estão na superfície do texto, explorando os seus conhecimentos prévios para gerar inferências, construir sentidos e, desse modo, compreender o texto – sem sombra de dúvida, as contribuições para o ensino de língua fundamentado numa perspectiva interacionista seriam muito maiores.

Essa perspectiva a qual faz questão de defender que a compreensão depende dos conhecimentos pessoais do leitor (englobando aqui os conhecimentos linguísticos, sociais, históricos etc.) ancora-se nas contribuições que o campo da Sociocognição oferece ao assunto. Isso decorre da noção de que a sociocognição se constitui na interação. O próximo tópico procura se dedicar mais especificamente a essa abordagem.

³⁸ Grifos nossos.

2.3 COMPREENSÃO DE TEXTO SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Quando distintos leitores leem um mesmo texto e apresentam diferentes compreensões sobre ele, é comum indagar-se: como isso é possível? Marcuschi (2008) afirma que as diversas compreensões sobre um mesmo texto podem acontecer porque a compreensão é considerada como "um processo cognitivo". Isso acontece porque, segundo o autor, cada leitor tem uma bagagem de experiências distintas que será de grande importância para a realização de inferências e produção de sentido do que leem. Essa noção possivelmente é ancorada na própria visão que se tem acerca do que é leitura. Se a leitura fosse tida como um exercício mecanicista de coleta de informações que estão inseridas em um texto, com certeza, esta prática não levaria em consideração as interações que o leitor poderia exercer ao estar contato com o texto. Como consequência, as experiências vividas por esse leitor seriam deixadas de lado, ou seja, não seriam tidas como relevantes para a prática da leitura.

Diferentemente disso, levar em conta as contribuições que as teorias da Sociocognição trouxeram para os estudos linguísticos³⁹ – em que as atividades cognitivas passaram a ser consideradas como fenômenos que se constituíam na interação social – proporciona uma análise acerca da noção de leitura por um novo ponto de vista. Ela começa a ser encarada como “uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos*”⁴⁰ realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p.17). A partir dessa visão, que considera não só a interação do leitor com o texto, mas também que vê esse leitor como um sujeito social que sofre influências de uma história e cultura, fica evidente que o contexto começa a ganhar destaque no processo de construção de sentidos por meio da leitura.

Sobre tal aspecto já nos diz Marcuschi (2008) que, partindo de uma informação textual e considerando seu respectivo contexto⁴¹, os leitores, falantes ou ouvintes conseguem construir uma representação semântica do que leem. Consoante com o autor, Pimenta (2006) afirma que ler um texto constitui-se em uma prática de interação de diversos níveis de

³⁹ No tópico 2.2 abordaremos mais sucintamente esse aspecto.

⁴⁰ Grifo do autor.

⁴¹ Mesmo o autor não se referindo explicitamente qual seria esse tipo de contexto, acreditamos que ele engloba não apenas os elementos contextuais e as situações que estão no “entorno” do texto, mas também, englobam as experiências vividas por esses leitores. Desse modo, podemos dizer que se trata de um contexto mais voltado para o sociocognitivo.

conhecimento e de uma multiplicidade de processos cognitivos, que atuam constantemente possibilitando construções de sentidos a respeito do que se lê.

Essas visões que contemplavam a importância de se analisar a atividade de leitura com base em dimensões cognitivas foram ganhando cada vez mais destaque entre os estudiosos da língua. Muitos deles, inclusive a autora Kleiman ([1989] 2013a), como ela mesma menciona, foram redimensionando os seus estudos realizados sobre o processo de compreensão de textos escritos para estudos, sob o viés cognitivo, sobre compreensão nas atividades de leitura, no uso da língua, no contexto escolar etc. Segundo a autora, tomar por fundamento uma orientação que dá ênfase aos aspectos cognitivos para investigar a compreensão nessas diversas situações é relevante pelo seguinte motivo:

[...] ela pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto que, por diversas razões, tomam o processamento mais difícil. Os textos do livro didático exemplificam muito bem os aspectos dificultadores deste processamento (KLEIMAN, [1989] 2013b, p.46).

O desenvolvimento de estratégias adequadas para que haja o processamento e compreensão de texto que a autora cita constitui-se naquele que procura levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, os conhecimentos adquiridos por ele ao longo de sua vida. Eles podem abranger diversos níveis, como: conhecimento linguístico, textual e de mundo. Tais níveis podem integrar-se e é essa integração que faz da leitura ser considerada como um processo interativo (KLEIMAN, [1989] 2013a).

O conhecimento linguístico é o que abrange desde o conhecimento que o falante e leitor tenham do vocabulário e de regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. O textual abrange o conjunto de conhecimentos textuais que o leitor tem. Ou seja, quanto maior for o contato do leitor a variados tipos de texto, maior será a possibilidade de compreendê-lo, pois esse leitor, conhecendo as estruturas textuais e tipos de discursos, já apresenta expectativas em relação ao texto que procura compreender. O conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, é aquele que o leitor possui por meio de suas experiências e convívio numa sociedade.

Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação,

e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa. (KLEIMAN, [1989] 2013a, p.26)

Segundo a autora, para se chegar ao momento da compreensão, esses três tipos de conhecimentos devem ser ativados no momento da leitura. Eles são armazenados na memória de longo prazo do leitor ⁴². Eles encontram-se em constante interação e são considerados como compensatórios. Desse modo, “quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor” (id. p.18).

Semelhante à abordagem desses conhecimentos expostos por Kleiman ([1989] 2013a), Koch (2010), focando no processamento sociocognitivo do texto, afirma que existem também três conhecimentos essenciais para o entendimento do texto: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O linguístico corresponde aos aspectos formais da materialidade linguística; o enciclopédico, de maneira geral, aos fatos globais e experiências individuais dos leitores; e o interacional, às formas de interações mediadas pela linguagem (conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos e superestruturais).

Vemos, com isso, que o momento de leitura de um texto não consiste apenas no leitor passar os olhos pela linha do texto, mas sim, na sua procura, por lembranças, conhecimentos e informações relevantes que levam o leitor a construir um todo coerente, que faça sentido, acerca do que lê. Esse texto certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar; ele fornece pistas que vão ativar esse conhecimento prévio do leitor, e que vão lhe permitir “fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, [1989] 2013a, p.29).

Tais pistas, que possibilitam à ativação desses conhecimentos podem estar relacionadas, segundo Cafiero (2005), ao próprio texto escrito, à sua organização, estruturação

⁴²Memória de longo prazo pode também ser definida como memória de longo termo (MLT). Sobre o armazenamento das informações em nossa memória, Fulgêncio e Liberato (2003) afirmam: “uma vez que o cérebro tenha feito uma primeira identificação da informação visual, ela é jogada em um estágio da memória chamado de memória de curto termo (MCT), onde permanece na sua forma literal até que seja construído um significado para ela. A MCT tem uma capacidade reduzida, de cerca de cinco a nove itens. Esses itens são mantidos na MCT na sua forma literal e, uma vez montado o significado, ele é enviado para a memória de longo termo. Nessa passagem a informação é recodificada: o conteúdo literal é perdido e é enviado para a MLT somente o conteúdo semântico (o significado)” (p.21).

e função social etc. Elas irão permitir que determinadas operações mentais sejam realizadas pelos leitores para criarem as condições em que vão ler o texto, que vão lhes dar suporte para compreendê-lo. Estas condições estão relacionadas às experiências com leitura que os indivíduos já possuem, aos conhecimentos sobre as temáticas contempladas pelos textos, às crenças que têm acerca do que é explorado por esses textos, às situações em que se encontram etc. Todos esses conhecimentos vão possibilitar a elaboração de inferências pelo leitor.

Consoante com tal perspectiva, Koch (2006a) afirma que as inferências podem ser consideradas como estratégias cognitivas capazes de estabelecer uma relação entre o que está visível na superfície do texto e os conhecimentos prévios que os leitores têm acerca do que leem. A partir disso, podemos perceber como esses conhecimentos compartilhados são elementos essenciais para as atividades de leitura e compreensão textual. Em nossa pesquisa, vamos considerar tais conhecimentos como essenciais no processo de construção de modelos mentais acerca de experiências já vivenciadas pelos leitores. Esses modelos ativados e (re)construídos no processo de leitura vão se constituir como elementos fundamentais para a compreensão de texto.

Marcuschi (1996) considera os conhecimentos prévios como “conhecimentos pessoais” ou “enciclopédicos”, e destaca que, por causa deles, as pessoas podem compreender um mesmo texto de maneira distinta. Para o autor, tais conhecimentos podem ser bastante diversificados, pois podem abranger os conhecimentos linguísticos, sociais, antropológicos, históricos, científicos, etc., como também, as próprias crenças e valores do leitor, e a ideologia que o rege.

Cafiero (2005), também compartilhando da relação existente entre o conjunto de conhecimentos que adquirimos em nossas experiências e o processo de compreensão, afirma a importância de o professor saber exatamente quais são os elementos que integram esses conhecimentos. Isso porque, se apropriando desses elementos, esse docente tem condições de auxiliar o aluno a acioná-los ou construí-los no momento da leitura do texto. Essa ajuda, conseqüentemente, irá contribuir para o aluno compreender o que lê nesse texto. Fazem parte desses conhecimentos, segundo a autora, informações de diversos tipos, sejam elas sobre: o assunto do texto que o aluno estiver lendo; o funcionamento dos textos; o gênero do texto; a situação em que ele foi escrito; o momento histórico que ele representa; a cultura que o gerou; entre outras informações, como: situações particulares dos leitores; eventos vivenciados por eles; ações em determinadas situações etc.

Para Fulgêncio e Liberato (2003), esse conhecimento prévio pode ser considerado como sendo a “informação não-visual”, e ele abrange não apenas o que o leitor conhece

acerca da língua e do assunto que o texto aborda, mas também, o que ele (o leitor) sabe dos diversos aspectos que fazem parte do mundo. Tais informações não visuais são importantíssimas para que o leitor, no processo de leitura, consiga alcançar uma compreensão coerente e global do que está lendo ou ouvindo. Isso acontece porque “a compreensão da linguagem é um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, e, parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria” (p.23). A compreensão acontece, com isso, por meio da capacidade de o leitor/ ouvinte entender o que não está colocado diretamente no texto. Desse modo, as informações não visuais são importantíssimas porque ajudam o leitor não somente a formular previsões, como também, a deduzir e inferir o que não está evidente no texto. (idem)

Dessa maneira, pode-se afirmar, segundo Fulgêncio e Liberato (2003), que a atividade de leitura acontece por meio da “interação” ou “colaboração” entre as informações que podem ser captadas por nossos olhos durante a leitura, ou seja, as visuais, e as informações anteriores, ou seja, nossos conhecimentos prévios. Essa interação é o que permite ao leitor dar sentido àquilo que a sua visão capta.

No tocante à ideia da integração do que está visível e não visível no texto, Marcuschi (1996) esclarece que, no processo de compreensão textual, “partimos de *informações textuais*⁴³ (que o escritor ou falante nos dá no seu discurso) e *informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido)” (p.74). Isso admite a ênfase na ideia de que a atividade de compreensão permite uma “certa margem de criatividade”, ou seja, permite que o interlocutor tenha a capacidade de “agir sobre os textos” (op. cit.).

Sobre esta interação do sujeito com o texto, Umberto Eco, em *Lector in fabula*, consoante com a teoria da recepção, já afirmava que todo texto/ obra tem o desejo de que alguém o ajude a funcionar. Ou seja, ele é considerado como um mecanismo preguiçoso que precisa da valorização do sujeito que o lê e do sentido que esse sujeito atribui a esse texto. Sendo assim, além da pura materialidade desse texto, ele funciona somente quando o leitor passa a agir sobre ele, ou seja, quando lhe atribui sentido (1986, p.37).

As ativações dos conhecimentos prévios dos leitores serão tidas como essenciais nesse processo para que os limites da decodificação sejam ultrapassados e construções possíveis de sentidos sejam conferidas ao texto lido. Além desses conhecimentos, outros aspectos, como os objetivos estipulados pelo leitor e sua motivação pela leitura do texto, são tanto quanto

⁴³ Grifos do autor.

importantes para as possibilidades de compreensão textual. Esses objetivos vão estar intimamente relacionados à motivação que o leitor tem em ler o texto, pois a leitura somente será motivada se o conteúdo que o texto apresentar estiver associado aos interesses, ou seja, aos objetivos, que esse leitor almeja com a leitura do texto. Solé (1998) destaca que a atividade de leitura pressupõe um esforço cognitivo do leitor, e, para que ele se sinta motivado a realizar esse esforço, é importante que tenha certo conhecimento sobre o que vai ler e o porquê disso. Ou seja, é relevante que esteja ciente de seu desejo com a leitura a qual irá realizar.

Sobre este aspecto, afirma Cafiero (2005) que um dos grandes desafios do professor na sala de aula é possibilitar que a leitura não seja considerada como uma atividade sem objetivo, que é realizada mecanicamente pelos alunos sem terem vontade, sem terem envolvimento com o exercício que precisam executar. Normalmente, os alunos leem em sala de aula porque são obrigados a realizarem provas, a responderem questionários de diversas disciplinas etc. “Uma atividade muito comum é a de o professor mandar o aluno pegar o livro didático e anunciar: *abram o livro na página 20. Façam a leitura do texto desta página e copiem os exercícios das páginas 21 a 25*” ⁴⁴ (p.42). Esse tipo de atividade na sala de aula com a leitura, em que suas finalidades resumem-se apenas ao exercício da cópia, não estimula os alunos a adquirirem o prazer pela leitura. Eles se acostumam com esta prática, que não os motiva, e acabam acreditando que atividade de leitura resume-se a uma mecanicidade que lhes dá nenhum prazer, não estimula suas criticidades e criatividade e que serve apenas para atender a uma requisição do professor. Esses alunos descobrem, com isso, “que o objetivo da leitura é puramente escolar” (op. cit.).

Diferentemente disso, quando o leitor define seus próprios objetivos com a leitura do texto ao qual se depara, ou seja, quando delimita o que pretende alcançar com a leitura, ele consegue determinar as estratégias que serão utilizadas no momento desta prática. Kleiman ([1989] 2013a) afirma que as variadas maneiras de se ler um texto, como por exemplo, para se procurar um detalhe presente nele ou para se ter uma ideia geral dele, constituem-se em caminhos que o leitor realiza para se alcançar os objetivos pretendidos com a sua leitura.

No tocante a tais estratégias, afirma a autora que o leitor é capaz de se lembrar de muito mais detalhes de um texto que corresponda a um dos objetivos que ele queira alcançar com a leitura desse texto. Isso acontece porque, para compreender o texto, esse leitor seleciona as informações que ele considera como importantes para atender a seus objetivos. A

⁴⁴ Grifos da autora.

delimitação dessas estratégias é o que proporciona a afirmação de que não existe apenas um processo de compreensão textual, mas vários, que estão sempre ativos, dependendo das finalidades que o leitor traça na sua leitura.

Consideramos que esses objetivos não apenas correspondem às finalidades traçadas pelos leitores ao terem em mãos um texto para ler, mas também aos objetivos que são pretendidos pelos escritores ao elaborarem seus textos. Ou seja, ao que os seus autores intencionam que os leitores alcancem com a leitura de seus textos. Essas intenções consequentemente influenciam a escrita deles, que, por sua vez, funcionam como um direcionamento para a compreensão do leitor do que está escrito. De acordo com Cafiero (2005), em um texto, nada – sejam os elementos linguísticos ou os não linguísticos – é escrito aleatoriamente. Eles indicam as intenções de quem escreve, e por causa disso não podem ser deixados de lado no momento da leitura. Esses elementos podem ser, por exemplo:

A seleção de palavras, a organização delas na frase, a ordem das frases, os elementos que interligam enunciados (como preposições e conjunções; os tempos, modos e aspectos verbais, os advérbios, os pronomes, os artigos), os indicadores formais de segmentação do texto como os sinais de pontuação e a paragrafação, o tipo de letra, o tamanho delas, a disposição do escrito na página, as cores ou imagens, quando são utilizadas junto com o material escrito [...]. (p.20)

Eles proporcionam aos leitores orientações que indicam leituras possíveis, como também, funcionam como “tentativas de restrição para que leituras erradas não sejam realizadas” (op. cit.). Sendo assim, se esses elementos não são levados em consideração, uma leitura pode ser tida como “equivocada”. Isso porque nem toda possibilidade de leitura é permitida pelo texto. Ou seja, nem toda compreensão é considerada como válida. Essa não validade não somente se refere aos horizontes indevidos de compreensão tratados por Marcuschi (2008), mas também, aos discursos que os escritores não desejam que seus leitores construam a partir da leitura de seus textos.

Se levarmos em consideração tais fundamentos, ao analisarmos as atividades inseridas na seção de leitura dos livros didáticos de Língua Portuguesa, iremos perceber que seus autores também podem, por meio de algumas estratégias⁴⁵, direcionar as possíveis compreensões desejadas por eles na atividade. Essas estratégias podem conduzir o aluno à percepção de alguns aspectos do texto e à sua compreensão por certas vias e não outras

⁴⁵ No capítulo 3, abordaremos quais são algumas dessas estratégias adotadas por nós como categorias de análise com base no corpus de nossa pesquisa.

(FERNANDES, 2010). Tais vias casam com os objetivos almejados pelos autores dos livros e, conseqüentemente, com os discursos desejados por eles para serem construídos a partir da leitura dos textos que lançam nos LD.

Esses aspectos acabam demonstrando como a delimitação de objetivos é importante não só para a indicação de estratégias de leitura traçadas pelos leitores de textos, mas também, pelos seus próprios escritores e por aqueles que se apropriam de textos de outrem, como os autores de livros didáticos, para inserirem em suas obras. Além disso, a demarcação de objetivos não só serve para indicar estratégias de leitura, mas também, para formular hipóteses durante esta prática. Essa formulação é o que proporciona ao leitor criar expectativas sobre as informações e conteúdos do texto. O texto atua desse modo como se fosse um confirmador das hipóteses criadas pelo leitor. Em consonância a isso, Van Dijk (1994) afirma que, no processo de leitura, o que realizamos primeiramente é uma tentativa de leitura. Isso porque, quando lemos uma oração, esperamos encontrar nas outras mais dados que nos permitam reinterpretar o que lemos na primeira oração. Esse processo permite que as hipóteses as quais tivemos, ao ler as primeiras orações, sejam comprovadas ⁴⁶.

Para Kleiman ([1989] 2013a), a formulação dessas hipóteses, assim como o estabelecimento de algumas estratégias no processo de leitura, diferentemente “dos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho” pelo texto, constituem-se em atividades de natureza metacognitiva, uma vez que pressupõem do leitor uma reflexão e um controle consciente sobre o seu próprio ato de ler e sobre a sua própria capacidade de compreensão.

Esse processamento de leitura que entende o texto como um objeto incompleto e como um confirmador de hipóteses geradas pelo leitor é denominado, segundo a autora, como sendo um processamento *top-down*. Nele, o leitor não se limita apenas às informações visuais, ele vai muito além. Ele lê o texto partindo de sua macroestrutura para a microestrutura. Ou seja, procura fazer mais uso de seu conhecimento de mundo do que da informação efetivamente dada pelo texto; o leitor vai do conhecimento prévio para a decodificação das palavras (idem).

Já no processamento *bottom-up*, o leitor parte primeiramente das informações visuais, parte de um elemento escrito qualquer. Ou seja, o leitor constrói o significado do que lê com base, primordialmente, nos dados do próprio texto para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. A leitura, com isso, é tida como um processo mecânico, no qual o leitor verifica primeiramente um elemento escrito (KLEIMAN, [1989] 2013b). O leitor iniciante faz

⁴⁶ Tradução nossa.

uso primordialmente desse processamento. A decodificação da palavra escrita, para esse leitor, é mais importante do que a mobilização de um conhecimento prévio que tenha sobre o que lê.

Nós não concordamos com essa perspectiva, uma vez que ela defende que o processo de leitura está ancorado primordialmente nos elementos que estão no próprio texto. Desse modo, todas as experiências prévias, e com isso, os modelos de contexto que os leitores têm acerca do que leem não vão ser considerados como aspectos importantes na leitura de um texto. Os elementos do texto são sim relevantes, mas as interpretações que os leitores vão ter acerca deles, com base nos modelos mentais prévios, vão se constituir como um processo essencial na atividade de leitura.

Para Van Dijk (1994), na ação da leitura o leitor trabalha de maneira simultânea vários níveis. Esses níveis não podem ser considerados como isolados. Com isso, o leitor, quando se depara com uma informação no texto, ele trabalha ao mesmo tempo com o nível sintático e semântico. “A informação semântica ajuda, por exemplo, a interpretar a estrutura do nível sintático e vice-versa” (p.62).

Assegura o autor que, na atividade de compreensão textual, quando estamos processando os itens lexicais e as orações, estamos processando-os em um nível microestrutural e, com isso, estamos intervindo em nossa memória de curto prazo. Quando estamos processando relações entre essas orações, entre essas orações e o tópico global do texto, entre os atos de fala e o contexto estamos processando-os em um nível mais macroestrutural e, com isso, intervindo em nossa memória de longo prazo (VAN DIJK, 1994, p.64).

Tais memórias, que constituem a nossa cognição, permitem que informações contidas no texto sejam recuperadas em outros momentos. Com isso, para que o leitor tenha um bom aproveitamento das novas informações que surgem no texto em que lê, é necessário que ele tenha arquivado em suas memórias informações suficientes para serem ativadas no processo de leitura (VARGAS, 2012).

Essas informações não dizem respeito apenas ao acúmulo de experiências que esse leitor constrói durante a sua vida, durante a sua socialização (VAN DIJK, 2001) ⁴⁷, mas também, a representações mentais de situações ou eventos específicos que esse leitor tenha experienciado. Um tipo específico dessas representações mentais é denominado por Van Dijk

⁴⁷Tradução nossa.

(2001) como modelo de contexto ou simplesmente como contexto⁴⁸, que será considerado como um elemento fundamental no processo de compreensão.

Sobre essa relação entre contexto e compreensão, já assegurava Marcuschi (1996) que o conhecimento mútuo entre os interlocutores, numa interação face a face, os gestos, os objetos ao redor etc., que são elementos contextuais, bem como, o contexto social, ideológico, político, religioso etc. são aspectos nos quais a compreensão se apoia, pois nós não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade. Esse não isolamento é o que permite ao homem vivenciar várias experiências as quais são arquivadas em sua memória, possibilitando a criação de modelos que irão ajudá-lo a não somente a interagir em sociedade, mas como consequência desta interação, a compreender e a discursivizar sobre o que o cerca.

Ao refletir sobre atividades de compreensão em livros didáticos, acreditamos que, se nos fundamentamos nessa abordagem mais sociocognitiva, passamos a entender o quanto as representações cognitivas das experiências que os alunos leitores já vivenciaram são importantes para a compreensão de texto. Assim como, passamos a entender o quanto as representações cognitivas dos autores dos livros também são relevantes para a própria produção textual desses materiais. Isso acontece porque, em contraste a um determinismo defendido por algumas teorias clássicas (MALINOWSKI, 1956; FIRTH, 1968; HALLIDAY, 1977, 1978 apud VAN DIJK, 2012) – que desprezam qualquer relevância do aspecto mental para o estudo do contexto e o trata como algo objetivo que apenas ultrapassa os limites do texto – os contextos, pautados numa interface cognitiva entre sociedade e discurso, passam a ser considerados como "co-construções situadas e dinâmicas, cujas ações dos interlocutores continuamente as reconfiguram" (FALCONE, 2012, p. 275). Desse modo, quando discursamos algo, não há uma relação objetiva entre esse discurso, que é materializado no texto, e os elementos contextuais, há sim interpretações que os interlocutores elaboram sobre esses aspectos (idem).

Isso permite que as possibilidades de o leitor construir uma representação global acerca do texto que lê possam ser consideradas como múltiplas, pois as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são variados e essa variação irá interferir não somente na compreensão que esses leitores irão ter do texto, mas também, do próprio processo de elaboração textual. Ou seja, se se leva em consideração uma noção de contexto sociocognitivo no processo de elaboração da seção de leitura nos livros didáticos, as atividades que integram esta seção serão elaboradas de modo a se ultrapassar a prática de um exercício que intenciona

⁴⁸ No capítulo 2, abordaremos o tema contexto sob esta perspectiva.

simplesmente mobilizar o aluno a identificar informações que estão na superfície do texto. Esse aluno, ao contrário, passa a ser considerado como um sujeito essencialmente ativo, que constantemente (re)elabora modelos de variadas experiências prévias as quais irão influenciar no processo de compreensão textual.

As atividades de leitura presentes nos livros didáticos, com isso, irão ser elaboradas de modo a se fazer uso de estratégias que irão permitir o leitor ativar conhecimentos prévios do que lê e, conseqüentemente, acessar e construir determinados modelos de contexto (ou contexto), os quais irão mobilizar os processos de compreensão e, por conseguinte, de produção discursiva sobre o texto lido e as temáticas abordadas por ele.

O próximo capítulo dedica-se a abordar de modo mais específico a importância desse contexto na relação entre as representações mentais que os leitores realizam sobre o que leem (ou que os autores sociais realizam sobre as diversas situações comunicativas as quais se deparam) e a influência de tais representações nas produções e compreensões de discursos.

3 NOÇÕES DE CONTEXTO

Os contextos são como as outras experiências humanas. (Van Dijk)

Expõe Van Dijk, em *Discurso e Contexto*, que em diversas disciplinas, como também, em diferentes campos da Linguística, o tema contexto veio e vem sendo apresentado com um sentido e com implicações levemente distintas. Entretanto, explica o autor que, em geral, nenhuma das publicações destes campos apresentam, de fato, estudos aprofundados sobre a teoria de contexto.

Desde a década de 80, a grande maioria das obras de Van Dijk esteve voltada para as questões sociocognitivas, na medida em que ele começou a se preocupar com a “representação do conhecimento na memória, em particular, o papel dos modelos cognitivos na manutenção, elaboração e modificação do conhecimento e das práticas sociais de linguagem” (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p 80). Essa preocupação permitiu que o autor procurasse realizar um estudo mais sólido sobre a teoria de contexto, debruçando-se sobre o tema e apresentando-nos uma rica investigação sobre o seu conceito.

O autor elabora em detalhes uma abordagem sobre o entendimento acerca desse conceito no dia a dia e nos estudos humanísticos e nas Ciências Sociais, mostrando como o tema veio sendo tratado na Literatura, Semiótica e Artes, Linguística, Estudos do Discurso, Análise de Discurso Crítica, Sociologia, Etnografia e Antropologia, Psicologia, Ciências da Computação e Inteligência Artificial, e em outras disciplinas.

Afirma Van Dijk (2012) que é difícil defender, de maneira mais ou menos satisfatória, uma noção de contexto. É possível a utilizarmos "sempre que queremos indicar que algum fenômeno, evento, ação ou discurso tem que ser estudado em relação com seu ambiente, isto é, com as condições e consequências que constituem seu entorno" (p.19). Com isso, quando nos deparamos com a ocorrência de propriedades de algum fenômeno, não só o descrevemos, mas também, o explicamos em termos de alguns aspectos de seu contexto.

Procurando, então, esmiuçar um pouco o que alguns pesquisadores versam sobre esse tema, neste capítulo, iremos nos dedicar a: realizar uma breve explanação de alguns estudos que vieram sendo realizados sobre o assunto; explicar o suporte que a teoria da Sociocognição dá ao tratamento do contexto; realizar uma abordagem sobre as investigações de Van Dijk, apreciando o percurso do autor, que segue do conceito de modelos mentais ao conceito de modelos de contexto, influenciado por noções como a de cognição social e a de

discurso; e, por fim, explicar os conceitos de ideologia, a fim de abordarmos a relação entre eles e os modelos de contexto.

3.1 ESTUDOS SOBRE CONTEXTO

Mostra Van Dijk (2012) que os estudos da Psicologia Cognitiva direcionados para o processamento textual proporcionaram algumas ideias sobre o que se poderia, talvez, denominar como "contexto cognitivo do discurso". A partir daí, o interesse no papel exercido pelo contexto no processamento do discurso começou a ganhar espaço nas discussões. Mas, diferentemente do que Van Dijk veio a desenvolver, tais estudos, com raras exceções, basearam-se na ideia de contexto associada a uma mente socialmente isolada (VAN DIJK; KINTSCH apud VAN DIJK, 2012).

Apenas no final dos anos 70 e início dos anos 80, iniciou-se o desenvolvimento de estudos em direção a abordagens discursivas e interacionistas. As estruturas do discurso passaram a ser estudadas mais sistematicamente em seu contexto social, histórico e cultural. Entretanto, em linhas gerais, tais análises "limitaram esse contexto ao contexto verbal, ou contexto para unidades linguísticas ou para o uso da língua" (VAN DIJK, p.23).

Essa abordagem possivelmente foi influenciada pelas primeiras pesquisas na área de Linguística Textual, que considerava, com base em uma perspectiva de análise transfrástica, o contexto como sendo o entorno textual. Isso permitia que ele fosse limitado às palavras, sentenças e períodos do texto. Ou seja, ele só poderia ser apreendido apenas pelas estruturas gramaticais e textuais. Depois a sua noção passou "a englobar a situação comunicativa imediata e, só mais tarde, a situação comunicativa de cunho sócio-cultural, enquanto entorno cognitivo sócio-político-cultural" (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.80). A partir daí, considerações de como o contexto (ou seja, o entorno social, histórico, cultural, político etc.) interagiam com o texto começaram cada vez mais a ganhar espaço nas discussões linguísticas.

Atualmente, destaca Van Dijk (2012) que, mesmo muitos estudos já demonstrando que o contexto constitui-se como um ponto primordial para que possamos compreender fenômenos complexos que ocorrem em nosso dia a dia, as investigações não expõem claramente o conceito de contexto o qual se referem. A sua noção é frequentemente trazida na Linguística e nos estudos do discurso, mas as abordagens teóricas sobre tais noções, segundo o autor, não são completas.

Dell'Isola (2001), compartilha desse exposto, ao afirmar que, hoje, as teorias difundidas sobre o assunto evidenciam que o contexto é de grande relevância para o

entendimento da língua. Não há dúvidas, segundo a autora, sobre isso. Entretanto, não se tem uma definição precisa, na maior parte dos estudos da língua, sobre o seu conceito. Esta indefinição está associada também aos estudos que se realizam sobre inferência, uma vez que, “os autores fazem alusão à interferência de fatores contextuais na geração de inferências, sem, contudo, esclarecer, explicitamente, o que é contexto” (p.90).

Em breve explanação sobre os estudos que vêm sendo realizado por diversos pesquisadores acerca do que vem a ser contexto, destaca a autora que as investigações procuram relacioná-lo aos processos de linguagem, assegurando que ele influi na compreensão de textos e na geração de inferências. Tais estudos procuram definir contexto, delimitando-o a cinco tipos: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal.

O contexto cultural, como o próprio nome já indica, constitui-se nas convenções culturais e de comunicação. Tais convenções influenciam “o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades de acordo com essas convenções” (DELL'ISOLA, 2001, p.92).

O situacional, conforme a autora, é considerado pelos pesquisadores como o contexto composto por circunstâncias que cercam o texto, é o que muitos denominam como sendo o entorno do texto, ou seja, como algo que ultrapassa os limites da materialidade linguística. Em uma proposta de leitura, esse tipo de contexto fica evidente, por exemplo, nas instruções, nos objetivos de leitura e nas ilustrações.

O contexto instrumental compreende “às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo” (p.96). Dois exemplos possíveis desse contexto são a leitura e audição, pois eles são considerados como instrumentos para se obter informações textuais, ou seja, para se apropriar do conhecimento.

Já o contexto verbal é o que está relacionado ao conteúdo linguístico do discurso. Todas as partes de um texto são elementos importantes para que se estabeleça a coesão textual. Desse modo, todas as sentenças que antecedem determinada sequência de informações textuais funcionam como contexto para as seguintes sequências do texto. Isso possibilita que se estabeleça uma relação entre as partes do texto e demonstra como toda posição que a sentença ocupa no texto é importante para a compreensão textual.

O contexto pessoal corresponde ao conhecimento, atitudes e fatores emocionais do interlocutor, que são tidos como peças fundamentais para a geração de inferências durante o processo de compreensão textual. Esse contexto existe, pois os textos não contêm somente informações, mas também, opiniões, atitudes e sentimentos de quem o escreve. A possibilidade de construção de significado de um texto acontece quando os leitores e ouvintes

analisam as palavras, sentenças e parágrafos em oposição aos seus conhecimentos pessoais. Tais conhecimentos incluem conhecimentos de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral.

Diferentemente destas distinções que se desenvolvem no tratamento do contexto, afirma Van Dijk (2001) que, por a teoria do contexto ser um tanto complexa, como as teorias do texto e do discurso, ela precisa ser elaborada e refletida em várias disciplinas das ciências humanas e sociais. Com isso, o autor procura definir, em detalhes, o que seria contexto na língua, cognição, sociedade e cultura. O aspecto central dessa abordagem é mostrar que a noção de contexto ultrapassa alguns parâmetros de como vem sendo comumente tratada por algumas teorias clássicas.

Estas teorias são pautadas, por exemplo, em paradigmas funcionalistas – na Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Segundo o autor (2012, p.53), “as limitações” que eles dão à noção de contexto são inspiradas nas abordagens mais gerais que realizam sobre a língua e o discurso. Elas podem ser resumidas, como: “excesso de gramática de sentença; noções autônomas de teoria do discurso – insuficientes; antimentalismo; falta de interesse na cognição; excesso de vocabulário esotérico; e insuficiência de dinamismo, elaboração e autocrítica”.

Mesmo apresentando tais características, a LSF, afirma o autor, ofereceu contribuições significativas para os estudos da linguagem e do discurso. Entretanto, por lhe faltar uma abordagem que desse importância à cognição, ela não conseguia oferecer uma teoria funcional, dotada de poder explicativo, dos usos da linguagem e do discurso. O contexto, com isso, para autores como Malinowski (1956, apud Van Dijk, 2012), Firth (1968, apud Van Dijk, 2012) e Halliday (1978, apud Van Dijk, 2012), era tratado essencialmente como sendo um contexto de situação. Desse modo, a sua descrição restringia-se a atos e eventos que poderiam ser observáveis e objetivos. Isso deixava de lado os processos mentais, uma vez que eles não poderiam ser vistos. Halliday, baseado em Firth e Malinowski, atribuiu ao contexto as seguintes propriedades: “a língua é usada, e precisa ser estudada, em seu entorno social; nos contextos só estão representados aspectos relevantes das situações; e os contextos são apreendidos como tipos de situações gerais e abstratos”. (VAN DIJK, 2012, p.61)

A fim de mostrar que a noção de contexto ultrapassava algumas dessas perspectivas, as quais apresentavam o discurso como sendo diretamente influenciado por entornos sociais, como por exemplo, por classe social, idade, geografia, conhecimentos históricos, etc., Van Dijk procura adotar um viés sociocognitivo, que serve de base para o desenvolvimento de sua teoria, ou melhor, de seu ponto de vista sobre o tema contexto. Antes de abordarmos mais

detalhadamente a influência que a Sociocognição teve para a abordagem deste assunto, é importante, como forma de contextualização, algumas breves considerações sobre esse campo de estudo que proporcionou um novo tratamento aos estudos cognitivos. Dedicamo-nos a tal abordagem no próximo tópico.

3.2 SOCIOCOGNIÇÃO: UMA GUINADA NOS ESTUDOS COGNITIVOS

A Sociocognição começa a ganhar destaque no âmbito de discussões da Psicologia, da Cognição e da Linguística quando as atividades cognitivas passam a ser consideradas como fenômenos que se constituíam na interação social. Um dos grandes estudiosos que se dedicou ao estudo da interação que o indivíduo estabelece com o meio e com a vida social, defendendo a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, foi psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky. Ele opôs-se teoricamente ao biólogo suíço Jean Piaget, pois, ao se dedicar ao tema da evolução da capacidade de construção de conhecimento pelo ser humano, as contribuições deste estudioso deram muito mais importância aos processos internos, que contribuíam para o desenvolvimento do sujeito, do que os processos interpessoais, ou seja, que contemplavam a relação do sujeito com a sociedade.

Vygotsky (1991, p.43) – fundamentado numa relação dialética que se estabelecia entre o homem e a sociedade (“a natureza age sobre o homem e o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência”) – concebe que a evolução dos processos psicológicos, ou seja, das estruturas mentais de um indivíduo, relacionava-se às interações dele com o mundo real, com o mundo social. Desse modo, o homem passava a ser definido como um indivíduo social, com um ser inserido em relações sociais que o agregavam.

A importância dessas reflexões instiga um novo modo de se refletir sobre a cognição, em que o social e o cultural passam a ser considerados como fundamentais no desenvolvimento das atividades do indivíduo. Desse modo a interação do sujeito com o meio, a partir de relações intra e interpessoais, será considerada como um aspecto crucial para o processo de construção de conhecimento desse sujeito, como também, para a sua própria constituição enquanto ser agente no mundo.

As contribuições dos trabalhos de George Lakoff, iniciando-se com a obra “Women, fire and dangerous things”, também vão influenciar na maneira de se refletir sobre uma perspectiva cognitivista. Essas reflexões irão contribuir para o início de uma teoria linguística, conhecida como Linguística Cognitiva (LC), em meados da década de 80. Lakoff começa a

teorizar sobre a ideia de que o significado das coisas do mundo é construído a partir da interação corpórea do homem com o mundo em que vive (“mente corporificada”). A noção de que as habilidades cognitivas aconteciam exclusivamente nos indivíduos sem se levar em conta as interações com o meio, e de que mente e corpo constituíam-se como duas entidades dicotômicas começa a ser repensada.

As ciências cognitivas clássicas tinham como objetivo expor uma diferença existente entre os processos cognitivos que aconteciam dentro e fora da mente dos indivíduos. Elas procuravam explicar como os conhecimentos que um indivíduo possuía estavam estruturados em sua mente e como eles eram acionados para resolver problemas postos pelo ambiente (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.278). O meio social-cultural, com isso, não tinha valor para o desenvolvimento de processos cognitivos. Ele era considerado apenas como um elemento que poderia ser representado internamente na mente do indivíduo e como “uma fonte de informações para a mente individual” (idem).

Após essas primeiras noções, a ciência cognitiva começa a traçar novas reflexões que consideravam as representações mentais não mais como um elemento separado do mundo externo sem qualquer relação com ele. E sim,

[...] conceptualiza-se uma representação mental que faz parte do mundo e que emerge a partir do corpo. A ciência cognitiva caminha, assim, para além da representação tradicional, destacando a importância do fator biológico. Evidência disso vem à tona quando consideramos o conceito de autolocomoção, entendido nos seguintes termos: movemo-nos de um lugar para outro com algum propósito em mente, isto é, na intenção de satisfazer alguma(s) de nossas necessidades. Desviamo-nos dos objetos para não nos machucarmos e evitar danos ao nosso corpo, portanto, de certa forma, interagimos com o ambiente. (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.18)

Este novo paradigma faz surgir a ideia de uma visão corporificada da cognição, ou seja, de que a mente é corporificada. Ou seja, o objetivismo na relação entre linguagem e mundo cede espaço para o experiencialismo e isso permite que o indivíduo, ou o “ser cognoscente” (idem), seja considerado como uma unidade que, na interação com o mundo, é composta de cérebro, mente e corpo. Nessa interação, segundo as autoras, há o desenvolvimento de uma complementariedade entre homem e mundo, pois eles, além de se integrarem, também se modificam mutuamente. Este aspecto, a nosso ver, irá influenciar a noção que se tem de contexto, uma vez que – quando encarado como um processamento

cognitivo – os modelos de contexto atualizam-se dependendo da interação e situação comunicativa⁴⁹.

A partir de questionamentos sobre a separação existente entre o que seria interno e externo, mental e social nos processos cognitivos, novas visões e estudos começaram a ganhar espaço nas investigações sobre a cognição humana. Tais estudos repensaram os fundamentos que versavam sobre a cognição se constituir como um aspecto unicamente mental, e passaram a considerar o social como elemento fundamental para o desenvolvimento de processos cognitivos. O novo fundamento desenvolvido abordava que “muitos processos cognitivos aconteciam na sociedade” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.279). Ou seja, muito da cognição não estava apenas na mente do indivíduo, como se pensavam os estudos clássicos, mas também, estava no social.

A visão de mente corporificada, com isso, deixa de lado a ideia de que o cérebro seria considerado como um local independente de um corpo e distante do mundo, ou como diz Koch, Bentes e Morato (2011), a ideia de se ver cérebro como um “locus autônomo da cognição” (p.18). Isso reflete nas atividades cognitivas, que passam a ser consideradas como estando “intrinsecamente ligadas à ação incorporada e, portanto, decorrentes dos tipos de experiências possibilitadas ao organismo por suas capacidades sensório-motoras embutidas em um contexto biológico, psicológico e sociocultural mais amplo” (idem).

Para que houvesse um desenvolvimento teórico que contemplasse essas novas formas e direcionamentos em relação às construções realizadas por esses sujeitos sócio-históricos situados, detentores de uma cognição corporificada, o diálogo existente entre sociolinguistas, etnolinguistas, analistas do discurso foi ampliado, a fim de se desenvolver pesquisas que compreendessem “os fenômenos cognitivos em geral, e a linguagem em particular, como fenômenos capazes de obedecer modelos da interação e da construção de sentidos cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 254-255).

Sendo assim, a partir dessa relação entre mente e corpo, a ciência cognitiva passou a se preocupar em entender e explicar as possíveis relações entre cognição e linguagem, como também, a pensar em modelos que seriam capazes de captar esta relação entre elas. Desse modo, iniciaram-se explicações sobre modelos cognitivamente motivados, abarcando diversas capacidades da mente humana.

⁴⁹ No tópico 2.3.3.1 contemplaremos este aspecto.

Em relação à linguagem, os estudos cognitivistas passaram a enfatizar que ela se constituía como uma das manifestações cognitivas no homem, vinculada a outras capacidades cognitivas, que era utilizada para diversos propósitos. Koch; Bentes e Morato (2011), afirmam que:

Embora possamos dizer que as visões de cognição aqui delineadas têm contribuído para o avanço dos estudos no campo da linguística, parece-nos que a visão atencionista (ou corporificada) da cognição, por [...] se apresentar como modelo integrador do ser enquanto agente atuante no mundo, seja aquela que mais adequadamente traduz a inseparabilidade entre cognição e linguagem, conforme refletida nas línguas naturais. (p.26)

Tal ideia permitiu que a linguagem deixasse de ser considerada como uma faculdade inata e autônoma em relação aos demais sistemas cognitivos. Ou seja, ela passou a ser abordada como não tendo existência independente, mas sim, na experiência do indivíduo com o mundo. Essa visão de linguagem compreendida como processo cognitivo que tem existência no mundo e atua na sociedade possibilita que os estudos sobre contexto, antes tidos como algo externo à língua, sejam revisitados e elaborados sob um novo ponto de vista: o sociocognitivo.

Esse ponto de vista é o que adotamos para guiar as nossas discussões sobre a relação entre contexto e compreensão em nossa pesquisa. Isso porque o contexto será considerado, nesse viés, como um tipo específico de modelos mentais que são armazenados na nossa memória: os modelos de contextos. E, como veremos mais adiante, eles serão elementos que irão contribuir para o processo de compreensão textual/discursiva.

3.3 CONTEXTO SOB O OLHAR DA SOCIOCOGNIÇÃO

As novas reflexões teóricas sobre sociedade e cognição começaram a influenciar os estudos em relação ao que se entendia por contexto e à ênfase que se dava a ele no processamento cognitivo. O social, passando agora a ser considerado como elemento ímpar para a cognição, permite que os aspectos contextuais sejam tidos como fundamentais para a cognição humana. Como consequência disso – ou seja, da ideia de que a cognição se constitui na interação – os estudos sobre interação, compreensão e inferências passam a levar em consideração o contexto sob um novo ponto de vista, o sociocognitivo.

Ao considerar a relação existente entre sociedade e cognição, a Sociocognição constitui-se em um campo de estudo importante para a abordagem do que seria contexto, pois, segundo Van Dijk (2001), ela:

trata de formular a interface entre as estruturas das situações sociais e as maneiras em que os atores sociais representam mentalmente essas situações, de tal maneira que seja possível entender como essas representações podem influenciar a produção e compreensão do discurso⁵⁰ (p.70).

Tal citação procura demonstrar que as situações sociais e comunicativas não podem influir diretamente as estruturas verbais e discursivas. Ou seja, não há uma relação objetiva entre sociedade e discurso. Não são as situações sociais e comunicativas que vão interferir os processos de produção e compreensão discursiva. Na realidade, são as representações mentais que cada falante e ouvinte têm dessas situações que serão consideradas como aspectos fundamentais para a produção e compreensão do discurso. Essas representações vão depender das vivências que os falantes e ouvintes tiveram acerca das situações sociais e comunicativas aos quais se deparam⁵¹.

Koch e Elias (2013), mesmo sem contemplar diretamente o aspecto das representações mentais, que Van Dijk procura evidenciar no estudo do contexto, também apreciam a importância de se levar em consideração, na abordagem desse tema, as experiências prévias que os falantes têm. As autoras afirmam que cada indivíduo, ao participar de uma interação, já traz com ele uma “bagagem cognitiva”, a qual se constitui, por si mesma, no próprio contexto. Esse contexto, na visão das autoras, corresponde aos seguintes conhecimentos dos interlocutores: enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.

Para que os indivíduos possam compreender-se mutuamente, é necessário que esses contextos sejam, parcialmente, compartilhados, pois os sentidos de um texto, seja numa situação comunicativa oral ou escrita, nunca são completos. Bem como afirmam as autoras, “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeito-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” (p.57). A partir dele e das informações “contextualmente dadas”⁵² em um texto, o leitor/ ouvinte é

⁵⁰ Tradução nossa.

⁵¹ Tal aspecto vai ser abordado mais especificamente quando formos tratar, mais adiante, dos modelos mentais.

⁵² Acreditamos que informações “contextualmente dadas” as quais Koch e Elias (2013) se referem são os elementos contextuais que o texto apresenta. Elementos contextuais, a nosso ver, não corresponde ao contexto.

capaz de ativar conhecimentos de mundo que lhe levam a estabelecer relações coerentes do texto (relações de “temporalidade, causalidade, oposição etc.”) e, desse modo, atribuir sentido a ele (p.72).

Esse novo ponto de vista considera que o contexto envolve os elementos internos do texto, os aspectos relevantes para as situações comunicativas e os aspectos externos ao texto (conhecimentos enciclopédico, sociointeracional, compartilhado, histórico, cultural etc.), os quais são processados na memória para fazerem sentido e serem compreendidos (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005).

Tal perspectiva enfatiza que, levar em consideração o contexto sociocognitivo, ao realizar uma análise textual, mostra-nos que, muito além de se focar apenas no enunciado linguístico explícito, os elementos cognitivos serão considerados como atuantes na produção de linguagem e na dinamicidade de cada nova situação e ações comunicativas e interacionais.

Fundamentado neste pressuposto teórico, sabendo que o sentido não está no texto, o seu produtor – supondo o que o seu interlocutor já tem de conhecimentos acerca do que vai expressar, ou seja, supondo o que esse leitor/ ouvinte é capaz de recuperar por meio de inferências – deixa muitas informações implícitas em seu texto. Isso permite que o próprio produtor não seja redundante e não exponha informações desnecessárias. Essa não explicitude de todas as informações no texto permite que as gerações de inferências sejam tidas como múltiplas e possibilita, com isso, que um mesmo texto apresente diversas leituras.

Para esses produtores de texto darem conta do que pressupõem ter como conhecimento compartilhado entre os seus interlocutores, Van Dijk (2012) afirma que eles acionam, a partir de estratégias distintas, um mecanismo denominado de K, que regula a expressão e não expressão do conhecimento no discurso. Isso porque o conhecimento já compartilhado entre os interlocutores não precisa ser expresso e, portanto, pode ficar implícito – “quer porque se acredita que o receptor já dispõe desse conhecimento, quer porque se supõe que o receptor é capaz de inferir esse conhecimento do conhecimento previamente existente” (p.122).

Afirma o autor que, no processo de produção textual, os autores precisam inserir novas informações a partir de pressuposições estabelecidas a respeito das informações que são compartilhadas com os leitores. Desse modo, para se escrever e falar de maneira mais apropriada, esses autores precisam ter “conhecimento acerca do conhecimento de seus interlocutores” (p.123). Portanto, ao representarem as propriedades relevantes para serem produzidas, os autores precisam chegar a um modelo daquilo que os outros já sabem. E esses modelos são ativados pelos mecanismos k, como por exemplo: “Assuma que os receptores sabem o que eu lhes disse antes” (p.124); “Assuma que os receptores não sabem do

conhecimento pessoal que eu adquiri desde a minha última comunicação com eles” (p.125); “Assuma que os receptores conhecem aquilo de que nós (isto é, o jornal) já os informamos antes” (p.126); “Assuma que os leitores têm o mesmo conhecimento sociocultural que você” (p.128); e “Assuma que os receptores compartilham o conhecimento de todas as comunidades epistêmicas mais abrangentes de que fazem parte”. (p.129).

Como esses modelos possibilitam a não explicitude de todas as informações em um texto, tanto os autores como os leitores e ouvintes precisam recuperá-las por meio das inferências. A habilidade inferencial corresponde, segundo Marcuschi (2008), a capacidade de se pressupor o que já é conhecido, e isso permite que nem tudo seja contemplado pelos textos. Muitas dessas inferências, geradas a partir de um conhecimento prévio de mundo, “estão sujeitas às influências socioculturais do meio em que vive o leitor” (DELL`ISOLA, 2001, p.109). Por causa disso, elas são denominadas de inferência sociocultural e são identificadas em três níveis. Dell`Isola (2001, p.108) descreve-os como: “compreensão de texto e sua interferência na extração de inferências; inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado; inferenciação que envolve a percepção afetiva e avaliativa como consequência de julgamentos sociais”.

Todos esses níveis, segundo a autora, sofrem interferência do contexto, que vai auxiliar na aprendizagem de conhecimentos para que um indivíduo saiba e tenha a chance de, não tão somente, interagir com o outro, mas também, de viver em conjunto com os outros. A cada nova interação, o sujeito vê-se na necessidade de se ajustar aos novos contextos que vão surgindo, e isso vai possibilitando que ele seja capaz de agir em sociedade. Isso permite que:

a cada momento da interação, o contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajudarem aos novos contextos que vão se originando sucessivamente [...] Poder-se-ia, inclusive, postular que o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que o contexto, como a situação comunicativa imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, como acontece com o contexto sócio-histórico-cultural. (KOCH, 2006a, p. 24)

Essa noção de contexto, influenciada por uma perspectiva sociocognitiva, vai englobar as vivências e formações individual e social de cada pessoa, a qual é considerada como “um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas” (DELL`ISOLA, 2001, p.103). Compartilhando dessa ideia, de que todas as experiências individuais assim como as propriedades de uma situação social são relevantes

para que um indivíduo seja capaz de compreender e produzir discursos, Van Dijk desenvolve, como mencionamos anteriormente, uma abordagem sobre a teoria de contexto.

3.3.1 Abordagem sobre contexto por Teun Van Dijk

Um dos aspectos centrais que Van Dijk (2001, p.79) procura desenvolver em sua teoria sobre contexto, a qual, segundo ele, precisa ser “complexa e multidisciplinar”, refere-se à importância de se levar em consideração uma interface cognitiva entre situação social e discurso. Tal perspectiva, diferente de considerar que o contexto restringe-se a “ambiente circunstante, pano de fundo de caráter social, político ou econômico [...]” (2012, p. 9), contém uma teorização tanto social, quanto cognitiva, pois a sociedade e a cognição estão numa constante relação constitutiva. Para o autor:

Fica pouco espaço para uma teoria de discurso autônoma, livre de contexto ou livre de cognição. Certamente a gramática nuclear da estrutura oracional pode ter propriedades livres de contexto (por exemplo, nenhuma propriedade contextual nos permite colocar o artigo depois do nome em espanhol), mas qualquer variação possível destas estruturas levará consigo restrições contextuais (VAN DIJK, 1997, p.71) ⁵³.

Essa interface cognitiva, na maioria das teorias acerca o contexto, de acordo com Van Dijk, não é levada em consideração. As abordagens teóricas expõem que a relação entre situação social e discurso é direta, ou seja, as estruturas sociais têm a capacidade de influenciar e afetar diretamente o discurso. O contexto seria, com isso, apenas uma representação mental das ocorrências, das situações. Entretanto, segundo a perspectiva do autor, esta relação direta não acontece. A relação que se constrói entre um discurso e a situação social, em verdade, é pautada na interpretação que os participantes de um evento comunicativo fazem dessa relação.

Van Dijk (2001) considera essa construção interpretativa dos participantes como sendo *modelo de contexto* ou, simplesmente, o próprio *contexto*. A partir disso, como cada participante tem uma interpretação própria da situação social em que participa, enfatiza o autor que o contexto não se constitui em uma categoria objetiva e observável, em algo que é externo e fora dos participantes – esses são elementos que compõem uma situação social. Como diz o autor, “o que realmente influi e controla o discurso não é a situação social

⁵³ Tradução nossa.

‘objetiva’, senão a construção mental e subjetiva que possuem os usuários da língua em seus modelos contextuais” (VAN DIJK, 1997). Essa abordagem permite que o contexto seja considerado como um aspecto cognitivo, como uma construção mental dos participantes envolvidos em um evento comunicativo.

Esse aspecto é o que impulsiona o autor a defender a distinção existente entre situação comunicativa e contexto. A situação constitui-se no entorno, englobando os elementos sociais, interacionais ou comunicativos. Ela corresponde ao que os estudos mais antigos denominam frequentemente como sendo ‘contexto’. Já o contexto, constitui-se na percepção que o sujeito constrói sobre a situação comunicativa em que ele se insere, ou seja, na interpretação que esse sujeito faz de seu entorno. Isso permite que os modelos de contexto sejam definidos como “a interpretação subjetiva do contexto que os participantes de uma situação comunicativa constroem dos traços dessa situação, traços estes que condicionam a produção, estruturação e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 1997 Apud KOCH; BENTES; MORATO, 2011).

Ancorando-se nessa ideia, afirma o cognitivista, que muitos aspectos do discurso e da comunicação passam a ter explicação. Exemplos disso são as percepções de cada indivíduo de uma situação social, os conflitos comunicativos que podem acontecer devido às interpretações distintas de uma situação, a negociação do mútuo entendimento, os aspectos que são relevantes para cada indivíduo, os processos mentais da produção e compreensão do discurso etc.

Baseando-se, com isso, na existência de interface cognitiva entre discurso e sociedade, Van Dijk desenvolve sua teoria sobre contexto centrando-se nos seguintes aspectos: os contextos são modelos mentais; são construtos subjetivos dos participantes, sem desconsiderar suas propriedades sociais e intersubjetivas; são experiências únicas; são dinâmicos; são um tipo específico de modelos de experiência; são amplamente planejados; são esquemáticos; têm bases sociais; e controlam a produção e compreensão do discurso.

Os modelos mentais constituem-se em representações subjetivas que os indivíduos realizam de uma situação na memória episódica, a qual faz parte de nossa memória de longo prazo (VAN DIJK, 2001). Eles são o resultado de nossas experiências e história de vida e possuem importância fundamental na compreensão de discursos, de situações e eventos específicos. Pode-se, também, defini-los como construções na memória que organizam e norteiam nossa percepção cotidiana, sobretudo o que nos cerca a partir de nossos saberes e vivências individuais e coletivas. Tais modelos são organizados, segundo o autor, por formas abstratas ou alguns esquemas que se repetem frequentemente. Esses esquemas, como parte

das experiências acumuladas do indivíduo, são considerados como categorias mais ou menos estáveis. Isso acontece porque “embora cada modelo mental de um texto ou situação seja único, por causa de circunstâncias e contingências da situação presente, sua estrutura abstrata pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções acumuladas das pessoas” (VAN DIJK, 2012, p.94).

Como nós vivenciamos experiências distintas no nosso dia a dia, essas vivências fazem com que nós atualizemos os modelos mentais que temos de tais experiências. Quando nós, por exemplo, lemos no dia seguinte um mesmo texto que lemos em um dia anterior, podemos ter uma interpretação distinta da que tivemos antes. Isso acontece porque houve uma modificação do modelo que havíamos criado de tal experiência. Esse fato serve para justificar as tantas diferenças de interpretação que um mesmo texto pode ocasionar, para um mesmo leitor, ou para leitores distintos, já que os modelos criados são diferentes para cada pessoa (VAN DIJK, 1994).

Já os modelos de contexto constituem-se em uma forma específica desses modelos mentais. Sobre esse tema, vejamos uma abordagem um pouco mais detalhada no próximo tópico.

3.3.1.1 Modelos de contexto

Os modelos de contexto caracterizam-se por serem “modelos de experiência de eventos de interação e de comunicação” (VAN DIJK, 1994, p.80). Construções mentais específicas são desenvolvidas a partir do que os indivíduos consideram como relevante numa situação comunicativa para a produção e interpretação do discurso. Isso permite que tais modelos não representem todos os aspectos pessoais e sociais de uma determinada situação comunicativa, mas apenas o que é tido como relevante para cada indivíduo.

Mesmo que numa situação de comunicação muitos modelos de contextos sejam comuns entre os participantes (isso acontece para que os indivíduos possam se comunicar sem muitos problemas), os modelos de contexto, segundo Van Dijk (2001), devem ser considerados, pelo menos um pouco, como distintos. Isso deve ser levado em consideração porque as experiências que cada indivíduo vivencia diariamente não são semelhantes. Tal aspecto permite que os modelos de contextos sejam caracterizados, não apenas como sendo modelos sociais, mas também, como modelos (inter)subjetivos.

Eles constituem-se numa “base mental” tanto para a produção, a recepção e compreensão de discursos (VAN DIJK, 2001, p.75). Para produzir um discurso sobre um evento, por exemplo, os falantes ativam (ou atualizam) primeiramente um modelo mental deste evento, ou seja, o que sabem sobre ele, qual a opinião que têm sobre ele, quem são os participantes que estão envolvidos nesse evento, quais são as suas regras etc. O que vai contribuir para a ativação deste modelo compreende exatamente no que esses falantes vão considerar como sendo importante no evento. Uma vez produzido esse modelo de contexto, é que os falantes iniciam a produção de seus discursos. Sendo assim:

Produzir discursos não somente é traduzir ‘conteúdos’ ou ‘conhecimentos’ [...] em estruturas semânticas do discurso e depois em formulações sintáticas, léxicas e fonológicas. Na produção de um discurso também necessitamos de um dispositivo que controla esse processo (adaptar sentidos à situação), e os processos da produção das estruturas de expressão (sintaxe, léxico, etc.) do discurso, quer dizer, um mecanismo que gera o estilo pessoal e social do discurso. São os modelos mentais de contexto que têm esse papel fundamental de adaptar as estruturas semânticas e formais à situação social do evento comunicativo dentro desses processos mentais de produção (VAN DIJK, 2001, p.79-80).

Vemos, com isso, que as próprias estruturas do discurso, adaptadas às situações sociais, assim como, o próprio desenvolvimento do discurso, são influenciados pelos modelos de contexto, que se adaptam e atualizam constantemente durante a comunicação e a interação. Essas características possibilitam que tais modelos, além de serem considerados como sociais e subjetivos, sejam tidos também como dinâmicos.

Observamos a partir disso que, uma vez os modelos de contexto sendo considerados como dinâmicos, não somente a produção discursiva será tida como dinâmica, mas também, a compreensão de discursos será influenciada por essa dinamicidade. Isso permite que as possibilidades de compreensão não sejam consideradas como únicas. Para compreendermos um texto, segundo Van Dijk (2012), acessamos em nossa memória episódica alguns modelos mentais sobre determinados eventos comunicativos e, a partir disso, construímos um modelo de contexto daquela situação de comunicação específica.

Esses modelos de contexto irão ajudar os leitores/ ouvintes a retomarem as informações e conhecimentos que já têm sobre um texto, sobre um determinado evento comunicativo, sobre os participantes envolvidos neste evento etc. Essa retomada é o que vai possibilitar a compreensão não somente da fala de um interlocutor, ou da escrita de um texto, como também, de todo o evento comunicativo. Isso mostra que, muito além de uma

associação de significados com palavras, sentenças ou discurso, a compreensão constitui-se numa construção de modelos, incluindo as opiniões pessoais, emoções, associadas a um evento sobre o qual o leitor/ouvinte ouviu ou leu (VAN DIJK, 2010).

Tomar por base tal visão de contexto faz-nos perceber que os elementos contextuais de todo evento comunicativo, como lugar, tempo, ações, participantes com seus papéis e relações entre eles, idades, etc., são tidos como peças importantes para os processos de compreensão e produção textual. Entretanto são as interpretações que os indivíduos têm acerca desses elementos, com base em todas as experiências que já vivenciaram, que irão influenciar na produção e compreensão de textos. Os modelos de contexto, com isso, assumem a seguinte característica: possibilitam “o controle geral e local de todos os processos envolvidos na compreensão e produção dos textos e das interações” (KOCH; BENTES; MORATO, 2011, p.80).

No tocante às atividades de leitura presentes nos livros didáticos, se temos em mente o quanto são relevantes as interpretações intersubjetivas dos indivíduos sobre os elementos de contextualização⁵⁴ que lhes são apresentados nas atividades, poderemos considerar que o sentido esperado para um texto não pode ser tido como único. Ou seja, as possibilidades de compreensão podem ser consideradas como múltiplas, pois as experiências e conhecimentos prévios dos alunos leitores são distintos e o que cada um considera ser relevante em um mesmo texto apresentado na atividade pode não ser para outra pessoa. Entretanto, mesmo as possibilidades de compreensão podendo ser múltiplas por causa das diversas vivências dos leitores, consideramos que os elementos de contextualização presentes nas atividades de leitura vão permitir o direcionamento de algumas prováveis compreensões.

Acreditamos, com isso, que tomar por base esse viés sociocognitivo para entendermos a importância do contexto nas atividades de compreensão dos livros didáticos ajuda-nos a considerar o aluno não mais como um sujeito secundário no processo de compreensão textual, e sim, como um sujeito essencialmente ativo, e a perceber que atividades de leitura vão muito mais além do que uma simples identificação de informações que estão na superfície do texto.

Relacionando esses aspectos ao que os livros esperam que os alunos aprendam, podemos entender as considerações de Lajolo (1996) quando afirma: “é só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os

⁵⁴ Na nossa pesquisa consideramos esses elementos como: inserção no assunto, títulos, textos motivadores, informações adicionais, pré-indagações, itens lexicais e fragmentos dos textos. No tópico 3.4, abordaremos cada um deles e justificaremos o porquê de os considerarmos como elementos de contextualização.

conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los” (p.3). Ou seja, tomando por base a abordagem que se pauta na interface cognitiva entre sociedade e discurso, podemos imaginar o quanto as representações cognitivas das experiências que os alunos já vivenciaram são importantes para a construção de conhecimentos e compreensão dos assuntos que o livro didático lança mão.

Em relação à nossa pesquisa, não tem como sabermos quais são essas representações cognitivas que os alunos realizam das experiências, uma vez que não sabemos quem são os alunos que leem os livros analisados e, conseqüentemente, quais são as suas vivências. Acreditamos que isso só seria possível, talvez, se realizássemos um estudo de caso de interação na sala de aula do aluno com o LD. Entretanto, temos como supor quais são as prováveis representações cognitivas que os autores dos LD fazem das experiências vividas por seus leitores. Essa representação permite que os escritores criem um perfil de aluno para a leitura de seu livro que vai interferir no processo de elaboração de seu material didático. Por meio das atividades, por exemplo, dependendo das informações, dos elementos de contextualização, dos conteúdos que são lançados, conseguimos deduzir o que os autores consideraram relevante para ser contemplado naquele momento. Essa seleção do que é ou não importante para ser abordado pela atividade é realizada por meio da construção dos modelos de contexto dos autores acerca dos conhecimentos possíveis que os alunos possuem sobre o que será contemplado.

Essa projeção que os autores realizam do perfil dos alunos é importantíssima para a elaboração dessas atividades de leitura dos livros. Entretanto, os modelos de contexto ativados por esses escritores não apenas se ancoram nos conhecimentos que eles subentendem que os seus leitores tenham, mas também, nas suas próprias experiências. As representações cognitivas que os autores realizam de suas próprias vivências permitem também a ativação de seus modelos de contexto. E essas vivências são influenciadas por ideologias que motivam as ações desses autores em sociedade. Já nos diz Van Dijk (2000, p.302) que “todos os modelos de contexto são ideologicamente influenciados”. Tais modelos, por sua vez, irão inspirar suas produções textuais e discursivas sobre os temas e conteúdos selecionados para serem trabalhados em suas obras. Isso permite que haja uma relação estreita entre modelos de contexto, ideologia, produção textual e compreensão. O próximo tópico contempla tal relação.

3.4 CONTEXTO E IDEOLOGIA

Com base em uma perspectiva tradicional de linha marxista, o conceito de ideologia é desenvolvido a partir das relações de poder. Ela é considerada como um instrumento de dominação que age não por meio de uma força física, mas por meio da persuasão, com a intenção de alienar a consciência humana. Visando mascarar a realidade no tocante às relações de produção existentes, a ideologia criava uma ideia de “falsa consciência” com a intenção de favorecer apenas uma classe social e reforçar a dominação da classe proletária. Alterava-se com isso a compreensão que se tinha sobre o modo como se processava as relações de produção, a fim de se privilegiar os interesses da classe dominante. O enfoque dado a essa ideia permitia que apenas este grupo fosse detentor de ideologia, pois ela era tida como um instrumento para se manter o poder.

Diferenciando-se de tal perspectiva, as investigações pautadas na Sociocognição (VAN DIJK, 2000, 1998, 2005) vão analisar a ideologia não com uma visão negativista e opressora, mas sim, como sistemas que definem interesses e identidades e estimulam e regulam ações sociais de quaisquer grupos. Ou seja, ela não é considerada como um sistema de crenças que se restringe a apenas um grupo, à classe dominante, que a detém com a finalidade de manter o poder. Como afirma Van Dijk (1998), “as ideologias não são apenas ‘uma visão de mundo’ de um determinado grupo, mas fundamentalmente os princípios que formam a base dessas crenças” (p.21). Sendo assim, todos os grupos, sejam eles da oposição ou dominados, também vão partilhar ideologias. Há as ideologias das classes menos privilegiadas socialmente e economicamente e elas não são menos importantes do que as dos grupos favorecidos. Cada uma apresenta a sua devida relevância e nenhuma delas pode ser tida como falsa nem verdadeira, mas sim, como elementos de coordenação de práticas sociais.

Tal mudança de perspectiva do que vem a ser ideologia, com isso, não a considera mais como um instrumento de opressão, em que os grupos menos privilegiados veem-se como exclusivamente submissos às ideologias dos dominantes. Mas sim, como um instrumento que pode propiciar, inclusive, a mudança social. Sendo assim, a sociedade pode ter ideologias das classes dominantes, mas por outro lado, ideologias revolucionárias e libertadoras das classes oprimidas. Como nos diz Van Dijk (2000), “as ideologias implicam características, polarizações, lutas, conflitos e estas relações se projetam, precisamente sobre as relações sociais dentro de contextos” (p. 281).

Essa visão de ideologia é pautada na articulação sugerida por Van Dijk (2000, 1998) em torno da tríade que relaciona sociedade, discurso e cognição social. Ou seja, a ideologia

passa a ser situada como um dos aspectos que opera na interface entre esses três elementos. Ela funciona como parte da relação entre as estruturas sociais dos grupos, de um lado, assim como de seus discursos e suas outras práticas sociais, de outro. Essa nova perspectiva permite, com isso, que a ideologia assuma as seguintes características: define elementos cognitivos, como por exemplo os modelos mentais, constrói-se socialmente e reproduz-se discursivamente.

Pode-se dizer que as ideologias definem elementos cognitivos, ou organizam as cognições sociais, porque elas permitem que “as bases das representações sociais sejam compartilhadas por membros de um grupo”, possibilitando-os se organizar em torno de crenças sociais específicas, o que os unem e os permitem agir coordenadamente (VAN DIJK, 1998, p.21). Elas são construídas a partir de uma seleção de valores e crenças relevantes para cada grupo e, dessa forma, possibilitam que os membros de um grupo organizem suas ações e interações com o objetivo de compartilhar interesses coletivos. Sendo assim, elas controlam, através das mentes dos indivíduos, a reprodução social de um grupo, ou seja, elas conseguem organizar as atitudes de grupos específicos. Essas atitudes podem ser usadas na formação de opiniões pessoais, e essas opiniões podem ser expressas por meio dos discursos (FALCONE, 2005). Isso possibilita que as ideologias representem mentalmente algumas características sociais dos indivíduos, como identidade, normas, valores, posições, tarefas etc.

Essa característica também permite que seja estabelecida a relação entre os modelos de contexto e ideologia, isso porque as ideologias perpassam os modelos de contexto e chegam ao discurso. Sobre esse aspecto, afirma-nos Van Dijk (2000, p. 268), que “sem a noção de contexto seria impossível explicar como as ideologias podem influenciar não só o que dizemos, mas como o fazemos”. Ou seja, entender que o contexto, ou modelos de contexto, constituem-se em construções mentais específicas que são desenvolvidas a partir do que os indivíduos consideram como relevante numa situação comunicativa para ajudá-los nos processos de compreensão e produção discursiva permite-nos compreender a importância da ideologia na seleção do que será ou não importante para o sujeito nessa situação de comunicação. Isso acontece porque, como já mencionamos, as ideologias controlam, a partir das mentes dos indivíduos, as suas atitudes. Sendo assim, elas são fundamentais para a formação e atualização dos modelos de contexto desses sujeitos, ajudando-os a eleger os sistemas de valores e crenças que vão influenciá-los a agir em sociedade.

Em relação à sua construção social, afirma o autor que é através de processos de socialização que as ideologias vão sendo gradualmente adquiridas e compartilhadas pelos membros de um grupo. Segundo Van Dijk (2005), elas podem ser consideradas como

sistemas globais e abstratos que organizam as atitudes socialmente partilhadas dos indivíduos. Ou seja, as ideologias funcionam como sistemas que regulam as ações de determinados grupos sociais. Uma de suas funções sociais constitui-se exatamente em:

permitir aos membros de um grupo organizar (a admissão ao) o seu próprio grupo, coordenar as suas ações sociais e finalidades, proteger os seus recursos (privilegiados) ou, inversamente, no caso de grupos dissidentes ou da oposição, aceder a esses recursos”. (p.119)

Por causa disso, não se pode considerar que há ideologias individuais. A ideologia não se constitui como um sistema de ideias, nem sequer é característica da mente individual das pessoas. Ela é sim considerada como “formadora de quadros básicos organizadores das cognições sociais partilhadas pelos membros de grupos sociais, organizações ou instituições. Nesse aspecto, as ideologias são tão cognitivas como sociais”. (VAN DIJK, 2005, p.118)

No tocante ao terceiro elemento da tríade mencionada anteriormente, afirma o autor que é a partir do discurso que a ideologia é tipicamente mais propagada. Isso acontece porque – para que os membros de um grupo possam demonstrar que fazem parte daquele grupo, ou seja, que comungam da mesma ideologia – é primordial que eles elaborem discursos. Por isso que se considera que é pela análise do discurso que se podem identificar as manifestações da ideologia. É por meio dessa análise que é possível reconhecer os prováveis sistemas de crenças sociais específicas que unem os membros de um grupo e os permitem agir coordenadamente. Além disso, através de uma análise discursiva, ideologias que propaguem preconceitos, racismo, discriminações etc. podem ser percebidas e combatidas.

Essa interface da ideologia no discurso configura-se como uma característica importante, uma vez que as ideologias podem ser consideradas como relativamente estáveis. Elas são gradualmente adquiridas pelos membros dos grupos e, em determinados momentos históricos, podem ser mudadas, pois esses indivíduos podem deixar de acreditar no que antes os identificavam como fazendo parte daquele grupo. E para que essa ideologia possa ser modificada ou, talvez, uma nova possa ser adquirida é necessário não só que os indivíduos tenham novas experiências, mas também, que discursos sejam propagados sobre elas.

Fundamentarmo-nos nessa perspectiva sobre a interface da ideologia na cognição, sociedade e discurso, ajuda-nos a entender melhor as possíveis relações entre contexto e compreensão no livro didático. Isso porque passamos a observá-lo como um instrumento em que diversas ideologias podem ser perpassadas e refletidas. Essas ideologias organizam as cognições sociais dos autores dos livros permitindo que eles compartilhem das mesmas

crenças, ideias e valores que irão influenciar a elaboração de suas obras. Modelos de contexto, por exemplo, acerca das temáticas e conteúdos que serão tratados nas seções dos LD serão ativados com base nas ideologias que motivam as ações desses autores em sociedade. E esses modelos, por sua vez, irão inspirar suas produções textuais e discursivas sobre esses temas e conteúdos selecionados para serem trabalhados em suas obras. Entender que discursos são esses nos permite ter uma ideia dos sistemas de crenças e valores, ou seja, das ideologias que norteiam as elaborações da seção de leitura e de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos.

Basearmo-nos nesses referenciais, fez-nos sugerir o seguinte objetivo de nossa pesquisa: Elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos através do trabalho realizado nas seções de leitura e de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre os temas adolescentes e diferenças. Sabemos que esses discursos serão perpassados por ideologias que irão influenciar não só a elaboração de suas atividades, mas também, a projeção de um perfil de aluno que irá ler o livro. cremos que tal projeção tem como propósito a construção de um “aluno ideal” que seja capaz de compreender os conteúdos e discursos os quais são apresentados pela obra didática. Para que essas possibilidades de compreensão sejam acionadas, os autores dos livros lançam pistas e informações nas atividades dos livros as quais consideramos como elementos importantes na ativação desse processo. Por isso uma das perguntas que procuraremos responder na pesquisa diz respeito a: “como se dá a relação entre compreensão e elementos contextuais nas seções dedicadas à leitura e abertura de unidades temáticas nos LD de Língua Portuguesa de EF?”. Para respondê-la, traçamos primeiramente o percurso metodológico de seleção dos livros, de suas seções e atividades que seriam analisadas. O próximo capítulo dedica-se a expor toda a metodologia adotada na pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo, em um primeiro momento, explicar os procedimentos que adotamos para selecionar os livros que são objetos de nossa análise. Em seguida, demonstrar a delimitação que realizamos para obter o *corpus* geral e o específico de nossa investigação, como também, justificar o porquê de suas escolhas, e realizar uma contextualização das coleções analisadas. Neste tópico intencionamos explicitar, em linhas gerais, como os volumes são organizados, quais são as suas unidades temáticas, unidades didáticas e seções. No ponto seguinte vamos demonstrar mais especificamente como os volumes organizam as seções de abertura das unidades dos livros e as seções de leitura com suas subseções. Por fim, vamos expor as categorias de análise da tese e os procedimentos que realizamos para as delimitarmos.

Como este capítulo se dedica aos procedimentos metodológicos, é relevante, desde já, enfatizarmos que este trabalho tem por base uma proposta de caráter qualitativo, partindo de uma metodologia essencialmente analítica e interpretativa, recorrendo apenas a uma abordagem quantitativa, quando necessária, para uma melhor exemplificação dos dados.

4.1 SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir dos pressupostos teóricos abordados, e visando a atingir os objetivos propostos em nosso trabalho, realizamos o levantamento dos dados para esta investigação. Os materiais utilizados para a sua delimitação foram duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF).

Selecionamos coleções dos anos finais do EF II (6º ao 9º ano) do PNLD 2014 porque as coleções desse nível de ensino optam, preferencialmente, como já apresentamos em nossa introdução, por organizá-las por meio de uma exposição de temas e de temas associados a gêneros textuais. Isso faz com que eles (os temas) não sejam apenas transversais nos livros, mas sim, fundamentais na organização de suas próprias unidades temáticas e didáticas. Desse modo todas essas unidades serão permeadas por textos que explorem um tema geral e por atividades que proporcionem reflexões e discussões sobre ele. Como alguns de nossos objetivos constituem-se em averiguar a relação existente entre modelos de contexto e compreensão – a fim de entendermos os discursos que os livros intencionam passar para os alunos sobre os temas que lançam em seus materiais – consideramos que, se focarmos o nosso olhar para as unidades temáticas, temos um rico material de análise. Acreditamos que os

textos, atividades e trabalhos realizados com eles nas seções de abertura das unidades temáticas e de leitura vão nos dar bastantes subsídios para categorizarmos o nosso *corpus* e, principalmente, para analisarmos esse material a fim de alcançarmos os propósitos pretendidos em nossa pesquisa.

Decidimos selecionar livros de Língua Portuguesa, pois um de seus objetivos centrais é o ensino e aprendizagem de língua materna nas escolas. Segundo Bunzen (2005), podemos atribuir a esse material “uma função importante para compreendermos as práticas de letramento escolar e, principalmente, para (re)pensarmos a própria questão da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna” (p.14). Com base nisso, pelo fato de a pesquisadora ser graduada em licenciatura de Língua Portuguesa, analisar os trabalhos dedicados à leitura nessas obras ajuda-lhe a repensar a sua própria formação. Além disso, diferentemente de outras disciplinas escolares, os livros de LP apresentam seções e subseções específicas que intencionam trabalhar com o processo de compreensão textual. Já que tal processo é um dos alvos de investigação da tese em questão, centrar o olhar nas seções que se dediquem à exploração do texto possibilita obter um objeto de estudo mais específico no assunto.

Outra razão do interesse pelos livros de Português deve-se ao fato de a pesquisadora já ter tido a oportunidade de trabalhar, em época de estágio, com obras didáticas de LP no Ensino Fundamental. Essa experiência prévia foi importante, uma vez que modelos mentais foram construídos acerca de tais experiências e materiais e, indiscutivelmente, eles contribuirão para o processo de compreensão e de produção discursiva sobre esses livros no decorrer das análises dos dados.

Como critério para a seleção desses materiais, elegemos coleções que foram aprovadas pelo sistema de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático e, portanto, resenhadas no Guia PNLD/2014, pois todos os volumes predispõem-se a:

[...] fornecer parte dos recursos de que o docente deverá lançar mão para: ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (BRASIL, 2013, p.7-8).

Das doze coleções aprovadas pelo PNLD de EF, selecionamos duas dentre as três mais distribuídas às escolas da Rede Pública de Ensino, em todo o Brasil, em 2014. Para tal seleção, investigamos, no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE⁵⁵ (em uma parte destinada ao PNLD), os dados estatísticos de distribuição integral dos livros aos alunos e dos manuais didáticos aos professores correspondentes a cada ano (1º, 2º, 3º e 4º). Tais dados foram exibidos na tabela “PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Fundamental”.

Para uma melhor visualização, apresentamos um recorte (uma vez que nos delimitamos aos livros distribuídos de Língua Portuguesa) desta tabela⁵⁶. Nela podemos perceber as quantidades de livros dos alunos (representados pela letra L) e de manuais do professor (representados pela letra M) distribuídas em cada ano (do sexto ao nono; em ordem crescente na tabela). Na última coluna podemos visualizar o somatório de toda essa distribuição, o que permite uma observação, em ordem decrescente, dos materiais, mais e menos, entregues nas escolas públicas do Brasil.

Como tínhamos em mente a análise de volumes que priorizavam suas organizações pelos temas ou pelos temas guiados por gêneros, escolhemos, em um primeiro momento, as coleções em que o guia PNLD/ 2014 as caracterizava como se enquadrando nessa organização. As que optaram por uma abordagem temática foram: Português: Linguagens; Língua Portuguesa: Tecendo linguagens; Universos da Língua Portuguesa; e A aventura da linguagem. Já as que preferiram uma abordagem temática associada aos gêneros foram: Vontade de saber português; Singular & plural; Jornadas Português; e Português: uma língua brasileira.

Com base nessa abordagem de organização dos volumes e na tabela apresentada em anexo, optamos por selecionar, em um segundo momento, destas coleções mencionadas, as que foram mais distribuídas nas escolas públicas. Isso porque, se elas foram as que tiveram uma maior divulgação entre os alunos leitores, os discursos veiculados por elas sobre as diversas temáticas apresentadas nas unidades são aqueles em que um maior número de alunos vai ter mais acesso e conseqüentemente são aqueles que irão influenciar em seus processos de (re)elaboração de modelos mentais e de compreensão acerca dos temas lançados pelos livros.

⁵⁵ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 01/04/15.

⁵⁶ Vejamos a tabela no anexo 2 (p.304).

Sendo assim, as duas coleções escolhidas para serem analisadas em nossa pesquisa foram as seguintes:

- *Vontade de Saber Português*. Autoras: ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. Editora FTD, 2013.
- *Português – Linguagens*. Autores: MAGALHÃES, T. C.; CEREJA, W. R. Editora Saraiva, 2013.

As coleções serão tratadas neste trabalho, respectivamente, como **Coleção VSP** e **Coleção PL**. As distinções dos livros referentes aos volumes serão realizadas da seguinte maneira: coleção VSP (VSP 6º, VSP 7º, VSP 8º, VSP 9º) e PL (PL 6º, PL 7º, PL 8º, PL 9º). Selecionamos mais de uma coleção para analisar, pois tínhamos a intenção de averiguar as possíveis convergências e divergências, no tocante à relação estabelecida entre modelos de contexto e compreensão, existentes em pelo menos duas coleções.

Com os volumes em mãos, partimos para a seleção do *corpus* que iria ser investigado em nosso trabalho. A seguir, segue um resumo dos passos que realizamos para obter tal material de análise.

4.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Antes de explicitarmos as unidades temáticas, unidades didáticas e seções que serão objeto de um olhar mais específico em nossa pesquisa, cabe-nos, primeiramente, descrever de modo geral a organização das duas coleções que foram selecionadas para serem analisadas. No tópico contextualização do *corpus*, descreveremos, um pouco mais detalhadamente, as seções de leitura com suas subseções.

As duas coleções apresentam quatro volumes, cada um correspondendo a um ano que vai do 6º ao 9º ano. Elas são organizadas por eixos temáticos, ou seja, unidades temáticas, que se subdividem em pelo menos duas unidades didáticas⁵⁷. Vejamos um pouco da organização de cada uma:

⁵⁷As duas coleções categorizam as unidades didáticas como **capítulos**. Entretanto, seguindo a denominação apresentada pelo PNLD, decidimos também denominar os capítulos por unidades didáticas. Suas subdivisões serão categorizadas como seções de leitura, de produção textual e de análise da língua.

- **Vontade de saber Português**

Na abertura de toda unidade temática há a indicação do número correspondente a ela, com o seu título e uma seção intitulada “Conversando sobre o assunto”. Nela há a exibição de algumas imagens as quais remetem ao assunto geral que será abordado. Em seguida, os autores expõem algumas poucas perguntas, em média três, sobre tais imagens.

Cada um dos livros da coleção é projetado a partir de seis dessas unidades e cada uma delas apresenta duas unidades didáticas. Ou seja, cada volume apresenta um total de doze unidades. Elas, de modo geral, são divididas em subseções denominadas como: *Leitura 1; Estudo do Texto* (subdivisões: Conversando sobre o texto, Escrevendo sobre o texto, Discutindo ideias, construindo valores, Explorando a linguagem); *Leitura 2, Estudo do Texto; Interação entre os textos; Ampliando a Linguagem* (subdivisão: Praticando); *Produção Escrita* (subdivisões: Pensando na produção do texto, Produzindo o texto, Avaliando a produção); *A língua em estudo* (subdivisão: Praticando, Refletindo e conceituando); e *Produção oral* (subdivisão: Dicas para que a atividade seja bem sucedida).

Nem sempre todas essas subseções e suas subdivisões são necessariamente frequentes. *Interação entre os textos* e *Produção oral*, por exemplo, não são lançadas em todas as unidades do livro. As que essencialmente vêm apresentadas são seis: *Leitura 1, Leitura 2, Estudo do Texto, Ampliando a Linguagem, Produção escrita e A língua em estudo*.

A sequência de organização da unidade obedece a uma ordem que se dedica, primeiramente, à leitura e exploração dos textos que são apresentados; em seguida, à produção escrita; depois, à análise linguística; e por fim à produção oral.

Para uma melhor contextualização das coleções, o quadro abaixo exhibe em detalhes os títulos trabalhados pelos volumes em cada ano escolar.

Quadro 01: Exposição das unidades da coleção VSP

Sexto Ano	Sétimo Ano
Unidade 1: A arte de comunicar	Unidade 1: Versos populares
Capítulo 1: Como eu me comunico	Capítulo 1: Versos populares
Capítulo 2: Mens@gem p/ vc	Capítulo 2: Versos que contam histórias

Unidade 2: Histórias que divertem e ensinam	Unidade 2: On...on-line: eu estou, você está?
Capítulo 1: De volta à terra da fantasia	Capítulo 1: A TV que você vê
Capítulo 2: Qual a moral da história?	Capítulo 2: Internet: a rede em nossas mãos
Unidade 3: Há algo de estranho no ar!	Unidade 3: Diferentes realidades
Capítulo 1: Histórias de arrepiar	Capítulo 1: O mundo desigual
Capítulo 2: Entre o medo e a coragem	Capítulo 2: Crianças invisíveis
Unidade 4: Meio ambiente: responsabilidade de todos	Unidade 4: Um mundo plural
Capítulo 1: Não deixe a natureza ir embora	Capítulo 1: Eu, tu, eles: cada um com seu jeito
Capítulo 2: Lixo é coisa séria!	Capítulo 2: Todas as cores e etnias
Unidade 5: O prazer de ler	Unidade 5: Tradição da cultura popular
Capítulo 1: Livro: um amigo sempre presente	Capítulo 1: As riquezas do saber popular
Capítulo 2: De página em página uma emoção	Capítulo 2: Raízes do Brasil

Unidade 6: Heróis: fantasia ou realidade	Unidade 6: Histórias de deuses e heróis
Capítulo 1: Heróis ou não heróis: eis a questão!	Capítulo 1: Os poderes dos deuses
Capítulo 2: Os heróis estão entre nós.	Capítulo 2: Os mitos explicam
Oitavo Ano	Nono Ano
Unidade 1: Vida de adolescente	Unidade 1: O mundo das artes
Capítulo 1: Meu primeiro amor	Capítulo 1: Do picadeiro às telas
Capítulo 2: Minha terra tem histórias	Capítulo 2: Universo de forma e cores
Unidade 2: Uma viagem pelos clássicos	Unidade 2: O jornal que a gente lê
Capítulo 1: Histórias para a vida toda	Capítulo 1: Aconteceu, virou notícia
Capítulo 2: Minha terra tem histórias...	Capítulo 2: Deu no jornal
Unidade 3: Tempos modernos	Unidade 3: Ao infinito, e além
Capítulo 1: A tecnologia do cotidiano	Capítulo 1: O poder da ciência
Capítulo 2: O universo digital	Capítulo 2: Uma odisséia na ficção
Unidade 4: A arte de fazer poesia	Unidade 4: Isso é coisa séria
Capítulo 1: A poesia e seus encantos	Capítulo 1: Vale a pena refletir
Capítulo 2: Há poesia em tudo o que vejo	Capítulo 2: Assunto em pauta

Unidade 5: O dia a dia no trânsito	Unidade 5: É de se aventurar
Capítulo 1: Atenção! Pare! Siga!	Capítulo 1: Um mar de aventuras
Capítulo 2: Para um trânsito melhor	Capítulo 2: Uma vida de aventuras
Unidade 6: A alegria de fazer rir	Unidade 6: Por um mundo melhor
Capítulo 1: Humor: da reflexão à crítica	Capítulo 1: Diga não à violência
Capítulo 2: Rir é o melhor remédio	Capítulo 2: Do caos à esperança

Fonte: o autor

Podemos visualizar, de modo geral, por meio desse quadro, quais foram as temáticas que as autoras optaram por trabalhar ao longo da coleção e em quais volumes elas foram contempladas. Na coluna da esquerda, vemos a organização dos volumes do sexto e do oitavo ano, e na coluna da direita, a do sétimo e nono. Em cada linha, há a indicação, em negrito, das seis unidades temáticas presentes em cada volume e, logo em seguida, de suas respectivas unidades didáticas, representadas como capítulo 1 e capítulo 2. Em algumas linhas podemos observar um sombreamento realizado com o propósito de indicarmos, nesse momento de contextualização do volume, as temáticas que também são contempladas na coleção Português: Linguagens⁵⁸.

- **Português: Linguagens**

Os autores da coleção projetam cada um de seus volumes com quatro unidades temáticas e cada uma delas apresenta três unidades didáticas. Sendo assim, um volume apresenta um total de doze unidades.

⁵⁸Em relação a este tópico, mais adiante, vamos expor alguns esclarecimentos.

Na abertura de toda unidade temática há a indicação do número correspondente a ela, com o seu título, e uma seção intitulada “Fique ligado! Pesquise”. Os autores dedicam sempre duas páginas para esta abertura. Elas são bastante coloridas e apresentam imagens que, além de despertarem a atenção dos alunos leitores, vão antecipando a inserção deles no tema que irá ser trabalhado na unidade. Além disso, nessa parte os autores apresentam alguns breves comentários, que muitas vezes referem-se às imagens que são trazidas, sugerem sites de pesquisa e filmes e indicam livros para os alunos lerem.

Na finalização de todas essas unidades temáticas, é apresentada uma parte denominada “Intervalo”, dedicada à proposta de um projeto, que deverá ser realizado dentro do assunto contemplado pela unidade. Geralmente os autores sugerem que esta atividade seja realizada em grupo. Ela estimula a criatividade dos alunos, uma vez que os instiga, muitas vezes, a confeccionar cartazes, a apresentar teatros, a inventar personagens etc.

As subseções são intituladas, preferencialmente, como: *Estudo do texto* (subdivisões: Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto), *Produção de texto*, *Para escrever com técnica*, *A língua em foco* (subdivisão: Exercícios), *De olho na escrita* e *Divirta-se*.

A apresentação dessas subseções é variável, ou seja, nem sempre todas elas estão contempladas pelas unidades. *Produção de texto*, *A língua em foco*, e *Divirta-se* são as que continuamente aparecem. Mesmo que algumas pouquíssimas unidades não apresentem nos volumes a subseção *Estudo do texto* com suas subdivisões, elas não deixam de expor um ou mais textos com atividades de compreensão sobre ele.

A apresentação das subseções também é variável, pois muitas vezes elas se subdividem em algumas partes que não são recorrentes em todas as unidades. *Linguagem do texto* e *Leitura expressiva do texto*, por exemplo, apresentam algumas vezes as seguintes partes: *Cruzando Linguagens*, *Trocando ideias* e *Ler é diversão* ou *Ler é reflexão*, *Ler é prazer* e *Ler é emoção*.

A subseção *Para escrever com técnica* pode apresentar também algumas variações, sendo substituída por outras subseções denominadas como: *Para escrever com coesão*, *Para escrever com adequação*, *Para escrever com expressividade* e *Para escrever com coesão e coerência*.

Os autores da coleção organizam, a partir dessas subseções, espaços que são dedicados basicamente ao ensino de leitura e compreensão, produção de textos e análise linguística. Esta ordem primordialmente é seguida em toda a coleção.

Mais adiante segue um quadro em que podemos perceber, em linhas gerais por meio dos títulos das unidades, quais foram as escolhas, realizadas pelos autores, de temas para serem trabalhados em cada um dos anos escolares.

Quadro 02: Exposição das unidades da coleção PL

Sexto Ano	Sétimo Ano
Unidade 1: No mundo da fantasia	Unidade 1: Heróis
Capítulo 1: Era uma vez	Capítulo 1: O nascimento de um herói
Capítulo 2: Terra do encantamento	Capítulo 2: Os heróis e seu avesso
Capítulo 3: Todas as crianças crescem...menos uma!	Capítulo 3: O herói que habita em mim
Unidade 2: Crianças	Unidade 2: Viagem pela palavra
Capítulo 1: Coisa de criança	Capítulo 1: A palavra no reino da ternura
Capítulo 2: Uma questão de valor	Capítulo 2: Palavra: porta de aventuras
Capítulo 3: Hora de diversão	Capítulo 3: A trilha das palavras
Unidade 3: Descobrindo quem eu sou	Unidade 3: Eu e os outros
Capítulo 1: O encantador de melros	Capítulo 1: A descoberta do outro
Capítulo 2: Eu: o melhor de mim	Capítulo 2: Alteridade: exercício de ternura
Capítulo 3: Em busca do sonho	Capítulo 3: Bullying: o império da tirania
Unidade 4: Verde! Adoro ver-te	Unidade 4: Medo, terror e aventura

Capítulo 1: Natureza morta ou natureza-morta?	Capítulo 1: Bem-vindos ao futuro!
Capítulo 2: A natureza em pânico	Capítulo 2: A aventura da viagem
Capítulo 3: SOS animal	Capítulo 3: A aventura da criação
Oitavo Ano	Nono Ano
Unidade 1: Humor: entre o riso e a crítica	Unidade 1: Valores
Capítulo 1: O humor nosso de cada dia!	Capítulo 1: O preço de estar na moda
Capítulo 2: Pílulas inquietantes	Capítulo 2: Os valores do outro
Capítulo 3: O povo: suas cores, suas dores	Capítulo 3: A dança das gerações
Unidade 2: Adolescer	Unidade 2: Amor
Capítulo 1: Adolescência: a porta da vida?	Capítulo 1: A conquista do amor
Capítulo 2: Corpo em (r)evolução	Capítulo 2: O selo do amor
Capítulo 3: Nas asas do coração	Capítulo 3: O milagre
Unidade 3: Consumo	Unidade 3: Juventude
Capítulo 1: Felicidade: quanto custa?	Capítulo 1: A primeira vez
Capítulo 2: Consumo: o mundo da sedução	Capítulo 2: Ser sempre jovem
Capítulo 3: Publicidade: vendem-se valores!	Capítulo 3: A permanente descoberta

Unidade 4: Ser diferente	Unidade 4: Nosso tempo
Capítulo 1: Semelhantes nas diferenças	Capítulo 1: Ciranda da indiferença
Capítulo 2: Racismo? Estou fora!	Capítulo 2: Os Brasis
Capítulo 3: Sou o que sou	Capítulo 3: De volta para o presente

Fonte: o autor

Assim como o quadro 01, podemos observar no segundo, na coluna da esquerda, a organização dos volumes do sexto e em seguida do oitavo ano, e na coluna da direita, a do sétimo e nono. Em cada linha, há em destaque a indicação das quatro unidades temáticas presentes em cada um dos volumes e, logo em seguida, de suas respectivas três unidades didáticas, representadas como capítulo 1, 2 e 3. De modo semelhante ao quadro anterior, realizamos um sombreamento em algumas linhas com o objetivo de indicarmos as temáticas que também são trabalhadas na coleção Vontade de Saber Português.

Por meio desses dois quadros apresentados, podemos ver nas duas coleções que o somatório de suas unidades temáticas, contabilizando um total de 40, lançou uma multiplicidade de temas⁵⁹ para serem trabalhados no período do Ensino Fundamental II. Dentre tais assuntos alguns foram trazidos nas duas coleções. Isso fez com que observássemos com mais afinco tais unidades temáticas. Por apresentarem os mesmos assuntos, indagamo-nos sobre os discursos que os volumes apresentavam a respeito dos temas e sobre o trabalho que era realizado com eles. Havia convergência entre eles ou não? Essa observação, em um primeiro momento, fez com que selecionássemos tais temáticas não linguísticas para compor um *corpus* preliminar de nosso trabalho.

Vejamos, em seguida, dois quadros que explicitam em detalhes os temas não linguísticos e quantidades de unidades dedicadas a trabalhá-los.

Quadro 03: Temáticas em comum nas duas coleções e volumes em que são apresentadas

Temáticas	VSP	PL

⁵⁹ Mesmo sabendo que os livros didáticos contemplam uma multiplicidade de temas não linguísticos, mas também de temas (meta)linguísticos, quando nos referimos aos que podemos visualizar por meio dos sumários dos livros, delimitamo-nos apenas às temáticas não linguísticas.

	Volumes que apresentaram os temas	
Heróis	6º ano	7º ano
Adolescentes	8º ano	8º ano
Natureza	6º ano	6º ano
Diferenças	7º ano	8º ano
Fantasia	6º ano	6º ano
Humor	8º ano	8º ano

Fonte: o autor

Vemos na primeira coluna deste quadro, os temas semelhantes contemplados pelas duas coleções. Em seguida, na coluna do meio, podemos ver os anos do EF em que cada um desses temas foi trazido na coleção VSP. E na terceira coluna, vemos os anos em que a coleção PL decidiu também abordar essas temáticas.

Já no quadro seguinte, podemos perceber na segunda coluna a quantidade de unidades dedicadas na coleção VSP a trabalhar cada uma das temáticas. E na terceira coluna vemos também essa quantidade em PL.

Quadro 04: Quantidade de unidades didáticas que trabalham cada tema nas duas coleções

Temáticas	VSP	PL
	Unidades didáticas para cada tema	
Heróis	2 unidades	3 unidades
Adolescentes	2 unidades	3 unidades
Natureza	2 unidades	3 unidades
Diferenças	2 unidades	3 unidades
Fantasia	2 unidades	3 unidades
Humor	2 unidades	3 unidades

Fonte: o autor

Por meio do quadro 03, podemos perceber, primeiramente, que os livros didáticos abordaram seis temáticas semelhantes. Em seguida, verificamos que os livros do 9º ano das duas coleções não apresentaram uma seleção temática similar para ser trabalhada. Entretanto, mesmo esta semelhança não aparecendo, os livros desse ano também foram investigados por nós. Para averiguarmos a organização dos volumes e seleção de unidades temáticas e didáticas das duas coleções, não excluimos esses LD. Eles também foram objeto de investigação. Entretanto, para um recorte metodológico de um *corpus* um pouco mais específico, como os volumes do 9º ano não apresentaram assuntos semelhantes, elas não foram foco, nesse momento da pesquisa, de um olhar mais específico.

Por meio do quadro 04, observamos que 30 unidades didáticas (12 em VSP e 18 em PL), distribuídas entre três anos (6º, 7º e 8º ano), predispueram-se a trabalhar assuntos⁶⁰ similares nas duas coleções. Dessas seis temáticas, percebemos que elas poderiam ser divididas em dois blocos: as que contemplavam a visibilidade de uma imagem social de um grupo na sociedade; e as que não possibilitavam essa visibilidade, ou seja, estavam muito mais relacionadas a aspectos que não necessariamente colocavam em cena a imagem de um grupo social. No primeiro, enquadravam-se os temas: adolescentes e diferenças; e, no segundo: heróis⁶¹, natureza, fantasia e humor.

Mesmo considerando que todas as unidades temáticas pertencentes aos dois blocos tenham semelhante importância para serem investigadas, decidimos escolher um deles para centrarmos o nosso olhar. Essa decisão partiu apenas da ideia de obtermos um *corpus* mais específico para ser analisado. Elegemos, com isso, os temas que se inseriam no primeiro bloco, uma vez que nos desperta muito mais atenção averiguar quais são os discursos que os

⁶⁰ Como já mencionamos, esses assuntos referem-se apenas aos não linguísticos.

⁶¹ Como a temática dos heróis envolve um universo bastante amplo, como, por exemplo, o da mitologia e o da ficção, resolvemos inserir esse tema no segundo bloco. Isso porque consideramos que os grupos de heróis contemplados pela mitologia (aqueles que são tidos como semideuses) como também pela ficção (aqueles que são tidos como super-heróis) são frutos de uma autoria imaginária, a qual envolve seres fictícios. Ou seja, não podemos “vê-los” na sociedade. Podemos sim, categorizar atores sociais como heróis, com base nos modelos de contexto já construídos sobre as características gerais que os envolvem (talvez como um ser nobre e altruísta). Mas isso é uma elaboração mental e discursiva que nos faz considerar um grupo (como, por exemplo, os bombeiros) como sendo herói. Como os livros, pelos próprios títulos de algumas de suas unidades didáticas, decidem não somente contemplar esta abordagem do herói “visto e discursivado” por nós, mas também, daquele que está mais no universo da mitologia e fantasia, resolvemos enquadrar tal temática no segundo bloco de categoria.

livros didáticos revelam para os alunos sobre as imagens de alguns grupos sociais. Sendo assim, as unidades temáticas que serão analisadas em cada livro e ano serão as seguintes:

Quadro 05: Unidades que serão analisadas das duas coleções

VSP		PL	
Unidade 1: Vida de adolescente (8º ano)	Capítulo 1: Meu primeiro amor	Unidade 2: Adolescer (8º ano)	Capítulo 1: Adolescência: a porta da vida?
	Capítulo 2: Minha terra tem histórias		Capítulo 2: Corpo em (r)evolução
			Capítulo 3: Nas asas do coração
Unidade 4: Um mundo plural (7º ano)	Capítulo 1: Eu, tu, eles: cada um com seu jeito	Unidade 4: Ser diferente (8º ano)	Capítulo 1: Semelhantes nas diferenças
	Capítulo 2: Todas as cores e etnias		Capítulo 2: Racismo? Estou fora!
			Capítulo 3: Sou o que sou

Fonte: o autor

Neste quadro as duas primeiras colunas apresentam a organização da coleção Vontade de Saber Português, e as duas últimas de Português Linguagens. Na primeira coluna, vemos, em negrito, o número da unidade temática, o seu título e o ano escolar do EF em que a coleção VSP lança, respectivamente, os temas adolescentes e diferenças. Na segunda coluna, podemos observar em quatro linhas os títulos de cada uma das duas unidades didáticas dedicadas a trabalharem com a mesma temática. Na terceira e quarta colunas podemos identificar os mesmos aspectos na coleção PL. Sendo que na quarta coluna podemos visualizar seis linhas, e não quatro. Isso acontece porque são três as unidades didáticas dedicadas na obra a trabalharem com o mesmo tema.

Por este quadro, deixamos evidente que o *corpus geral*⁶² de nossa investigação será composto por quatro unidades temáticas e dez didáticas, que versam sobre os temas: adolescentes e diferenças.

Com este material em mãos, delimitamos em cada coleção as seções de aberturas das unidades e as seções de leitura, com todas as suas subseções, como objeto mais específico de nossa investigação. Mesmo identificando que nas duas coleções a leitura permeia todas as unidades temáticas, ou seja, o trabalho com ela também está presente nas partes que se dedicam à análise linguística e à produção de textos escritos e orais, decidimos centrar a nossa atenção apenas nas seções em que os livros, de fato, predispunham-se a trabalhar com a leitura.

Nos próximos tópicos, iremos expor uma contextualização acerca desse *corpus* da pesquisa e os procedimentos que realizamos para obter as categorias de análise de nosso trabalho.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS

Este tópico tem por finalidade realizar uma abordagem um pouco mais detalhada sobre o objeto de nossa pesquisa. A fim de uma exposição mais didática, decidimos expor, separadamente, como cada um dos volumes trabalha as suas aberturas de unidades temáticas e seções de leitura. Mesmo procurando expor vários exemplos dos volumes analisados, tivemos a intenção apenas de tornar mais clara a contextualização de nosso material de investigação. Sendo assim, nesse momento, optamos por não analisá-los.

4.3.1 Vontade de saber português

- *Abertura da unidade temática*

Em todos os volumes esta seção é trazida apenas no início das unidades temáticas, ou seja, antes da unidade didática 1⁶³. Mesmo só sendo apresentada neste momento em todos os livros, a sua função não se delimita a apenas contextualizar o aluno nessa unidade 1. Como

⁶²Mesmo tendo demonstrado todos os passos que realizamos para obter este *corpus*, que é um pouco mais específico se levarmos em consideração todas as unidades temáticas e didáticas e as seções de todos os volumes das duas coleções, decidimos categorizá-lo como sendo o *corpus geral* de nossa pesquisa, pois a partir dele selecionamos as atividades de cada macro e microcategoria de análise que irão integrar o nosso *corpus restrito*.

⁶³Na coleção VSP, elas antecedem as duas unidades didáticas trabalhadas e, na PL, antecedem as três.

todas as unidades didáticas trabalham com a mesma temática, entretanto cada uma com a sua particularidade dependendo do objeto de ensino que é proposto para aquele momento, a abertura da unidade também contempla os aspectos que serão trabalhados nas unidades didáticas 2 e 3.

Em todas as aberturas, além de uma cor diferenciada das demais e de numeração para indicá-la, os autores apresentam um título correspondente ao que será estudado na unidade. Todas elas apresentam pelo menos uma figura, como: figuras de livros, tirinhas, cartuns, fotografias, esculturas, fotograma de cena de filme, cartaz, caricaturas etc. Algumas trazem legendas, como a que selecionamos para apresentar logo abaixo, e outras priorizam por não apresentá-las. Antes de inserirem tais imagens, as autoras em todas as abas solicitam que os alunos observem-nas. Algumas vezes, pedem que esta observação seja atenta, outras vezes, expõem alguma descrição sobre elas. No momento de nossas análises, iremos nos deter a tais descrições.

Logo após as imagens, as autoras inserem uma seção a qual intitulam “Conversando sobre o assunto”. Nela são apresentadas, no mínimo, três questões que se relacionam às imagens apresentadas e à temática que será trabalhada na unidade. Ao lado, existe um pequeno balão sugerindo que as repostas a esses questionamentos devem ser orais. Por não indicarem com quem esta conversa deve ser realizada, fica a critério de o aluno leitor realizá-la com um ou vários colegas de sala e/ou com o professor. Vejamos um exemplo⁶⁴:

⁶⁴Todos os exemplos foram selecionados do *corpus* específico de nosso trabalho. Entretanto as considerações gerais realizadas sobre as seções levaram em consideração todos os volumes das coleções.

demonstra uma preocupação das autoras em inserirem os alunos no universo literário. As temáticas contempladas nesses textos são as mais variadas, condizentes à proposta temática para ser trabalhada na unidade. Observamos que há uma prioridade por temas mais urbanos e bem atuais, como “A tecnologia do cotidiano” (8º ano), “O universo digital” (8º ano), “A TV que você vê” (7º ano), “Internet: a rede em nossas mãos” (7º ano) etc.

Cada uma dessas duas subseções, além desse texto, exibe também outro, ao qual denominaremos “texto motivador”, que sempre aparece logo abaixo do título da unidade, e às vezes uma ou mais informações adicionais, que sempre vêm depois ou ao lado do texto apresentado. Uma vez que esses elementos integram as nossas categorias de análise, e nesse momento propusemo-nos apenas à contextualização de nosso material de investigação, iremos contemplá-los mais detalhadamente no capítulo seguinte deste trabalho. Entretanto, observemos aqui o recorte de uma das subseções de *Leitura* a fim de explicitar o que acabamos de descrever.

capítulo **2** Todas as cores e etnias

Leitura 1

Os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Esses povos possuem um modo de viver único, principalmente em relação ao respeito e ao cuidado com a natureza. No entanto, essa diferença não foi bem compreendida por outros povos. Por que será que isso aconteceu?

Quando eu era pequeno não gostava de ser índio. Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio...

Foi meu avô quem me ajudou a superar estas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade esta beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira. Naquela época eu achei que meu velho avô estava tentando apenas me animar com palavras de incentivo. No entanto, hoje percebo que ele estava expressando um desejo de ver o nosso povo ser mais compreendido e respeitado. Parecia que ele sabia o que iria acontecer no futuro, pois quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não. ▶

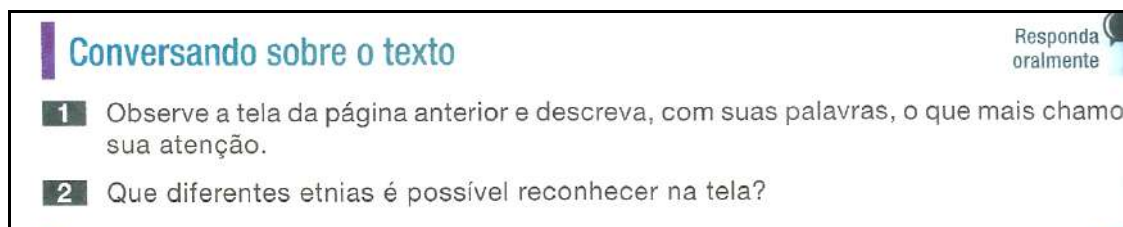
[...]

Canibal = pessoa que come carne de indivíduos da mesma espécie.

(VSP 7º, pág.166, temática: diferenças)

A subseção *Estudo do texto* pode apresentar até quatro subdivisões: *Conversando sobre o texto*, *Escrevendo sobre o texto*, *Discutindo ideias, construindo valores* e *Explorando a linguagem*. Todas elas delimitam-se a trabalhar algum aspecto que esteja relacionado ao texto apresentado nas subseções *Leitura 1* e *2*.

Na subdivisão *Conversando sobre o texto*, as autoras, da mesma maneira que na abertura da unidade temática, realizam alguns questionamentos e solicitam, ao lado de um balão, que eles sejam respondidos oralmente. Vemos, com isso, o empenho das autoras em tentarem articular leitura e oralidade em uma mesma seção. As perguntas nesse momento motivam os alunos leitores a conversarem, muitas vezes, sobre os títulos, os assuntos, o gênero textual, as personagens dos textos, algum aspecto que observaram neles etc. Além disso, instigam os alunos a conversarem sobre os possíveis sentidos encontrados para alguns fragmentos e itens lexicais selecionados do texto. Observemos um exemplo.



(VSP 7º, pág.174, temática: diferenças)

A seguir, é apresentada a subdivisão *Escrevendo sobre o texto*. Ao lado, as autoras solicitam que os alunos anotem no caderno as respostas das perguntas que serão realizadas. Sendo assim, os leitores são instigados à prática da escrita acerca do que leram no texto. De todas as subdivisões, essa é a que apresenta um maior número de questionamentos ao aluno. Eles não apenas referem-se à compreensão do texto e às opiniões que esse leitor tem acerca dos assuntos contemplados por ele, mas também, à compreensão do próprio gênero textual que abrange o texto trabalhado na unidade. Ou seja, nesta subdivisão as autoras contemplam geralmente um maior número de questões sobre as temáticas (meta)linguísticas presentes na atividade de leitura. Em alguns questionamentos presentes na seção, as autoras expõem um pequeno excerto a fim de explicar ao leitor algumas características do gênero textual. No exemplo seguinte, vemos que a questão 5 lança esse excerto com a intenção de elucidar o que seria um artigo de opinião, uma vez que se refere ao texto contemplado na unidade.

A apresentação desses textos nos enunciados das questões de leitura é recorrente, não apenas para contextualizar o aluno sobre os gêneros textuais que serão trabalhados em mais detalhes nas seções de produção de texto, mas também, para contextualizar o leitor sobre vários elementos, como: momento histórico em que o texto foi publicado, informações

históricas sobre os assuntos contemplados pelos textos, curiosidades sobre algum aspecto que não foi abordado por eles, informações sobre as tipologias textuais que prevalecem etc.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

- 1** Textos como esse costumam ser publicados em uma seção específica de jornais e revistas, e são escritos por especialistas que discutem questões polêmicas e temas diversos.
 - a) Qual é a especialidade do autor desse texto? A especialidade dele contribui para o assunto que está sendo discutido?
 - b) Esse assunto pode ser considerado polêmico? Por quê?
 - c) Para qual público o texto foi produzido?
- 2** O título do artigo é uma pergunta. Que efeito de sentido isso confere ao texto?
- 3** Com base na leitura do texto, qual é a ideia central desenvolvida nele? Em que momento do texto é possível identificá-la?
- 4** Em textos como esse, é comum que se discutam questões e problemas sociais relevantes e importantes da atualidade. Para isso, o autor tenta convencer o leitor a aderir ao seu ponto de vista por meio da exposição de seus argumentos.
 - a) De que forma o autor constrói seus argumentos?
 - b) Dos argumentos utilizados pelo autor para comprovar a naturalidade do “ficar”, qual é, para você, o mais convincente? Por quê?
- 5** Em um artigo de opinião, é comum que o autor opte por mostrar suas ideias no texto de maneira evidente, sendo, portanto, um locutor participativo e ativo. De que maneira isso fica claro no texto lido? Justifique com um exemplo do texto.

O **artigo de opinião** apresenta discussões sobre um assunto polêmico de forma clara e pessoal, com a intenção de convencer o leitor sobre seu posicionamento. Assim, ao longo do texto são utilizados argumentos que reforçam a ideia defendida, que podem vir em forma de: comparações, exemplificações, depoimentos etc.

(VSP 8º, pág.32, temática: adolescência)

Na subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores*, as autoras, mais uma vez, solicitam que os alunos respondam oralmente as perguntas que serão realizadas. Os alunos são estimulados nessa parte a expressarem suas ideias e opiniões sobre o que leram. Geralmente são apresentados nela de um a três questionamentos. Para realizá-los, as escritoras dos livros selecionam, primeiramente, um ou mais fragmentos, que possivelmente foram os que lhes chamaram mais a atenção, do texto lançado para ser trabalhado. Eles são reescritos de modo direto ou indireto, e logo em seguida há uma indagação sobre a opinião que os leitores têm acerca dos aspectos que são contemplados pelos fragmentos. Em muitos momentos, essas partes selecionadas são o próprio título do texto que é retomado a fim de se propor uma discussão sobre ele. Em outros momentos, antes das autoras realizarem o questionamento sobre esses fragmentos, elas expõem uma opinião sobre eles, o que nos

possibilita caracterizá-la como uma pré-indagação⁶⁵. Nessa subdivisão, além disso, observamos que algumas vezes as autoras lançam uma imagem (figura ou foto), ao lado ou abaixo das perguntas, relacionadas à temática trabalhada na unidade. Essa imagem, a nosso ver, acaba contribuindo para os processos de compreensão e construção de valores e, conseqüentemente, para a discussão das ideias pretendidas pelas autoras. Vejamos o exemplo apenas a título de demonstração:

Discutindo ideias, construindo valores



 Responda
oralmente

1 As tribos são caracterizadas por ser um grupo pequeno, mais fechado, com regras claras e delimitadas. Em algumas situações pode ocorrer rivalidade entre esses grupos.

a) Para você, por que isso ocorre?

b) Qual é a sua opinião sobre atitudes como essas?

2 O texto diz que os jovens querem pertencer a uma tribo, pois é uma forma de viverem em grupo, estabelecendo uma rede de amizades e também favorecendo uma nova relação com o ambiente social. Por que você acha que ter essa vivência é importante para os jovens?

Fotografia de outra tribo urbana conhecida como *cosplay* (abreviatura de *costume play*). Nessa foto, podemos observar um grupo de *cosplayer*. Seus membros se caracterizam por vestir-se como personagens de histórias em quadrinhos, de desenhos, de animes, de mangás ou por imitarem grupos musicais.



(VSP 8º, pág.45, temática: adolescência)

Por fim, é apresentada a subdivisão *Explorando a linguagem*. Nesse ponto as perguntas da atividade referem-se a uma análise mais (meta)linguística e semântica do texto. As autoras sempre remetem ao texto, que está sendo contemplado na unidade didática, para trabalharem assuntos como: classes de palavras, pontuações, regências, concordâncias, estruturas e estilo do texto, linguagem do texto etc. Esse trabalho não é feito de maneira

⁶⁵Tanto os fragmentos de texto como as pré-indagações constituem-se como categorias de análise de nossa pesquisa. Por isso, nesse ponto, não iremos nos limitar a uma abordagem mais específica sobre elas.

isolada do texto, fragmentos e itens lexicais são selecionados dele a fim de se trabalhar alguns assuntos mais voltados à materialidade do texto. Muitos desses assuntos são retomados na subseção *Ampliando a linguagem*; outras vezes, eles não são vistos novamente, sendo contemplados, com isso, apenas nesse momento de exploração da linguagem do texto. É interessante notar que em uma mesma atividade de leitura as autoras optam por não priorizar apenas um assunto para ser explorado. Vários deles podem ser contemplados e trabalhados nessa mesma subdivisão. No exemplo seguinte, podemos observar, na questão 1, que as escritoras trabalham com o uso da pontuação; já na questão 2, com o uso da linguagem conotativa.

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

1 Em vários momentos do texto, o autor expôs as falas dos personagens para exemplificar o que estava sendo discutido.

a) Que sinal de pontuação foi utilizado para indicar as falas?

b) Comente sobre o efeito que o uso dessa pontuação gera no artigo de opinião.

2 Releia alguns trechos do texto.

A “Ficar” é um termo que tem deixado muitos pais **de cabelo em pé**.

B Uma garota **pediu a palavra** e soltou do meio da plateia [...].

C Hoje, os adolescentes têm maior autonomia para circular, **sair à caça** [...].

a) Explique o sentido das expressões destacadas nos trechos.

b) Considerando o público a que o texto se destina e o assunto discutido, qual é o efeito do emprego de termos e expressões conotativas?

(VSP 8º, pág.33, temática: adolescentes)

4.3.2 Português linguagens

- *Abertura da unidade temática*

As aberturas das unidades temáticas da coleção Português Linguagens são bastante ricas. Elas apresentam uma diversidade de informações expressas, sempre em duas páginas, por meio de textos verbais e não verbais. De início, os autores indicam o número da unidade e expõem um título correspondente a ela. Sempre nessa abertura, há uma mudança de cor da página da que predominava em toda a unidade anterior. Essa alteração permite uma identificação mais específica de cada uma das quatro unidades temáticas do volume.

Após o título, na mesma página, prevalece a exposição de um poema e uma imagem (figura ou foto) ao lado ou embaixo do texto. São poucas as unidades que apresentam, nesse momento, um gênero textual diferente, como tirinhas e charges. Em alguns poucos exemplos,

os autores optam por inserirem também nesta página, além desses gêneros e imagens, um breve comentário acerca do tema que será trabalhado.

Sempre na página seguinte há uma seção intitulada “Fique ligado! Pesquise”. Ela tem por objetivo sugerir ao aluno leitor alguns livros, filmes, música, pesquisa e sites que irão tratar da temática a ser explorada. Nem sempre todas essas sugestões são expressas em todas as unidades, mas pelo menos três delas, como, livros, filmes e sites, são recorrentes. Na indicação dos livros, os autores inserem a capa de um ou dois deles, e na de filmes, uma foto de alguma cena. Todas essas sugestões são apresentadas dentro de balões coloridos, o que permite chamar a atenção do leitor para as suas leituras. Nessa seção também há a apresentação de um pequeno quadro, localizado sempre no fim da página, indicando a palavra “Intervalo”. Nele é sinalizada a proposta de um projeto temático que será trabalhado no final da unidade. Os autores nesse momento, apenas expõem o título do projeto e indicam os gêneros textuais que serão requisitados para a sua execução. Todas essas sugestões e indicações, a nosso ver, vão antecipar a inserção dos alunos no tema que irá ser trabalhado em toda a unidade e despertar as suas curiosidades sobre ele. Por causa disso, elas serão objetos de análise de nosso trabalho. Desse modo, cabe-nos expor aqui apenas essa breve contextualização dessa seção de abertura.

UNIDADE 4

Ser diferente

Brancos, pretos, amarelos

Brancos, pretos, amarelos,
Vamos misturar as cores.
De um só pai nós descendemos,
São irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,
Uma pátria só – o mundo.
São irmãos todos os homens,
Isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,
Brancos, pretos, amarelos.
Diferentes são as cores,
Mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda parte,
Já mil vezes o escutei.
E da fala até o ato
E da terra até o céu.

São iguais todos os homens,
Brancos, pretos, amarelos.
Povos, raças – diferenças
São histórias inventadas.

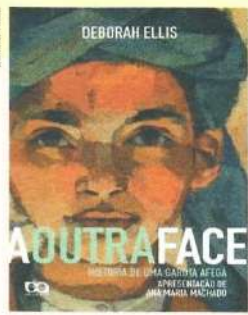
12 Assista ao vídeo *O povo brasileiro*, a fim de colher ideias que vão ajudá-lo a compreender melhor o tema desta unidade.




**FIQUE LIGADO!
PESQUISE!**


LIVROS

O preço da liberdade, de Sally Griendley (Ática); *A outra face – História de uma garota afegã*, de Deborah Ellis (Ática); *Aqui entre nós*, de Márcia Leite (Ática); *Aleijado*, de Luiz Antonio Aguiar (Ática); *Fora da trilha*, de Paul Stewart (Cia. das Letras); *Tudo depende de como você vê as coisas*, de Norton Juster (Cia. das Letras); *Longe dos olhos*, de Ivan Jaf (Ática); *Amor sem fronteiras*, de Elias José (Larousse/Escala); *Diário de Raquel*, de Marcos Rey (Cia. das Letras); *O corcunda de Notre-Dame*, de Victor Hugo (Ediouro); *Frankenstein*, de Mary Shelley, recontada por Ruy Castro (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Record); *Filha de feiticeira*, de Célia Rees (Companhia das Letrinhas); *O diário de Zlata*, de Zlata Filipovic (Cia. das Letras); *Uma menina estranha – Autobiografia de um autista*, de Temple Grandin e Margaret M. Scariano (Companhia das Letrinhas); *Amor é fogo*, de Stela Maris Rezende (Formato); *A cor do azul*, de Jane Tutikian (Atual).




FILMES

Promessas de um novo mundo, de Justine Shapiro, B. Z. Goldberg e Carlos Bolado; *Hairspray – Em busca da fama*, de Adam Shankman; *Entre dois mundos*, de Vic Sarin; *Em busca de um milagre*, de Michael McGowan; *O som do coração*, de Kirsten Sheridan; *Ensinando a viver*, de Menno Meyjes; *A voz do coração*, de Christophe Barratier; *Meu pé esquerdo*, de Jim Sheridan; *Minhas cem crianças*, de Edwin Sherin; *O homem sem face*, de Mel Gibson; *Amistad*, de Steven Spielberg; *Lilo e Stitch*, de Tony Craig.



Cena de Hairspray – Em busca da fama.


SITES

www.uol.com.br/mpessoa

Intervalo

Projeto: Meio ambiente: nosso meio —
 Apresentação de um seminário sobre meio ambiente.

(PL 8º, pág.190-191, temática: diferenças)

• Seção de leitura

A coleção apresenta uma única subseção de leitura intitulada *Estudo do Texto*. Esta parte dedica-se, como o próprio título já indica, a trabalhar a releitura e aspectos relacionados ao texto que é apresentado na abertura da unidade didática. Mesmo o livro disponibilizando apenas uma seção explícita para o trabalho com esse eixo de ensino, ele também é contemplado de maneira mais implícita nas seções de produção textual e de análise da língua.

Na abertura da unidade didática, há a indicação do número correspondente a ela e a apresentação de um título que irá anunciar o assunto da unidade. Antes da exposição do texto, os autores lançam um texto motivador sobre o assunto, e muitas vezes essa motivação apresenta uma pergunta, a fim de despertar, desde o início, a reflexão do leitor sobre o que

será trabalhado na unidade. Em seguida, é apresentado o texto; geralmente os autores optam por lançarem apenas um. São poucas as unidades que trazem dois exemplos. Quando isso acontece, há a indicação de subseções, como, *Texto 1* e *Texto 2*. Esses textos são bastante diversificados. Muitas vezes constituem-se apenas de uma imagem (fotografia, pintura, desenho), outras vezes são mais multimodais (cartuns, charges, anúncios publicitários etc). E, mesmo que não apresentem imagens, como por exemplo, os textos literários, entrevistas etc., os autores lançam algumas fotografias e figuras ao lado ou abaixo deles. Ou seja, prioriza-se por uma apresentação conjunta de texto mais imagem.

Nesse mesmo espaço dedicado à apresentação do texto há também a presença de algumas informações adicionais, como por exemplo, um glossário com algumas palavras retiradas do texto. Tanto essas informações, como os textos motivadores serão objetos de nossa análise mais adiante.

Vejamos um exemplo em que podemos verificar a apresentação da seção de leitura, com seu título, os textos motivador e central (com as imagens selecionadas para o integrarem) e as informações adicionais.

CAPÍTULO 2

Racismo? Estou fora!

*"Só podia ser coisa de português", "Chega aí, neguinho", "Você tá pior que judeu, mano?",
"É negro, mas tem alma de branco", "A japa saiu sem entender nada".
Quem nunca ouviu frases como essas? Nem sempre quem as fala tem a intenção de ofender
ou magoar; porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito?"*

Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um texto literário, ficcional, da escritora Mirna Pinsky; o segundo é uma entrevista com a filósofa negra Suéli Carneiro.

TEXTO I

O almoço

O almoço na casa de Juliana já estava na mesa quando Tânia chegou correndo. Tinha conseguido driblar o pai. Sem saber o que a mãe dissera para Tânia, seu José havia consentido na ida dela à casa da nova amiga. Tânia sabia que a mãe não deixaria isso muito barato, mas a bronca só iria ocorrer no fim da tarde e até lá poderia se divertir muito.

[...]

A fome era muita. Só de olhar aquele bife suculento, o estômago relaxava. Aceitou tudo quanto lhe puseram no prato e não recusou quando ofereceram bis. E o bolo de chocolate! Quem é que podia resistir a três pedaços de bolo de chocolate, quando a última vez que lembrava de ter comido bolo de chocolate fora na festa da madrinha, tanto tempo atrás?

Depois do almoço não conseguia se mexer direito. Não queria fazer nada. Só ficar jiboiando. [...]

Pouco mais tarde, voltou Rafael acompanhado de Zezinho. Rafael era o irmão mais velho de Juliana. As duas tinham planejado visitar o riozinho, lugar onde Tânia pensava fazer uma cabana. Mas acharam melhor aceitar o convite dos meninos para uma partida de corrida com dados.

Tânia não se ajeitou bem com os dados. Confundiu o seis com o cinco e andou seis casas. Rafael corrigiu. Na vez seguinte, novamente. E Rafael voltou uma casa com a peça de Tânia. Mas as meninas não estavam muito entusiasmadas com o jogo. Preferiam visitar o recanto escondido perto do riozinho que Tânia conhecia e confiara à nova amiga. Por isso, elas demoravam a jogar. Nunca sabiam que tinha chegado a vez delas. Criou-se um clima de má vontade em volta da partida. Os meninos irritavam-se com a distração das duas. As meninas se chateavam por terem que ficar ali. Na quinta vez que Tânia trocou o resultado do dado, Rafael não aguentou e explodiu:

— Ah! Essa negrinha não acerta nunca, pô!

Juliana ficou vermelha feito um pimentão. Levantou-se e começou a gritar para o irmão:

— Não fala assim com a minha amiga, viu? Ela é *minha* amiga! — E chamando Tânia, sentou-se na rede, recusando-se a jogar.

Juliana estava mesmo muito brava com o irmão. Ofendendo aquela amiga que ela tinha acabado de fazer e que tinha ideias tão boas para brincarem. Nem respondeu quando ele convidou as duas para o esconde-esconde.

Tânia gostou muito da amiga depois daquela hora. Mais do que já vinha gostando. Aquela dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa, a amiga tinha percebido bem. Melhor até do que sua mãe, que parecia não se importar quando alguém dizia — e ela ouvira muitas vezes — que preto, quando não suja na entrada, suja na saída. Ou quando diziam que coisa malfeita era "trabalho de preto". Doía, e doía muito, mas só que o pai e a mãe dela não diziam nada. Parece que nem escutavam. Ela tinha vontade de dizer que tanto preto quanto branco erravam e acertavam da mesma maneira. Que tanto fazia ser preto quanto branco, porque não era a cor da pele que ia fazer ela acertar ou errar. Ou jogar certo ou jogar errado, como tinha acontecido pouco antes. Mas, no fundo, ela sentia uma pontinha de timidez por ser preta e tinha a impressão de que se não brigasse, não reclamasse, todo mundo ia esquecer de que ela tinha aquela cor. [...]



(Mima Pinsky, *Nó na garganta*. São Paulo: Atual, 1991. p. 25-7.)

(PL 8º, p.210-212, temática: diferenças)

TEXTO 2

Uma guerreira contra o racismo

Caros Amigos — Qual foi sua primeira experiência direta com o racismo?

Sueli Carneiro — Olha, ser negro, nascer negro, é estar sistematicamente ao longo de toda a vida sofrendo processos de discriminação. [...] Na escola se dá a primeira situação franca, concreta: “Negrinha”, “Pelé”, “Cabelo de Bombril”.

Caros Amigos — Dentro do mesmo estrato social em que vocês viviam, ou seja, no meio operário, havia racismo por parte das famílias brancas?

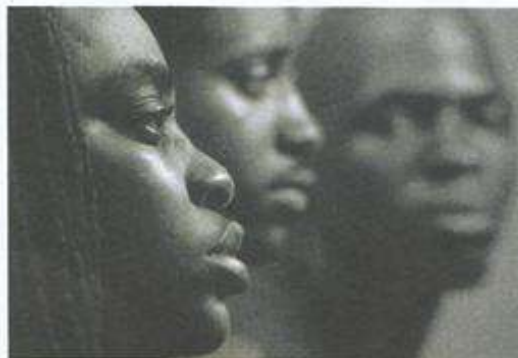
Sueli Carneiro — Como a pobreza equaliza certas condições, existe um grau de solidariedade e fraternidade superior ao das classes mais privilegiadas. Porém quando há uma situação de conflito, é a cor o elemento utilizado para agredir, para distinguir. Por exemplo, você tem seus vizinhos, vocês festejam juntos, um batiza o filho do outro, vocês almoçam juntos nos fins de semana, mas, assim que aparece uma situação de conflito, surgem as afirmações: “Só podia ser negro mesmo”. [...]

Caros Amigos — Você sentia isso em seu bairro?

Sueli Carneiro — Havia mais do que isso. Havia um tipo de atitude. O branco pobre, apesar de sua pobreza, tem um sentimento de superioridade frente ao negro. É algo mais ou menos assim: “Poderia ser muito pior, além de pobre eu poderia ser preto...”. Há esse sentimento de superioridade, em qualquer classe social.

Caros Amigos — Sua família discutia a questão racial?

Sueli Carneiro — Não era exatamente discutida. Meus pais tinham um ideário: “Você não pode deixar se humilhar porque é negro” [...]. Tinha, então, um código de conduta que tinha que ser observado, você não podia aceitar discriminação, mas também tinha toda uma ideologia que passava pelo “temos de ser melhores porque somos negros, temos de ser mais morais, mais generosos, mais éticos, mais perfeitos; não podemos errar, temos de ser os melhores alunos etc.” Quer dizer, tínhamos de ser melhores para ser tratados de forma igual. [...]



equalizar: uniformizar, igualar.

(Caros amigos, fev. 2000. Entrevista “Uma guerreira contra o racismo”. In: Rodolfo Ilari. Introdução ao estudo do léxico. São Paulo: Contexto, 2002. p. 141.)

(PL 8º, p.210-212, temática: diferenças)

A subseção *Estudo do Texto* pode apresentar até seis subdivisões: *Compreensão e Interpretação*, *Linguagem do texto*, *Leitura expressiva do texto*, *Cruzando linguagens*, *Trocando ideias* e *Ler é diversão*. Nem todas elas são necessariamente contempladas em todas as unidades. A última pode aparecer também com as seguintes denominações: *Ler é reflexão*, *Ler é prazer* e *Ler é emoção*.

A subdivisão *Compreensão e Interpretação* é a que, frequentemente, contempla um maior número de questionamentos sobre os aspectos relacionados ao texto trabalhado. Os autores recorrem, na maior parte das vezes, aos fragmentos e itens lexicais desse texto para realizarem as indagações. O leitor é instigado a interpretá-los, a darem sentido a eles no contexto de uso do texto, a identificarem as referências as quais se remetem etc. No exemplo seguinte, poderemos observar que quase todas as questões apresentam essas

estratégias em suas elaborações. Quando não recorrem a esses fragmentos e itens, os autores realizam indagações sobre as compreensões e opiniões que os leitores tiveram a respeito de algum aspecto contemplado pelo texto. Além disso, quando há a presença de dois textos centrais na abertura da unidade, os enunciados das perguntas proporcionam uma articulação entre eles. Isso é importante, uma vez que exigem que o aluno considere os diferentes textos que trabalham com a mesma temática. Desse modo, ele pode se ver estimulado a encontrar, talvez, as possíveis convergências e divergências entre os dois.

 **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
 - a) A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?
 - b) Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?
2. Ainda no 1º parágrafo, o narrador percebe que a sensação que teve pode ser alvo da crítica de seu leitor.
 - a) Que frase evidencia essa consciência?
 - b) Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?
3. O narrador para diante da cena com o objetivo de “ver melhor o que via e previa”.
 - a) Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
 - b) Que parágrafos descrevem o que ele previa?
4. Ao reparar no que vê, o narrador distingue dois grupos: um “bando de adolescentes espalhados pela calçada” e “aqueles que transitam pela rua”.
 - a) Qual desses grupos já atravessou a porta da vida?
 - b) Além do uniforme e da idade, o narrador percebe uma diferença mais sutil entre os dois grupos. O que caracteriza o grupo dos que ainda vão entrar pela “porta da vida”?

(PL 8º, p.80, temática: adolescentes)

A subdivisão *Linguagem do texto* dedica-se ao trabalho mais voltado à análise (meta)linguística. Como o título da seção sugere, esse trabalho está relacionado aos recursos (meta)linguísticos que são abordados pelo próprio texto. Desse modo, assim como na seção anterior, os autores priorizam pelo recorte de fragmentos e de itens lexicais do texto para elaborarem seus questionamentos. Assuntos, como, linguagem formal e não formal, pontuação, acentuação, classes de palavras, regência, concordância etc., são trabalhados nesta parte da obra. Eles, de modo geral, são retomados na seção *Língua em foco*. Entretanto há uma distinção em relação as suas abordagens em cada uma dessas seções. Em *Linguagem do texto*, uma mesma atividade de leitura pode contemplar os vários assuntos mencionados, ou

seja, ela não procura se delimitar a somente um. O exemplo seguinte mostra-nos que apenas uma atividade aborda uma multiplicidade de temas relacionados ao ensino reflexivo da língua, como: linguagem formal e informal (1º questão), interjeição e gênero dos substantivos (2º questão), verbo (3º questão) e plural (4º questão). Já em *A Língua em foco* os autores priorizam por abordar de maneira mais sistemática, muito semelhante ao trabalho realizado nas gramáticas normativas, um tema apenas. Há a apresentação de conceitos, explicações e exemplos sobre ele. Nessa mesma seção há uma parte dedicada a *Exercícios* que trazem somente questões referentes ao assunto tratado.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No trecho “Sim, meninas, aquele ‘tiozinho’ de *A Menina de Ouro* foi um dos maiores galãs de faroeste”, o autor emprega uma palavra que é comum na gíria dos jovens de hoje.

- Qual é essa palavra?
- Que outra palavra da norma-padrão poderia substituí-la?

2. No trecho:

“Nesses momentos eu preferia ser visto como um tijolo, uma alface ou uma lista telefônica a ser visto como um (argh!) fofô.”

- O que a interjeição **argh!** expressa?
- Observe que o autor emprega a palavra **alface** no feminino, o que corresponde ao gênero indicado pela norma-padrão. Indique o gênero recomendado pela norma-padrão para estes substantivos:

telefonema
moral (autoestima)

cal
guaraná

grama (unidade de peso)
dó (pena, pesar)

3. No trecho “Já faz alguns anos que estou ‘trabalhando’ esse meu lado”, observe que o verbo **fazer** foi empregado no singular. Isso ocorre sempre que esse verbo indica tempo. Como ficaria, portanto, o emprego de **fazer** nos enunciados a seguir, nos tempos indicados?

- Amanhã ☐ dois anos que estamos namorando. (futuro do presente do indicativo)
- Já ☐ dez anos que eu trabalhava na fábrica. (pretérito imperfeito do indicativo)

4. No trecho “Digamos que, diante da possibilidade de ser visto como ursinho de pelúcia, eu afastava quaisquer equívocos”, há o único caso, na língua portuguesa, em que uma palavra forma seu plural internamente. Qual é essa palavra? Qual é sua forma no singular?

(PL 8º, p.235, temática: diferenças)

Na subdivisão *Leitura expressiva do texto*, os escritores da coleção procuram trabalhar com a oralidade. Eles sugerem, primeiramente, uma retomada de todo o texto ou apenas de alguns de seus parágrafos e, em seguida, uma leitura “em voz alta” dele. É frequente a sugestão de dramatizações e declamações das partes lidas, como também, a apresentação, pelos alunos, de tal leitura para toda a sala de aula. Antes de os autores solicitarem essa leitura

oral, eles expõem, em alguns momentos, esclarecimentos em relação a diversos aspectos, como: as pausas que deverão ser realizadas de acordo com a pontuação do texto, as distinções entre as vozes de narradores e personagens, as diferenças entre as entonações na leitura de alguns gêneros, como publicidade, matéria de uma revista científica etc. Vejamos um exemplo que contempla um desses aspectos.

▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a dois colegas para fazer a leitura expressiva de cinco parágrafos do texto. Um de vocês lê o 1º e o 2º parágrafos; outro lê o 3º e o 4º; o outro lê o último parágrafo.

Ao lerem os parágrafos, busquem dar à voz uma entonação que corresponda ao tom reflexivo do narrador no início do texto, que mostre dinamismo na individualização dos adolescentes e que, no final, revele enternecimento. Se quiserem, poderão fazer experiências de leitura, trocando entre vocês os parágrafos atribuídos a cada um.

Quando a leitura estiver bem expressiva, apresentem-na para toda a classe.



(PL 8º, p.82, temática: adolescentes)

Na subdivisão *Cruzando linguagens*, há uma proposta diversificada de leitura de textos de diferentes linguagens, verbais e não verbais. Os autores propõem neste momento a leitura de um novo texto em que a sua linguagem diverge da que foi contemplada pelo texto apresentado na abertura da unidade. Por meio dos questionamentos que são realizados sobre ele, os alunos são instigados a relacioná-lo com o que já foi trabalhado e, conseqüentemente, a comparar as suas diferentes linguagens. É recorrente serem apresentadas, nessa seção, pinturas, esculturas, fotos, anúncios, cartuns, histórias em quadrinho etc. É, também, frequente ser solicitado que os alunos assistam a um ou mais filmes relacionados à temática da unidade. Em seguida, são realizadas indagações sobre ele. Isso permite que os alunos possam realizar o que a subdivisão sugere: cruzar as diferentes linguagens exploradas pelos textos. No exemplo seguinte, os autores expõem uma pintura e pedem que o leitor a observe. Mais adiante, eles realizam alguns questionamentos que o motivam a explorar, em detalhes, as características de toda a imagem. Esse olhar minucioso irá ajudá-lo nas respostas da atividade. A linguagem de tal texto diverge da que foi contemplada pelo já exposto no início da unidade, que se trata de um artigo publicado em uma revista para pais e adolescentes. Nele predomina a linguagem verbal com a inserção, pelos autores, de duas figuras para complementá-lo.

Cruzando linguagens

Observe esta pintura, de Norman Rockwell:



Menina diante do espelho (1954).

- A pintura, como o próprio nome sugere, mostra uma garota se olhando no espelho.
 - a) Levante hipóteses: Que idade ela tem?
 - b) Onde ela está?
 - c) Que tipo de roupa ela está vestindo?
- Observe os objetos que estão à volta da garota.
 - a) O que está jogado ao lado do espelho?
 - b) Que objetos há no chão, ao lado da banqueta em que a garota está sentada?
 - c) O que ela tem no colo?
 - d) Levante hipóteses: O que a garota pode estar pensando?
 - e) O que pode confirmar sua resposta no item anterior?

(PL 8º, p.99, temática: adolescentes)

Na subdivisão “Trocando ideias” são propostas algumas perguntas a fim de suscitar nos alunos a reflexão, como o próprio título já indica, de ideias e exposição de opiniões acerca da temática central trabalhada na unidade. As perguntas referem-se muitas vezes a alguns fragmentos do texto, que são selecionados para que os alunos possam se posicionar sobre eles, como também, referem-se a ditados populares, a dados estatísticos, a pesquisas realizadas etc. Os leitores são instigados frequentemente a exporem seus pontos de vista acerca de tais informações, e isso acaba os influenciando no desenvolvimento de suas argumentações. O exemplo seguinte apresenta perguntas que condensam a maior parte das características mencionadas. Os alunos são motivados a refletirem sobre uma frase exposta em uma peça teatral, ditados populares e fragmentos e itens lexicais selecionados do texto. Vejamos:

Trocando ideias

1. Apesar de admitir sua “fofura”, o autor do texto não desiste da ideia de que teria sido melhor se tivesse nascido com o perfil de um homem “ideal”, tipo galã de cinema.
 - a) Na sua opinião, a mídia impõe padrões de beleza às pessoas?
 - b) As pessoas diferentes desses padrões são necessariamente feias e desinteressantes?
2. O autor cita “a gentileza, o bom papo, as piadas” como formas de compensação a não ter um perfil “ideal”.
 - a) Para você, o que é mais importante: a beleza física ou outras qualidades?
 - b) Além das qualidades físicas, que outras qualidades você considera importantes numa pessoa?
3. Você já deve ter ouvido este ditado popular: “Quem ama o feio, bonito lhe parece”.
 - a) O que ele quer dizer?
 - b) Você concorda com ele?
4. Na página em que o texto foi publicado, há também a reprodução da seguinte frase, da peça *Os ignorantes*, de Pedro Cardoso: “O amor mais difícil de conquistar é o amor-próprio”. Você concorda com o ponto de vista expresso nessa frase? Por quê?

(PL 8º, p.236, temática: diferenças)

Por fim, o trabalho dedicado mais especificamente, assim como os já mencionados, ao eixo de leitura é apresentado na subdivisão *Ler é diversão*. Além dessa denominação, os autores em algumas unidades podem apresentar também as seguintes designações: *Ler é prazer*, *Ler é reflexão* e *Ler é emoção*. Geralmente há a apresentação de um pequeno texto, de no máximo duas páginas, pertencente a diversos gêneros textuais, que objetiva despertar o interesse do aluno pela leitura. Não há, nesta parte, exercícios subsequentes ao texto. O que os autores lançam, às vezes, são algumas informações adicionais, como glossários e imagens, que serão objetos de uma análise mais detalhada posteriormente. A nosso ver a exposição de mais textos no final da seção de leitura tem a função de não só despertar o interesse do aluno por essa prática, como também, a de possibilitar que o repertório de conhecimentos desses leitores seja ampliado e a de reiterar as construções discursivas elaboradas por toda a seção de leitura. Temos o exemplo seguinte que aborda as superações, dificuldades e preconceitos vivenciados por uma adolescente e uma mulher que portam necessidades especiais. Isso possibilita o conhecimento dos leitores sobre um novo tema secundário, inserido na temática principal “diferenças”, trabalhada em toda a unidade. Vejamos:

Ler é reflexão

Caminhos eficientes

Por conta de complicações em seu nascimento — aos prematuros seis meses de gestação —, Elisa Moreira, 13, hoje caminha com dificuldade.

Mas a muleta, que a garota deveria usar para andar, ela deixa em casa. “Prefiro ir segurando nas paredes”, explica. Assim, afirma, evita passar vergonha. “Já tiraram sarro.”

Esse tipo de vexação faz parte da história de Elisa e também da vida de outros jovens que lidam com deficiências físicas, além de enfrentar as complicações típicas dessa idade.

Nesse momento, estímulos ajudam a superar preconceito e vergonha, segundo Ana Maria Barbosa, coordenadora da Rede Saci — de apoio a deficientes. “O jovem precisa se reconhecer como alguém capaz”, diz.

Foi como quando Elisa, que faz fisioterapia desde pequena, começou a nadar. Hoje, tomou fôlego e quer competir. “No caso dela, o esporte deu mais resultado do que a psicologia”, explica Telma Previatto, fisioterapeuta da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) e responsável pelo tratamento da garota.

Cadeirante e atriz

Esse impulso Vanessa Romanelli, 24, encontrou nos palcos. Atriz dos Menestréis Cadeirantes — trupe formada apenas por quem anda de cadeira de rodas —, a garota já esteve em cinco musicais nos últimos quatro anos. Devido a uma atrofia espinhal, não pode caminhar.

Vanessa faz fisioterapia desde os cinco anos. “Hoje, consigo empinar a cadeira!”, comemora. E ri ao contar casos de suas primeiras noitadas.

Uma vez passou por cima do pé de alguém e ouviu: “Onde é que já se viu vir de cadeira de rodas para a balada?”. “Queriam que eu fosse como, levitando?”, brinca a atriz.

Por mais que seja independente para dançar sozinha (“Vou para o meio da pista, sou cara de pau”), Vanessa nem sempre foi convidada para sair.

“Na época do colégio, minhas amigas iam ao shopping e não me chamavam, talvez porque eu precisasse de alguma ajuda”, conta. “Eram amigas para todas as horas, menos para essa.”

[...]

(Folha de S. Paulo, 25/1/2010, FôlhaTeen.)



(PL 8º, p.217, temática: diferenças)

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise de nosso *corpus*, o passo primeiro foi elencar as categorias que iriam nos dar o suporte para atender os objetivos pretendidos pela pesquisa. Dedicando-nos a uma observação mais detalhada sobre o *corpus* geral, elencamos três categorias, aos quais denominamos de *macrocategorias*, que eram recorrentes nas seções de abertura das unidades temáticas e nas seções de leitura das duas coleções analisadas.

Podemos dizer que essas categorias integraram três campos gerais: um voltado para elementos mais linguísticos, um para elementos mais cognitivos e um para os mais discursivos. Acreditando que eles funcionam como agentes motivadores para os processos de compreensão e produção textual, resolvemos denominá-los como **operadores linguísticos**, **operadores cognitivos** e **operadores discursivos**. Selecionamos o item lexical “operador” porque ele significa: “que ou aquele que opera, que executa uma ação, que produz, que faz

entrar em função ou atividade etc.” (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). Desse modo, se consideramos que os elementos inseridos em campos mais voltados para o linguístico, para o cognitivo e para o discursivo influenciam a compreensão e produção de textos, podemos dizer que eles se comportam como agentes responsáveis pelo funcionamento de tais processos.

Os operadores linguísticos apresentam algumas particularidades, as quais irão constituir as nossas *microcategorias* de análise. Elas dividem-se em dois blocos: um que integra os elementos comumente trazidos nos pré-enunciados das atividades, e outro que reúne os elementos mais presentes nos enunciados dessas atividades⁶⁶. Todos eles irão funcionar no livro didático como elementos de contextualização. O primeiro bloco irá contemplar as categorias: **inserção no assunto (IN)**, **títulos (T)**, **textos motivadores (TM)** e **informações adicionais (IA)**. E o segundo, as seguintes: **pré-indagações (PI)**, **itens lexicais (IL)**, **fragmentos dos textos (FT)** e **informações adicionais (IA)**⁶⁷. Estas informações adicionais são elementos que fazem parte dos dois blocos, por isso serão consideradas por nós como uma microcategoria híbrida⁶⁸.

Acreditamos que tais macro e microcategorias com todas as suas especificidades contribuem para a ativação de modelos de contexto que serão essenciais para nortear a compreensão dos discursos que os livros didáticos revelam sobre os temas aos quais se predispõem a trabalhar nas unidades temáticas; como também, serão essenciais para controlar a produção discursiva sobre eles. Vejamos algumas considerações e exemplos sobre cada uma delas.

4.4.1 Operadores linguísticos

Os operadores linguísticos constituem-se nos elementos de contextualização que são materializados nas atividades dos livros didáticos. Tomando por base o *corpus* de investigação, consideramos que elementos de contextualização são excertos – escritos, ou não, pelos autores dos livros didáticos – presentes nas seções de abertura das unidades

⁶⁶Um pouco mais adiante, abordaremos o que entendemos por pré-enunciados e enunciados.

⁶⁷Todas essas categorias serão retomadas mais especificamente neste próprio tópico do trabalho.

⁶⁸ Por possuírem esta característica, iremos tecer comentários sobre as IA em dois momentos, quando formos abordar os elementos que se enquadram nos pré-enunciados e nos enunciados.

temáticas e nas seções de leitura, que servem para dar pistas ao leitor sobre alguns aspectos relacionados às temáticas exploradas pela unidade. Ou seja, funcionam como estratégias que vão influenciar o leitor a tomar conhecimento acerca do que vai ser lido nos textos e nas próprias atividades sobre eles. Além disso, esses elementos vão se constituir como peças importantes para o processo de compreensão textual, pois acreditamos que eles motivam a elaboração de modelos de contexto.

Não entendemos, com isso, que tais elementos de contextualização são o próprio contexto ou o modelo de contexto. Se assim o fosse, o contexto poderia ser entendido, nas atividades que compõem a nossa investigação, como algo que está visível no próprio texto; e esta ideia é a que não defendemos, uma vez que nos fundamentamos numa perspectiva sociocognitiva.

Como explicamos anteriormente no capítulo 2, os modelos de contexto constituem-se em interpretações intersubjetivas dos leitores acerca dos diversos elementos presentes em um texto ou de um evento comunicativo (lugar, tempo, ações, participantes com seus papéis e relações entre eles, idades, etc.). As interpretações que os indivíduos têm acerca desses elementos, com base em todas as experiências que já vivenciaram, irão influenciar tanto na compreensão como na produção de textos.

Como já expusemos, ao observarmos o nosso objeto de investigação, os elementos de contextualização mais recorrentes integram dois blocos: os pré-enunciados e os enunciados das atividades. Decidimos agrupá-los dessa maneira unicamente para deixarmos um pouco mais claro a exposição de nossos exemplos, ou seja, para explicitarmos em que local os livros didáticos predominantemente decidem lançar esses diversos elementos.

À medida que formos contemplando cada um deles, vamos expor um levantamento quantitativo que realizamos, para termos uma ideia da recorrência em que cada elemento de contextualização aparecia nas seções dos livros selecionadas por nós para serem analisadas. Vamos apresentar também alguns exemplos retirados de nosso *corpus* para ficar mais claro o que entendemos por cada uma dessas microcategorias. Nesse momento, iremos tecer apenas breves comentários analíticos sobre os exemplos apresentados. No capítulo das análises, iremos de fato nos deter a discussões mais aprofundadas sobre os exemplos exibidos.

Pré-enunciados

Os pré-enunciados, como a própria denominação já indica, constituem-se em todos os elementos, contemplados nas unidades temáticas pelos livros, que antecedem os enunciados das atividades de leitura. Consideramos essas atividades, como já expusemos, como a união de texto mais os diversos enunciados que são lançados com a intenção de trabalhar os variados aspectos relacionados a este texto. Desse modo, o que vier antes dos questionamentos acerca do texto e da(s) temática(s) que ele contempla será considerado por nós como elementos que integram os pré-enunciados. Sendo assim, a própria abertura das unidades temáticas, os seus títulos, os textos centrais que constituem as atividades, todas as informações adicionais etc. irão enquadrar-se nos pré-enunciados.

De tantos elementos que podem se configurar como pertencendo a esses pré-enunciados, selecionamos quatro que funcionam como elementos de contextualização. São eles: inserção no assunto, títulos, textos motivadores e informações adicionais. Algumas dessas microcategorias estão presentes nas seções de abertura das unidades temáticas e outras nas seções de leitura. Considerações sobre elas são abordadas em seguida.

- Inserção no assunto

Esta categoria, em específico, delimita-se às seções de abertura das unidades temáticas. Nas duas coleções (VSP e PL), elas apresentam-se com características ora semelhantes, ora distintas. As semelhanças correspondem a ambas inserirem uma numeração e um título indicando a unidade temática nova que é apresentada, a partir daquele ponto, no livro. Os autores também optam por mostrar uma página com cor distinta da que era vista nas páginas anteriores. Em VSP a cor aparece apenas na parte superior da página, ou seja, a que envolve o título; já em PL, ela aparece como fundo da página inteira. Isso já demonstra ao leitor que, a partir daquele momento, a unidade será nova. Consequentemente os assuntos trabalhados serão outros. Uma semelhança que também ocorre nas duas coleções é a inserção de uma ou mais imagens, geralmente, foto, pintura, figura etc., no centro ou ao lado da página. A leitura delas influencia o leitor a se inserir na temática que será abordada na unidade. Ele já pode criar hipóteses sobre ela e ativar os conhecimentos prévios que possui para compreendê-la.

Mesmo ambas as coleções apresentando tais imagens, elas diferem em alguns aspectos. Em PL essa imagem vem acompanhada por um poema que versa sobre o assunto a

ser contemplado, e que por isso também funciona como um elemento que direciona a inserção dos leitores no tema. Já em VSP os autores optam por não apresentarem esse gênero nas aberturas das unidades temáticas. Outra distinção corresponde ao fato de nesta coleção essa seção ser apresentada em única uma página; já na PL duas páginas são dedicadas a tal abertura. Segundo Bunzen (2009), o leitor não é levado a ver essas duas laudas, pois elas “funcionam, do ponto de vista da produção e dos efeitos pretendidos, como uma página única” (p.93). Esse leitor é instigado a “seguir os elementos não-verbais que correm horizontalmente de uma página para outra” (idem).

Na coleção VSP há uma seção intitulada *Conversa sobre o assunto*, na qual apresenta no mínimo três questionamentos sobre a temática da unidade. Essas perguntas já vão norteando os alunos a ativarem os modelos de contexto que têm acerca do que será trabalhado nas unidades didáticas seguintes⁶⁹.

Essa mesma ativação também é proporcionada pela coleção PL, em que lança uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise*. Ela apresenta sugestões de livros, filmes, sites e músicas que contemplam aspectos relacionados à temática da unidade⁷⁰.

Ao realizarmos um levantamento da quantidade de vezes que esses elementos de contextualização apareciam nos livros, obtivemos um resultado geral de número 4. Eles estiveram presentes em todas as aberturas das unidades temáticas de cada tema selecionado como objeto de nossas análises (adolescentes e diferenças). Com isso, estes elementos apareceram 2 vezes na coleção VSP e 2 na PL⁷¹.

- Títulos

Os títulos são apresentados nas aberturas de todas as unidades temáticas e nas seções de leitura das duas coleções. Geralmente eles se constituem de perguntas sobre o tema que

⁶⁹ Na página 107 apresentamos um exemplo desta categoria ao contextualizarmos a seção Abertura da unidade temática. O exemplo demonstra a abertura da “Unidade 4: Um mundo plural”. Já que consideramos toda a seção de abertura como uma de nossas categorias de análise, decidimos não apresentar neste momento outro exemplo para não se tornar repetitiva a sua exposição.

⁷⁰ Nas páginas 114 e 115 da tese apresentamos um exemplo desta categoria ao demonstrarmos a abertura da “Unidade 4: Ser diferente.”

⁷¹ Em relação a todas as categorias, resolvemos fazer um levantamento da quantidade de vezes que elas eram trazidas nas seções analisadas. Realizamos este procedimento apenas com o propósito de observarmos a recorrência com que tais elementos de contextualização apareciam nas atividades. Sendo assim, não nos preocupamos em investigar tal levantamento numérico a fim de demonstrarmos o que ele significava e a sua importância para as nossas análises.

será abordado na unidade, ou mesmo, apresentam um ponto de vista do autor sobre o que será trabalhado na seção.

Marcuschi (1996) o aborda como sendo a primeira entrada cognitiva do texto, pois, “a partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas”. (p.79) Ele é tido como uma categoria situada no nível da macroestrutura textual com posição fixa no início de todo texto. Isso o oferece um posicionamento privilegiado no texto e o torna um fator de enquadre dos tópicos centrais abordados pelo texto, o que possibilita que seja considerado como um poderoso artifício de orientação de leitura (VAN DIJK, 1996).

Analisar os títulos, com isso, é importante para percebermos como nós podemos construir um universo contextual para os textos, mesmo antes de lê-los (MARCUSCHI, 1996). Se pensarmos numa relação entre esse universo contextual a qual Marcuschi cita com os modelos mentais, poderíamos dizer que, por meio da leitura dos títulos, o leitor inicia a ativação de um universo de modelos que irão ajudá-lo a criar hipóteses sobre o que ainda será lido no texto seguinte. Sendo assim, nos livros didáticos, os títulos irão interferir no processo de compreensão das temáticas que serão trabalhadas nas unidades. Antes mesmo que o texto seja apresentado na seção de leitura, os títulos das unidades irão gerar expectativas de interpretações nos leitores e, conseqüentemente, modelos de contexto acerca dos temas que serão trabalhados. Na pesquisa, iremos privilegiar a análise dos títulos das aberturas das unidades temáticas e didáticas.

O primeiro exemplo lançado, em seguida, demonstra o título de abertura de uma das unidades temáticas do volume VSP 8º.



(VSP 8º, p.146, temática: diferenças)

Por meio dele, as autoras referem-se à pluralidade existente no mundo. Isso possibilita que os leitores, além de tomarem conhecimento acerca da temática que será explorada na unidade, criem hipóteses sobre o que integra esta pluralidade. Esse título, com isso, na abertura da unidade já possibilita que os alunos ativem os conhecimentos prévios que possuem sobre a temática para tentarem associá-lo às informações presentes no elemento de contextualização inserção no assunto, que vem logo em seguida a ele.

Na página seguinte do livro, as autoras apresentam o título da unidade didática 1 que corresponde também ao tema diferenças. Por meio dele, os alunos antes mesmo de lerem os textos que integram as seções de leitura, os alunos, já são instigados a refletirem sobre as distinções que existem entre as pessoas.



(VSP 8º, p.147, temática: diferenças)

No levantamento quantitativo do número de vezes em que esses títulos apareceram nas seções analisadas dos livros, obtivemos o resultado 14, distribuídos nas duas coleções da seguinte maneira: na coleção VSP, eles apareceram 6 vezes (2 nas unidades temáticas e 4 nas unidades didáticas), e na coleção PL, 8 vezes (2 nas unidades temáticas e 6 nas unidades didáticas).

- Textos motivadores

Consideramos os textos motivadores como informações geralmente sucintas (integrando pelo menos um parágrafo), que antecedem os textos apresentados para serem explorados pelas atividades de leitura. Eles estão presentes nas seções de leitura. Nas duas coleções, eles vêm entre o título da unidade didática e o título do texto central. Desse modo, antes mesmo de o aluno ler este texto e os enunciados das questões referentes a ele, acreditamos que o leitor já tem a chance de ativar e elaborar modelos de contexto acerca do que ainda será lido.

Essa categoria funciona como uma preparação para uma leitura a ser realizada, e isso, por sua vez, pode despertar a curiosidade e instigar o interesse dos alunos pela leitura do que será trazido, em seguida, não somente pelo texto central, mas também, por toda a unidade. Essa característica fez com que elencássemos o item lexical “motivador” para tal categoria. Esta palavra (motivação), aqui sugerida, corresponde apenas ao interesse que o leitor pode encontrar – traçando, possivelmente, os objetivos para a sua leitura – naquilo que ainda será contemplado pela unidade.

Esse texto motivador é escrito pelos autores dos livros didáticos, tomando por base a compreensão que já tiveram do(s) texto(s) central(is) escolhido(s) para ser(em) trabalhado(s) nas seções seguintes do LD. Sendo assim, mesmo que este texto apresente um leque maior de possibilidades de compreensão acerca dele, consideramos que os possíveis modelos de contexto ativados pelo leitor por meio desse elemento de contextualização dão um

direcionamento à compreensão textual que muitas vezes não contempla grande parte desse leque. Neste excerto que segue abaixo, vemos o seguinte texto motivador⁷²:

Leitura 2

O texto que você vai ler a seguir conta um trecho da história de uma mulher chamada Helen Keller. Ela foi um dos maiores exemplos de como a deficiência não é um obstáculo para viver. Pessoa com deficiência múltipla (auditiva, visual e consequentemente impossibilitada de falar), Helen tornou-se escritora, conferencista e ativista social nos Estados Unidos. Ela ultrapassou todas as expectativas e limites impostos graças a uma pessoa que acreditou em seu potencial.

(VSP 6º, p.237, temática: heróis)

Esse exemplo faz parte da unidade didática “Os heróis estão entre nós” e ele antecede a leitura do segundo texto apresentado para ser trabalhado na unidade. Como podemos perceber, as autoras do LD contextualizam os leitores sobre a biografia de uma personagem verídica que vai ser retratada, logo em seguida, no texto indicado para a leitura na seção. Nele, a personagem vai relatar alguns acontecimentos relevantes de sua vida e os estímulos positivos que teve de sua professora.

Entretanto, antes mesmo de o leitor tomar conhecimento desses fatos, as autoras, por meio do texto motivador, expõem o nome da personagem (Helen Keller), dizem que ela possuía algumas necessidades especiais, especificam quais são elas, e descrevem as profissões que a personagem teve durante a sua vida. Em seguida, expressam que Keller “ultrapassou todas as expectativas e limites impostos graças a uma pessoa que acreditou em seu potencial”. Esses excertos possibilitam que modelos de contexto sobre as características referentes à personagem já comecem a ser ativados nos alunos. Isso, a nosso ver, constitui-se como um elemento de contextualização relevante porque, como os textos apresentados na seção, na maioria das vezes, não são apresentados na sua íntegra, ou seja, apenas trazem algumas partes do original, os textos motivadores, dependendo das informações que apresentem, possibilitam uma apropriação do aluno das informações mais gerais do texto. Elas por sua vez podem facilitar o processo de compreensão textual daquele que lê. Entretanto, muitas vezes, elas não somente facilitam a realização deste processo, mas também, norteiam a compreensão desejada pelos autores.

O texto motivador, por exemplo, expõe que a personagem ultrapassou todas as expectativas e limites impostos às suas deficiências graças a uma pessoa que acreditou em seu

⁷² Como as análises mais específicas de todos os textos motivadores presentes nas dez unidades temáticas que versam sobre adolescentes e diferenças serão apresentadas, resolvemos expor neste momento um exemplo retirado de outra unidade temática que integra a coleção VSP.

potencial. Entretanto interpretamos que, nem sempre o fato de alguém “ter se tornado escritora, conferencista e ativista social nos Estados Unidos” significa dizer que tenha ultrapassado todas as expectativas e limites de suas necessidades especiais. Mas, os modelos de contexto provavelmente a serem elaborados, por meio da leitura do texto motivador, são aqueles que buscam evidenciar a existência total de uma superação de limites, e não as possíveis superações desses limites. Isso permite que os alunos leitores já iniciem a leitura do texto central tendo por base as informações que lhes são passadas por meio desse elemento de contextualização. No levantamento numérico, os textos motivadores estiveram presentes 17 vezes, de modo geral, sendo distribuídos da seguinte maneira: 8 vezes nas unidades didáticas da coleção VSP e 9 vezes nas unidades de PL.

- Informações adicionais

As informações adicionais constituem-se em uma categoria trazida nas seções de leitura tanto no bloco em que se enquadram os pré-enunciados como nos enunciados das atividades. Na parte pré-enunciados, estas informações são frequentemente apresentadas juntamente com os textos que são lançados para serem trabalhados. Na maioria das vezes, elas são inseridas dentro de quadros coloridos, o que lhes proporcionam um destaque na página em que são trazidas. Talvez essa ênfase chame a atenção do leitor para as suas leituras. Os conteúdos presentes nessas informações, recorrentemente, são: um glossário, no qual os autores selecionam vocábulos do texto e expõem os seus significados; e biografias dos autores que escreveram os textos selecionados para serem inseridos nos volumes.

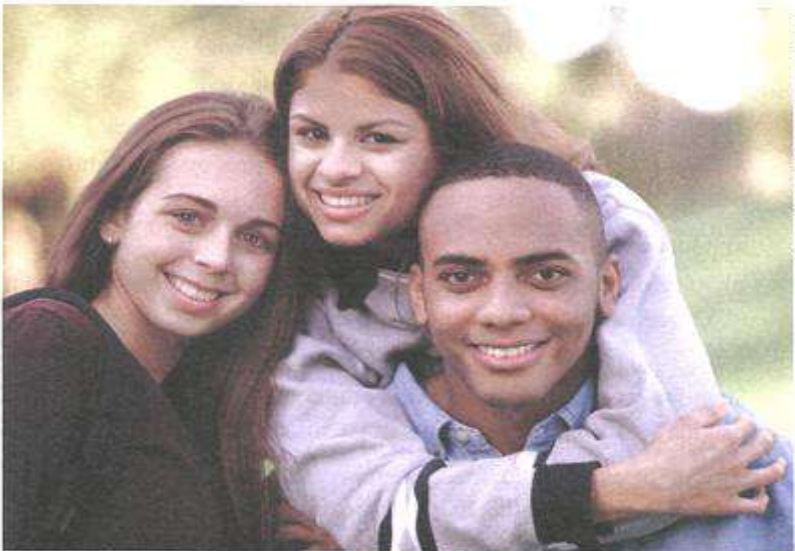
O texto seguinte, por exemplo,⁷³ lançado para a leitura, ocupa duas páginas no livro didático. Logo após a segunda, em um quadro colorido, os autores inserem uma informação adicional, que consiste em um glossário com cinco palavras, em ordem alfabética, retiradas do texto: “Clarice Lispector”, “diretório”, “ONU”, “rito” e “tocante”. A função de um glossário é expor uma listagem com palavras geralmente tidas como pouco conhecidas, como por exemplo, palavras técnicas, em outro idioma, siglas, termos oriundos do grego, latim etc., a fim de explicar o que elas significam. Essas palavras são retiradas de um texto e, os autores, subentendendo que possivelmente nem todos os leitores tenham conhecimento delas, sentem a necessidade de defini-las ou explicá-las. Elas, por isso, funcionam como elementos de

⁷³ Como temos a intenção neste momento de expor apenas alguns exemplos, inserimos somente a parte do texto intitulado “Porta de colégio”, do autor Affonso Romano de Sant’Anna, que traz as informações adicionais. Por isso, houve um recorte do texto lançado no volume para ser trabalhado. Mais adiante nas análises e nos anexos, o texto é trazido integralmente.

contextualização os quais vão provavelmente facilitar a compreensão do leitor acerca do que lê. Ou seja, se o leitor não tem conhecimento de alguns elementos do texto e eles são expostos em um glossário, essa exposição irá proporcionar a ativação de modelos de contexto no leitor, que, por conseguinte, vão lhe permitir dar significação a tais elementos no texto lido. Essa significação ao certo vai influenciar o seu processo de compreensão textual ⁷⁴.

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente temura. Pudessem passar a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Alfonso Romano de Sant'Anna, *Porta de colégio e outras crônicas*, São Paulo: Ática, 1999, p. 9-11.)



Clarice Lispector (1925-1977): escritora brasileira cuja obra tem, entre outras características, a de apresentar ao leitor situações de compreensão súbita de uma verdade.

diretório: grupo dirigente de uma associação pública ou política.

ONU: Organização das Nações Unidas.

rito: regras e convenções que regem determinadas situações ou relações sociais; ritual.

tocante: comovente, enternecedor.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

(PL 8º, p.79, temática: adolescentes)

Sobre o número de vezes que estas informações adicionais apareceram na parte que antecede os enunciados das atividades, obtivemos o resultado 12. Sendo trazidos 8 vezes na coleção VSP e 4 na PL.

O que nos chama a atenção nesta categoria é o fato de que a seleção de informações para serem adicionadas nessa seção não é aleatória. Para a sua elaboração, os escritores dos livros precisam, primeiramente, pensar no perfil de aluno que vai ler aquela atividade de leitura. Ou seja, ele precisa pensar nos possíveis conhecimentos linguísticos e enciclopédicos

⁷⁴ No momento de análise, não vamos apenas nos referir aos textos das atividades quando formos contemplar esta categoria que engloba os glossários. Vamos nos referir a eles (os textos) também quando formos abordar as categorias que se inserem nos enunciados das atividades. Até porque, os próprios questionamentos das atividades são elaborados partindo-se da apresentação de um texto. Com isso, não o deixaremos de lado nas análises de nossa investigação.

que os leitores possuem sobre os elementos dos textos e sobre os seus autores. Provavelmente, quando apresentam muitas informações adicionais, pressupõem o perfil de um aluno sem muitos conhecimentos prévios. Consequentemente, se oferecem poucas, pressupõem um leitor mais conhecedor do que lê. Como sabemos que não têm como esses autores preverem, de fato, quais são os conhecimentos que os leitores possuem – isso porque as experiências vividas por cada um e os modelos mentais construídos sobre elas são intersubjetivos – acreditamos que nem sempre essas informações vão cumprir a função de acrescentar um possível conhecimento que o seu leitor ainda não possua. Mesmo assim, as suas inserções nas atividades de leitura podem ser consideradas como importantes, pois acreditamos que irão colaborar no processo de compreensão textual daqueles que não têm conhecimento de alguns elementos do texto.

Após a abordagem dessas quatro categorias, vejamos, a partir deste ponto, algumas considerações sobre os demais elementos de contextualização, os quais também integram as nossas microcategorias e que irão fundamentar as nossas análises. Todos eles estão presentes nos enunciados das atividades de leitura.

Enunciados das Atividades

A atividade de leitura está sempre presente nos livros didáticos; ela se constitui em um de seus elementos essenciais e caracterizadores. Por isso, acreditamos que a elaboração das atividades e, conseqüentemente, dos enunciados das questões que as compõem pode ser considerada como um dos aspectos essenciais no momento de escrita do livro didático.

Segundo Araújo (2014, p.22), essas atividades requerem uma diversidade de tarefas, tais como: “verificar o sentido global do texto ou de alguma de suas partes, depreender a intenção do autor [...], identificar os recursos linguísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção ou criar efeitos de sentido no texto”. Em síntese, tais atividades solicitam que o leitor do texto possa: reconhecer informações; relacionar informações; identificar e se posicionar sobre as informações. (idem)

O aluno só ficará ciente disso – ou seja, do que as atividades vão requerer – ao ler os enunciados dos questionamentos que as integram. Por assumirem este papel fundamental nas atividades, eles possivelmente demandam bastante empenho dos autores em suas elaborações. Isso acontece, também, porque as perguntas realizadas sobre o texto apresentado no livro didático são desenvolvidas com base no que os escritores consideraram como relevante para

serem explorados e, por isso, indagados. Desse modo, os enunciados não são elaborados fortuitamente, eles privilegiam o que os autores desejam que os alunos compreendam.

Diante do *corpus* de pesquisa, ficamos atentos a todos os enunciados que compunham as atividades das seções de leitura, e chamou-nos à atenção alguns elementos os quais, a nosso ver, mobilizavam possíveis elaborações de modelos de contexto que iriam atuar no processo de compreensão. Como tais elementos estavam presentes nos enunciados com bastante recorrência, os selecionamos para constituírem as demais microcategorias de análise. São eles: **pré-indagações, itens lexicais, fragmentos dos textos e informações adicionais.**

- Pré-indagação

A pré-indagação constitui-se em comentários realizados pelos autores dos livros didáticos, que antecedem as indagações realizadas sobre algum aspecto do texto. É muito comum essa categoria vir presente nas atividades de leitura, ou seja, é uma estratégia a qual os autores operam com certa frequência. Os dados nos mostram que os autores lançam o texto na questão e, quando vão realizar questionamentos sobre ele, emitem anteriormente um comentário referente a esse texto. Esse comentário, na maioria das vezes, apresenta uma opinião dos autores sobre algum aspecto do texto.

Esse processo de produção textual, assim como o de compreensão, é influenciado pelos modelos de contextos ativados e construídos pelos autores dos livros didáticos acerca do que leram. Desse modo, os comentários não são inseridos nas atividades de maneira aleatória e sem nenhuma intenção. Eles não somente explicitam a compreensão dos escritores sobre o texto inserido em sua atividade, mas também, direcionam o processo de compreensão de seu leitor. Talvez, este aluno nem focasse a sua atenção para o(s) aspecto(s) do texto que está(ão) presente(s) no comentário, mas acreditamos que a explicitude desse comentário na questão pode impulsionar o leitor a ativar possíveis modelos mentais semelhantes aos que os autores ativaram e, desse modo, a compreender os discursos de modo similar aos que os escritores intencionaram veicular.

Consideramos esta categoria como uma das mais ricas entre as elencadas em nossa pesquisa, pois ela, a nosso ver, apresenta uma função didática evidente na atividade de leitura. É como se a pré-indagação assumisse a voz do professor na sala de aula, ao se referir aos diversos textos apresentados (ou não) na unidade para poder trabalhar com as temáticas principais e secundárias.

O exemplo abaixo nos mostra um caso em que os autores apresentam três indagações sobre o filme *Bill Elliot*, de Stephen Daldry, o qual aborda aspectos sobre a temática explorada na unidade do volume: “Ser diferente”. Antes de realizarem essas perguntas, os autores expõem o seguinte comentário: “O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade”. Vejamos:

8. O preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade.
- a) Naquele momento de sua vida, Billy se importava com a sexualidade? Justifique sua resposta com elementos do filme.
 - b) Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo?
 - c) Em certo momento, Michael dá um beijo no rosto de Billy, que lhe diz: “Não é porque gosto de balé que sou bicha”. Entretanto, ao partir de sua cidade para Londres, Billy também dá um beijo no rosto de Michael. O que esse beijo representa?

(PL 8º, p.215, temática: diferenças)

Esse comentário constitui-se numa construção discursiva a qual é influenciada pelos modelos de contexto que os autores ativaram sobre preconceito social, sexualidade e balé. Esses modelos permitem que os autores demonstrem, implicitamente, que existe preconceito da sociedade aos homens que realizam este tipo de dança. Isso porque já são cristalizadas na sociedade estereótipos de que, quem realiza balé, são as mulheres. Ou seja, elas são um grupo tido pela sociedade como “o mais adequado” para este tipo de dança. Sendo assim, aqueles que não se enquadram neste estereótipo (os homens) sofrem preconceito.

Esses modelos, influenciando esta construção discursiva, serão os possivelmente também acessados pelos alunos que leem esta pré-indagação. Desse modo, mesmo que os leitores não tenham realizado esta provável associação entre preconceito social, sexualidade e balé, eles passam a realizá-la, e isso vai interferir na própria compreensão que os alunos irão ter sobre o tema explorado na questão.

Um aspecto interessante nesta pré-indagação é o fato de os autores exporem que o preconceito social contra o balé, não necessariamente, é algo que está relacionado à sexualidade, mas sim, é algo que “quase sempre” se associa a ela. Ou seja, a modalização nessa afirmação, por meio desses dois itens lexicais, dá margens para os leitores refletirem sobre os outros aspectos que poderiam influenciar o preconceito à pessoa que pratica o balé.

Em relação às vezes que os elementos de contextualização presentes nos enunciados das atividades apareceram, o número foi bem mais significativo comparado aos elementos que estiveram presentes nos pré-enunciados. Tivemos como exemplo das pré-indagações o maior quantitativo apresentado. Elas integraram os enunciados das atividades de leitura 120 vezes, sendo distribuídos da seguinte maneira: 66 apareceram na coleção VSP e 54 em PL.

- Itens lexicais

Os itens lexicais pertencentes às várias classes gramaticais constituem-se em elementos fundamentais na elaboração dos enunciados das atividades de leitura. Mesmo sabendo que muitos deles podem integrar essas questões, vamos focar a nossa abordagem em dois tipos, que são recorrentes em nosso *corpus*, e por isso merecem uma atenção especial nesse momento.

Existem os itens que são *escritos pelos autores* dos livros didáticos, para se referirem a algum(uns) aspecto(s) do texto trazido na questão. Como também, existem os itens que estão no próprio texto e que, semelhante à categoria dos fragmentos de texto (abordada, posteriormente, por nós), são *selecionados pelos autores* dos volumes para integrarem o enunciado da questão.

Os dois tipos refletem o que é considerado como relevante pelos escritores para ser comentado e retomado na questão. Para isso, os modelos de contexto vão se constituir como elementos mais do que essenciais. Isso porque as experiências anteriores dos autores vão permitir a ativação desses modelos, os quais vão interferir na escolha dos elementos que serão considerados como importantes para serem mencionados.

A presença desses itens lexicais nos questionamentos das atividades, por sua vez, influencia o leitor a ativar modelos que irão nortear o processo de compreensão textual. Por meio desse direcionamento, podemos entender os discursos que os LD revelam sobre as temáticas contempladas nos textos. Vejamos um exemplo.

1. Apesar de admitir sua “fofura”, o autor do texto não desiste da ideia de que teria sido melhor se tivesse nascido com o perfil de um homem “ideal”, tipo galã de cinema.
- a) Na sua opinião, a mídia impõe padrões de beleza às pessoas?
- b) As pessoas diferentes desses padrões são necessariamente feias e desinteressantes?

(PL 8º, p.236, temática: diferenças)

Na pré-indagação desta questão encontramos um caso que agrega os dois tipos de itens lexicais, os que são *selecionados pelos autores* e os que são *escritos* por eles. Em relação ao

primeiro tipo, vemos uma citação da palavra “fofura”. Esse item é trazido no próprio texto que é base para a leitura na atividade. A fim de demonstrar que ele é trazido para a questão de modo direto, os autores o inserem entre as aspas. Já o segundo item que também é apresentado entre aspas (“ideal”), mesmo trazendo esta pontuação, não corresponde a uma citação direta. Ou seja, esta palavra é utilizada pelos autores para se referirem a algum aspecto do texto com base na compreensão que eles tiveram ao lê-lo. As aspas possivelmente inseridas na palavra ideal, além de lhe darem um destaque, servem para indicar que ela foi inserida na frase com um sentido irônico. Ou seja, para demonstrar que não existe um perfil de um homem perfeito, mesmo que ele tenha a aparência de um galã de cinema.

O interessante na presença desses itens em um mesmo questionamento é a relação que os autores procuram estabelecer entre eles. De tantas palavras a serem escolhidas do texto, que versam sobre as modificações existentes no corpo dos adolescentes, priorizou-se pela seleção de “fofura”. Essa seleção, associada ao item “ideal” com a utilização do recurso das aspas, pode possibilitar a ativação dos seguintes modelos de contexto: o adolescente não necessariamente precisa ser magro, ele pode ser gordo; o adolescente que é gordo possui qualidades; as qualidades de um adolescente gordo podem torná-lo interessante etc. Isso gera um discurso que procura demonstrar a não existência de um perfil ideal de beleza e ele é retomado e enfatizado por meio das indagações que seguem na questão.

Em relação ao levantamento geral desses itens lançados nos enunciados (independente de serem aqueles *escritos pelos autores* dos livros didáticos ou os *selecionados pelos autores*), observamos que eles foram trazidos 25 vezes. Deste número, a coleção VSP fez uso deste elemento de contextualização apenas 6 vezes. Já a coleção PL apresentou os itens em seus enunciados 19 vezes.

- Fragmentos dos textos

Os fragmentos são partes dos textos (um ou mais períodos) selecionadas pelos autores dos livros didáticos para integrarem o enunciado da questão. Ao observá-los, podemos perceber quais informações presentes no texto os escritores consideraram como relevantes para serem contempladas nos enunciados e, conseqüentemente, o que provavelmente almejavam que os alunos tomassem conhecimento com aquela leitura.

Esse “recorte” realizado do texto acontece com base nos modelos de contexto ativados pelos autores e esta ativação acontece com base no aspecto da relevância. Entretanto, o que pode ser importante para esses autores pode não ser para o aluno. Se este leitor fosse destacar

um aspecto do texto, talvez, o fragmento selecionado por ele não fosse o mesmo dos autores. Isso acontece porque as múltiplas experiências vividas pelos indivíduos são diversas e as construções mentais desenvolvidas a partir de tais experiências, consequentemente, não são idênticas; elas são bem específicas, e vão influenciar no processo de produção discursiva e de compreensão desse discurso.

Desse modo, acreditamos que os fragmentos os quais os autores decidem selecionar vão se constituir em elementos fundamentais para direcionar a compreensão sobre os textos trazidos nas coleções didáticas e para motivarem a elaboração de modelos mentais sobre as temáticas trabalhadas na unidade. No exemplo abaixo podemos ver um caso em que as autoras selecionam o seguinte fragmento do texto: “nos dá a oportunidade de ver o mundo por uma perspectiva diferente com a qual estamos acostumados”. Vejamos:

6 De acordo com o texto, a diversidade “nos dá a oportunidade de ver o mundo por uma perspectiva diferente daquela com a qual estamos acostumados.”. Explique essa afirmação.

(VSP 7º, p.149, temática: diferenças)

O texto intitulado “A diversidade como riqueza”, ao qual foi retirado esse fragmento trata das diferenças de gostos, de culturas, de línguas etc. que existem no mundo. Em todos os parágrafos, a sua autora (Maria Helena Martins), ao tentar convencer o leitor da riqueza existente por meio das diferenças, procura levantar argumentos e exemplificar o que pode ser considerado como diversidade.

As autoras do livro didático, na subseção *Escrevendo sobre o texto*, realizam seis questionamentos sobre o texto. Em apenas um deles, o exposto no exemplo, elas decidem selecionar uma parte do texto original para elaborarem a questão. Depois de a escolherem, elas solicitam que os alunos a expliquem. Isso permite que eles se voltem para o fragmento com mais atenção, a fim de responder o questionamento.

De tantos argumentos e exemplos apresentados no texto, as autoras escolheram o excerto que procura mostrar ao leitor as oportunidades que a diversidade possibilita ao homem de ver o mundo por meio de diferentes perspectivas. Isso, a nosso ver, veicula um discurso que tenta romper com os diversos preconceitos existentes na nossa sociedade em relação às distintas culturas e, consequentemente, direciona a compreensão do aluno a respeito da valorização das diferenças culturais.

Em relação ao levantamento numérico, os fragmentos foram trazidos 61 vezes nos enunciados das atividades de leitura, sendo distribuídos da seguinte maneira entre as coleções: 21 fragmentos em VSP e 40 em PL.

- Informações adicionais

As informações adicionais trazidas nos enunciados das atividades apresentam a mesma característica de quando são apresentadas nos pré-enunciados. Acreditamos que os autores dos livros didáticos supõem quais são os conhecimentos que os seus leitores possuem acerca do que é exposto e lançam tais informações com a intenção de acrescentar um elemento que possivelmente irá orientar o leitor no processo de compreensão do que está lendo.

Como diz Van Dijk (2012, p.303), “a representação mútua que os participantes têm uns do conhecimento dos outros é uma condição fundamental para qualquer interação, comunicação e discurso”. Segundo o autor, durante a interação calcula-se o que os receptores já sabem. Sendo que isso se constitui numa tarefa bastante complexa, pois o conhecimento dos receptores é vasto. Desse modo estas informações adicionais, dependendo dos modelos de contexto que os alunos tenham construído, muitas vezes, podem acrescentar, ou não, conhecimentos a esses leitores.

Frequentemente estas informações vêm ao lado ou abaixo dos enunciados das atividades e elas podem consistir em um glossário, uma imagem (fotografias, figuras), como também, explicações sobre algum gênero textual ou algum aspecto acerca da temática trazida no texto e que não foi contemplado por ele. Muitas das vezes, tais imagens, no processo de elaboração dos LD, são inseridas nas atividades pelos próprios editores dos livros; ou seja, elas não foram pensadas pelos autores das obras para estarem presentes em determinadas partes da atividade, por exemplo. Entretanto, por considerarmos que elas, mesmo assim, continuam atuando como elementos de contextualização que vão contribuir para a construção discursiva sobre as temáticas exploradas, sejam elas não linguísticas e/ou (meta)linguísticas, resolvemos analisá-las.

No excerto abaixo vemos, por exemplo, um pequeno quadro, logo após um questionamento da atividade, que apresenta uma informação adicional.

5 Em um artigo de opinião, é comum que o autor opte por mostrar suas ideias no texto de maneira evidente, sendo, portanto, um locutor participativo e ativo. De que maneira isso fica claro no texto lido? Justifique com um exemplo do texto.
O artigo de opinião apresenta discussões sobre um assunto polêmico de forma clara e pessoal, com a intenção de convencer o leitor sobre seu posicionamento. Assim, ao longo do texto são utilizados argumentos que reforçam a ideia defendida, que podem vir em forma de: comparações, exemplificações, depoimentos etc.

(VSP 8º, p.32, temática: adolescentes)

Antes dessa informação, na pré-indagação da questão, as autoras explicitam algumas características do gênero artigo de opinião, expondo que é comum neste gênero os autores

optarem por mostrar suas ideias de maneira evidente, o que permite que os locutores sejam participativos e ativos. Em seguida, na indagação, as autoras solicitam que os alunos explicitem de que maneira tais características ficam claras no texto lido anteriormente. Depois dessa pergunta, é lançada, num quadro, uma informação a qual categorizamos como sendo adicional, pois ela complementa as informações que já foram expressas anteriormente na questão. Nesse quadrinho, são apresentadas algumas características mais detalhadas sobre o gênero textual artigo de opinião. Possivelmente, subentendendo que os alunos leitores não tenham conhecimento delas, ou tenham apenas um conhecimento parcial dessas características, as autoras sentem a necessidade de acrescentá-las depois da questão. Isso possibilita aos alunos – quando forem responder o questionamento que lhes foi solicitado – uma ativação de modelos de contexto que vão lhes acrescentar conhecimentos e, por conseguinte, vão lhes influenciar no processo de compreensão do gênero.

Estas informações vieram apresentadas nas coleções 27 vezes. Sendo 14 na coleção VSP e 13 na PL.

Finalizando a abordagem sobre todas essas microcategorias que compõem os operadores linguísticos, nos próximos dois tópicos dedicamo-nos às outras categorias que vão nos dar o suporte para a realização de nossas análises, a fim de alcançarmos os objetivos traçados em nossa pesquisa. Logo depois, por meio de uma figura, procuraremos tecer considerações sobre as possíveis relações entre as três macrocategorias.

4.4.2 Operadores cognitivos

Tomando por base as considerações de Van Dijk (2012), quando afirma que os modelos de contexto “são um dispositivo poderoso que liga o discurso com seu entorno social e comunicativo” (p.303), consideramos que os operadores cognitivos constituem-se em categorias responsáveis por motivar a ação dos modelos de contexto. Isso porque os operadores, como já mencionamos, são macrocategorias as quais intencionam instigar o funcionamento de determinadas ações. Essas ações, a nosso ver, são as que justamente possibilitam a existência de um elo entre os diversos discursos produzidos na sociedade e os elementos sociais e comunicativos que a envolvem.

Essa relação singular promovida por estes modelos de contexto permite que eles exerçam a ação de controlar os processos de produção e de compreensão discursiva, segundo Van Dijk (2012). Desse modo, eles são capazes de controlar quais são as informações “presentes nos modelos de eventos (experiência, notícias) que devem ser expressas e

pressupostas nas estruturas semânticas globais e locais do discurso” (p.146). Como também, eles são capazes de exercer influências sobre as estruturas do texto, ou seja, sobre a própria sintaxe, seleção de itens lexicais, estilo etc. Sendo assim as ações que os modelos de contexto promovem estão não somente relacionadas ao que está sendo dito pelo discurso, mas também, a “*como as coisas são ditas*” por meio dele (idem).

No tocante à elaboração dos livros didáticos, acreditamos que estes operadores cognitivos vão exercer grande influência na elaboração de suas unidades temáticas e didáticas, de suas seções, das atividades, de seus elementos de contextualização etc. Isso porque os autores não só vão selecionar os aspectos que julgam ser importantes para serem contemplados por suas obras, mas também, vão decidir como eles serão abordados.

Essa abordagem consequentemente vai motivar a ativação, nos alunos leitores dos livros, de modelos de contexto semelhantes aos de seus próprios autores, e, por conseguinte, vai influenciar as suas compreensões acerca dos discursos produzidos e materializados nos textos.

4.4.3 Operadores discursivos

Os operadores discursivos referem-se a uma categoria que mobiliza a produção de discursos por meio dos livros didáticos. Sabemos que esses materiais são ricos em discursos os quais, como diz Fairclough (2001), são materializados por meio dos textos. Ou seja, as unidades temáticas e didáticas, as diversas seções dos livros, os textos lançados nessas seções e as variadas atividades presentes nelas veiculam discursos que, por sua vez, veiculam ideologias.

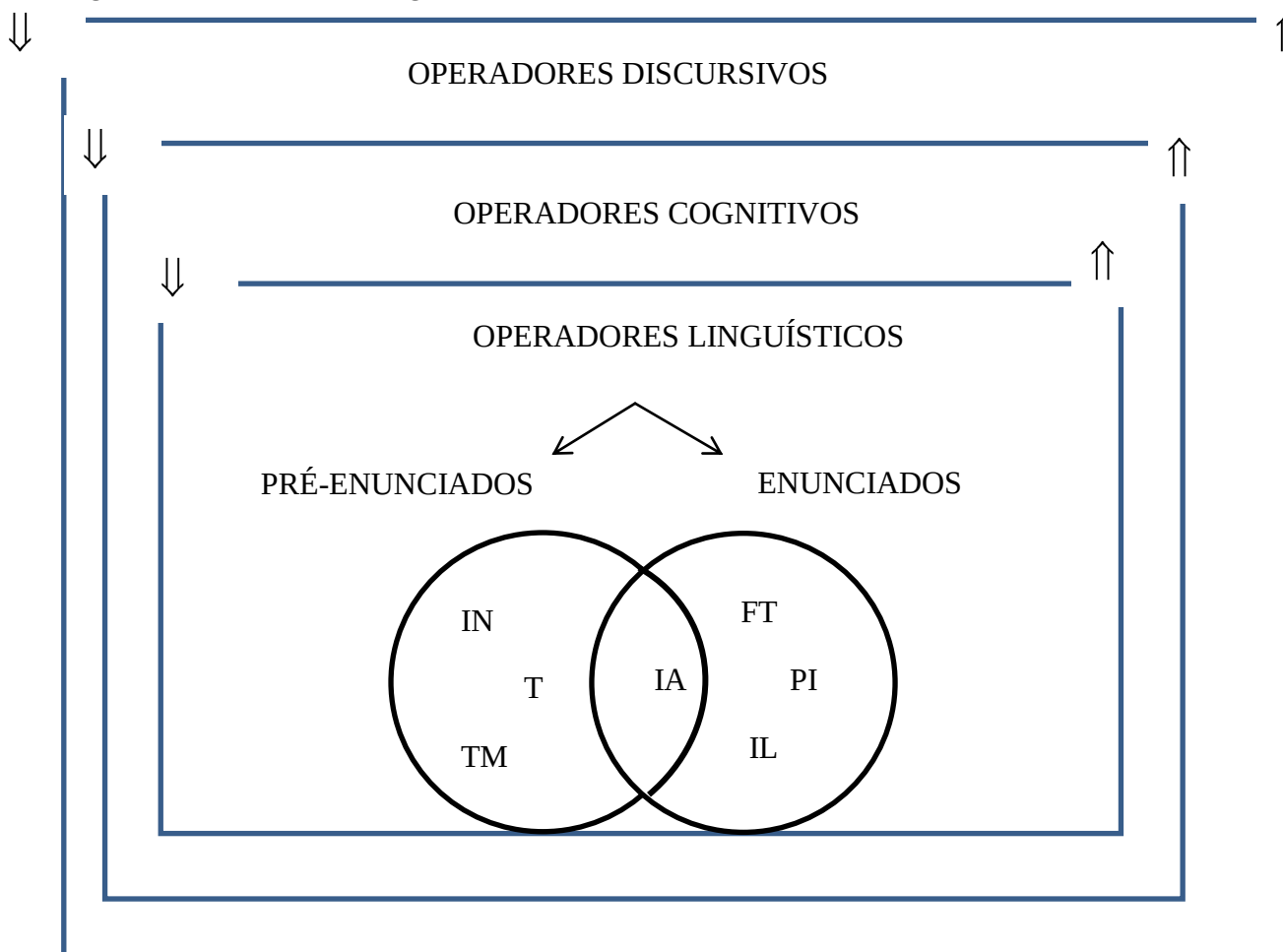
Levando-se em consideração os fundamentos de Fairclough (2001), o qual afirma que os nossos discursos possuem uma dimensão social (a prática social) e uma dimensão material (o texto), sendo ambas mediadas por uma terceira, a prática discursiva, poderemos dizer que as diversas produções discursivas realizadas e perpassadas pelos LD constituem-se como uma prática social.

Desse modo esta macrocategoria discursiva funciona como um operador que não somente age na produção de discursos, mas também, que procura promover uma ação em sociedade. Isso permite a considerarmos como sendo, também, uma categoria social. Sendo assim, podemos afirmar que os discursos veiculados pelos livros irão influenciar não somente a compreensão do aluno acerca do que lê, como também, a sua própria ação em sociedade.

Essa categoria, assim como a cognitiva, foi pensada e motivada pela tríade desenvolvida por Van Dijk, que versa sobre a relação intrínseca existente entre discurso, cognição e sociedade, já apresentada e explicada no capítulo 2 desta tese. Essa motivação aconteceu devido ao fato de acreditarmos que as representações mentais que os autores dos livros didáticos têm do mundo que o cerca vão ser estritamente importantes para que a relação entre discurso e sociedade seja promovida, uma vez que vão influenciar o seu processo de discursivização deste mundo e esta discursivização consequentemente vai ser materializada nos livros didáticos. Ou seja, cognição, discurso e sociedade estarão intrinsecamente relacionados no processo de elaboração dos livros, de suas unidades temáticas, seções e atividades, e consequentemente, no processo de produção de discursos que são veiculados nesses materiais.

A figura seguinte procura reunir todas as categorias de análise expostas e demonstrar as relações entre elas nos prováveis caminhos realizados para que os processos de compreensão e de produção textual aconteçam.

Figura 01: Macro e microcategorias de análise



Fonte: o autor

Podemos observar na figura três quadros, nos quais cada um constitui uma das categorias. O menor agrega todos os elementos de contextualização, os que se inserem na parte dos pré-enunciados e os que se inserem na parte dos enunciados. No meio da intersecção encontra-se a categoria híbrida informações adicionais. O quadro do meio apresenta os operadores cognitivos e o maior, os discursivos. Mesmo inserindo tais categorias em quadros, não as consideramos como categorias fechadas que não permitem diálogos entre si. A exposição e distinção entre elas são apenas assim apresentadas por uma questão didática, isso porque sabemos que não operamos cognitivamente com categorias fechadas e separadas; elas se inter-relacionam. Essas relações são sinalizadas na figura pelas setas que se encontram entre os quadros.

As setas decrescentes que são apresentadas do lado esquerdo simbolizam as ações realizadas pelos três operadores que irão, a nosso ver, interferir na produção escrita do LD. Os autores desses livros ancoram-se primeiramente nas diversas produções discursivas da sociedade, ou seja, nos variados discursos, como por exemplo, os religiosos, midiáticos, políticos etc. As ações desses discursos (representadas pelo quadro do maior), que são orientados ideologicamente, vão por sua vez possibilitar a ativação de determinados modelos de contexto (representados pelo quadro do meio) os quais vão interferir na seleção de objetos de ensino, de conteúdos, de temáticas, na elaboração de atividades dos LD etc. Desse modo, as ações cognitivas ativadas por meio dos modelos de contexto daqueles que participam do processo de elaboração dos livros vão intervir na escolha de todos os elementos de contextualização (representados pelo quadro menor) que vão integrar as seções de abertura das unidades temáticas e as seções de leitura dos livros.

As setas crescentes, indicadas no lado direito do quadro simbolizam as ações realizadas pelos três operadores que irão interferir no processo de compreensão do aluno. Os elementos de contextualização são apresentados em dois círculos: o do lado esquerdo indicando os elementos que são trazidos nos pré-enunciados, e o do lado direito indicando os trazidos nos enunciados. Decidimos inseri-los em dois círculos apenas para mostrar a categoria híbrida que está no meio da intersecção, ou seja, aquela que vem na parte que constitui os próprios enunciados das atividades de leitura, como também, a que vem antes deles. Todos esses sete elementos visíveis nas seções dos livros, quando lidos, vão agir de modo a permitir a ativação, nos leitores, de possíveis modelos de contexto. Esses modelos, por sua vez, irão influenciar as possibilidades de compreensão dos alunos acerca do que leem. E esta compreensão consequente irá intervir em suas próprias produções discursivas. Como

tais produções constituem-se em práticas sociais, podemos considerar que elas mobilizam as ações dos leitores na sociedade.

Nas análises que seguem no próximo capítulo, deixaremos mais clara a relação entre estes três operadores – linguísticos, cognitivos e discursivos – e consequentemente o elo que existe entre contexto e compreensão nos LD. Como também, procuraremos, por meio desta relação, elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos através do trabalho realizado nas seções de leitura e de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre os temas adolescentes e diferenças.

5 CONTEXTO E COMPREENSÃO EM LDP DO ENSINO FUNDAMENTAL II

*A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos.
(Ângela Kleiman)*

Este capítulo dedica-se às análises de nossa pesquisa, e por meio dele, intencionamos, de modo mais geral, averiguar a relação que se estabelece entre contexto e compreensão nas seções de leitura e de abertura das unidades temáticas dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, mais especificamente, de EF II. Retomando os nossos objetivos específicos, pretendemos (a) Elencar os modelos de contexto ativados pelos autores dos livros didáticos através do trabalho realizado nas seções de leitura e de abertura das unidades, com o intuito de entender o(s) discurso(s) que essas obras revelam para os alunos sobre os temas adolescentes e diferenças; (b) Analisar as estratégias e elementos contextuais que as seções de leitura e de abertura das unidades lançam para nortear o processo de compreensão textual acerca das temáticas contempladas pelos livros didáticos; (c) Averiguar, por meio do direcionamento das atividades dos livros didáticos e dos discursos neles veiculados, o perfil de aluno pressuposto por essas obras e (d) Investigar as convergências e divergências entre as coleções didáticas analisadas no tocante à relação estabelecida entre modelos de contexto e compreensão.

A fim de atingir tais propósitos, selecionamos, em um primeiro momento, o material para analisarmos. Como já expusemos no capítulo anterior, de 30 unidades didáticas (12 em VSP e 18 em PL), que abordavam temáticas semelhantes nas duas coleções, escolhemos as que tratavam sobre os temas adolescentes e diferenças. A partir desse recorte, obtivemos um total de 4 unidades temáticas (2 em VSP e 2 em PL), as quais agregavam 10 unidades didáticas (4 em VSP e 6 em PL), que passaram a constituir o *corpus* de investigação. Neste material, todas as seções de abertura das unidades temáticas e as seções de leitura configuraram-se como o *corpus específico* de análise. Entretanto, para a exposição mais detalhada de alguns exemplos neste capítulo, mesmo investigando todas essas seções mencionadas, apresentamos todas as de leitura e apenas duas de abertura temática.

Esse recorte realizado para a exposição de somente duas destas seções permitiu apenas que não se tornassem repetitivas algumas considerações feitas. Como tais partes dos livros de cada coleção apresentavam características semelhantes no tocante à organização e inserção do leitor na temática que seria contemplada por toda a unidade, decidimos escolher apenas uma de cada coleção. A partir desta decisão, optamos por selecionar a que trabalhava com o

mesmo tema na mesma série escolar. Entretanto os resultados que iremos expor sobre os dados desta seção referem-se a todo *corpus* de pesquisa e não apenas aos exemplos que foram expostos.

Em relação às seções de leitura, apesar de algumas unidades didáticas não apresentarem todas as subseções propostas pela coleção, elas não deixaram de ser analisadas e, por conseguinte, exibidas. Mesmo algumas unidades também, no bloco dos enunciados das atividades, apresentando uma pouca diversidade de elementos de contextualização (muitas vezes, delimitando-se mais às pré-indagações), todas as questões da seção que apresentavam tais operadores linguísticos foram expostas. Sendo assim, as unidades exibidas neste capítulo foram as seguintes:

Quadro 06: Unidades apresentadas no capítulo de análise

VSP		PL	
Unidade temática 1:	Unidade didática 1: Meu primeiro amor (8º ano)	Unidade temática 2: Adolescer	Unidade didática 1: Adolescência: a porta da vida? (8º ano)
	Unidade didática 2: Relacionamentos na adolescência (8º ano)		Unidade didática 2: Corpo em (r)evolução (8º ano)
Vida de adolescente			Unidade didática 3: Nas asas do coração (8º ano)
Unidade temática 4: Um mundo plural	Unidade didática 1: Eu, tu, eles: cada um com seu jeito (7º ano)	Unidade temática 4: Ser diferente	Unidade didática 1: Semelhantes nas diferenças (8º ano)
	Unidade didática 2: Todas as cores e etnias (7º ano)		Unidade didática 2: Racismo? Estou fora! (8º ano)
			Unidade didática 3: Sou o que sou (8º ano)

Fonte: o autor

Neste quadro podemos perceber, na primeira e na terceira coluna, as quatro unidades temáticas que foram analisadas e, destacadas em negrito, entre essas unidades, aquelas em expusemos as suas seções de abertura: Unidade 1: Vida de adolescente (em VSP) e Unidade 2: Adolescer (PL). Na segunda coluna, podemos observar as quatro unidades didáticas de VSP que foram apresentadas, e, na quarta coluna, vemos as da coleção PL.

Na horizontal, observamos respectivamente esses temas na ordem em que apresentamos as suas análises: adolescentes e diferenças. Mesmo o tema diferenças sendo contemplado em uma das coleções em uma série anterior (7º ano em VSP), optamos por apresentar, primeiramente, as unidades referentes à adolescência, que eram trazidas apenas no 8º ano, porque eram elas as unidades as quais, como já mencionamos, iríamos expor as suas seções de abertura. Para nós, seguir uma sequência que saísse das discussões das seções de abertura para as seções de leitura poderia deixar um pouco mais claro as nossas análises, uma vez que estaríamos tratando da mesma temática.

As discussões foram realizadas com base em todas as três macrocategorias (operadores linguísticos, operadores cognitivos e operadores discursivos) e suas microcategorias de análise (inserção no assunto, títulos, textos motivadores, informações adicionais, pré-indagações, itens lexicais e fragmentos dos textos). Não contemplamos em tópicos tais categorias isoladamente, isso porque tivemos como objetivo analisar as seções de abertura das unidades temáticas e de leitura como um todo. Caso apresentássemos essas categorias separadamente, a visibilidade da atividade de leitura, talvez, não seria tão explícita. Entretanto, no momento em que expusermos a seção de leitura, com suas subdivisões e atividades, focamos a discussão em relação aos questionamentos que traziam os elementos de contextualização categorizados como microcategorias de nossa investigação.

A partir disso, organizamos este capítulo, dividindo-o em três tópicos. O primeiro contempla a coleção Vontade de Saber Português e o segundo, a coleção Português Linguagens. Cada um desses apresenta dois subtópicos referentes, respectivamente, às unidades temáticas adolescentes e diferenças. Nas unidades diferenças foram apresentadas apenas as seções de leitura, já em adolescentes, como já mencionamos, também foi exibida a seção de abertura da unidade. O terceiro e último tópico contemplou as abordagens convergentes e divergentes nas duas coleções sobre os resultados encontrados nas análises. Vejamos as primeiras considerações.

5.1 COLEÇÃO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS

5.1.1 Unidade temática: adolescentes

- **Seção de abertura**

A seção que abre a unidade a qual versa sobre o tema adolescente é trazida no início do livro, ou seja, ela abre a unidade 1 de um total de seis que são contempladas por todo volume. Ela apresenta alguns elementos que irão direcionar o aluno a se inserir na temática que será abordada pelas duas unidades didáticas seguintes (unidade didática 1: Meu primeiro amor; e unidade 2: Relacionamentos na adolescência), as quais também irão contemplar, cada uma com a sua particularidade, o mesmo tema geral.

unidade

1

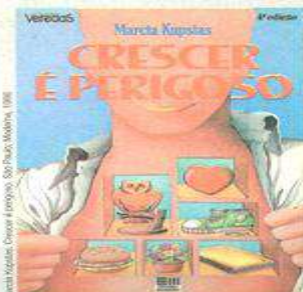
Vida de adolescente

Observe as capas dos livros reproduzidas a seguir.

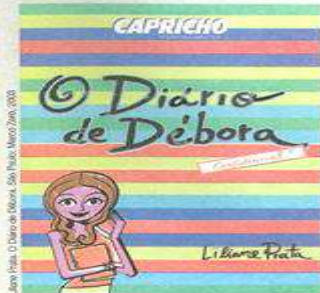
A



B



C



Conversando sobre o assunto

- Observando os títulos e as imagens dos livros, você consegue identificar de que assunto eles tratam? Explique.
- Além desses livros, há diversos outros relacionados a essa fase da vida, abordando-a por meio de diferentes enfoques. Em sua opinião, por que esse tema possui tanta diversidade de publicações?
- A que tipo de público obras como essas costumam interessar? Por quê?
- Além de marcar a transição da infância para a vida adulta, a adolescência é uma fase em que os jovens sofrem mudanças hormonais, conflitos, descobrem o namoro etc. Em sua opinião, o que é ser adolescente?

(p.8)

O título “Vida de adolescente” foi eleito para representar a unidade que seria trabalhada no volume do 8º ano da coleção. A primeira “entrada cognitiva” que se tem por meio da leitura dele é que toda a unidade irá tratar de aspectos que versem sobre elementos que fazem parte de uma vivência de uma pessoa que está na fase de adolescência (no sentido jurídico, que está entre a idade dos 12 aos 17 anos). Esse título já apresenta a função de

despertar a curiosidade do leitor sobre o que será contemplado pela unidade nas páginas seguintes.

Como podemos perceber, em seguida, as autoras solicitam que os alunos observem algumas capas dos livros. Elas apresentam três capas coloridas, as quais são intituladas como: A) Manual de sobrevivência para adolescentes: tudo o que você sempre quis saber e não sabia para quem perguntar; B) Crescer é perigoso; C) O diário de Débora: confidencial!. Na capa A, vemos dois adolescentes em meio a um labirinto. Nele encontram-se figuras como, coração, alteres, comidas, caderno, lápis e borracha e chaves. Já na capa B, visualizamos um rapaz com a camisa aberta e, sobre o peito, encontram-se imagens como coruja, coração, tênis, flores e hambúrguer. Na C, além do título, a capa apresenta uma figura de uma adolescente segurando um diário. A leitura dessas três imagens, antes mesmo de o leitor se deparar com alguns questionamentos que são realizados na seção, direciona suas hipóteses sobre o universo de elementos que integram a temática dos adolescentes, como também, possibilita a ativação dos conhecimentos prévios que possui para compreendê-la.

Logo após essas imagens, as autoras inserem uma subdivisão a qual intitolam *Conversando sobre o assunto*. Nela são apresentadas, dentro de um quadro, quatro questões e, ao lado dele, existe um pequeno balão que diz: “Responda oralmente”. As autoras indicam desse modo que as respostas a esses questionamentos precisam ser oralizadas. Isso é uma estratégia, a nosso ver, muito boa, uma vez que, além de instigar o leitor à prática de um gênero oral na sala de aula, a conversa possibilita uma troca de experiências entre os interlocutores. Por não indicarem com quem esta conversa deve ser realizada⁷⁵, o aluno leitor pode realizá-la com um ou vários colegas de sala, como também, com o professor. Essa troca de experiências é bastante produtiva porque os atores participantes da conversa têm vivências distintas, e isso permite que modelos de contexto variados acerca dessas experiências sejam criados por esses interlocutores. Os modelos que um aluno ativa sobre o tema, de início, podem não convergir com os modelos ativados pelo seu(s) colega(s) que participa(m) da conversa. Entretanto, o compartilhamento das respostas proporcionado pelo gênero conversa e guiado pelos questionamentos possibilita que os leitores tomem conhecimento do olhar que o outro leitor tem sobre o assunto, como também, insiram-se nas possibilidades de abordagens que o livro contempla sobre a adolescência.

⁷⁵ Isso acontece porque a atividade, mesmo estimulando a produção do gênero oral na sala de aula, não aborda anteriormente as especificidades desse gênero.

Como o tema será contemplado por toda a unidade temática do livro e, a partir dessa parte da obra, o aluno precisa introduzir-se no universo desta temática, a função desta seção de abertura é a de inserir o aluno nesse tema. Isso faz com que tal inserção e o próprio título da unidade, como já mencionamos, constituam-se nessa parte no livro como elementos que irão contribuir para a contextualização do leitor acerca do que lê e do que irá se deparar ao longo de toda a unidade. Por isso os consideramos como sendo duas microcategorias de análise que integram os pré-enunciados. As duas são apresentadas, como podemos observar, em apenas uma página da seção de abertura da unidade temática, entretanto a inserção no assunto se delimita a esta seção, já a categoria dos títulos também é contemplada pela seção de leitura.

Segundo Jurado (2003), a contextualização serve para estimular no leitor e interlocutor a reconstrução de seus conhecimentos, mobilizar o seu raciocínio, a sua experimentação, a solução de problemas, como também, serve para mobilizar o desenvolvimento de outras competências cognitivas. Tais funções permitem que esses elementos, os quais contextualizam um texto e uma situação comunicativa, sejam tidos como um recurso que serve para tornar a aprendizagem do aluno significativa. Isso acontece porque eles dão subsídios para os leitores realizarem uma série de exercícios que irão ajudá-los na construção de conhecimentos sobre o que lê. Para que esses elementos sejam trazidos à tona, é necessário primeiramente se assumir que todo o conhecimento “envolve uma relação entre *sujeito e objeto*, retirando o aluno da posição de espectador passivo. Dessa forma, o conteúdo passa a ser meio para desenvolver competências e não mais um fim em si mesmo” (p.41).

Essas considerações da autora são importantíssimas, pois refletem bem o trabalho que é realizado nessa coleção de livros didáticos por meio dos elementos de contextualização que são lançados nas unidades temáticas e didáticas. Nessa seção de abertura, o título sobre os adolescentes, as três capas de revistas e as quatro questões que vêm em seguida orientam os leitores não somente a irem tomando conhecimento acerca de alguns dos conteúdos que serão tratados ao longo da unidade sobre a adolescência, mas também, os influenciam a mobilizarem suas capacidades cognitivas, por meio dos modelos de contexto que vão sendo ativados no momento da leitura.

Consoante Jurado (2003), percebemos que as autoras dos livros, ao lançarem esses elementos de contextualização, retiram o aluno da posição de espectador passivo e o inserem numa posição mais ativa. Elas instigam, por meio das questões na parte *Conversando sobre o assunto*, uma leitura e conversa que se volte às próprias imagens apresentadas anteriormente na seção, a fim de que eles se posicionem sobre o que veem e sobre os assuntos que tais

imagens tratam. Além disso, servem para complementar a inserção do aluno no assunto que já acontecia a partir do próprio título da unidade. Esse trabalho acontece mais especificamente nas três primeiras perguntas.

Na primeira, as autoras solicitam que os leitores observem os títulos e as imagens das capas dos três livros e indagam-lhes se conseguem identificar os assuntos que esses livros tratam. Um aspecto importante nesse questionamento é o fato de as autoras darem ênfase aos títulos dos livros: *Manual de sobrevivência para adolescentes: tudo o que você sempre quis saber e não sabia para quem perguntar*; *Crescer é perigoso*; e *O diário de Débora: confidencial!* Consideramos essa ênfase como relevante porque toda produção textual e discursiva mobiliza a ativação e, conseqüentemente, produção de modelos de contextos. E a elaboração desses títulos não seria diferente. Eles mobilizam a ativação de possíveis modelos de contexto, como: os adolescentes necessitam de um manual que lhes esclareçam algumas dúvidas para poder sobreviver; muitas vezes os adolescentes não sabem a quem indagar algumas dúvidas; chegar à adolescência é perigoso, sendo assim, pode trazer medo a uma pessoa que atinge esta fase da vida; e o período da adolescência guarda alguns segredos que precisam ser confidenciados. A ativação de todos esses modelos mobiliza os leitores a tomarem conhecimento acerca dos assuntos tratados pelas capas dos livros trazidas e, conseqüentemente, permite que respondam o questionamento das autoras quanto à identificação e explicação do assunto que as capas dos livros tratam.

No tocante ao segundo questionamento, as autoras afirmam primeiramente que há, além dos livros citados, diversos outros que se relacionam à fase da adolescência por meio de diferentes enfoques. Em seguida, elas indagam o porquê desse tema possuir tanta diversidade de publicações. Nessa indagação, podemos perceber que há um direcionamento para que os leitores – antes mesmo de se darem conta que pode haver várias publicações sobre a temática – criem modelos que os permitam considerar as publicações sobre os adolescentes como sendo variadas e, além disso, contempladas por abordagens distintas. Essa orientação influencia, talvez, o leitor a associar tal diversidade aos quais as autoras citam a uma multiplicidade de interesses, conflitos e indagações que os adolescentes realizam em busca de um autoconhecimento. E, possivelmente, para que os jovens sejam um pouco melhor esclarecidos acerca desses seus questionamentos, faz-se necessário haver publicações que os contemplem.

Como complemento dessa segunda questão, as autoras lançam uma terceira, na qual indagam a que público essas obras costumam interessar e o porquê disso. Quando, elas se referem a “essas obras”, há uma retomada não somente daquelas contempladas pelas capas

apresentadas no primeiro momento, mas também, dos diversos outros livros citados na pergunta 2 que abordam aspectos relacionados aos jovens. Como há esta retomada, os modelos de contexto que foram sendo ativados anteriormente influenciam possivelmente os leitores a responderem que o público-alvo a qual esses livros interessam mais é o que se encontra na adolescência, uma vez que as temáticas presentes nas obras citadas provavelmente o ajudarão a encontrar respostas para algumas indagações que surgem nesta fase.

Por fim, na quarta questão, as autoras realizam primeiramente uma afirmação e, em seguida, fundamentando-se nela, fazem uma pergunta. Ela é exposta da seguinte maneira: “Além de marcar uma transição da infância para a vida adulta, a adolescência é uma fase em que os jovens sofrem mudanças hormonais, conflitos, descobrem o namoro etc. Em sua opinião, o que é ser adolescente?” Essa questão é interessante, uma vez que, não somente permite ao leitor uma inserção no assunto que será contemplado na unidade, mas também, possibilita-lhe responder às três indagações anteriores e já o influencia a acessar novos modelos que irão direcionar a sua compreensão acerca do entendimento que se tem pelo tema. Esses modelos referentes a mudanças hormonais, conflitos e namoro começam a ser acessados e elaborados em relação às características condizentes com a fase da adolescência. Eles são acessados tomando por base a seleção vocabular que as autoras realizaram para caracterizar tal fase. Essa seleção é fundamentada na própria compreensão que essas escritoras têm acerca das características que envolvem a adolescência, que por sua vez ancora-se nos próprios modelos de contexto acessados por elas.

Isso nos faz perceber que a escolha dos próprios itens lexicais nesse exemplo age em conjunto com os operadores cognitivos, os quais mobilizam a ativação de modelos de contexto que influenciam não somente a própria compreensão que as escritoras têm acerca da temática, mas também, a compreensão que os leitores terão acerca dela. Marcuschi (2007), já nos chama à atenção para as representações cognitivas associadas aos itens lexicais, quando nos esclarece sobre a importância de os considerarmos como representações mentais que não são fixas, pois eles podem “dar origem a uma série de relações associativas a depender de outros itens com que co-ocorre” (p.135). Ou seja, a ação de suas escolhas para serem utilizados em uma situação comunicativa, em uma atividade no livro didático, por exemplo, são frutos de representações mentais dos autores e de seus leitores.

Além dessa ação promovida por operadores cognitivos, o trabalho realizado por meio desse quarto questionamento e de todos os outros juntamente com o título da unidade e as imagens apresentadas motivam também a ação conjunta de operadores discursivos, uma vez

que não somente começam a inserir os leitores no assunto da adolescência que será contemplado na unidade, mas também, já vão os orientando a entenderem alguns discursos que são gerados por meio de todo o trabalho na seção, como: a fase da adolescência traz algumas indagações, promove alguns conflitos, guarda alguns segredos e traz algumas descobertas.

Em seguida, de modo a aprofundar toda essa abordagem inicial inserida na unidade temática, como também, de modo a contemplar vários outros aspectos relacionados ao tema principal, as autoras apresentam na página seguinte a seção de leitura.

- **Seção de leitura**

Unidade didática 1

A unidade temática 1 “Vida de adolescente” apresenta duas seções de leitura, cada uma referente a uma unidade didática. Cada uma dessas duas unidades exibe dois textos centrais que vêm em subseções intituladas *Leitura 1* e *Leitura 2*. Logo após os textos, o livro apresenta a subseção *Estudo do texto*, em que são trazidas as questões que integram a atividade de leitura. Para as análises de tais unidades, como já mencionamos anteriormente, iremos nos deter aos exemplos que se enquadram nas categorias elencadas pela pesquisa, ou seja, iremos nos delimitar aos excertos que nos indicam, em um primeiro momento, a ação dos operadores linguísticos, e em seguida, relacionados a eles, os cognitivos e discursivos. De modo a seguir a própria sequência do livro, vamos focar primeiramente na seção de leitura da unidade 1, com suas subdivisões, e, num segundo momento, da unidade 2.

Integrando o bloco dos pré-enunciados da seção de leitura da unidade didática 1, encontramos três elementos de contextualização: título, texto motivador e informações adicionais. O título selecionado para representar o assunto central da unidade foi “Meu primeiro amor”. A partir de sua leitura, a primeira “entrada cognitiva” que o leitor tem a respeito do assunto é a de que a unidade irá tratar de aspectos relacionados ao sentimento do amor que envolve uma pessoa pela primeira vez. Logo após esse título, como podemos observar adiante, as autoras apresentam um pequeno texto e, em seguida a ele, procuram realizar uma indagação que não retoma o título da unidade, mas sim, refere-se ao título da crônica que vem logo em seguida.

capítulo

1

Meu primeiro amor

Leitura 1

Desde que nascemos nosso corpo passa por inúmeras transformações. Mas, na adolescência, elas são mais marcantes e, muitas vezes, não muito agradáveis. A crônica a seguir trata de um adolescente que passou por uma situação típica dessa fase. Lendo o título você consegue imaginar do que se trata?

(p.9)

Lendo o texto motivador, percebemos que há uma breve contextualização acerca do que será tratado pelo texto central na unidade, quando dizem: “a crônica a seguir trata de um adolescente que passou por uma situação típica dessa fase”. Isso permite que os leitores já ativem modelos de contexto que os influenciem a possivelmente compreender, antes mesmo de ler o texto, que o protagonista da crônica, a qual será apresentada, encontra-se na fase da adolescência.

Além disso, o texto motivador expressa, anteriormente, que na adolescência as transformações do corpo “são mais marcantes e, muitas vezes, não muito agradáveis”. Essa informação, a nosso ver, demonstra uma visão estereotipada que as autoras do livro têm a respeito dos adolescentes. Isso porque, muitos deles não necessariamente podem encarar as transformações de seus corpos como sendo desagradáveis. Talvez alguns adolescentes nem tenham consciência sobre tais transformações. Entretanto, a naturalização que há na sociedade de uma visão de adolescente como sendo um ser que muitas vezes não encara suas transformações físicas como sendo positivas acaba sendo referendada no livro didático. Desse modo, tal contextualização permite que o leitor desse texto – caso seja um jovem que não esteja encarando algumas das transformações de seu corpo como desagradáveis – talvez não se identifique com tais descrições expressas pelo texto ou, quem sabe, passe a considerá-las como sendo possíveis. Isso acontece porque os modelos mentais ativados, por meio dessas informações que contextualizam o leitor, podem possivelmente lhe direcionar a ver as suas transformações com um novo olhar.

Essas ativações correspondem a operações cognitivas realizadas pelo leitor que vão lhe influenciar a compreender o discurso que se pretende divulgar sobre os adolescentes nesse momento do texto: na adolescência as transformações muitas vezes não são muito agradáveis. Esse discurso é enfatizado pela própria indagação que as autoras realizam a respeito do que os leitores conseguem imaginar quando leem o título da crônica “Na ponta do nariz”. Essa

pergunta mobilizará o aluno a criar hipóteses sobre o que vai ainda ser lido, e elas provavelmente vão estar relacionadas à construção discursiva que começou a ser elaborada anteriormente. Sendo assim, acreditamos que essas hipóteses irão nortear o aluno a subentender que, talvez, o que esteja na ponta do nariz do protagonista da crônica corresponda a uma transformação desagradável do corpo deste jovem.

Mais adiante, o texto trazido no LD, retirado do livro “Meninos & Meninas: emoções, sentimento e descobertas”, do autor Edson Garcia, expõe que na ponta do nariz de um de seus personagens havia aparecido, “bem vermelha, redonda e exibida, uma enorme e primeira espinha a enfeitar-lhe a extremidade”. Para o adolescente, essa transformação havia acontecido em um dia bastante inapropriado porque ele iria receber a visita da menina mais cobiçada da turma para fazer um trabalho de classe sozinho com ela. A espinha no rosto, com isso, o deixava numa situação bastante constrangedora, uma vez que não queria que a sua colega o visse daquele modo. Sua mãe, vendo toda a preocupação do filho, tenta ajudá-lo a encarar aquela situação propondo-lhe algumas soluções. Isso faz com que na crônica prevaleça a exposição de um diálogo entre mãe e filho.

No fim desse texto, as autoras lançam uma informação adicional dentro de um quadro colorido, sobre a biografia do autor da crônica. Além da biografia, é apresentada a foto ao lado do autor.

Na ponta do nariz

Tiago chegou perto da mãe, irritadíssimo.

— Tinha de ser comigo, mãe!

A mãe virou-se para o menino.

— Tinha de ser o quê, Tiago?

— Olhe bem! Você não vê nada? — completou, mais irritado ainda.

A mãe encarou o filho.

— Ver, eu vejo. Um menino bonito...

— Pô, mãe! Assim não dá! Eu te trago um problema, pedindo ajuda, e você responde desse jeito?...

— Ora, filho, não vejo nada de mais, nenhum problema excepcional com você.

Tiago enfureceu-se.

— Você nunca vê nada! Se fosse com Adriana... aí sim. Nela você vê tudo: o que precisa e o que não precisa!...

Iara, a mãe, cheia de paciência, aproximou-se do menino, tomou o rosto dele entre suas mãos e deu-lhe um beijo carinhoso na testa.

— Filho, isso acontece com todo mundo, seja menino, seja menina. Já aconteceu comigo, com seu pai, com sua irmã, com o padre, com o prefeito, com o presidente...

Inconformado, Tiago prosseguiu seu desabafo:

— Mas não podia acontecer comigo. E ainda por cima justo hoje!

— Mas aconteceu e pronto! Tem coisas nessa vida de Deus que nada no mundo resolve.

— Mas, justo hoje, mãe?

— E o que tem hoje, Tiago?

— Terei visita.

— Visita? Visita de quem? Não estou sabendo de nada! Quem é?

— Calma, calma, dona Iara. É só a Daniela da minha classe.

— E o que ela vem fazer aqui?

— Trabalho de classe.

— É sua amiga?

— É. ▶



9

[...] ⁷⁶ (p.9)

Edson Gabriel Garcia (1949-)

Nascido na cidade de Nova Granada, no estado de São Paulo, é formado em Pedagogia e Letras. Trabalhou como professor de literatura, leitura e redação, e também foi coordenador e diretor de escolas. É autor de livros didáticos de Língua Portuguesa, de paradidáticos sobre cidadania e valores, e de livros infantojuvenis, entre eles *O diário de Biloca*, *Treze contos*, *O tesouro perdido do Gigante Gigantesco* e *Sete gritos de terror*.

Fonte da pesquisa: Edson Gabriel Garcia. *Meninos e meninas: histórias, brincadeiras e fantasias em casa*. São Paulo: Loyola, 1988.



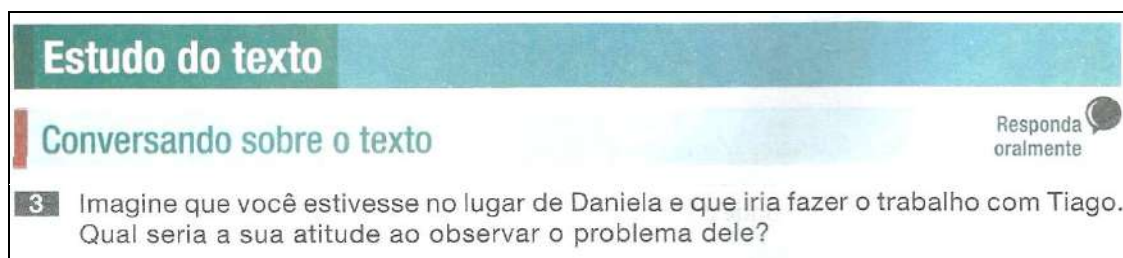
(p.12)

⁷⁶ Como muitos textos apresentados na atividade são bastante longos, resolvemos, nos exemplos, apresentar apenas a primeira página deles. O complemento de todos os textos encontra-se nos anexos. Este primeiro está no anexo 3.1, pág. 311.

Por meio deste elemento de contextualização, os leitores têm a chance de conhecerem, em linhas gerais, um pouco sobre a vida do autor, sobre os livros que publica e sobre o perfil de alguns leitores, como o público infantojuvenil, ao qual a sua escrita se dedica.

Após tal exposição, as autoras do LD apresentam a subseção *Estudo do texto*. Em suas subdivisões há a presença de diversos operadores linguísticos que vão atuar como elementos de contextualização. As microcategorias que irão prevalecer nessa parte no livro e que integraram o bloco dos enunciados da atividade de leitura são: pré-indagações, fragmentos de texto, informações adicionais e itens lexicais. Para as análises seguintes, iremos nos delimitar às questões que apresentam tais categorias.

Na subdivisão *Conversando sobre o texto*, semelhante à inserção do assunto que acontece na seção de abertura, as autoras solicitam que os alunos respondam oralmente as questões. Isso corresponde a uma estratégia bastante pertinente à atividade de leitura que considera o leitor como um sujeito ativo, uma vez que os alunos terão a chance de trocarem experiências sobre o que leem e, por isso, compartilhar modelos mentais construídos acerca de cada uma delas. No exemplo 3, há a presença de uma pré-indagação, quando as autoras dizem: “Imagine que você estivesse no lugar de Daniela e que iria fazer o trabalho com Tiago”. Logo em seguida, elas indagam: “Qual seria a sua atitude ao observar o problema dele?”.



(p.12)

Daniela, de acordo com a crônica, era a garota mais cobiçada da sala e, Tiago, o adolescente que estava com uma espinha no nariz. Podemos observar que, por meio desta pré-indagação, o aluno é instigado a se imaginar no lugar de um dos personagens. Essa solicitação permite que esse leitor se veja como um sujeito participante na atividade de leitura, isso porque ele precisa “sair de sua posição estática” para se colocar, por meio da imaginação, em uma nova experiência. Essa atitude o influencia a ativar modelos de contexto, os quais vão estar relacionados a esta nova vivência, e como consequência disso vão contribuir para que ele responda a pergunta da questão.

Nas questões 2, 3, 4 e 5 que integram a subdivisão *Escrevendo sobre o texto*, encontramos exemplos também dos elementos de contextualização categorizados, pela nossa

pesquisa, como pré-indagação. Na questão 2, as autoras solicitam que os alunos reescrevam no caderno alguns trechos da crônica em que apareciam a voz do narrador e expliquem que tipo de narrador conta a crônica. Entretanto, para que o leitor possa responder a tais questionamentos, as autoras lançam uma pré-indagação em que explicam ao leitor as distinções que existem em relação ao narrador-observador e narrador-personagem. Esse elemento de contextualização, com isso, auxilia o leitor a se apropriar de um dos conteúdos selecionados para ser trabalhado pelos autores no volume do oitavo ano do EF II.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

2 Em um texto narrativo, a história pode ser contada por um narrador observador, ou seja, aquele que observa e narra os fatos sem participar deles, ou por um narrador-personagem, isto é, aquele que narra e também participa da história.

a) Reescreva alguns trechos da crônica em que aparece a voz do narrador.

b) Com base nesses trechos, que tipo de narrador conta a crônica? Explique.

3 A crônica que você leu narra um fato que pode acontecer com qualquer pessoa. Ele foi construído a partir de uma situação do dia a dia.

a) Que fato é esse e onde ele ocorre?

b) Que consequências esse fato trouxe para a vida de Tiago?



Art Campi

(p.11)

Já na questão 3, as autoras, por meio da pré-indagação, procuram mostrar para o leitor que o fato ao qual o narrador decidiu expor na crônica pode acontecer com qualquer pessoa, isso porque o acontecimento foi elaborado a partir de uma situação que acontece no dia a dia. Desse modo, os leitores podem possivelmente associar esse fato como algo “verídico”, ou seja, que pode acontecer com eles mesmos, enquanto personagens da “vida real”. A seguir, lhes é solicitado que identifiquem o acontecimento narrado pelo texto e onde ele ocorre, como também, as consequências que ele trouxe para a vida do protagonista da história. Ao lado do questionamento é apresentada uma informação adicional, composta por uma imagem desse personagem com sua mãe. Ele se encontra com os braços cruzados, como se não estivesse concordando com as opiniões dela.

Acreditamos que essa imagem, relacionada à questão 3, mobiliza o leitor a reativar os seus modelos de contexto acessados por meio da leitura do texto e de todos os elementos de contextualização que foram sendo lançados até este exemplo. Isso permite que ele relembre o fato ao qual a crônica trata e responda o que lhe é solicitado.

Na questão 4, as autoras pedem que o leitor explique os sentimentos vivenciados pelo personagem principal da crônica. Entretanto, antes de solicitarem tal explicação, uma pré-indagação é lançada, a qual afirma que esse protagonista vive uma situação de conflito.

4 Tiago vive uma situação de conflito. Explique os sentimentos vivenciados por ele.

(p.13)

Essa afirmação que categoriza como “conflito” o fato de aparecer uma espinha no nariz de um adolescente no dia em que ele iria receber em sua casa a garota mais interessante da escola, a nosso ver, é baseada na própria compreensão do que as autoras consideram como um conflito associado ao acontecimento narrado. Essa consideração irá direcionar a própria compreensão do aluno sobre o que pode ser uma situação de conflito para um adolescente. Desse modo, mesmo que os leitores ainda não tenham tido semelhante leitura a essa, os modelos de contexto provavelmente ativados por meio dessas informações irão influenciá-los a atribuir o seguinte sentido à leitura: um simples acontecimento do dia a dia para um jovem pode ser considerado como conflito.

Mais adiante, na última questão dessa subdivisão de leitura, também apresentando um exemplo de pré-indagação, as autoras referem-se à decisão do personagem de procurar a mãe para que ela pudesse ajudá-lo com o seu problema. Diferentemente da questão anterior, a mesma situação que envolve o garoto agora é categorizada pelas autoras como “problema” – que é uma palavra expressa pela própria crônica e que apresenta, a nosso ver, uma carga de sentido menos negativa se comparada ao item lexical “conflito”. Essa modalização permite que os leitores acessem outros novos modelos de contexto referentes a um mesmo fato, que os fazem compreendê-lo sob olhares que, até então, não são únicos.

5 Ao identificar seu problema, Tiago decidiu conversar com a mãe, a fim de que ela pudesse ajudá-lo.

a) De que forma ela tenta ajudá-lo?

b) A forma como a mãe tenta ajudá-lo tem relação com as experiências de vida dela? Explique.

c) As orientações da mãe eram satisfatórias para o menino? Por quê?

(p.13)

Em seguida, vem a subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores*, apresentando dois questionamentos. Ambos trazem como elementos de contextualização a pré-indagação. Além disso, na questão 1, as autoras apresentam também uma informação adicional que se

constitui, supostamente⁷⁷, de uma imagem de uma adolescente e de um pai sentados em lados opostos de uma sofá, e de um trecho de uma canção no meio da imagem.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

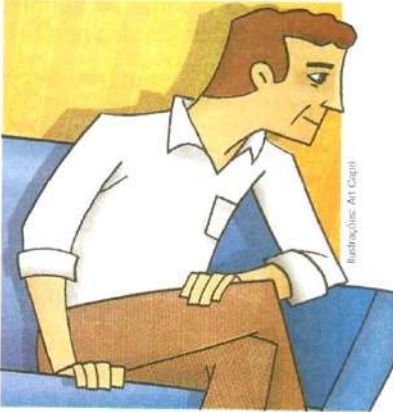
1 Observe a seguir um trecho da letra de música “Pais e filhos”, do compositor brasileiro Renato Russo (1960-1996), que fala sobre outra situação que pode ocorrer no relacionamento entre pais e filhos.



[...]

Você diz que seus pais
Não entendem
Mas você não entende seus pais.
Você culpa seus pais por tudo
E isso é absurdo:
São crianças como você.
O que você vai ser
Quando você crescer?

[...]



Renato Russo. Pais e filhos. In: *As quatro estações*. Corações Perfetos Edições Musicais, 1989.

Você concorda com a afirmação do eu lírico quando diz que da mesma forma que os pais parecem não entender os filhos, os filhos, muitas vezes, também não compreendem a atitude dos pais? Explique.

(p.13)

Como podemos ver, as autoras pedem que os alunos observem um trecho da música “Pais e filhos” que, segundo elas, “fala sobre uma outra situação que pode ocorrer no relacionamento entre pais e filhos”. O trecho selecionado da canção, o qual é inserido na própria questão⁷⁸, fala sobre o “absurdo” que há no fato de os adolescentes não entenderem os seus pais e culpá-los por tudo. Isso é caracterizado desta maneira, segundo a música, porque os adolescentes não entendem que esses pais agem, muitas vezes, como crianças, e eles (os jovens) um dia também irão agir de modo semelhante. Separada por essa letra da canção, como já mencionamos, há uma imagem que apresenta um homem e uma adolescente sentados em um sofá. Tal imagem associada à canção possibilita talvez a ativação de alguns modelos

⁷⁷ Consideramos “supostamente” uma imagem de um pai com uma filha, tomando por base o título da letra da canção que integra a informação adicional, como também, a própria pré-indagação da questão que fala no “relacionamento entre pais e filhos”.

⁷⁸ Consideramos pertinente a decisão das autoras de inserirem na própria questão um trecho da letra da canção porque, a nosso ver, elas partem de um perfil de aluno que pode não ter acesso à própria canção. Sendo assim, a questão não solicita que os alunos a ouçam para responder o que lhes será indagado. Entretanto, seria pertinente que fosse lançada toda a letra na questão e não apenas um trecho, que acaba direcionando a compreensão do aluno sobre a temática explorada por ela.

de contexto, como: a adolescente é a filha; o homem é o pai; eles não dialogam; a filha culpa seu pai por tudo; o pai não entende a filha, como também, ela não o entende. Consideramos que esses modelos permitem uma compreensão do seguinte discurso provavelmente veiculado: a relação entre pais e filhos adolescente não é boa; ou, a relação entre pais e filhos é complicada. Essa compreensão acaba influenciando na própria construção discursiva que esse leitor irá ter da temática que lhe é apresentada.

Mais adiante, ainda na mesma subdivisão, a questão 2 expressa na pré-indagação que um dos receios do protagonista da história era o de que a amiga de sala risse dele por causa de sua espinha no nariz. Esse elemento de contextualização acaba possibilitando uma retomada e ênfase dos modelos de contexto que vêm sendo ativados e construídos ao longo de toda a atividade de leitura – o de que as transformações no corpo de um adolescente, como uma simples aparição de uma espinha, podem trazer-lhe alguns sentimentos indesejáveis. Um deles, mesmo não vindo expresso explicitamente em momento algum do texto central, aparece através desta pré-indagação: o medo da ridicularização devido à aparência física. Essa explicitude acaba, a nosso ver, permitindo possíveis confirmações de hipóteses do aluno as quais foram sendo geradas por meio da própria leitura do texto acerca da problemática que envolvia o protagonista adolescente. E essas confirmações, que são geradas pelos próprios modelos de contexto ativados no momento da leitura, constituem-se em ações mobilizadas por operadores cognitivos, os quais, sendo acionadas por meio dos elementos de contextualização, irão nortear a compreensão do leitor acerca da situação e dos discursos apresentados pelo próprio texto.

2 Um dos receios de Tiago era que a amiga de sala risse dele por causa da espinha no nariz.

a) Qual é a sua opinião sobre ridicularizar alguém devido a sua aparência ou seu comportamento?

b) Para você, de que forma a pessoa que é alvo da gozação deve reagir?

(p.13)

Na próxima parte que integra a subseção *Estudo do texto*, as autoras expõem sete questões, as quais seis delas trazem três elementos de contextualização: pré-indagação, fragmento de texto e itens lexicais. Como o próprio título da subdivisão indica – *Explorando a linguagem* – a ação dos operadores linguísticos irá funcionar nessas questões muito mais como uma contextualização que vai possibilitar ao aluno conhecer e compreender as temáticas (meta)linguísticas selecionadas para serem trabalhadas na unidade. Nas questões 1 e 2, podemos perceber, por exemplo, que as autoras se delimitam a explicar os aspectos

referentes à crônica, que corresponde ao gênero textual trabalhado na seção. Na primeira, as autoras afirmam, por meio da pré-indagação, que “uma das características da crônica corresponde ao fato de ela ser praticamente toda constituída por meio de diálogos”; e na segunda, que esse gênero “traz marcas de oralidade, pois retrata uma conversa do dia a dia”.

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

1 Uma das características dessa crônica é o fato de ela ser praticamente toda constituída por meio de diálogos.

a) Qual é a função do emprego de diálogos em um texto como esse?

b) Os diálogos nessa crônica expõem diferentes pontos de vista. Explique por que os personagens apresentam ideias diferentes sobre o fato discutido.

(p.13)

2

A crônica traz marcas de oralidade, pois retrata uma conversa do dia a dia.

a) Copie do texto palavras que ilustrem isso.

b) Que efeito o uso dessas palavras produz?

(p.14)

A partir de tais afirmações, em que os alunos já vão ter se apropriado em linhas gerais de algumas das características do texto apresentado na atividade, é que as autoras vão indagar sobre as funções e efeito dessas características. Ou seja, a contextualização primeiramente realizada é necessária para que os leitores possam realizar operações cognitivas que lhe dão suporte para compreender alguns dos elementos constituintes da crônica e, conseqüentemente, para responder as indagações.

Na terceira questão, as autoras selecionam três itens lexicais do próprio texto, “chupando o dedo”, para se referir ao que o protagonista da história considerava que os seus amigos da escola estavam fazendo. Após essa seleção, há uma pergunta sobre o significado de tal expressão.

3

Tiago, depois que se acalmou diante do problema, disse à mãe que seus colegas de turma deviam estar **chupando o dedo**. O que quer dizer essa expressão?

(p.14)

Selecionar tais itens do texto, a nosso ver, constitui-se numa estratégia bastante relevante utilizada pelas autoras do LD, uma vez que o aluno é estimulado a uma prática de leitura que não se delimita à literalidade do que está escrito. Para que o leitor possa compreender tal expressão, ele precisa extrapolar a materialidade do que é visto no próprio texto e motivar operadores cognitivos que vão lhes permitir compreender o seu possível sentido. Esses operadores vão agindo por meio dos modelos de contexto que os leitores vão

acessando, tomando por base a inserção desses itens lexicais dentro de uma contextualização, que já foi expressa anteriormente, como: o fato de o protagonista receber em sua casa a garota mais cobiçada da turma. As interpretações intersubjetivas acerca desta situação são o que vão dar suporte para o leitor extrapolar o sentido do que está expresso no texto e atribuir à expressão outros possíveis sentidos, como, talvez, o de que os colegas da sala ficaram com inveja do protagonista da história porque ele havia sido sorteado para fazer o trabalho com a menina mais admirada da turma.

Na quarta e quinta questão, as autoras estimulam os leitores a refletirem sobre o sentido de alguns itens lexicais retirados de fragmentos selecionados do próprio texto, como “nunquinha!” (na 4ª) e “morrendo de inveja” (na 5ª). Muito semelhante à estratégia utilizada na questão anterior, a qual motiva a ação de operadores linguísticos relacionados a operadores cognitivos, percebemos que há uma preocupação das autoras de que os leitores não se limitem a uma leitura mecânica do texto, em que procura apenas identificar o que lhes é solicitado na atividade. Ao contrário disso, observamos que há na questão um estímulo para que esses alunos exercitem o processo de compreensão de sentidos de itens lexicais que não são apresentados isoladamente no enunciado da questão, mas sim, são trazidos em uma situação que é contextualizada por fragmentos os quais são recortados do próprio texto.

4 Observe o emprego da palavra em destaque na seguinte frase:

— Você está louca, mãe!? Nunca! **Nunquinha!**

Com que sentido ela foi empregada?

5 Tiago usa a expressão **morrendo de inveja** para se referir ao sentimento de seus colegas de sala, que não tiveram a mesma oportunidade que ele de fazer o trabalho com Daniela.

a) Qual é o sentido dessa expressão no texto?

b) O recurso de aumentar ou diminuir exageradamente algo é chamado de **hipérbole**. Sabendo disso, crie outra frase com esse recurso.

(p.14)

Na última questão da seção, semelhante às duas primeiras, há uma multiplicidade de elementos de contextualização que servem para o aluno se apropriar do conteúdo de análise linguística proposto para ser abordado pela unidade temática. São contemplados em uma única questão os seguintes elementos: pré-indagação, informação adicional e fragmento de texto. As autoras selecionam um diálogo que acontece entre o personagem principal e sua mãe, em que ela procura expor algumas soluções para resolver o problema de seu filho, como: passar um pó na espinha ou colocar um pedaço de esparadrapo ou bandêide nela. Ao lado

desse diálogo, há uma informação adicional constituída por uma imagem de um garoto, com uma expressão facial que indica preocupação, utilizando um bandeeide no nariz. Provavelmente a leitura em conjunto desses dois textos possibilita o acesso aos seguintes modelos de contexto: as soluções indicadas pela mãe não foram satisfatórias, como também, utilizar um bandeeide no nariz traz algum constrangimento para o adolescente.

6 Releia o seguinte trecho:

— Está bem, Tiago. Vamos resolver seu problema!
 — Como?
 — Não sei. Talvez passando um pó... ou algo parecido.
 — Você está louca?
 — Um pedaço de esparadrapo. Ou bandeeide.



Muitas vezes, para nos referirmos a algo, usamos uma palavra no lugar de outra, estabelecendo uma relação de proximidade entre elas, o que permite a substituição. Por exemplo, podemos empregar palavras que substituam outras, como:

- **a parte pelo todo** (Após as enchentes muitas pessoas ficaram sem **teto**.) teto → casa
- **o autor pela obra** (As crianças adoram ler **Monteiro Lobato**.) Monteiro Lobato → obra
- **a marca pelo produto** (Precisamos tirar **xerox** desses documentos.) xerox → fotocópia

Chamamos esse recurso de **metonímia**.

a) Identifique, na última fala do trecho transcrito, um exemplo de metonímia e explique em que consiste essa metonímia.

b) Com seus colegas, façam uma lista com metonímias utilizadas em nosso dia a dia.

(p.14)

Nesses dois fragmentos de texto expostos pelas questões 4 e 6, podemos visualizar que o filho reporta-se à mãe, perguntando se ela está louca (“você está louca?”). Esse recorte pode possivelmente indicar, com base nas experiências prévias dos leitores (na educação que tiveram), a ativação de modelos de contexto distintos: uma aproximação na relação entre pais e filhos, ou talvez uma falta de respeito do filho à sua mãe.

Em seguida a isso, como podemos observar, há toda uma contextualização realizada por meio de uma pré-indagação em que as autoras caracterizam o recurso da metonímia e apresentam três exemplos que indicam: a parte pelo todo, o autor pela obra e a marca pelo produto. Logo após tais caracterizações e exemplificações, há um pequeno quadro, também integrando a pré-indagação, que explicita o nome do recurso linguístico referente ao que foi apresentado: a metonímia. Toda essa preparação irá influenciar o aluno a ativar modelos de contexto que o permitam compreender e criar um conceito do que seja a metonímia. Sendo assim, todas às vezes que esse leitor se deparar com tal item lexical, este não lhe será mais estranho; os modelos já acessados sobre ele serão reativados, e essa ativação irá favorecer a sua compreensão.

No exemplo em questão, percebemos que todos esses elementos de contextualização e, conseqüentemente, os modelos de contexto que são ativados por meio deles, dão suporte para

que os leitores respondam o que lhes é solicitado, ou seja, identifique no fragmento de texto um exemplo de metonímia e explique no que consiste esse recurso. O interessante em um desses elementos é o fato da escolha da imagem para integrar a informação adicional. Diferentemente de uma figura que demonstrasse um adolescente utilizando pó ou um esparadrapo na ponta do nariz, há a seleção de uma imagem que apresenta um garoto usando um bandeide. Consideramos que essa escolha permite o direcionamento de uma possível compreensão, a fim de que os alunos identifiquem que o caso de metonímia existente no exemplo apresentado é exatamente o que traz o item bandeide, uma vez que tal marca é empregada para se referir ao produto.

Após todo esse trabalho dedicado à leitura na unidade didática 1, a obra contempla as seções de análise linguística e de produção de texto. Mais adiante, apenas na página 20, os autores retomam o trabalho mais específico com a atividade de leitura nas subseções *Leitura 2* e *Estudo do Texto*. Integrando o bloco dos pré-enunciados, encontramos dois elementos de contextualização: texto motivador e informações adicionais.

O texto motivador, que integra a *Leitura 2*, é trazido antes do texto central intitulado “Primeiras lições de amor”. As autoras, assim como fizeram na subseção *Leitura 1*, procuram explicitar, através de um pequeno texto antecedente, o que será contemplado mais adiante. Entretanto esta explicitude não se delimita apenas à descrição dos fatos que serão narrados. As autoras procuram também inserir, em linhas gerais, o leitor na temática que será contemplada por toda a seção, e essa inserção baseia-se na própria compreensão que elas têm acerca do tema. Como podemos perceber mais adiante, há uma descrição, nas duas últimas linhas, do que será trazido no texto, dos seus personagens e da situação que eles estão vivendo: “[...] dois jovens, Irineu e Marina, estão vivendo seu primeiro amor e decidem revelar suas emoções diante dessa situação”.

Leitura 2

A adolescência é a fase em que muitos jovens despertam para o primeiro amor. No entanto, eles nem sempre estão seguros se esse amor é correspondido, e isso gera uma grande insegurança. No texto a seguir, dois jovens, Irineu e Marina, estão vivendo seu primeiro amor e decidem revelar suas emoções diante dessa situação. Leia-o.

(p.20)

Antes dessa descrição, como podemos observar, as autoras explicitam primeiramente que na fase da adolescência muitos jovens despertam o sentimento do primeiro amor. Entretanto, muitos deles não são seguros se esse sentimento é correspondido pelo outro, e isso acaba gerando uma grande insegurança nos adolescentes. Sobre esse comentário,

consideramos que ele consiste em uma opinião das autoras baseada na representação que elas têm acerca do sentimento que envolve os jovens, caso o amor que eles sentem por outra pessoa não seja correspondido. Explicitar que a incerteza em relação a um compartilhamento de emoções gera “insegurança” nos adolescentes baseia-se nos modelos de contexto construídos pelas próprias autoras acerca dessa situação. Van Dijk (2012) já explica que as opiniões que emitimos acerca de determinadas situações são consequência da natureza pessoal e subjetiva dos modelos mentais; isso acontece porque esses modelos não se limitam a representar os fatos tais como os participantes os veem, mas sim, as opiniões e emoções envolvidas nessa representação. Desse modo, as opiniões das autoras sobre o aspecto que explicitam referente aos relacionamentos na adolescência fundamentam-se nas representações cognitivas que têm sobre o assunto, ou seja, nos modelos de contexto que constroem sobre ele. Esses modelos, consequentemente, vão influenciar a própria compreensão que os leitores, antes mesmo de ler o texto central da seção, vão construir sobre a situação relatada.

Seguido a esse elemento de contextualização, vem o texto que narra a história de um jovem casal que começa a despertar entre eles o sentimento de amor. Ela conta como foi o primeiro encontro dos adolescentes na praça, antes de irem à escola, os assuntos que os dois conversaram, as suas reações de timidez no início, as gozações dos colegas ao vê-los juntos, os bilhetes que trocaram e a ansiedade para começarem a namorar. O texto refere-se a um conto retirado do livro *Primeiras lições de amor*, escrito por Elias José.

Primeiras lições de amor

[...]

Como todas as tardes, antes de recomeçarem as aulas, a turma da 7ª série se reuniu na Praça da Catedral. Irineu chegou primeiro, querendo que Marina fosse a segunda. Marina vinha pisando nas nuvens, sonhando meio acordada, e se atrasou. Quando chegou, metade da sala já estava ali num papo firme. Falavam de aulas, de provas, de música, de festinhas, de futebol e dos namoradinhos da escola. Embora já tivessem os planos definidos, não estava fácil executá-los. Meninos e meninas se agrupavam no centro da Praça. Alguns casais estavam um pouco mais distantes, com os namorinhos já encaminhados.

Irineu sentou-se em um banco mais distante. Com um livro aberto, fingia estar lendo. Assim ficaria mais fácil pra Marina disfarçar, soltar-se da turma e vir sentar com ele.

Marina estava de pé e conversava com duas amigas, mas seus olhos procuravam os de Irineu. Falava pouco e nem se dava conta do que ouvia. Logo, deu uma desculpa qualquer e saiu. Foi sentar-se no mesmo banco de Irineu. Tímidos, muito sem jeito no início, então ela se interessou pelo livro que ele fingia ler e puxou assunto. ►

7ª série ■ atual 8º ano do ensino fundamental II.



[...] (p.20)⁷⁹

Em seguida, as autoras lançam uma informação adicional composta pela biografia do autor do texto, a sua data de nascimento e de morte, cidade natal, formação e trajetória profissional. Por meio dessa contextualização, o leitor toma conhecimento do grande repertório de publicações nacionais e internacionais realizadas por Elias José, de suas premiações e de sua representatividade do nosso país no exterior. Uma das informações selecionadas pelas autoras para se referir às publicações desse autor refere-se ao destaque que ele teve em relação à literatura infantojuvenil. Isso demonstra a relevância que as autoras deram a tal informação, pois a escolheram para ser divulgada. Provavelmente a intenção que tiveram com essa escolha foi a de demonstrar ao leitor que o texto apresentado foi escrito por

⁷⁹ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.2., pág.313.

um escritor que tinha bastante conhecimento no tema, ou seja, tinha propriedade para relatar o acontecimento que havia sido narrado.

Elias José (1936-2008)

O autor nasceu em Santa Cruz da Prata, Minas Gerais. Graduiu-se em Letras e Pedagogia, tornando-se professor de Literatura Brasileira, Teoria da Literatura e Língua Portuguesa, além de ter ministrado cursos, oficinas e palestras para escolas.

Seus textos já foram traduzidos e publicados em revistas literárias e em antologias de autores brasileiros em países como México, Argentina, Estados Unidos, Itália, Polônia, Nicarágua e Canadá. Publicou mais de 60 livros de contos, poemas, romances, tendo se destacado principalmente pela literatura infantojuvenil. Representou nosso país diversas vezes em feiras de livros internacionais e recebeu vários prêmios no Brasil e no exterior, entre eles o Jabuti, com o livro *Contos* (1974).

Fonte de pesquisa: Elias José. *O incrível bicho-homem*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção falas poéticas).



(p.23)

Em seguida, é exposta a subseção de leitura *Estudo do texto*. Nela vamos encontrar alguns elementos de contextualização que integram o bloco dos enunciados das questões, como: informações adicionais, fragmentos de texto e pré-indagação. Na subdivisão *Escrevendo sobre o texto*, são apresentadas várias questões com elementos que procuram contextualizar o leitor sobre as temáticas não linguística e linguística (referente às características do gênero textual trabalhado na seção). Na quarta questão, por exemplo, as autoras realizam algumas indagações sobre o lugar e o tempo em que os fatos da história narrada haviam acontecido e sobre a importância desses elementos para o desenrolar da história. Logo em seguida, são lançadas duas informações adicionais, uma apresentando a conceituação e caracterização do gênero conto, e outra apresentando uma figura representando os dois protagonistas da história.

Escrevendo sobre o texto

- 1 Uma situação típica da adolescência é o tema desse texto. Explique-a.
- 2 O conflito é um momento da história que gera tensão. Explique o conflito do texto.
- 3 Há um momento em que a tensão se intensifica e ocorre o clímax. Identifique-o e explique quando ele ocorre.
- 4 Em que lugar e quando os fatos acontecem? De que modo esses elementos são importantes para o desenrolar da história?

Narrativas em prosa, que apresentam extensão curta, linguagem concisa, abordando e explorando as atitudes subjetivas dos personagens, recebem o nome de **conto**. O conto apresenta ainda uma introdução, um conflito, um clímax e um desfecho (que pode ser concluído ou aberto a interpretações do leitor).

Anote no caderno



(p.23)

A informação sobre o conto permite uma contextualização do leitor acerca das características pertencentes a esse gênero. Mesmo que as autoras não explicitem que os fatos

narrados no texto central são relatados por meio do gênero conto, a inserção desse elemento de contextualização trazido logo após os questionamentos da subseção permite, a nosso ver, que o leitor provavelmente realize uma associação entre eles (o texto e o gênero). Ou seja, permite que ele considere que os fatos narrados pelo texto central constituem-se em exemplo de conto, e essa associação acaba lhe dando suporte para se apropriar de conhecimentos acerca desse gênero ou, quem sabe, ativá-los, caso já tenha modelos de contexto elaborados sobre o assunto.

Mais adiante, todas as próximas cinco questões (5º, 6º, 7º, 8º e 9º) trazem pré-indagações que retomam trechos do próprio texto. Diferentemente do tipo de pré-indagação que estava sendo realizada pelas autoras na unidade 1, em que os enunciados eram predominantemente compostos por opiniões e comentários das próprias autoras em relação a algum aspecto do texto, nessas cinco questões, elas se delimitam essencialmente à reprodução dos fatos que foram trazidos no texto, como: “No trecho do conto apresentado, antes de se encontrar com a turma, Irineu e Marina passam por um momento de grande ansiedade” (5º⁸⁰); “Antes de iniciar o namoro, Marina e Irineu conversaram sobre vários assuntos, menos sobre namoro” (6º); “Mesmo apresentando timidez e, por vezes, raiva diante das brincadeiras dos colegas, Irineu e Marina, no fundo, gostaram das provocações dos colegas” (7º); “Ao término das aulas, o casal trocou bilhetes amorosos” (8º) e “No final os dois saíram de mãos dadas e permaneceram em silêncio, pois o momento era importante e pleno” (9º).

5	No trecho do conto apresentado, antes de se encontrar com a turma, Irineu e Marina passam por um momento de grande ansiedade. Por que isso ocorreu?
6	Antes de iniciar o namoro, Marina e Irineu conversaram sobre vários assuntos, menos sobre namoro. Para você, apesar de se gostarem, por que eles evitavam falar dos sentimentos que sentiam?

(p.23)

⁸⁰ Todos os números indicam a questão específica em que os elementos de contextualização são trazidos.

- 7** Mesmo apresentando timidez e, por vezes, raiva diante das brincadeiras dos colegas, Irineu e Marina, no fundo, gostaram das provocações dos colegas. Por que essas provocações foram importantes para o desenrolar dos acontecimentos?
- 8** Ao término das aulas, o casal trocou bilhetes amorosos.
- a) Em sua opinião, por que o bilhete foi apresentado no conto? O que isso provocou no leitor?
- b) A partir dos bilhetes, é possível identificar as características psicológicas de cada personagem? Troque ideias com os colegas e anote-as.
- 9** No final os dois saíram de mãos dadas e permaneceram em silêncio, pois o momento era importante e pleno. Por que isso ocorreu?

(p.24)

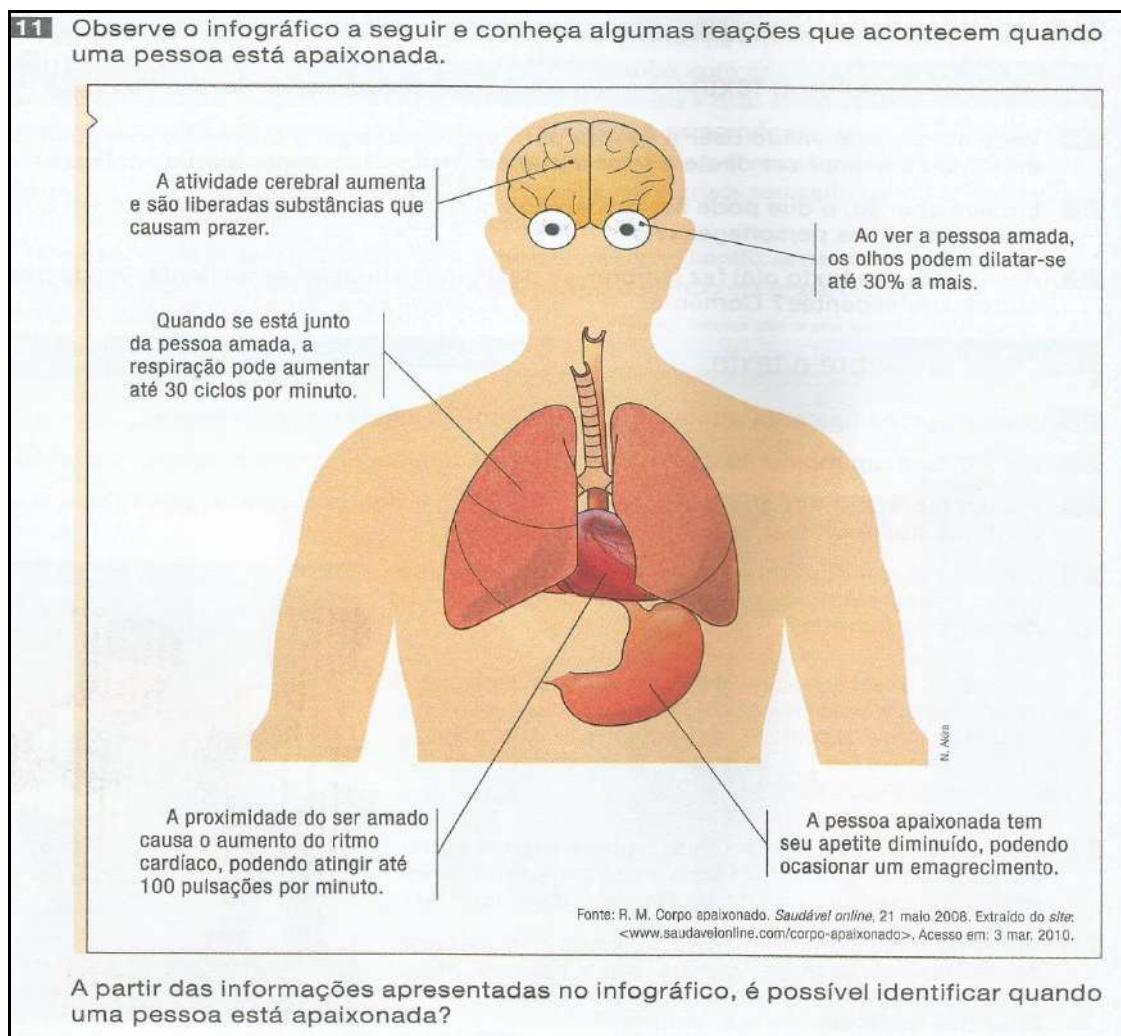
Ao observarmos esses trechos escolhidos dos textos, percebemos que eles seguem uma sequência cronológica dos fatos que foram sendo narrados pelo conto. Toda essa seleção do que iria ser contemplado nessa série de questões baseia-se num dos aspectos abordados por Van Dijk (2012) ao tratar dos modelos de contexto: a relevância. Afirma o autor que “os modelos de contexto representam aquilo que é *relevante* para os participantes numa dada situação comunicativa” (p.116). Entendemos, com isso, que as autoras do LD, ao selecionarem tais trechos para serem trazidos nessas questões, definem o que é comunicativamente relevante em todo o texto, com base nos modelos de contexto já construídos, para ser contemplado. Possivelmente estas informações foram tidas como relevantes porque, para as autoras, os fatos mencionados refletem, em uma sequência cronológica, as fases que o gênero conto apresenta, como: introdução, conflito, clímax e desfecho.

Na décima questão, a pré-indagação traz um comentário referente aos acontecimentos posteriores à troca de bilhetes realizada entre os protagonistas da história. Afirmam as autoras, que a forma a qual o narrador se refere a esses acontecimentos torna-se mais poética. Essa caracterização acontece devido aos modelos de contexto que são construídos por elas acerca das experiências que têm sobre o que vem a ser uma situação poética. Isso permite que elas considerem os acontecimentos seguintes como poéticos: “Olharam-se com um carinho tão solto, com uns olhos que eram só sonho e revelação [...]. Os olhos continuavam a dialogar com um brilho novo, forte e quente, parecendo ver o arco-íris e céu cheio de estrelas. [...]”. Esse olhar que as autoras têm dessa situação influencia os leitores a ativarem modelos de contexto que lhes façam também caracterizar como poéticos fatos narrados semelhantes aos mencionados.

- 10** Após a troca de bilhetes, a forma como o narrador se refere aos acontecimentos torna-se mais poética. O que isso acarreta para o conto?

(p.24)

Na última questão da subseção, é lançada uma informação adicional, a qual funciona como mais um elemento de contextualização que dá suporte para o leitor se apropriar de novos conhecimentos sobre as temáticas que estão sendo trabalhadas pela unidade temática. Esse elemento consiste de um infográfico que apresenta informações, extraídas da revista *Saudável online*, referentes a algumas reações que acontecem no corpo de uma pessoa quando ela está apaixonada.



(p.24)

Mesmo os dados apresentados por esse gênero não se limitando às reações específicas que um adolescente sente quando encontra a pessoa pela qual desperta o primeiro sentimento de amor, acreditamos que a apresentação deles nessa questão permite que o leitor os associe às possíveis reações sentidas pelos protagonistas, Irineu e Marina, do conto. Isso acontece porque a questão não é inserida aleatoriamente, ela integra toda uma atividade de leitura que explora uma temática não linguística principal, assim como temáticas (meta)linguísticas. Ou seja, discursos já vieram sendo construídos e modelos de contexto vieram sendo ativados, que

permitem o leitor associar as informações apresentadas pela questão à temática dos adolescentes. Acreditamos que essa possível relação acaba possibilitando que o aluno ative novos modelos de contexto, diferentemente dos já ativados sobre as reações, não mais emotivas, mas agora físicas, envolvidas no primeiro relacionamento da adolescência.

Consideramos que essa construção da questão, a qual direciona uma associação das informações trazidas pelo elemento de contextualização à temática principal da unidade, permite uma possibilidade de compreensão de um discurso que acaba naturalizando fatos e emoções acerca dos adolescentes. É como se as pessoas que vivenciassem a adolescência, de fato, despertassem o primeiro sentimento da paixão nesta fase e tal sentimento trouxesse as mesmas reações emotivas e físicas indicadas pela atividade de leitura. Acreditamos que isso seja reflexo de um discurso do senso comum sobre a visibilidade construída na sociedade acerca das características de um adolescente. E essa imagem acaba sendo adotada pelo livro didático e perpassada pelos seus discursos⁸¹.

Na próxima subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores*, as autoras expressam, por meio de uma pré-indagação, o porquê de o primeiro amor ser considerado como o mais marcante nas pessoas. Além disso, afirmam quais são os sentimentos que podem ocorrer caso alguém não tenha esse amor correspondido.

Discutindo ideias, construindo valores



 Responda
oralmente

■ O primeiro amor é sempre o mais marcante, pois revela sentimentos até então desconhecidos por quem está apaixonado. No entanto, nem sempre o amor por uma pessoa é correspondido, podendo ocorrer frustrações e decepções.

a) Em sua opinião, qual deveria ser a atitude de alguém que esteja passando por eventuais frustrações ou decepções amorosas?

b) A quem você acha que se deve recorrer nessas situações? Por quê?

(p.25)

O interessante no segundo período é o fato de – para a escolha dos itens lexicais que vão refletir a opinião das autoras acerca dos sentimentos envolvidos no primeiro amor – elas procurarem utilizar uma estratégia de modalização, fazendo uso do verbo “poder” antes das palavras “decepções” e “frustrações”. O fato de inserirem este item na frase, a nosso ver, dá margens para o leitor talvez interpretar que nem sempre uma decepção e frustração são consequências de um amor não correspondido. Outras possíveis consequências, em relação a esse fato, podem surgir. Isso vai depender das experiências prévias dos leitores, as quais vão

⁸¹ No tópico 4.3, entraremos um pouco mais em detalhe sobre este aspecto.

motivar o acesso a determinados modelos de contexto que irão lhes orientar a compreender o fato talvez sob outro olhar. Ou seja, a inserção de um item lexical, que assume muitas vezes uma função de modalizador numa frase, pode dar a chance ao leitor de ativar outros modelos que ampliem suas possibilidades de compreensão.

Entretanto, em contrapartida a essa modalização e consequentemente ativações de modelos que permitam outras compreensões, a própria questão, no período anterior, insere um item lexical (“sempre”), o qual norteia uma possibilidade limitada de compreensão. O livro diz que “o primeiro amor é sempre o mais marcante”. Essa delimitação, por meio da palavra sempre, acaba não oferecendo chance ao leitor de ativar modelos os quais o permita compreender que o primeiro amor na vida de uma pessoa não necessariamente pode ser o mais marcante. Vemos, com isso, em uma mesma questão, que os elementos de contextualização são estratégias que, ora podem contribuir para despertar no aluno a ativação de modelos de contexto, pertencente a um repertório amplo de experiências, que vão ajudar em seu processo de compreensão, ora podem nortear uma limitada possibilidade desse processo.

Na última subdivisão, *Explorando a linguagem*, são apresentados dois elementos de contextualização: fragmento de texto e informações adicionais. Nas duas primeiras questões, semelhante ao trabalho realizado pela mesma subdivisão de leitura, com o texto “Na ponta do nariz”, as autoras selecionam um trecho do texto, a fim de elaborarem questionamentos que explorem a compreensão do aluno acerca do sentido de alguns itens lexicais presentes no texto. Na primeira questão, elas sugerem que se reflita sobre os itens “pisando nas nuvens”, e na segunda, sobre “enrustido”.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1 Releia a seguinte passagem:

Marina vinha **pisando nas nuvens**, sonhando meio acordada, e se atrasou.



a) Que sentido a expressão em destaque sugere?

b) De que forma essa frase poderia ser reescrita sem alterar o sentido expresso?

c) Compare a frase reescrita com a frase acima. Qual é o efeito que o uso da expressão em destaque provoca?

2 Observe o trecho do conto.

E o assunto do namoro surgiu, mas na boca dos colegas. E ganhou um adjetivo até certo ponto verdadeiro: namoro enrustido.

- a) A que adjetivo o trecho faz referência?
- b) Que sentido essa palavra adquire no contexto em que foi empregada?

(p.25)

Consideramos essas questões como importantes, pois as autoras instigam os alunos, de maneira indireta, a ativarem suas vivências anteriores e as elaborações cognitivas que têm acerca delas, quando leem determinadas expressões e itens, para compreendê-los dentro de uma determinada contextualização. Sendo assim, os alunos são motivados a exercerem um papel de leitores ativos que não se limitam à literalidade do que é expresso.

Finalizando a seção de leitura, as autoras apresentam duas informações adicionais, um texto verbal intitulado “Na mira do cupido” e, ao lado, um não verbal, que apresenta a imagem de um anjo segurando uma flecha.

Na mira do Cupido

Para quem não sabe, o anjinho arqueiro não é um personagem inventado pela Disney, não. Ele é o deus do amor da mitologia grega e romana. Cupido era filho de Vênus, a deusa do amor e da beleza, e de Mercúrio, o mensageiro alado. Sempre que deuses e homens eram flechados por Cupido, não havia saída: ficavam completamente apaixonados. Certa vez, o próprio deus foi vítima de sua flechada. Apaixonou-se por uma jovem mortal, Psiquê, que acabou sendo transformada em deusa para viver junto dele. Como você vê, nem ele conseguiu escapar!

Leonardo Antunes. *Ficar ou namorar*. São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 48. (Projeto Adolascer).



(p.25)

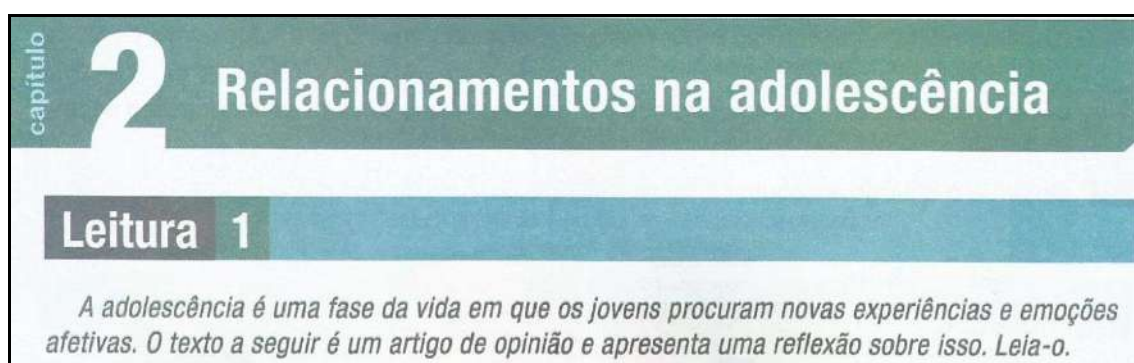
As autoras, por meio dessas informações, contextualizam o leitor sobre a origem da palavra cupido associada à mitologia grega e romana. Mesmo em momento algum dos textos centrais e de todas as atividades de leitura, aparecendo essa palavra, as autoras sentem necessidade de apresentarem algumas informações sobre o seu significado. Provavelmente, uma de suas intenções foi proporcionar aos leitores um conhecimento de mundo que gira em torno da temática contemplada pela unidade temática. Sendo assim, eles têm a oportunidade de não somente ampliar o seu repertório linguístico e cultural sobre o assunto relacionado ao primeiro amor, mas também, de ampliar (mesmo que ainda em um espectro limitado sobre o tema) o seu repertório cognitivo porque novos modelos de contexto, ou seja, representações cognitivas de experiências sobre o tema vão ser construídas.

Concluída esta seção, o trabalho referente à temática principal adolescentes, contemplado pelas atividades de leitura, continua sendo explorado na próxima unidade didática do volume. Vejamos.

Unidade didática 2

O primeiro elemento de contextualização, que integra o bloco dos pré-enunciados, apresentado para se referir aos aspectos que serão contemplados pela nova unidade didática corresponde ao título: “Relacionamentos na adolescência”. Percebemos por meio dele que, diferentemente da unidade 1, a qual proporciona uma ativação de modelos de contexto que se limita a aspectos relacionados apenas ao primeiro relacionamento amoroso dos jovens, esse segundo título pode influenciar a elaboração de outras possíveis hipóteses que contemplam uma visão mais ampla sobre o tema. Sendo assim, o leitor pode talvez supor que a unidade irá tratar sobre diversos relacionamentos que vão estar envolvidos em toda a fase da adolescência, como, por exemplo, aqueles que despertam algum tipo de sentimento entre as pessoas (como afetividade, carinho, amor) ou aqueles que não procuram manter uma maior aproximação entre elas.

Depois do título, fazendo parte da subseção *Leitura 1*, encontramos um texto motivador que procura contextualizar o leitor sobre alguns dos anseios dos adolescentes como também, sobre o próprio gênero textual que será apresentado logo em seguida a tal contextualização.



(p.30)

Em relação ao primeiro período do texto, consideramos que ele orienta o leitor, mesmo sem saber identificar, talvez, o que pode ser caracterizado para o adolescente como uma nova experiência e uma nova emoção afetiva, a ativar modelos de contexto que

provavelmente irão influenciá-lo a considerar o adolescente como um ser que sente necessidade de experienciar vivências e emoções diversas. Entretanto esse direcionamento, que já veio sendo preparado desde a unidade anterior, acaba não permitindo que outras possíveis compreensões sejam estimuladas pelo leitor, como por exemplo: (a) não necessariamente uma pessoa que se vê jovem pode ser um adolescente; isso porque a juventude, para alguns, pode ser considerada como um “estado de espírito” que motiva as pessoas a realizarem atividades comumente praticadas pelos que estão na faixa etária da adolescência; como também, (b) novas experiências e emoções afetivas podem ocorrer em qualquer fase da vida, não necessariamente na adolescência.

Em seguida a este período, o texto motivador lança uma informação que contextualiza o leitor não mais sobre o tema não linguístico, mas sim, sobre o gênero textual o qual será apresentado em seguida. Acreditamos que – se o propósito da atividade de leitura é voltado a ensinar o gênero artigo de opinião, ao contrário de ensinar a temática adolescente fazendo uso desse gênero – lançar tal contextualização já no início da atividade constitui-se em uma estratégia relevante porque, antes mesmo de o leitor se deparar com as seções do livro que vão contemplar a conceituação desse gênero, ele já pode, à medida que for lendo o texto seguinte, ir construindo uma representação mental acerca de suas características.

O texto central intitula-se “Será que ‘ficar’ é mesmo novidade?”. Ele foi escrito por Jairo Bouer e foi publicado pela revista Veja no ano 2001. Ele trata das mudanças de hábitos e costumes em relação às questões existentes no novo milênio que envolve a sexualidade, os limites sociais e culturais que cada vez mais se dissipam, a autonomia conquistada pelo adolescente, o seu autodescobrimento sexual e emocional e a necessidade de diálogo mais aberto com os pais etc.

Será que “ficar” é mesmo novidade?

[...]

“Ficar” é um termo que tem deixado muitos pais de cabelo em pé. Para quem tem um filho adolescente dentro de casa, ficar é, quase sempre, pauta do dia. “Mãe, fiquei ontem à noite com um garoto lindo na festa da Claudinha.” “Como ele se chamava, filha?” “Ah, sei lá, nem lembro, mas era um gatinho!” A identidade do ficante é, muitas vezes, menos importante do que o ato de ficar. Ficar passou a ser uma espécie de atestado de bom aproveitamento, de garantia de curtição de uma balada ou de uma festa. “Ontem a balada foi uma droga! Zerei, cara! Não fiquei com ninguém.” Ou ainda: “A festa de ontem foi a melhor. Tinha muita mulher bonita, catei várias. Fiquei com umas quatro ou cinco, nem lembro, cara!”

[...]

Mas será que ficar é mesmo uma novidade dessa galera? Será que nossa geração, por exemplo, também não ficava? Lógico que ficava! Só que a gente chamava essa ação de outra forma: dar uns amassos, curtir, são termos que giram em torno de um comportamento parecido.

Ficar não é um fenômeno apenas das grandes cidades. Quase o Brasil todo fica. Há alguns anos, assistindo com adolescentes a uma palestra sobre sexualidade na região amazônica, em Belém do Pará, me surpreendi quando um ginecologista de São Paulo tentava explicar, com algum constrangimento, o que era o ficar, tão em moda aqui no Sudeste. Uma garota pediu a palavra e soltou do meio da plateia: “O doutor vai me perdoar, mas aqui no Norte a gente também fica de montão”.

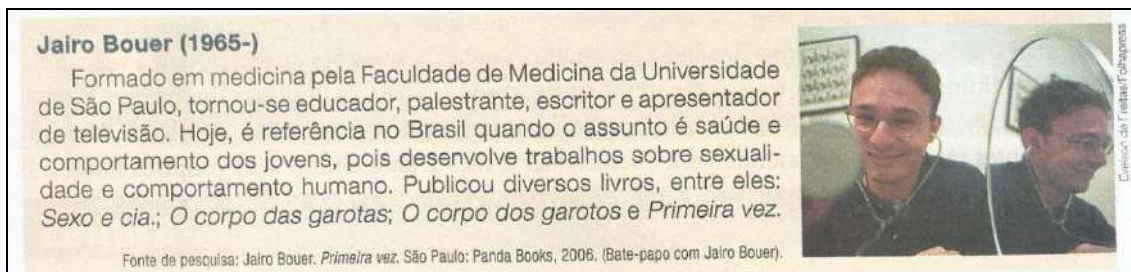


[...] (p.30)⁸²

De modo semelhante à unidade 1, as autoras lançam, logo após o texto, uma informação adicional, na qual apresentam um pouco da biografia e uma foto do autor do artigo de opinião. Depois da inserção do nome do autor e de seu ano de nascimento, a primeira informação selecionada pelas autoras para ser apresentada refere-se à formação profissional em medicina do autor. Logo em seguida, elas fazem questão de explicitar que ele é referência em nosso país quando se trata de saúde e de comportamento dos jovens.

⁸² O complemento do texto encontra-se no anexo 3.3., pág. 315.

Provavelmente, tal explicitude tem a intenção de demonstrar para o leitor que o autor do artigo não é uma pessoa leiga sobre o assunto, é um estudioso, que ao certo se fundamenta em conhecimentos científicos para poder escrever seus textos. Isso talvez permita que o aluno dê mais credibilidade às informações que são trazidas anteriormente.



(p.32)

Na subdivisão *Conversando sobre o texto*, as autoras fazem uso de uma pré-indagação, na questão 1, e de um fragmento de texto, na 2. Na primeira, elas retomam o seguinte comentário do autor: “para os adolescentes, ‘ficar’ é um dos assuntos mais comentados”; e, na segunda: “ficar passou a ser uma espécie de atestado de bom aproveitamento, de garantia, de curtidão, de uma balada ou de uma festa”.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

1 Jairo Bouer fala que, para os adolescentes, “ficar” é um dos assuntos mais comentados. Em sua opinião, por que isso ocorre?

2 Releia o seguinte trecho do texto.

Ficar passou a ser uma espécie de atestado de bom aproveitamento, de garantia de curtidão de uma balada ou de uma festa.

Qual é a sua opinião sobre essa forma de pensar de alguns adolescentes?

(p.32)

Em seguida a essas retomadas, as autoras indagam as opiniões dos leitores sobre os dizeres selecionados dos textos. Questionar sobre as apreciações dos alunos acerca desses excertos constitui-se em uma estratégia que possibilita aos leitores colocarem em ação operadores cognitivos, pois todas as opiniões que os sujeitos elaboram são fruto de representações cognitivas, ou de interpretações intersubjetivas, que eles constroem tomando por base suas experiências. Desse modo, os alunos, para emitirem opiniões sobre as informações apresentadas na pré-indagação e no fragmento de texto, precisam ativar modelos mentais acerca das experiências que envolvem a ação do “ficar” mencionado nas duas questões. Tais comentários apreciativos, por sua vez, vão estar associados à ação de

operadores discursivos, isso porque eles (os comentários) não se isentam de uma produção discursiva; ou seja, emitir opinião, ter um posicionamento sobre algo, tomando por base os modelos de contexto elaborados sobre ele, significa produzir discurso.

Na próxima subdivisão, *Escrevendo sobre o texto*, seis questões são trazidas, fazendo uso dos seguintes elementos de contextualização: pré-indagação (1º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º) e fragmento de texto (5º). Com exceção da oitava questão, todas as outras procuram proporcionar ao leitor o conhecimento de algumas características do gênero textual artigo de opinião. Entretanto, nas questões 1 e 4, as autoras não explicitam o nome desse gênero; apenas nas 5, 6 e 7 ele é nomeado.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

1 Textos como esse costumam ser publicados em uma seção específica de jornais e revistas, e são escritos por especialistas que discutem questões polêmicas e temas diversos.

a) Qual é a especialidade do autor desse texto? A especialidade dele contribui para o assunto que está sendo discutido?

b) Esse assunto pode ser considerado polêmico? Por quê?

c) Para qual público o texto foi produzido?

4 Em textos como esse, é comum que se discutam questões e problemas sociais relevantes e importantes da atualidade. Para isso, o autor tenta convencer o leitor a aderir ao seu ponto de vista por meio da exposição de seus argumentos.

a) De que forma o autor constrói seus argumentos?

b) Dos argumentos utilizados pelo autor para comprovar a naturalidade do “ficar”, qual é, para você, o mais convincente? Por quê?

5 Em um artigo de opinião, é comum que o autor opte por mostrar suas ideias no texto de maneira evidente, sendo, portanto, um locutor participativo e ativo. De que maneira isso fica claro no texto lido? Justifique com um exemplo do texto.

(p.32)

6 Os argumentos em um artigo de opinião podem aparecer de três maneiras:

- **por sustentação:** argumentos a partir de situações e exemplificações que levem ao que se pretende discutir;
- **por refutação:** rejeitam-se argumentos contrários ao do autor como forma de impor e validar sua ideia;
- **por negociação:** utiliza argumentos de terceiros a fim de enfraquecê-lo em seu favor.

Qual dessas três formas de argumentar é a mais empregada no texto de Jairo Bouer?

7 Nesse artigo, podemos observar algumas características do gênero crônica, mas com trechos opinativos do autor.

a) Quais características da crônica podem ser verificadas no artigo de Jairo Bouer?

(p.33)

Como podemos observar, por meio das pré-indagações, o leitor vai se apropriando de várias características que lhe vão proporcionando compreender o universo de aspectos que envolvem a elaboração de um artigo de opinião, como: o suporte onde esse gênero costuma

ser publicado (“seção específica de jornais e revistas” - 1º), por quem ele costuma ser escrito (“especialistas” - 1º), quais são as questões comumente discutidas por ele (“questões polêmicas e temas diversos” - 1º; “questões e problemas sociais relevantes e importantes da atualidade” - 4º); quais são os objetivos do autor com a sua escrita (“convencer o leitor a aderir ao seu ponto de vista por meio da exposição de seus argumentos” - 4º; “mostrar suas ideias no texto de maneira evidente” - 5º); e quais são algumas das suas estratégias de escrita (“os argumentos de um artigo de opinião podem aparecer de três maneiras” - 6º; “nesse artigo, podemos observar algumas características do gênero crônica, mas com trechos opinativos do autor” - 7º). Esse trabalho na seção acaba demonstrando que o propósito da atividade volta-se a privilegiar as características do gênero textual adotado na unidade, o qual já havia sido sinalizado desde o texto motivador.

Fundamentando-se em todos esses elementos de contextualização, o leitor vai tendo a oportunidade de construir modelos de contexto acerca do universo de alguns aspectos envolvidos na elaboração de um novo gênero. Ou seja, o aluno é estimulado a compreender as principais partes de um artigo de opinião. Entretanto, percebemos que questões ideológicas e de poder que influenciam a escrita desse gênero não foram contempladas pela atividade. Mesmo não sendo o nosso foco de pesquisa analisar os gêneros textuais, acreditamos que a opção do LD por não contemplar determinadas características do artigo de opinião acaba limitando a compreensão do aluno acerca dele e, conseqüentemente, a sua produção motivada por um olhar crítico que o coloca na posição de protagonista.

Após a quinta questão, de modo a retomar todas as características que vieram sendo apresentadas sobre os gêneros textuais nas questões 1, 4 e 5, como também, de modo a anunciar as demais que seriam apresentadas somente nas questões 7 e 8, as autoras apresentam a seguinte informação adicional:

O **artigo de opinião** apresenta discussões sobre um assunto polêmico de forma clara e pessoal, com a intenção de convencer o leitor sobre seu posicionamento. Assim, ao longo do texto são utilizados argumentos que reforçam a ideia defendida, que podem vir em forma de: comparações, exemplificações, depoimentos etc.

(p.32)

Retomando, agora, não mais as características relacionadas à funcionalidade e estrutura do gênero, mas sim, a temática não linguística contemplada pelo texto central juntamente com a atividade de leitura, as autoras apresentam, na questão 8, uma pré-indagação a qual indica a sequência das informações que foram sendo apresentadas pelo autor no próprio artigo de opinião, como: primeiro, comenta sobre o ato de “ficar”; em seguida, discute os motivos dos comportamentos dos jovens; e, depois, conclui o seu texto.

8 Após o autor comentar sobre o ato de “ficar” por meio da comparação de gerações diferentes, ele discute sobre os motivos que levam os jovens a ter esse comportamento e, em seguida, conclui seu texto. De que forma o autor faz sua conclusão?



(p.33)

Ao lado dessa questão, como podemos observar, é apresentada mais uma informação adicional constituída por uma imagem que talvez represente um pai e uma mãe abraçando seus filhos. Ela permite uma ativação de modelos de contexto que, a nosso ver, podem influenciar na resposta dos leitores à indagação que lhes é feita sobre a conclusão que o autor realiza em seu texto. Relendo-o, perceberemos que o autor procura concluí-lo, de maneira explicativa, apresentando conselhos aos pais e orientando-os sobre como agir diante do comportamento dos jovens no tocante aos relacionamentos. Essa releitura permite-nos perceber uma possível intencionalidade na seleção de tal imagem para ser inserida ao lado da questão.

Conseguimos identificar também, com a inserção dessa imagem na atividade de leitura, uma provável relação entre ela e a pergunta trazida na questão logo seguinte que faz parte da subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores*. As autoras solicitam que os alunos opinem sobre a importância do diálogo entre pais e filhos para a vida dos adolescentes. Como a imagem demonstra provavelmente um casal abraçando alguns jovens, talvez uma das leituras que ela pode proporcionar, associada à pré-indagação da questão, é a de que um diálogo entre pais e seus filhos promove uma união familiar.

Entretanto, acreditamos que a leitura de tal imagem, relacionada à temática do texto central “o ato do ficar”, pode também dar margem a outras interpretações. As pessoas que se abraçam podem não indicar um pai e uma mãe daquelas que estão dentro do círculo. Elas podem representar distintas relações amorosas que acontecem entre as cinco pessoas que aparecem na imagem. E essa leitura proporciona uma compreensão relacionada apenas ao ato do “ficar” e não à conclusão do texto, que trata da importância de um diálogo entre pais e filhos.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

1 O autor fala sobre a importância do diálogo entre pais e filhos. Em sua opinião, qual é a importância disso para a vida dos adolescentes?

(p.33)

Na segunda questão da subdivisão (mais especificamente letra A), as autoras pedem que os leitores expressem oralmente os seus pontos de vista sobre: “o que fez os pais ou responsáveis darem mais liberdade aos seus filhos em relação a como era anteriormente?”. Entretanto, antes de realizarem tal indagação, é apresentado na questão um fragmento de texto composto por dois períodos retirados do artigo de opinião, que apresentam as seguintes informações:

2 Releia o trecho: “Gestos mais ousados, atitudes mais animadas, horários e locais impróprios eram mais controlados. Hoje, os adolescentes têm maior autonomia para circular, sair à caça e para definir seus próprios limites”.

a) Em sua opinião, o que fez os pais ou responsáveis darem mais liberdade aos filhos em relação a como era anteriormente?

b) Você acha que o jovem tem condições de definir seus próprios limites? Comente.

(p.33)

As informações presentes nesse trecho, mesmo não sendo elaboradas pelas próprias autoras da atividade, a nosso ver, além de direcionarem uma possível compreensão do aluno sobre a temática contemplada pela unidade, influencia também o leitor a identificar o que foi considerado como relevante pelas autoras naquele momento da atividade para serem expressas. Se tais informações foram tidas como importantes, é porque elas não somente tomaram por base as interpretações cognitivas das autoras acerca dos fatos apresentados nos fragmentos recortados, mas também, fundamentaram-se na intencionalidade em relação aos discursos almejados para serem veiculados na atividade e, conseqüentemente, compreendidos pelos leitores. Essa intencionalidade promove não somente o acesso e elaboração de modelos de contexto pelas autoras da questão, mas também, pelos próprios leitores ao lerem o fragmento do texto. As informações presentes nele pode talvez promover a ativação dos seguintes modelos: os pais dos adolescentes podem ter passado por situações semelhantes às descritas no texto, mas na época deles não havia tanta liberdade e autonomia; e os jovens de hoje têm mais autonomia e liberdade do que na época de seus pais. Esses modelos, por sua vez, vão nortear a produção discursiva dos alunos, ou seja, a elaboração de suas opiniões sobre as situações apresentadas.

Para finalizar o trabalho com a atividade de leitura correspondente ao texto apresentado na subdivisão *Leitura 1*, as autoras, na parte *Explorando a linguagem*, realizam o recorte de mais três fragmentos do artigo de opinião, destacam alguns de seus itens lexicais e os lançam na questão 2.

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

2 Releia alguns trechos do texto.

A “Ficar” é um termo que tem deixado muitos pais **de cabelo em pé**.

B Uma garota **pediu a palavra** e soltou do meio da plateia [...].

C Hoje, os adolescentes têm maior autonomia para circular, **sair à caça** [...].

a) Explique o sentido das expressões destacadas nos trechos.

b) Considerando o público a que o texto se destina e o assunto discutido, qual é o efeito do emprego de termos e expressões conotativas?

(p.33)

Semelhante à unidade didática anterior, nessa parte da subseção de leitura, é solicitado aos alunos que expliquem o sentido dos itens lexicais os quais foram intencionalmente destacados. Ou seja, o leitor é mais uma vez motivado a realizar uma leitura que vai muito além da materialidade linguística que está expressa no texto. Sendo assim, ele precisa associar as expressões destacadas às suas contextualizações para perceber que elas têm sentidos conotativos e, a partir disso, construir novas representações cognitivas sobre elas.

Quando o leitor consegue compreender os sentidos dessas expressões associadas aos elementos de contextualização trazidos, ele conseqüentemente acaba se apropriando dos discursos que são veiculados por meio desses elementos e, conseqüentemente, dos que os livros didáticos intencionam divulgar sobre o tema. Os prováveis discursos veiculados por meio desses fragmentos de texto, por exemplo – que, de certa forma, contemplam alguns dos que já vieram sendo propagados na unidade – são os que criam imagens dos adolescentes como pessoas que deixam os pais preocupados, que sentem necessidade muitas vezes de se pronunciarem em público, ou de serem vistos por ele (o público), como também, de paquerarem, ou de irem à procura de alguém.

Muitos desses discursos, nos quais percebemos mais evidentemente uma construção identitária dos adolescentes, são trazidos a partir da subdivisão *Leitura 2*, em que é apresentado um texto intitulado “Tribos urbanas: você faz parte de alguma?”. Entretanto, como estratégia utilizada com frequência em todas as unidades, as autoras, antes de apresentá-lo, lançam o elemento de contextualização texto motivador com as seguintes informações:

Leitura 2

Em todas as fases da vida, a amizade é muito importante. Muitas vezes, ela é caracterizada por grupos que compartilham das mesmas ideias e preferências. A reportagem a seguir trata de diferentes grupos de adolescentes. Leia-a e conheça alguns deles.

(p.42)

A partir delas, o leitor toma conhecimento de que os relacionamentos aos quais o texto irá abordar não mais se restringem aos amorosos, como foram abordados pelos textos anteriores, mas sim, aos de amizade. Além disso, o leitor fica ciente de que o texto central constitui-se em um exemplo do gênero textual reportagem e sua temática mais específica irá tratar de diferentes grupos de adolescentes os quais compartilham de ideias e preferências semelhantes.

Tribos urbanas

Você faz parte de alguma?

Fazer parte de um grupo é algo essencial para a vida dos jovens. Alguns buscam apenas pertencer a uma turma de amigos sem uma denominação própria. Outros escolhem fazer parte de uma tribo, ou seja, um grupo pequeno, mais fechado, com regras claras e delimitadas. Cada uma delas se caracteriza pelo interesse musical, jeito de se vestir e pelo comportamento ou jeito de pensar. É uma forma que alguns jovens encontraram de viver em grupo e se identificarem com ele, estabelecendo, assim, uma rede de amizades. As tribos reforçam um sentimento de pertencimento e favorecem uma nova relação com o ambiente social.

Historicamente se constituíram inúmeras tribos, como por exemplo: *hippies*, *góticos*, *punks*, *clubbers*, *emos*, *skinheads*, *surfistas*, *pagodeiros*, *sertanejos*, *hip-hop*, entre outras. Você faz parte de alguma?

Aqui vai a história e o jeito de ser e pensar de algumas delas:

[...]

Punk

Esse movimento está ligado a uma postura rebelde que contesta e critica o capitalismo, assim como as atitudes consumistas e padronizadoras. Eles são partidários e debocham de valores políticos e morais. Reivindicam a liberdade para acreditar ou não em um deus ou religião qualquer. Eles têm um visual próprio, raspam o cabelo deixando somente uma faixa, usam gel para deixá-los em pé e gostam de roupas pretas. Apesar de eles terem ficado, muitas vezes, conhecidos pela violência, esta não faz parte da filosofia do movimento.

Gótico

Eles vestem-se de preto e usam maquiagem escura. Gostam de frequentar cemitérios e andar pela cidade à noite. São pessoas sensíveis e bem interessadas por arte e literatura, sobretudo aquelas que se aproximam do mórbido. Em seus trabalhos artísticos, a escuridão, dor, tristeza e solidão são muito retratadas.



[...] (p.42)⁸³

⁸³ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.4., p.316.

Com a leitura desse texto, percebemos que os seus autores, Beatriz Penteado e outros, procuram apresentar para o leitor um pouco da história e dos pensamentos de cinco grupos (punk, gótico, clubber, emo e hip-hop), que se unem, devido a “suas regras claras e delimitadas”, em tribos específicas.

Como uma maneira de enfatizar a ideia da especificidade das tribos, como também, de divulgar a multiplicidade de identidades que grupos de adolescentes podem ter, as autoras apresentam, na subdivisão *Conversando sobre o texto*, o seguinte pré-enunciado: “No texto, são apresentados grupos com características próprias”.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto



 Responda
oralmente

1 No texto, são apresentados grupos com características próprias.

- a) Quais deles você já conhecia?
- b) Com qual dos grupos apresentados você mais se identifica? Por quê?
- c) Que outros grupos ou tribos você conhece ou de que já ouviu falar?
- d) Caso você pertença a algum grupo que não foi citado, diga qual é e fale para os colegas um pouco sobre ele.

(p.44)

Caso o leitor seja um jovem, esse elemento de contextualização possivelmente pode ativar modelos de contexto acerca de seus comportamentos e pensamentos que irão influenciá-lo a identificar os grupos que conhece, como também, talvez a se identificar com alguns dos que foram apresentados pelo texto ou com outros que possuam características semelhantes. Essa ação dos operadores cognitivos vai ajudar o leitor a responder as indagações que são trazidas logo em seguida na própria questão.

Mais adiante, na parte *Escrevendo sobre o texto*, em duas questões (1º e 6º), as autoras apresentam duas pré-indagações como elementos de contextualização. Eles procuram retomar as características referentes à produção da reportagem, que de certa forma, procuram enfatizar como algumas estratégias adotadas por esse gênero são relevantes para a inserção do leitor no texto. O leitor com isso passa possivelmente a observar como a contextualização existente no gênero reportagem é uma estratégia importante para a sua compreensão do que ainda será lido e para a sua aproximação com o texto.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

1 Logo depois do título do texto lido, aparece uma breve introdução com informações básicas sobre o que será abordado.

a) Qual é o assunto abordado na reportagem?

b) Os fatos são relacionados a quem?

c) A quem se destina a reportagem? Como você chegou a essa conclusão?

6 A reportagem foi iniciada com um questionamento que é retomado antes da contextualização das características de cada uma das tribos urbanas. De qual questionamento se trata e qual o efeito que ela gera ao texto?

(p.44- 45)

Na primeira questão, por exemplo, as autoras expressam que, logo depois do título do texto, há na reportagem uma breve introdução acerca do que será lido. E na sexta, elas afirmam que o texto foi iniciado com um questionamento, o qual foi apresentado novamente, antes de os autores das reportagens abordarem as características dos grupos de adolescentes. Essa observação das autoras do LD referente à retomada de pergunta feita pela reportagem pode direcionar o leitor a entender que uma das características desse gênero corresponde ao diálogo que ele procura estabelecer com o seu leitor. Para isso, uma estratégia utilizada pelos seus autores é a de apresentar alguns questionamentos no texto.

Seguinte a isso, de modo agora a não mais retomar as características do gênero apresentado para ser trabalhado, mas do assunto tratado por ele, as autoras solicitam, na subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores*, que os alunos respondam oralmente alguns questionamentos sobre ele. Entretanto, antes das indagações, o LD apresenta o elemento de contextualização pré-indagação. Na segunda questão, para compor esse elemento, elas se delimitam a selecionar uma informação presente no próprio texto; já, na primeira, elas procuram emitir um comentário sobre o assunto contemplado por ele. Numa, podemos perceber a questão da relevância, ou seja, quais foram as informações tidas como importantes pelas autoras para serem expressas na questão. E, na outra, podemos perceber quais foram as opiniões que elas tiveram acerca do que seriam tribos.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda
oralmente

- 1 As tribos são caracterizadas por ser um grupo pequeno, mais fechado, com regras claras e delimitadas. Em algumas situações pode ocorrer rivalidade entre esses grupos.
 - a) Para você, por que isso ocorre?
 - b) Qual é a sua opinião sobre atitudes como essas?
- 2 O texto diz que os jovens querem pertencer a uma tribo, pois é uma forma de viverem em grupo, estabelecendo uma rede de amizades e também favorecendo uma nova relação com o ambiente social. Por que você acha que ter essa vivência é importante para os jovens?

Fotografia de outra tribo urbana conhecida como *cosplay* (abreviatura de *costume play*). Nessa foto, podemos observar um grupo de *cosplayer*. Seus membros se caracterizam por vestir-se como personagens de histórias em quadrinhos, de desenhos, de animes, de mangás ou por imitarem grupos musicais.



(p.45)

Ambas as ações realizadas, como, emitir uma opinião sobre algo e considerar o que é relevante em determinada situação comunicativa, constituem-se em ações mobilizadas por operadores cognitivos. Isso porque, segundo Van Dijk (2012), elas acontecem fundamentando-se nas elaborações cognitivas que os sujeitos realizam acerca das experiências contempladas pela situação aos quais se deparam; ou seja, acontecem porque são ativados modelos de contexto sobre determinadas vivências e essa ativação dá suporte para que o sujeito seja capaz de opinar sobre algo e de elencar as informações que, a seu ver, são as mais importantes.

Acreditamos que a ação desses operadores associados aos linguísticos, que são materializados na própria elaboração da questão, acaba influenciando o leitor a compreender o texto tomando por base os próprios modelos de contexto ativados pelas autoras do livro. Isso porque, esse leitor vai estar em contato com as informações que são tidas como as mais relevantes para elas, como também, com as suas opiniões. E isso consequentemente vai influenciá-lo a ativar modelos de contexto semelhantes, como: tribos são grupos pequenos, fechados e com regras; tribos podem ter rivalidades; os jovens têm anseios de pertencer a

tribos; e as tribos podem favorecer aos jovens amizades e novas relações com o ambiente social.

Logo abaixo dessa questão, é lançada uma informação adicional composta por uma fotografia e uma legenda ao seu lado, a qual informa que a imagem apresentada refere-se a uma tribo urbana conhecida como cosplay. Além disso, a legenda explica o significado desse termo e explicita, um pouco, a caracterização das pessoas que pertencem a esse grupo. Essa contextualização permite que o aluno tenha a oportunidade de ampliar um pouco mais o conhecimento referente ao assunto abordado, uma vez que o grupo cosplay não foi contemplado pela reportagem.

Por fim, em uma mesma subdivisão, *Explorando a linguagem*, as autoras conseguem contextualizar o aluno acerca dos temas (meta)linguísticos diversos que foram contemplados pela reportagem, como: sentido figurado (na 1ª questão), estrangeirismos (na 2ª) e descrição (na 3ª). Antes de realizarem as indagações sobre tais temas, as autoras explicitam três aspectos que elas observaram no texto e que as fizeram identificá-los como sendo exemplos de tais temas. Essa explicitude irá permitir aos leitores a ativação e elaboração de modelos de contexto sobre cada um desses assuntos mencionados, o que, conseqüentemente, vão lhes nortear a responder os questionamentos que vêm logo em seguida a cada uma das pré-indagações.

Explorando a linguagem

Anote no
caderno

- 1**

 No título “Tribos urbanas” podemos observar o uso da palavra **tribos** em sentido figurado. Qual é a associação entre o emprego da expressão **tribos urbanas** com a palavra **tribo**, em seu sentido original?
- 2**

 No texto, foram empregados alguns estrangeirismos, como *hardcore*, *skinheads*, *clubbers*, que não possuem palavras correspondentes na língua portuguesa.
 - a) Identifique na reportagem outros estrangeirismos.
 - b) Que outros estrangeirismos você conhece?
 - c) Por que a maioria das tribos são nomeadas com nomes estrangeiros?
- 3**

 A descrição é um recurso muito utilizado quando se quer caracterizar um personagem, uma paisagem, uma pessoa, um objeto, uma situação etc. Diante dessa afirmação, com que finalidade a descrição foi utilizada nessa reportagem?

(p.45)

Esta questão finaliza o trabalho realizado nas seções específicas de leitura das unidades didáticas 1 e 2 com a temática adolescentes no 8º volume do EF II do LDP. Por

meio dele, pudemos identificar, em linhas gerais⁸⁴, que as autoras lançam em suas atividades de leitura, tanto no bloco dos pré-enunciados como nos dos enunciados, diversos elementos de contextualização, os quais funcionam como operadores linguísticos. Os elementos mais utilizados foram: texto motivador, pré-indagação e informação adicional. Esses elementos motivaram a ação de outros operadores, os cognitivos, nos quais consideramos como sendo os próprios modelos de contexto em ação. Mesmo sabendo que eles não podem ser observáveis, podemos, por meio das informações lançadas nos próprios elementos de contextualização, elencar alguns modelos que possivelmente foram ativados pelas autoras do LD, como: a) *a fase da adolescência apresenta mudanças no corpo*; b) *essas mudanças são tidas pelos jovens como desagradáveis*; c) *é nessa fase que surge o primeiro amor*; d) *muitas vezes a relação entre pais e filhos na adolescência é fundamentada no diálogo*; e) *as relações afetivas entre os jovens são passageiras*; f) *muitos adolescentes sentem a necessidade de se integrarem em grupos específicos etc.* Esses modelos, por sua vez, vão agir em conjunto com outros operadores, os chamados discursivos. Isso porque, eles não somente irão influenciar a própria produção discursiva sobre o tema dos adolescentes, mas também, a compreensão que se tem desses discursos que são materializados na elaboração das atividades de leitura.

Sendo assim, entendemos que os discursos os quais a obra VSP procura revelar para os seus leitores sobre o tema adolescentes são os que *procuram construir uma imagem multifacetada desse grupo. Ou seja, os adolescentes são vistos como pessoas que apresentam diversas imagens sociais, como por exemplo: i) aqueles que sentem receio diante das transformações do corpo; ii) que despertam o primeiro sentimento do amor; iii) que não procuram manter relações de afetividade mais duradouras; iv) que não entendem a relevância do diálogo com os pais; v) e que se agrupam a amizades que compartilham das mesmas ideais.*

A partir desse momento, vejamos toda essa construção discursiva, ancorada na relação entre esses três operadores, elaborada no LD sobre a temática diferenças.

⁸⁴ No tópico 4.3, iremos reunir todos os dados referentes a este tema, como também, ao de diferenças, a fim de apresentarmos uma discussão mais específica sobre os resultados encontrados.

5.1.2 Unidade temática: diferenças

- **Seção de leitura**

Unidade didática 1

A temática diferenças é trazida na unidade 4, intitulada “Um mundo plural”, do volume do 7º ano. Ela apresenta duas seções de leitura, cada qual referente a uma unidade didática. Cada uma delas exibe dois textos centrais que vêm em subseções intituladas *Leitura 1* e *Leitura 2*. De modo a seguir a própria sequência do livro, as análises referentes a tal temática irão privilegiar primeiramente a seção de leitura da unidade 1 (“Eu, tu, eles: cada um com seu jeito”), com suas subdivisões, e, num segundo momento, da unidade 2 (“Todas as cores e etnias”).

Integrando o bloco dos pré-enunciados da primeira unidade, podemos encontrar três elementos de contextualização: título, texto motivador e informação adicional. A partir do título, os autores já procuram deixar evidente, por meio de uma afirmação, que todas as pessoas têm um jeito de ser. Sendo que, para indicar quem são essas pessoas, as autoras fazem uso dos três pronomes (eu, tu e eles), os quais acabam assumindo, a nosso ver, duas funções: direcionam a leitura do aluno para as pessoas que estão envolvidas no discurso (eu – escritoras, tu – leitor, e eles – os outros), e aproximam esse leitor do próprio discurso, uma vez que ele pode começar a se ver como participante ativo, numa mesma posição que as suas autoras, daquilo que começa a ser divulgado sobre a temática. O direcionamento do interlocutor “tu”, talvez, permita a seguinte interpretação pelo leitor: não somente as autoras têm um jeito (identidades) que as caracteriza; mas ele (o aluno) também o tem. E isso pode começar a gerar hipóteses no leitor sobre as possíveis distinções entre tais características que o constituem e as das escritoras.

A imagem mostra a capa da Unidade Didática 1 de um livro. No topo, há uma faixa verde com o número '1' em branco e o título 'Eu, tu, eles: cada um com seu jeito' em branco. Abaixo, há uma faixa azul com o texto 'Leitura 1' em branco. No corpo principal, há um texto em itálica: 'O Brasil é formado por diferentes povos que para cá vieram e influenciaram diretamente o nosso modo de vida. A diversidade de nossos costumes pode ser percebida, por exemplo, na nossa língua, na culinária, nas artes, nos valores éticos. Há pessoas que acreditam que algumas culturas são superiores a outras. Você acha que isso acontece? Leia o texto e descubra a opinião da autora sobre isso.'

Logo após a macrocategoria textual, o texto motivador, como podemos perceber, trata sobre os diferentes povos que vieram ao Brasil e influenciaram os costumes das pessoas. Entre eles, as escritoras citam a língua, a culinária, as artes e os valores éticos. Além disso, expressam que há pessoas as quais acreditam na superioridade de algumas culturas em relação a outras; e, logo em seguida, indagam ao leitor se ele acha que essa superioridade acontece. Por fim, solicitam que o aluno leia o texto central e descubra a opinião de sua autora sobre os aspectos que elas mencionaram.

Tal texto motivador é importante, pois, além de contextualizar o leitor sobre as características que podem instigar cada pessoa a ter o seu “jeito”, o instiga também, antes mesmo de ler o texto e descobrir a opinião de sua autora sobre a questão da superioridade de culturas, a emitir a sua própria opinião sobre o assunto. Isso mobiliza a ação de operadores cognitivos pelo leitor, uma vez que ele precisará ativar modelos mentais sobre os conhecimentos que possui acerca do que vem a ser uma cultura e do que pode influenciar alguns posicionamentos na sociedade sobre a superioridade de algumas culturas em relação a outras. A partir dessa ação, o leitor terá condições de produzir um comentário opinativo sobre o que lhe é questionado. Isso é uma estratégia bastante pertinente utilizada por uma atividade de leitura, pois – diferente de colocar o leitor numa posição de mero “telespectador” que vai ler o texto para identificar algo solicitado pelos autores – ela instiga o aluno a se ver numa posição ativa, o qual precisa opinar sobre um assunto, antes mesmo de se deparar com o discurso da autora sobre ele.

Em seguida a esse elemento de contextualização, vem o texto central intitulado “A diversidade como riqueza”, escrito pela autora Maria Helena Martins, publicado originalmente no livro “Somos todos diferentes!: convivendo com a diversidade do mundo.” Ele trata, em linhas gerais, sobre o que é cultura, sobre as heranças, diferenças e valores culturais, os quais influenciam as pessoas a se verem como “diferentes” umas das outras. Entretanto, a autora procura deixar explícito que tais diferenças jamais podem ser vistas como justificativas para que pessoas e culturas sejam tidas como superiores a outras; o texto, com isso, procura divulgar um discurso que preza por uma valorização à diversidade cultural.

A diversidade como riqueza

— Estava aqui pensando... A gente acaba convivendo com tantas coisas diferentes no dia a dia...

— Será que ainda vamos entender tudo isso?

— E, mesmo que a gente entenda, será que vamos ter de achar tudo bom?

— Deus me livre! Só faltava eu ter de gostar de miolo! Será que não vamos mais poder fazer só o que gostamos?

Gostar de tudo não é a questão que queremos discutir, afinal gostamos mais daquilo com que estamos acostumados. Se desde pequenos comemos bife e batata frita, vai ser difícil passarmos a comer miolo. Entretanto, acredite, há pessoas que gostam de miolo!

Do mesmo jeito, se só vemos filme de ação, será que vamos acompanhar com prazer um filme que se desdobra lentamente, por meio da apresentação de aspectos psicológicos dos personagens? Mas, por sua vez, tem gente que gosta tanto de drama como de comédia, de ficção científica e até de filme de arte.

Com relação a pessoas acontece o mesmo: gostamos dos nossos amigos porque temos alguma coisa em comum com eles, porque desenvolvemos uma relação de amizade ao longo do tempo, não de uma hora para outra. O que não quer dizer que as únicas pessoas legais do mundo sejam os nossos amigos! Existem muitas outras que podemos conhecer e admirar!

O importante é compreender que a diversidade existente no mundo é uma riqueza, é uma fonte inesgotável de novas possibilidades para cada um de nós. Conhecer outros modos de pensar, de viver, de falar, de crer nos dá a oportunidade de ver o mundo por uma perspectiva diferente daquela com a qual estamos acostumados. Dessa forma, a nossa compreensão do mundo se amplia e temos a possibilidade de escolher como queremos conduzir a nossa vida.

Assim como temos o direito de ser a pessoa que somos e de escolher o que queremos para nós, os outros também têm o mesmo direito. Portanto, o respeito mútuo é a chave da vida em sociedade: respeito pela natureza, por todos os seres humanos, pelas diferentes culturas como expressões de experiências de vida e de necessidades diversas. ►

[...]



(p.147) [...] ⁸⁵

No final dele, há um pequeno quadrinho colorido, com apenas dois itens lexicais integrando um glossário. Possivelmente o perfil de leitor, criado pelas autoras, que iria ler o texto apresentado foi o de que ele não tinha conhecimento de apenas poucas palavras trazidas por todo o texto. O interessante neste elemento de contextualização é o fato de as autoras não solicitarem uma procura no dicionário de outros itens que fossem talvez desconhecidos pelo aluno. Ou seja, para elas, o repertório linguístico do aluno, no tocante aos itens trazidos pelo texto, talvez fosse tão amplo, de modo que ele não precisasse se apropriar do significado de outras palavras além das que foram selecionadas para integrarem a informação adicional.

⁸⁵ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.5., pág. 317.



(p.148)

Na subdivisão de leitura *Conversando sobre o texto*, que integra a subseção *Estudo do texto*, encontramos quatro questões. Entre elas, duas trazem os elementos de contextualização fragmento de texto (na 3ª) e pré-indagação (na 4ª). Na terceira questão, as autoras selecionam um período do texto que aborda o fato de cada cultura propor valores os quais “sempre podem ser analisados no sentido de saber se são adequados a toda humanidade”. Em seguida, solicitam uma conversa do leitor com os colegas a fim de que, juntos, façam um levantamento de valores de outras culturas que podem ou não ser adequados a toda a humanidade. Essa escolha de tal período, entre tantos os que integram o texto, demonstra para o leitor que um dos aspectos relevantes em relação à diversidade de culturas existentes no mundo é o fato de as pessoas precisarem analisá-las. Possivelmente as autoras consideram que muitos desses valores, mesmo sendo culturais, precisam ser repensados se de fato eles são apropriados para toda a humanidade. Isso faz com que elas, além de procurarem escolher tal fragmento, instiguem os alunos a conversarem sobre ele. Para que essa conversa aconteça, esse leitor precisa colocar em cena a ação dos operadores cognitivos com a elaboração de modelos de contexto sobre o assunto, os quais vão influenciá-lo a compreender a intenção que há por trás da particularidade selecionada do texto, como também, a emitir comentários e explicá-los dentro de um diálogo com os colegas de sala.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

3 Releia o seguinte trecho: “É claro, porém, que cada cultura propõe valores que sempre podem ser analisados no sentido de saber se são adequados a toda a humanidade.”. Converse com os colegas e, juntos, levantem valores de outras culturas que podem ou não ser adequados a toda a humanidade, e expliquem por que isso ocorre.

(p.149)

Na quarta questão, também, há um estímulo para que o leitor procure se posicionar sobre um comentário não mais emitido pela autora do texto central e selecionado pela atividade para compor a questão, mas sim, agora emitido pelas próprias autoras do LD sobre um dos aspectos contemplados pelo texto apresentado. Nele podemos encontrar a seguinte informação: “Do ponto de vista cultural, não existe cultura certa ou cultura errada, superior ou

inferior. A cultura do Rio Grande do Sul, por exemplo, não é melhor ou pior do que a cultura do Piauí, assim como a cultura norte-americana e a europeia não são superiores à cultura brasileira”. Acreditamos que a partir dessa informação, as autoras sentiram-se instigadas a emitirem, por meio de uma pré-indagação, o seguinte comentário:

Há pessoas que acreditam que algumas culturas são superiores a outras. É o que acontece em relação às culturas norte-americana e europeia que, equivocadamente, são consideradas superiores a outras culturas.

a) Por que você acha que isso acontece?

b) Você concorda com essa opinião? Por quê?

(p.149)

Com a leitura dos períodos mencionados do texto, percebemos que em nenhum momento a sua autora menciona explicitamente que existem pessoas as quais acreditam que algumas culturas são superiores a outras. Entretanto, possivelmente os modelos de contexto elaborados pelas autoras da atividade, a partir da leitura de tal excerto, as fizeram ter essa interpretação. Talvez os modelos elaborados por elas tenham sido os seguintes: pessoas consideram que existem culturas superiores; e as culturas norte-americana e europeia são tidas como superiores por alguns.

A ação desses operadores cognitivos influenciou, a nosso ver, as autoras a não apenas emitirem tal comentário na questão, mas também, a inserirem o item lexical “equivocadamente”, ao se referirem ao posicionamento do outro no tocante à superioridade das culturas. A inserção dessa palavra, a nosso ver, é interessante porque pode nortear a compreensão do leitor para ter o mesmo olhar, ou seja, a mesma opinião, sobre tal temática.

Em seguida, vem a subdivisão *Escrevendo sobre o texto*, apresentando seis questionamentos, cada um trazendo um elemento de contextualização. Na primeira questão, as autoras delimitam-se, na pré-indagação, a somente afirmar que o texto é elaborado tomando por base uma ideia central. Nas duas perguntas seguintes, elas optam apenas por descrever a sequência de algumas informações que são trazidas pelo próprio texto, como por exemplo: a justificativa da existência de diferentes gostos das pessoas; e a explicação da inserção dos indivíduos em algumas culturas.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

- 1** O texto é construído com base em uma ideia central.
 - a) Que ideia é essa?
 - b) De acordo com o texto, como as pessoas devem agir em relação à diversidade cultural?
 - c) Segundo a autora, qual é a importância de conhecer outras culturas?
- 2** A autora explica o porquê de gostarmos de uma coisa e não de outra. Qual é a justificativa que ela dá para isso?
- 3** Em determinado momento do texto, é explicado como as pessoas se inserem em uma cultura. De que forma isso ocorre?
- 4** O texto evidencia a riqueza cultural, destacando seus aspectos positivos, porém cita alguns exemplos negativos exibidos em filmes, novelas e programas de televisão.
 - a) Identifique alguns desses aspectos negativos.
 - b) Segundo a autora, por que eles devem ser evitados?



(p.149)

A partir do 4º questionamento, já começamos a perceber uma seleção de informações do texto que procuram não somente enfatizar a sua ideia central, mas também, procuram privilegiar alguns aspectos mais específicos da temática. Na 4ª questão, por exemplo, o LD foca a atenção para o fato da autora do texto mencionar alguns exemplos de culturas que propõem valores negativos e são exibidos em programas televisivos, filmes e novelas. Quando o aluno volta ao texto e possivelmente tenta identificar esses aspectos, percebe que eles se referem ao preconceito, à violência e ao racismo.

Já na questão 5, as autoras privilegiam as informações as quais buscam demonstrar o destaque que há no texto sobre a necessidade das pessoas precisarem aprender a respeitar as diversas culturas, sendo mais flexíveis e tolerantes com a diversidade. E, por fim, na 6ª, as autoras apresentam um fragmento de texto o qual indica que a diversidade oportuniza as pessoas de verem o mundo sob um olhar diferente do que estão acostumadas.

- 5** Em relação a outras culturas, a autora afirma que não é necessário tomá-las como nossas. No entanto, destaca que é preciso aprendermos a respeitá-las, para que sejamos mais flexíveis e tolerantes com a diversidade. Transcreva a afirmativa correta que revela o que a autora propõe para isso.
- A** Por meio de um olhar diferente sobre as culturas, ou seja, buscando compreender que há outros sistemas de valores e de costumes.
- B** Por meio da aceitação de outras culturas, mesmo que para isso seja necessário ignorar o nosso próprio sistema de valores e costumes.
- 6** De acordo com o texto, a diversidade "nos dá a oportunidade de ver o mundo por uma perspectiva diferente daquela com a qual estamos acostumados.". Explique essa afirmação.

(p.149)

)

Todo esse recorte de informações nos faz elencar alguns modelos de contexto os quais possivelmente foram ativados pelas autoras da atividade, de modo que as influenciasse a selecionar tais informações como as mais relevantes para serem contempladas pelas questões. Os modelos foram: o mundo apresenta diversas culturas; todas as culturas são importantes; é necessário exercer o altruísmo para aprender a valorizar outras culturas; e é importante que aspectos negativos permeados por algumas culturas sejam evitados. Todos eles acabam contribuindo para a provável construção discursiva pela atividade: a diversidade cultural que preza por uma veiculação de valores positivos, existente no mundo, é bastante rica e, por isso, merece valores igualitários na sociedade.

Essa construção é reiterada pela próxima subdivisão da atividade, *Discutindo ideias, construindo valores*, em que as autoras escolhem um fragmento de texto, o inserem na questão dentro de um quadro e solicitam a sua releitura. A parte do texto trazida afirma: "Assim como temos o direito de ser a pessoa que somos e de escolher o que queremos para nós, os outros também têm o mesmo direito. Portanto, o respeito mútuo é a chave da vida em sociedade [...]". Depois dela, duas perguntas são realizadas, em que questionam ao leitor sobre alguma situação de desrespeito que ele já vivenciou ou presenciou, e sobre a contribuição das atitudes mencionadas pelo trecho para a construção de uma sociedade mais justa, sem preconceito e rica culturalmente. Ou seja, a informação escolhida, dentre tantas do texto, para fundamentar a discussão na sala de aula pelos alunos, foi aquela em que a autora procurou tratar da necessidade do respeito ao outro.

Consideramos que a seleção desse fragmento de texto, de certa forma, apresenta na atividade duas funções: continua não somente contribuindo para a construção discursiva, a qual preza pela valorização às diferenças, sobre a temática principal, mas também, influencia no próprio discurso que os alunos possivelmente estarão elaborando sobre o mesmo tema. Isso acontece porque, quando os alunos se deparam em diversos momentos na atividade com

contextualizações que versam sobre o respeito à diversidade cultural, modelos de contexto são elaborados por eles sobre tal aspecto os quais vão influenciá-los em construções discursivas semelhantes às elaboradas pelo trabalho na seção de leitura.

Discutindo ideias, construindo valores Responda oralmente

■ Releia o seguinte trecho:

Assim como temos o direito de ser a pessoa que somos e de escolher o que queremos para nós, os outros também têm o mesmo direito. Portanto, o respeito mútuo é a chave da vida em sociedade [...].

a) Alguma vez você se sentiu desrespeitado ou presenciou uma situação de desrespeito por outras pessoas? Como você se sentiu ou como acha que a pessoa se sentiu?

b) É possível afirmar que atitudes como as indicadas nesse trecho podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sem preconceitos e rica culturalmente? Por quê?

(p.150)

Na última subdivisão que integra a subseção *Estudo do texto*, há um trabalho mais voltado, como a própria denominação da seção já indica (*Explorando a linguagem*), à linguagem utilizada pelo texto central. Na questão dois, por exemplo, as autoras, por meio de dois elementos de contextualização, pré-indagação e fragmento de texto, dedicam-se ao trabalho com o tema da pontuação. Primeiramente, elas explicam o que são reticências, e em seguida, a fim de demonstrar o uso delas no próprio texto, expõem um trecho dele que traz essa pontuação. E, na questão três, dedicam-se ao trabalho com o uso de palavras estrangeiras, uma vez que o texto apresentou o item lexical “hashi”. Ou seja, há nessa subdivisão de leitura uma abordagem mais voltada a temáticas (meta)linguísticas que estão inseridas no texto.

Entretanto, para se trabalhar com tais temas, as próprias autoras – como fazem uso de diversos elementos de contextualização que retomam muitas vezes o que foi trazido pelo próprio texto – dão pistas, a nosso ver, do discurso elaborado sobre as temáticas (principal e secundária) não linguísticas contempladas pela unidade. Após a terceira questão, por exemplo, podemos ver que as escritoras apresentaram uma informação adicional, que se trata de um texto escrito pela autora Marina Motomura, o qual aborda sobre a diversidade de línguas. Poderíamos, com isso, interpretar que tal elemento de contextualização serviu apenas para complementar a abordagem sobre o item lexical destacado na questão 3, uma vez que ele se refere a um estrangeirismo. Entretanto, o texto serve também, a nosso ver, para complementar o assunto tratado pela unidade temática. Isso porque ele se refere a um dos aspectos que marcam a diversidade cultural e a identidade social das pessoas: a língua. Ou

seja, ele constitui-se em um exemplo de um tema secundário, não somente meta(linguístico), mas também, não linguístico que integra a unidade temática das diferenças.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

2 As reticências assumem diferentes funções de acordo com o contexto em que são inseridas. Elas podem interromper uma ideia, marcar hesitação ou também apelar para a imaginação do leitor.

Com que objetivo as reticências foram empregadas no trecho: “— Estava aqui pensando... A gente acaba convivendo com tantas coisas diferentes no dia a dia...”?

3 No trecho “Comer com *hashi* [...]”, por que o termo foi destacado em itálico?

Diversidade de línguas

Um dos aspectos que marcam bem a diversidade é a variedade de línguas existentes no mundo. Você sabe quantas línguas existem?

São 6 912 idiomas em todo o mundo, segundo o compêndio *Ethnologue*, considerado o maior inventário de línguas do planeta. O livro, editado desde 1951, é uma espécie de bíblia da linguística, indicando quais são as línguas em uso, onde elas são faladas e quantas pessoas usam o idioma. De acordo com os organizadores da enciclopédia, o total de línguas no planeta pode ser até maior. Estima-se que haja entre 300 e 400 línguas ainda não catalogadas em regiões do Pacífico e da Ásia. Além de somar todas as línguas que existem, o *Ethnologue* traz outras curiosidades na ponta da língua. [...]

No Brasil: Nosso país tem 188 idiomas em uso — o português (claro!), mais 187 variedades indígenas. Uma delas é o apiacá, falado por apenas dois brasileiros, e o ofaié, praticado por 11 índios do Mato Grosso do Sul. Cerca de 30 dessas línguas estão em extinção e 47 idiomas que um dia foram falados no país já desapareceram para sempre.

[...]



(p.150)

Logo na página seguinte, as autoras continuam o trabalho com a atividade de leitura, lançando a subdivisão *Leitura 2*, a qual irá contribuir para a abordagem de mais um tema secundário à unidade temática. Ela inicia, apresentando o elemento de contextualização texto motivador, que traz uma informação a qual retoma o discurso que já veio sendo trabalhado pela atividade de leitura anterior: a diversidade cultural. Entretanto, além disso, procura afirmar que tal diversidade envolve vários aspectos e informa que alguns deles serão apresentados pelo texto seguinte. Tal afirmação pode orientar os leitores, talvez, a ativarem modelos mentais que os façam subentender que, além dos aspectos já contemplados anteriormente sobre a diversidade cultural, outros também serão abordados na unidade.

Leitura 2

Vivemos em um mundo plural, isto é, marcado pela diversidade cultural relacionada a diferentes aspectos. O texto a seguir apresenta alguns exemplos.

(p.151)

O texto escolhido trata-se de um anúncio, intitulado “Todos juntos, aprendendo com as diferenças”, promovido pelo Ministério da saúde, e divulgado pela revista Nova Escola. Ele,

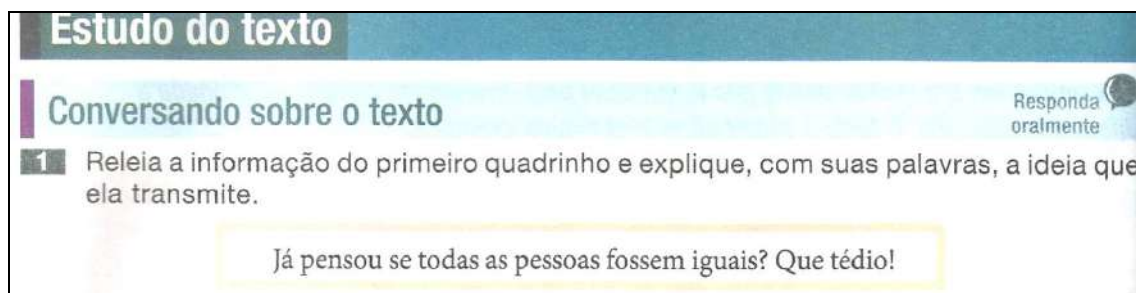
de modo muito criativo, dentro de pequenos quadros, explora diversos elementos que podem fazer parte do universo das diferenças. Em cada quadrinho, por exemplo, fazendo uso de linguagem verbal e não verbal, o anúncio apresenta imagens de pessoas inseridas em diversas situações. Em cima de cada um dos desenhos trazidos, há uma pequena legenda sobre o que elas podem representar. Essa característica do texto pode contribuir, no processo de leitura, para a elaboração de modelos de contexto, os quais vão influenciar na construção de sentido acerca de cada uma das situações trazidas.



(p.151)

Logo em seguida, na subdivisão *Conversando sobre o texto*, na primeira questão, as autoras escolhem um fragmento de texto e solicitam que os leitores expliquem, “com suas próprias palavras”, o que ele transmite. Essa estratégia de pedir uma explicação com as palavras do próprio aluno é bastante pertinente, pois demonstra a colocação ativa que as autoras do LD atribuem a esse aluno. Isso acontece porque elas o instigam a não se delimitarem às explicações expressas pelo próprio texto lido, mas sim a se posicionarem, tomando por base suas próprias ideias, sobre a informação trazida. Se o leitor é instigado a explicar o que o fragmento de texto transmite, ele é motivado primeiramente a elaborar

modelos de contexto sobre a informação trazida; isso porque é a ação desses operadores cognitivos – com as interpretações intersubjetivas do leitor sobre o que é lido – que vai permitir uma elaboração discursiva dele (com suas “próprias palavras”) a respeito dos aspectos contemplados pelo texto.



(p.152)

A partir da subdivisão seguinte, *Escrevendo sobre o texto*, as autoras lançam uma quantidade maior de questões que apresentam quatro elementos de contextualização: pré-indagação, informação adicional, fragmento de texto e item lexical. As três primeiras questões que os trazem (1ª, 2ª e 6ª) contemplam um dos temas linguísticos, e as três últimas (9ª, 10ª e 11ª), os não linguísticos da unidade didática.

O primeiro tema trata sobre o gênero textual anúncio. Na primeira questão, por meio de uma pré-indagação, as autoras contextualizam o leitor sobre a importância de uma das características – o título – desse gênero. Entretanto, ainda não fica exposto claramente no questionamento que o texto central lido constitui-se em um exemplo de anúncio, e, muito menos, que se trata especificamente de um anúncio institucional. Isso só acontece na questão 2, quando o elemento de contextualização apresenta tal informação. Já na sexta questão, de modo mais detalhado, as autoras apresentam mais características sobre esse gênero, inclusive lançam, em seguida ao questionamento, uma informação adicional dentro de um quadro, a qual procuram retomar as características trazidas pelo próprio texto para demonstrar como ele pode se constituir em um exemplo do gênero mencionado. Todos esses elementos acabam permitindo ao leitor uma representação cognitiva desse gênero textual, de modo que, quando ele se deparar com um novo anúncio institucional, os modelos de contexto já elaborados sobre ele serão ativados, permitindo que ele conheça qual é o gênero que está sendo lido. Mesmo a nossa pesquisa não procurando se delimitar à análise de gêneros textuais, percebemos que a própria caracterização e definição desse gênero, apresentada por meio do elemento de contextualização, constituiu-se em uma interpretação das autoras, que tomam por base o exemplo selecionado por elas para ser exposto na unidade. Elas expõem a seguinte informação: “o texto que tem por objetivo divulgar uma ideia de caráter social, cultural,

levando o público-alvo a refletir sobre valores e atitudes, chama-se anúncio institucional”. Essa interpretação acaba nortando a própria compreensão que o aluno terá deste gênero. Entretanto, consideramos que, nem sempre, um anúncio institucional apresenta a função de promover uma reflexão no leitor sobre valores e atitudes da sociedade. Muitas vezes, seu foco está muito mais voltado para manter esse público informado sobre algo, fazendo com que ele desenvolva confiança na instituição a qual o anúncio está vinculado.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

1 Para alguns estudiosos, o título é o elemento mais importante do anúncio.

a) Você concorda com essa afirmação ou discorda dela? Por quê?

b) Qual é a principal função de um título?

c) Em sua opinião, o título da **Leitura 2** é original e surpreendente e desperta a curiosidade do leitor para ler o texto?

2 O texto que você leu é um anúncio institucional. Que instituições são responsáveis por esse anúncio?

6 A força persuasiva desse gênero textual está na capacidade de atrair o público-leitor não só a ler o anúncio, mas em fazê-lo aderir à ideia ou à campanha que propõe.

a) Diante disso, como deve ser a linguagem do texto que estrutura o anúncio?

b) Você acha que a linguagem desse anúncio é persuasiva, ou seja, leva o leitor a modificar seu comportamento? Por quê?

Além de informar, esse texto tenta convencer o leitor sobre a importância de se conviver com as diferenças culturais. Para isso, utiliza tanto a linguagem não verbal quanto a verbal de forma clara e objetiva. O texto que tem por objetivo divulgar uma ideia de caráter social, cultural, levando o público-alvo a refletir sobre valores e atitudes, chama-se **anúncio institucional**.

(p.152)

Na questão 9, as autoras escolhem e citam diretamente um dos fragmentos do texto que se refere ao não entendimento da sociedade sobre algumas diferenças. Por meio da leitura desse elemento de contextualização, dependendo do repertório de vivências do leitor, diversos modelos de contexto podem ser elaborados sobre as especificidades que integram essas diferenças não compreendidas por algumas pessoas. Talvez modelos que considerem o “diferente” como: as escolhas religiosas, as necessidades especiais, as opções sexuais etc. Entretanto, as autoras do texto limitam a construção de alguns desses modelos, uma vez que solicitam na questão que o leitor expresse as diferenças as quais o texto se refere. Quando o leitor retoma o quadrinho que traz tal informação expressa pelo texto, ele vê um cadeirante. Essa visibilidade acaba, a nosso ver, nortando a ativação de modelos de contexto os quais permitam o leitor compreender que as diferenças as quais não são compreendidas pela sociedade referem-se apenas às pessoas portadoras de necessidades especiais. O estímulo a outras possíveis compreensões não existe, de modo que algumas especificidades sobre a

mesma temática sejam silenciadas pelo questionamento. Não sabemos, até então, se tais temas secundários serão explorados mais adiante na unidade temática e, por isso, neste momento, a questão procurou restringir-se ao aspecto unicamente explorado pelo texto, sem dar margem para que outros modelos mentais possíveis fossem acessados. Ou se, propositalmente, a atividade decidiu “abafar” alguns assuntos para que eles não fossem tratados no livro didático. No fim da unidade temática, analisaremos este aspecto, uma vez que já teremos feito um levantamento de todos os assuntos secundários não linguísticos escolhidos para serem abordados, como também, dos discursos que são veiculados sobre eles.

- 9** No anúncio afirma-se que “[...] existem diferenças que a sociedade não entende.”
- a) A que tipos de diferenças o texto se refere?
- b) Em sua opinião, por que ocorre, mais especificamente, essa falta de compreensão?

(p.152)

Nas questões 10 e 11, diferentemente de selecionar algum período do texto para integrar a própria questão, as autoras emitem dois comentários. Um deles, trazido na 10ª, refere-se ao tema trabalhado na unidade, e o outro, na 11ª, a uma mensagem trazida pelo próprio texto central. O primeiro comentário, as autoras emitem fazendo uso do elemento de contextualização pré-indagação. Por meio dele, elas afirmam que “as diferenças entre as pessoas podem ser motivo de união ou desunião, de bem-estar ou intolerância”. Em seguida a ele, questiona-se sobre qual a ideia, de todas as expressas no comentário, é divulgada pelo texto central. Percebemos com isso que, para o aluno respondê-la, é essencial que ele retome a pré-indagação, o que vai lhes proporcionar uma ativação de modelos mentais construídos sobre as ideias que foram apresentadas, a fim de associá-las ao texto. Ou seja, o elemento de contextualização com isso é tido como essencial para o processo de compreensão, pois o aluno não é questionado sobre os possíveis discursos que são divulgados no texto, mas sim, sobre uma das quatro ideias (união, desunião, bem-estar e intolerância) que são expressas pelo comentário realizado pelas próprias autoras da atividade.

- 10** As diferenças entre as pessoas podem ser motivo de união ou desunião, de bem-estar ou intolerância. Qual dessas ideias é divulgada no texto?
- 11** No final do texto é apresentada uma mensagem positiva e enriquecedora sobre a convivência com as diferenças. Reúna-se com um colega e procurem trocar ideias e explicar, com as próprias palavras, a afirmação feita no anúncio.

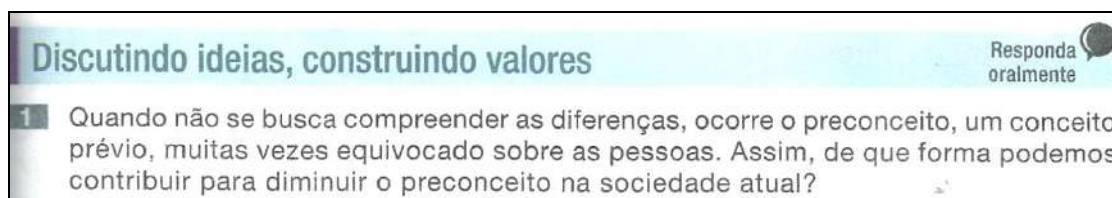
(p.152)

Na questão 11, as autoras referem-se à mensagem final trazida pelo anúncio institucional. Antes de solicitarem que os alunos troquem opiniões sobre ela e a expliquem, elas fazem uso de um elemento de contextualização que deixa explícito, a nosso ver, o

posicionamento que têm sobre a mensagem. As autoras, poderiam simplesmente expressar que no final do texto apresentou-se uma ideia que aborda o aspecto da convivência com as diferenças. Entretanto, elas utilizam dois itens lexicais caracterizando essa mensagem como sendo “positiva” e “enriquecedora”. Tais categorias atribuídas a ela partem primeiramente da compreensão que as autoras têm desses itens, e conseqüentemente dos modelos de contexto elaborados sobre eles. Isso permite que elas os associem às ideias expressas pela mensagem. Quando o aluno se depara com tais categorizações trazidas na pré-indagação, elas provavelmente acabam influenciando a própria visibilidade, ou seja, interpretação, que ele irá ter da mensagem quando for realizar a sua releitura no texto.

Na próxima subdivisão, *Discutindo ideias, construindo valores*, podemos encontrar dois elementos de contextualização, aos quais foram essenciais para a elaboração das questões porque eles lançam informações que tratam da temática, mas não foram explicitamente explorados pelo texto central. Sendo assim, o leitor tem a oportunidade de ativar e elaborar possíveis novos modelos acerca do assunto, como também, de ampliar seu repertório de conhecimento sobre ele e de compreendê-lo tomando por base novas construções discursivas que surgem com a atividade.

Na questão 1, as autoras explicam para o leitor, por meio de uma pré-indagação, a compreensão que elas têm acerca do que é preconceito. Elas o associam à temática principal das diferenças e solicitam que os alunos opinem sobre as contribuições que poderiam existir para promover a sua diminuição na sociedade atual. Para que tal conceito fosse expresso na questão, possivelmente foram elaborados por suas autoras os seguintes modelos de contexto: o preconceito é prejudicial à sociedade; o preconceito não é bom; o preconceito não respeita as diferenças. Eles nos fazem entender que os operadores discursivos que são colocados em ação na atividade procuram provavelmente elaborar e divulgar o discurso para o leitor de que se deve respeitar as diferenças e diminuir o preconceito na sociedade.



(p.153)

Na segunda questão, de modo a reiterar o discurso que versa sobre uma conscientização acerca das diferenças (e mais especificamente, agora, as diferenças relacionadas aos portadores de deficiência), as autoras, explicam, fazendo uso de um elemento de contextualização, que uma pessoa com necessidades especiais pode estudar, trabalhar e se

divertir do mesmo modo que todos os outros que não as apresentam. Dizem ainda que no dia a dia, entretanto, muitas dessas pessoas lidam com alguns obstáculos que acabam dificultando e impedindo que elas sigam suas vidas de forma natural. Além disso, de modo ainda a complementar toda essa contextualização, as autoras lançam uma informação adicional que trata de um texto intitulado “Inclusão do portador de deficiência”, escrito por Ama Jover e publicado pela revista Nova Escola.

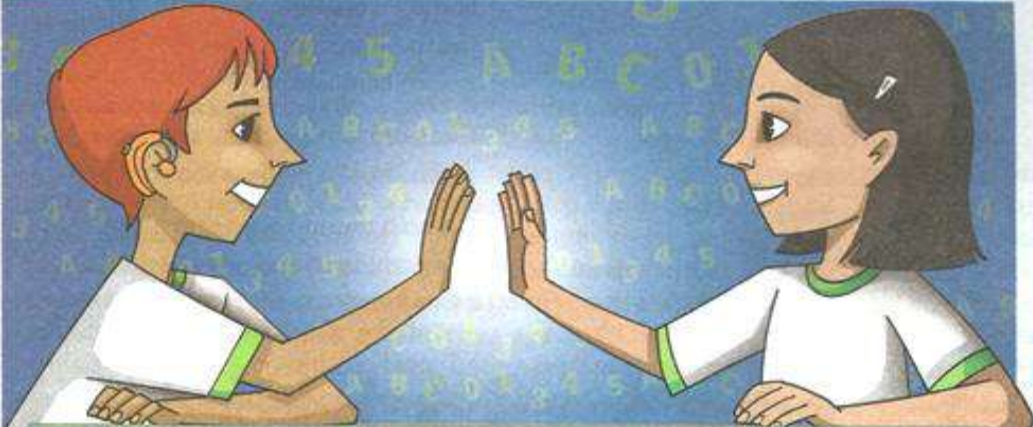
Antes de se reportar às considerações trazidas por esta escritora, as quais apresentam algumas informações de um relatório realizado pela ONU sobre os benefícios que uma educação inclusiva pode trazer aos portadores de deficiências, as autoras da atividade apresentam um comentário o qual permite uma contextualização do leitor sobre o que será lido. Nele, elas primeiramente enfatizam que os portadores de deficiência sofrem preconceito e, em seguida, anunciam que o texto seguinte irá trazer informações sobre a inclusão. Vemos com isso, uma preocupação das autoras da atividade em lançar elementos de contextualização que vão, não somente motivar o leitor a ativar modelos de contexto sobre aspectos mais específicos da temática que ainda não foram contemplados, mas também, vão lhes conferir mais subsídios, a nosso ver, para a compreensão dos discursos veiculados por meio de todo o trabalho na atividade de leitura.

2 Em geral, as necessidades dos portadores de deficiência não os impedem de poder ter uma vida semelhante às das outras pessoas; assim, elas podem estudar, trabalhar e se divertir da mesma maneira que todos. No entanto, no dia a dia, elas têm de lidar com desafios e obstáculos que dificultam e, muitas vezes, impedem que elas sigam sua vida de forma natural.
a) Cite alguns desafios pelos quais passam os portadores de deficiência.
b) Em sua opinião, o que é preciso fazer para facilitar a vida dessas pessoas?

Inclusão do portador de deficiência
Como vimos no anúncio da página **151**, os portadores de deficiência são outro grupo alvo do preconceito. Em virtude disso, muitas ações têm sido realizadas para minimizar esse problema. Uma delas é a inclusão. Leia algumas informações sobre isso.
[...] a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Então, é preciso preparar a escola para incluir nela o aluno especial, e não o contrário. Sem esquecer de construir rampas de acesso, toaletes especiais e salas mais espaçosas onde os deficientes se sentam na primeira fila. [...]

[...]

Segundo o relatório da ONU, todo mundo se beneficia da educação inclusiva. Veja as vantagens.



Estudantes com deficiência:	Estudantes sem deficiência:
aprendem a gostar da diversidade;	têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais;
adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas;	perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; desenvolvem a cooperação e a tolerância;
demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não;	adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar;
ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada: entendem que são diferentes, mas não inferiores.	são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

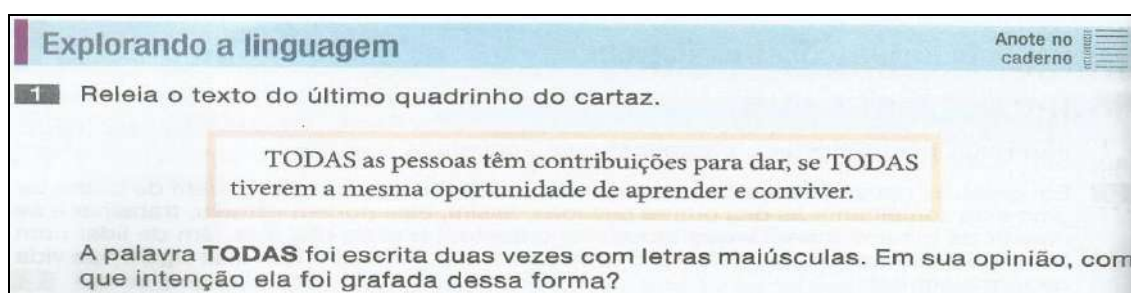
Ana Jover, Inclusão: qualidade para todos, Nova Escola, São Paulo, Abril, n. 123, jun. 1999, p. 11-3.

(p.153)

Por fim, a subdivisão *Explorando a linguagem* fecha toda a abordagem realizada na unidade didática. Ela, além de explorar um tema (meta)linguístico, retoma a nosso ver, toda a temática não linguística trabalhada. Isso acontece porque, como elemento de contextualização, as autoras selecionam um fragmento, utilizado pelo texto da subdivisão *Leitura 2*, em que traz a seguinte informação: “TODAS as pessoa têm contribuições para dar, se TODAS tiverem a mesma oportunidade de aprender”. A partir dele, as autoras questionam o porquê da palavra “toda” ter sido grafada com letras maiúsculas. Desse modo, os alunos são instigados a refletirem sobre uma estratégia que pode muitas vezes ser utilizada na escrita quando se deseja dar destaque a determinada palavra. Além disso, por selecionarem exatamente um fragmento que propositalmente já dá um destaque à palavra “todas”, inserida numa contextualização que versa sobre as diferenças, as autoras acabam chamando à atenção do leitor para a intencionalidade dos autores do anúncio em grafá-la desse modo, assim como para a intencionalidade das autoras da atividade ao selecioná-la para compor a questão. Sendo assim, os alunos são estimulados a compreenderem, possivelmente, que a palavra “todas” foi trazida no período porque ela consegue, por meio de uma generalização, considerar que as pessoas tidas como “diferentes” também têm contribuições para dar a sociedade. Entretanto,

por meio de todo o trabalho na atividade de leitura sobre a temática, percebemos que há um direcionamento para que o leitor considere como diferentes as pessoas com necessidades especiais e pertencentes a diversas culturas e raças. A questão delimita-se a esses grupos de pessoas; até porque a leitura do aluno é direcionada para o último quadrinho do cartaz que apresenta portadores de deficiência, negros, brancos, índio e japonês. Não há, por exemplo, um questionamento que instigue o aluno a refletir sobre os outros grupos sociais, como por exemplo, os gays, os garis, os umbandistas etc., os quais também são estigmatizados na sociedade, mas têm muitas contribuições para dar a sociedade.

A questão, com isso, é importante, por um lado, porque procura chamar a atenção do leitor acerca da valorização que se deve existir a alguns grupos sociais. Entretanto, por outro, o direcionamento de leitura solicitado pelas autoras e toda a construção discursiva elaborada na unidade, que se voltou apenas a esses grupos, acaba “ofuscando” o aparecimento de outros atores sociais no LD⁸⁶.



(p.154)

A partir daí, um longo trabalho é dedicado no livro às seções de análise da língua e de produção de texto. Somente na página 166, na Unidade didática 2, as autoras retomam um trabalho mais específico com a atividade de leitura sobre os temas não linguísticos explorados pela unidade temática.

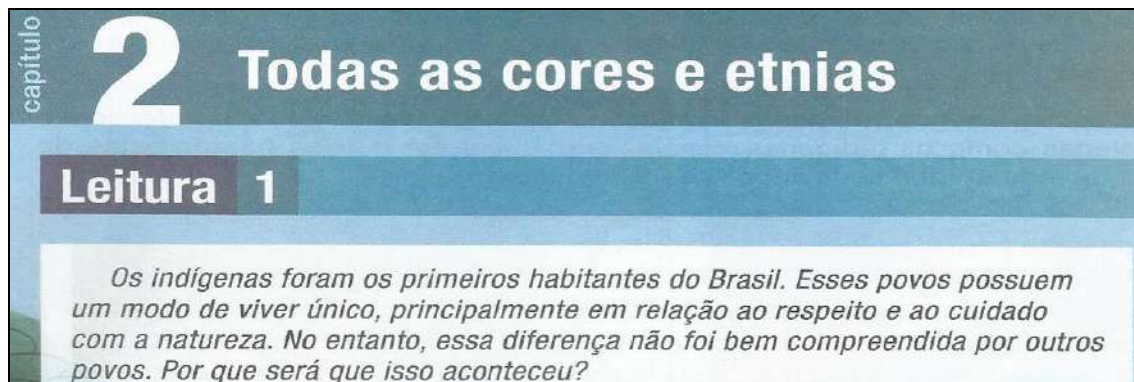
Unidade didática 2

Essa unidade apresenta o seguinte título: “Todas as cores e etnias”. A partir dele, os alunos já podem possivelmente criar hipóteses de que ela irá tratar mais especificamente sobre um outro aspecto do tema (a questão racial) que ainda não foi tratado pela unidade temática.

Depois desse elemento de contextualização, as autoras lançam um texto motivador que vai proporcionar a ativação de modelos de contexto sobre as informações que serão contempladas pelo texto central, e principalmente sobre a etnia a qual o texto irá se referir. O texto, em breves palavras, fala sobre os indígenas, informando que eles têm um modo de viver

⁸⁶ No tópico 4.3, iremos tratar mais especificamente sobre este assunto.

único, principalmente em relação às suas vivências com a natureza. Além disso, diz que nem sempre essa característica deles, tida como “diferente”, foi compreendida por outros povos. E, por fim, termina com a seguinte pergunta: “Por que será que isso aconteceu?”.



(p.166)

Por meio de tal elemento de contextualização, percebemos que os leitores já têm a oportunidade de se inserirem em possíveis aspectos, que poderão ser contemplados pelo texto, relacionados ao modo de vida dos indígenas. Além disso, precisam levantar hipóteses, com base em seus modelos de contexto já elaborados sobre o tema, para responder o questionamento que lhes é feito antes mesmo de ler o texto que vem logo em seguida. A elaboração dessas hipóteses pode, a nosso ver, motivar os alunos à leitura desse texto que será apresentado, uma vez que eles podem se sentir curiosos para saber se elas irão se confirmar ou não.

O texto central trata de um relato de experiências que aconteceram com o seu próprio autor, Daniel Munduruku. Ele se intitula “Um recado do autor” e foi publicado pelo livro “Coisas de índio: versão infantil”. O autor tem origem indígena e expõe no texto o que o fazia não gostar, quando era pequeno, de sua etnia. Ele conta como as pessoas que não pertenciam a sua etnia o viam, o tratavam e emitiam julgamentos pejorativos sobre o seu povo, que lhe deixavam com muita raiva. Conta também o que lhe fez superar todas as dificuldades vividas na infância, a ponto de assumir o compromisso de divulgar, quando saiu da aldeia, a riqueza de seu povo.

Quando eu era pequeno não gostava de ser índio. Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio...

Foi meu avô quem me ajudou a superar estas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade esta beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira. Naquela época eu achei que meu velho avô estava tentando apenas me animar com palavras de incentivo. No entanto, hoje percebo que ele estava expressando um desejo de ver o nosso povo ser mais compreendido e respeitado. Parecia que ele sabia o que iria acontecer no futuro, pois quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não. ►

[...]

Canibal ■ pessoa que come carne de indivíduos da mesma espécie.



Não é preciso ir longe para se notar o quanto o ser humano é diferente, mas às vezes é preciso conhecer as diferentes formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nosso semelhante. Só respeita o outro quem conhece o outro.

Por muito tempo — e ainda hoje é assim — os povos indígenas foram mal compreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalho definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando as pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil — em sua história passada — cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade.

Isto não foi, no entanto, o suficiente para destruir os povos indígenas, que resistiram bravamente mantendo suas tradições e o resto que delas sobrou. [...]

Bárbaro ■ cruel, brutal.

Ancestralidade ■ relativo aos antigos, antepassados.

Daniel Munduruku. Um recado do autor. In: ———, *Coisas de índio: versão infantil*. São Paulo: Callis, 2003. p. 6-8.



Daniel Munduruku (1964-)

Nascido em Belém, no Pará, pertencente à etnia Munduruku, esse escritor é formado em Filosofia. Dedica-se a escrever livros para crianças e jovens sobre a realidade e a cultura dos povos indígenas. Além de escritor, é diretor-presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) e membro da Academia de Letras de Lorena, no estado de São Paulo. No Brasil e no exterior, ministra oficinas culturais e participa de conferências sobre a cultura indígena.

Com o livro *Histórias de índio: versão infantil* recebeu o prêmio Jabuti. Por *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, tornou-se o primeiro autor brasileiro a ganhar o prêmio Unesco de literatura infantojuvenil sobre a tolerância entre os povos.

Fonte de pesquisa: Daniel Munduruku. *Histórias que ouvi e gosto de contar*. São Paulo: Callis, 2004.



Jordson Alves/Agência Estado

Nessa parte que integra o bloco dos pré-enunciados, além dos elementos de contextualização já mencionados, é trazido mais um: a informação adicional. Ela é composta nessa subdivisão de leitura por um glossário e uma biografia do autor (com uma fotografia dele ao lado), os quais são trazidos em quadros coloridos, o que lhes dá um destaque nas páginas. Sobre o glossário, apenas três itens lexicais do texto foram selecionados para integrá-lo: “canibal”, “bárbaro” e “ancestralidade”. Isso demonstra que as autoras do livro consideram um perfil de leitor que possivelmente não tem modelos de contexto elaborados apenas sobre poucas palavras do texto. Sendo assim, contemplar os seus significados por meio de um elemento de contextualização pode, provavelmente na visão das autoras, contribuir para a compreensão de alguns períodos do texto. Sobre a biografia, as autoras contemplam vários elementos da vida de Daniel Munduruku, como: local de origem, etnia, formação, profissão, publicações e premiações. Acreditamos que, talvez, as autoras tenham feito questão de lançar tantas informações, para mostrar aos leitores todo o destaque que o autor indígena adquiriu no âmbito nacional com suas publicações. Isso pode fazer-lhes encará-lo como uma pessoa que, mesmo sofrendo preconceitos, como o texto expressa, conseguiu superá-los a ponto de tornar-se uma pessoa vista com credibilidade pela sociedade. Desse modo, podemos considerar que a informação adicional já vai mobilizando a ação de outros operadores, além dos linguísticos, que vão atuar na construção discursiva do tema.

A próxima subseção de leitura, *Estudo do texto*, apresenta mais elementos de contextualização, como pré-enunciados, informações adicionais e fragmentos de texto, que vão, juntamente com os operadores cognitivos, também influenciar na elaboração de discursos sobre a temática. Das cinco questões apresentadas na subdivisão *Escrevendo sobre o texto*, quatro trazem operadores linguísticos os quais vão tanto retomar informações que foram apresentadas pelo próprio texto, como também, apresentar outras que não foram trazidas. Na primeira questão, as autoras explicitam, por meio de uma pré-indagação, que o autor Daniel Munduruku relata, no texto apresentado, os acontecimentos de sua própria vida. Essa informação permite que o aluno tome conhecimento de que o protagonista do texto é o seu próprio autor, e não um narrador-personagem.

Além disso, há um outro elemento de contextualização na própria questão, uma informação adicional, que apresenta o conceito e as características do gênero textual relato pessoal. Mesmo sem as autoras informarem que o texto apresentado constitui-se em um exemplo de tal gênero, possivelmente, os modelos de contexto já elaborados a partir do pré-enunciado e das características trazidas pelo próprio texto, influenciam o leitor a realizar uma associação entre texto e gênero.

Estudo do texto

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

1 Daniel Munduruku relata uma série de acontecimentos que ocorreram em sua vida.

a) Das alternativas a seguir, transcreva a que se refere ao texto lido.

A Os fatos são relatados em 1ª pessoa; o autor participa dos fatos.

B Os fatos são relatados em 3ª pessoa; o autor não participa dos fatos.

b) A partir de que fase de sua vida o autor começa a contar os fatos? Justifique com um trecho do texto.

O relato, em 1ª pessoa, de fatos reais da vida do autor, apresentado por meio de uma linguagem subjetiva, pessoal, recebe o nome de **relato pessoal**. O principal objetivo desse gênero é destacar fatos importantes e marcantes da vida da pessoa que os conta.

(p.168)

A partir da terceira questão, o trabalho da atividade volta-se mais ao tema não linguístico da unidade. Na questão 3, as autoras contemplam um aspecto que é logo trazido no início do texto, em que indica como a fase da infância do autor foi difícil, a ponto dele querer negar a sua própria identidade indígena. Isso mostra que, de tantos aspectos apresentados pelo texto, o que foi mais importante para ser retomado nessa questão foi exatamente aquele em que denunciou a não aceitabilidade do índio pela sua própria identidade. Esse recorte apresentado logo em um dos primeiros questionamentos já vai mobilizando, a nosso ver, uma construção discursiva na atividade sobre as consequências que podem surgir devido a uma não valorização e aceitação de diferenças étnicas.

3 No início do texto, ele diz que na infância passou por uma fase em que não aceitava sua própria identidade.

a) O que fazia com que ele tivesse esse tipo de comportamento?

b) De que modo conseguiu superar essas dificuldades?

4 Ao longo da História, percebe-se que os primeiros contatos entre diferentes povos provocaram a sensação de um estranhamento em relação aos costumes de cada um. Indígenas e europeus, por exemplo, avaliaram a cultura do outro a partir de sua própria cultura. É esse julgamento que o autor do texto pretende evidenciar ao relatar suas experiências vividas.

a) Escreva algumas características do modo de vida dos indígenas que os fizeram ser mal compreendidos. Por que isso ocorria?

b) O autor diz que para respeitar as diferenças dos outros é necessário ter uma atitude muito simples. Que atitude é essa?



(p.168)

Essa construção vai ficando mais clara com a questão 4, em que as autoras emitem um comentário sobre aspectos presentes na História, que indicam como foi o contato dos diferentes povos com outras etnias. Essa explicação, a nosso ver, vai permitindo que os leitores se apropriem de novas informações não trazidas pelo texto e, com isso, ativem novos modelos de contexto que o façam compreender (com base na própria interpretação das autoras

da questão) o porquê do autor do texto ter relatado algumas experiências de vida que não lhes foram boas. A interpretação das autoras sobre os aspectos históricos que versam a respeito das primeiras relações entre os povos foi a de que cada um deles – como, por exemplo, o povo indígena e o europeu – estranhou a cultura e os costumes dos outros povos porque os avaliaram a partir de sua própria cultura. A partir disso, podemos elencar alguns possíveis modelos de contexto elaborados pelas autoras que as fizeram expressar tal interpretação sobre esse fato histórico, como: europeus e indígenas estranharam-se ao ter o primeiro contato; e esses povos priorizaram uma valorização de suas próprias culturas. Com base em tais modelos, poderíamos considerar que, possivelmente, o discurso veiculado, o qual vem sendo construído desde o início da atividade de leitura, consiste em conscientizar o leitor acerca da necessidade que há em se valorizar a sua própria identidade étnica e cultural, como também a de outros povos.

Tal discurso pode ser enfatizado pelo próprio recorte de um fragmento do texto central inserido na questão 5, em que cita um comentário do autor ao dizer que, quando deixou a sua aldeia, sentiu vontade de levar “esta riqueza” junto com ele. A partir dessa seleção, as autoras indagam ao leitor no que consiste a riqueza mencionada por Daniel Munduruku. Percebemos, com isso, que essa pergunta acaba instigando o leitor a ativar modelos mentais que o façam analisar as características pertencentes à cultura indígena como sendo ricas. Isso acaba mobilizando possivelmente uma compreensão do aluno acerca da valorização de tal etnia.

5 Releia o trecho a seguir.

[...] quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não.

Pensando na cultura indígena, explique em que consiste a riqueza a que o autor se refere.

Como os primeiros povos chegaram ao continente americano?

Muitas são as teorias que buscam explicar como ocorreu o povoamento do continente americano. Uma delas, chamada **Teoria de Bering**, afirma que grupos de pessoas do continente asiático teriam atravessado uma ponte de gelo que existia onde hoje se encontra o estreito de Bering. Em busca de alimento, esses grupos atravessaram o estreito de Bering e se espalharam pela América. Outra teoria, denominada **Teoria Transoceânica**, propõe que os primeiros habitantes teriam vindo da Oceania em pequenas embarcações, navegando por um conjunto de ilhas no oceano Pacífico, até chegarem à América do Sul.

Fonte de pesquisa: Michael Parfit. O enigma dos primeiros americanos. *National Geographic*. São Paulo: Abril, n. 8, v. 1, dez. 2000.

(p.168)

Abaixo dessa questão, podemos ver que as autoras lançam mais uma informação adicional que integra a subdivisão de leitura *Estudo do texto*. Ela trata de um pequeno texto intitulado “Como os primeiros povos chegaram ao continente americano?”, escrito pelo autor Michael Parfit. Mesmo os alunos não sendo estimulados pelas autoras da atividade à leitura

desse texto, isso porque nenhum questionamento ou comentário é feito sobre ele, o consideramos como um importante elemento de contextualização, pois os alunos podem ampliar o seu repertório de conhecimentos acerca da temática explorada na unidade.

Na próxima subdivisão de leitura, *Discutindo ideias, construindo valores*, vemos duas questões que apresentam pré-indagações cujas informações trazidas nelas complementam-se. Ambas retratam a não aceitação do autor do texto por parte dos colegas da escola, os quais não consideravam o fato de ele ser diferente dos demais. Além disso, a questão 1 retoma uma das informações lançadas na questão 3 da subdivisão anterior, em que trata da não aceitação do autor, quando era pequeno, de sua “condição indígena”, ou seja, de sua identidade. Trazer à tona novamente esse aspecto, dentre tantos outros contemplados pelo texto, mostra o quão essa informação é tida como relevante pelas autoras da atividade. Isso acaba, a nosso ver, despertando a atenção do leitor para tal aspecto, o fazendo reativar os modelos de contexto já elaborados sobre ele.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda
oralmente

1 A grande dificuldade do autor do texto, quando era pequeno, foi aceitar a sua condição indígena. Isso aconteceu porque seus colegas de escola não aceitavam o fato de ele ser diferente dos demais.

a) Em sua opinião, por que é tão difícil para as pessoas aceitarem outras que possuam características diferentes das suas?

b) Como você acha que as pessoas devem se comportar diante de algo novo ou desconhecido? Converse com os colegas.

(p.167-168)

Já na questão 2, além da mensagem já mencionada que fala sobre a situação de não aceitação, na infância, do autor por seus colegas, que muitas vezes não o deixavam participar das brincadeiras, as autoras caracterizam tal situação vivida pelo índio como sendo um exemplo de preconceito. Em seguida, expressam um comentário, informando que muitas dessas ações preconceituosas acontecem porque o povo brasileiro não reconhece suas raízes culturais. E, por fim, ainda na pré-indagação, falam sobre o processo de formação da palavra “preconceito” e esclarecem o seu significado. Mesmo tal item já sendo trazido por um dos questionamentos da unidade didática anterior, como já abordamos, ao certo, as autoras consideraram pertinente trazê-lo novamente nesta atividade de leitura, a fim de dar mais detalhes quanto a sua significação. Além disso, elas dão destaque ao termo na questão, o negritando. Isso, possivelmente acontece porque queriam chamar a atenção do leitor para ele.

- 2 Quando criança, o autor viveu uma situação de preconceito por parte dos colegas, que não o deixavam participar das brincadeiras. Atitudes como essa mostram que o povo brasileiro, muitas vezes, não reconhece suas raízes culturais e age de forma preconceituosa. A palavra **preconceito** é formada pelos termos **pré** + **conceito** e consiste em formar um conceito ou uma opinião sem antes ter conhecimento real dos fatos.
- a) Em sua opinião, como as pessoas devem agir para eliminar o preconceito?
- b) Você já presenciou em sua escola ou no lugar onde mora uma situação de preconceito? Comente.

[...]

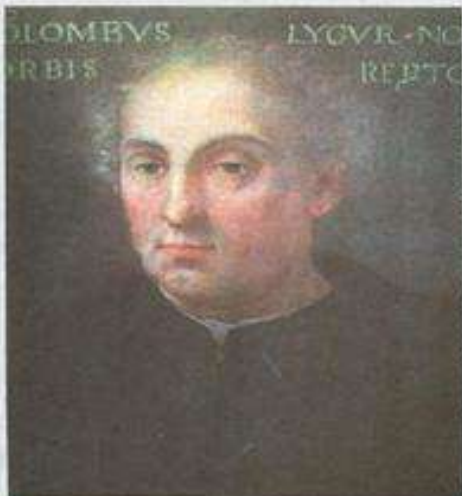
Índio ou indígena?

A forma adequada para fazer referência aos primeiros habitantes de nosso território e seus descendentes é **indígena**, não **índio**, como muitos costumam usar.

O termo **índio** passou a ser empregado para fazer referência a esses povos por engano, no século XV, quando os europeus chegaram ao continente americano. Por acreditar que haviam chegado às Índias, nomearam os habitantes que encontraram de índios.

O emprego desse termo não é adequado porque generaliza as etnias indígenas e não expressa a diversidade cultural, étnica, social e linguística que elas apresentam. Da mesma forma, em vez de empregar a palavra tribo, é mais adequado usar as palavras povo, nação ou etnia.

Fonte de pesquisa: Gersm dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.



Reprodução de uma pintura do espanhol Cristóvão Colombo, que comandou a expedição que chegou à América no século XV, feita pelo artista italiano Sebastiano del Piombo (1485-1547).

(p.169)

Percebemos, por meio desse elemento de contextualização, possíveis interpretações que as autoras deram à leitura do texto. Primeiramente, por caracterizar a situação vivida pelo índio como sendo um tipo de preconceito. Isso aconteceu porque elas provavelmente já tinham uma representação mental, que foi ativada no processo de leitura, sobre o que seria o preconceito. Sendo assim, quando se depararam com o relato das situações vividas pelo índio, tais modelos foram reativados, permitindo que interpretassem os acontecimentos narrados como sendo preconceituosos. Percebemos outra possível interpretação das autoras quando elas retratam que situações de preconceito vividas pelo índio aconteciam porque os brasileiros não reconheciam suas raízes culturais. Ou seja, na visão delas, provavelmente, se eles reconhecessem que suas origens eram provenientes de uma cultura indígena, atitudes de preconceito possivelmente não iriam acontecer. Essa visibilidade das autoras para tal aspecto retratado no texto partiu talvez de uma elaboração dos seguintes modelos de contexto: a origem do brasileiro é indígena; e preconceitos não existem a etnias que pertencem a uma

mesma origem cultural. Isso nos faz identificar um discurso que procura despertar o interesse do leitor para o reconhecimento de suas raízes culturais, a fim de se eliminar o preconceito pelos indígenas.

Finalizando a subdivisão de leitura *Discutindo ideias, construindo valores*, podemos perceber que as autoras apresentam uma informação adicional, que traz um texto intitulado “Índio ou indígena?”, do autor Gersem dos Santos Luciano, e uma imagem representando a reprodução de uma pintura do espanhol Cristóvão Colombo. O texto trata sobre a forma adequada que deve ser utilizada para fazer referência aos primeiros habitantes do território brasileiro e seus descendentes. Acreditamos que esse elemento de contextualização foi trazido porque, na questão 1, as autoras afirmaram que o autor do texto central não aceitava sua “condição indígena”. Ou seja, elas inseriram o item lexical “indígena”, e não “índio” (conforme foi trazido em todo o texto central) para se referir à identidade de Daniel Munduruku. Sendo assim, a informação adicional amplia o leque de conhecimentos do leitor sobre a temática, de modo que novas representações cognitivas sejam ativadas quando ele ler posteriormente as palavras “índio” e “indígena”.

Semelhante a esta estratégia que as autoras utilizam para finalizar a subdivisão de leitura, na próxima parte, *Explorando a linguagem*, elas também fazem uso de mais uma informação adicional, em que, a nosso ver, funciona como uma complementação do elemento de contextualização que foi trazido anteriormente. Isso acontece porque o texto do mesmo autor, Gersem dos Santos Luciano, como o próprio título indica (“Os povos indígenas no Brasil”), apresenta informações sobre a população indígena do Brasil, e o texto anteriormente apresentado esclarece o significado do termo indígena, demonstrando a “diversidade cultural, étnica, social e linguística” que ele agrega. Ou seja, tal complementação serve para que o leitor se aproprie de informações que não são trazidas pelo texto central da unidade, entretanto, são possivelmente consideradas pelas autoras como tão importantes as que foram contempladas por ele. Isso porque, a nosso ver, os elementos de contextualização são lançados nas atividades de leitura a fim de contribuir não somente para a compreensão dessa atividade, mas principalmente, para influenciar o processo de compreensão de toda temática (de seus discursos) trabalhada na unidade.

Explorando a linguagem		Anote no caderno
5	Releia a frase: “Só respeita o outro quem conhece o outro.”.	
	a) A quem o termo em destaque faz referência?	
	b) Essa palavra foi empregada para dar ideia de generalização ou de especificação?	

[...]

Os povos indígenas no Brasil

No Brasil, atualmente, estima-se que a população indígena é de cerca de 800 mil indivíduos distribuídos entre 683 terras indígenas e algumas áreas urbanas. Apesar de esses números serem altos, eles representam pouco mais de 0,25% da população brasileira.

A maior parte da população indígena vive na Amazônia. No entanto, há povos indígenas em quase todos os estados do país, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte. Os seis maiores povos em densidade populacional são: Guarani, Ticuna, Kaingang, Macuxi, Guajajara e Yanomami. Cada povo desenvolveu sua própria cultura e a forma de se relacionar com a natureza. Essa diversidade entre a população indígena pode ser percebida na alimentação, nos mitos, na música, na dança, no trabalho, nas festas.

Com o intuito de preservar esses povos e a diversidade cultural indígena, o governo federal criou, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai), instituição responsável por, entre outras coisas, promover a educação básica às nações indígenas, assegurar e proteger suas terras, e despertar o interesse da sociedade por essas etnias, incentivando o desenvolvimento de estudos e levantamentos de sua cultura.

Fonte da pesquisa: Gerslorn dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.



• Mulher barasano da aldeia Rouxinol, em Manaus, Amazonas, 2009.

(p.170)

O lançamento dessa informação adicional finaliza o trabalho realizado na primeira parte da unidade didática 2 sobre o tema das diferenças, com uma abordagem mais voltada para a etnia indígena, procurando despertar à conscientização do leitor para a valorização de sua cultura. Logo em seguida, na página 172, inicia-se a subseção *Leitura 2*, que irá dar continuidade ao trabalho mais voltado ao Eixo de leitura na unidade.

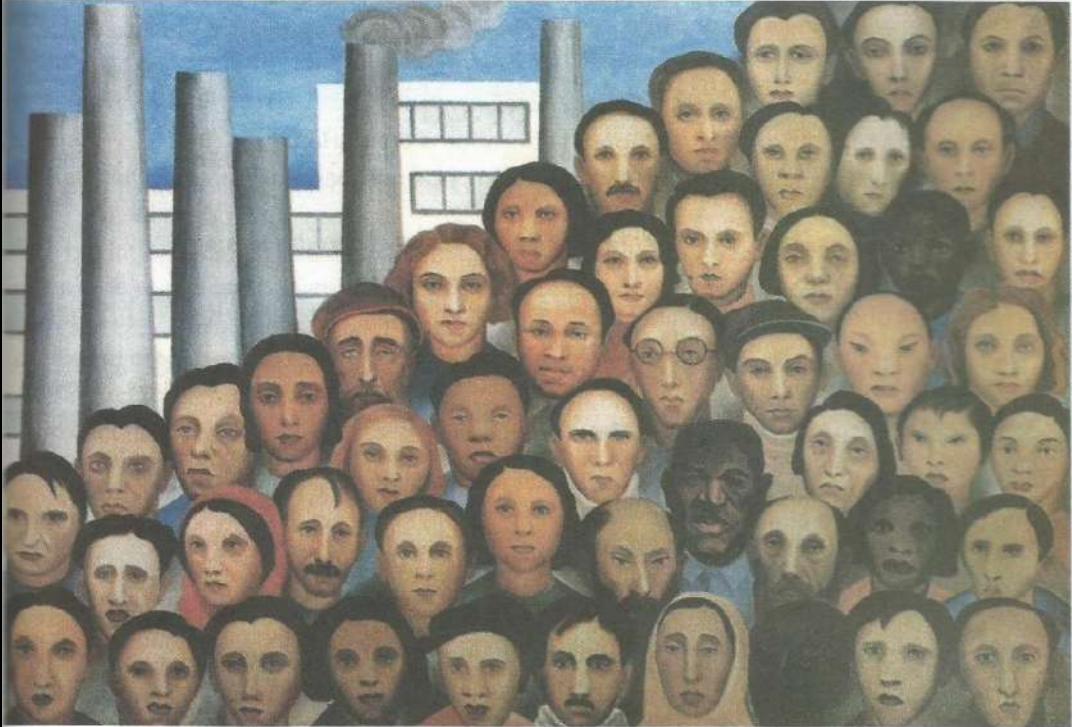
Integrando o bloco dos pré-enunciados, nesta subseção, encontramos dois elementos de contextualização que vêm na mesma página: um texto motivador e uma informação adicional. Entre eles, é apresentado o texto central que se trata da reprodução da pintura, intitulada “Operários”, produzida pela artista Tarsila do Amaral. Nele podemos visualizar o rosto e parte do colo de vários homens e mulheres, aparentando diversas idades, com suas diferentes características físicas: há negros, brancos, mestiços e japoneses. Dentre essas pessoas podemos ver a representação de dois intelectuais e artistas da época em que foi pintada a tela: Mário de Andrade, o homem de óculos no meio das pessoas, e Oswald de Andrade, no canto superior da pintura. Atrás das pessoas podemos visualizar seis cilindros verticais e dois edifícios, os quais possivelmente representam chaminés de fábricas em uma cidade urbana.

O texto motivador insere os alunos na leitura do texto não verbal literário, contextualizando-os sobre a época em que ele foi reproduzido, a artista que o pintou, e o que ele representava no momento em que foi elaborado. Tais informações são importantes uma vez que proporcionam ao leitor a elaboração de modelos de contexto acerca do assunto explorado pela tela, os quais irão influenciá-lo não somente a compreendê-lo, mas também, a

nosso ver, a associá-lo à temática explorada pela unidade: as diferenças. Essa associação pode estar relacionada a um possível discurso acerca de uma das especificidades do tema que começa a ser elaborado, como: um dos elementos caracterizadores das diferenças do povo brasileiro corresponde às diversas nacionalidades vindas ao país com a imigração na década de 30.

Leitura 2

A obra de arte reproduzida a seguir foi criada em 1933 pela artista brasileira Tarsila do Amaral. Trata-se de uma importante representação da sociedade da época, visto que o Brasil passava por uma grande transformação com a chegada dos imigrantes que vinham de diferentes lugares do mundo.



Reprodução de pintura produzida pela artista brasileira Tarsila do Amaral, intitulada *Operários*.

[...]

Tarsila do Amaral (1886-1973)

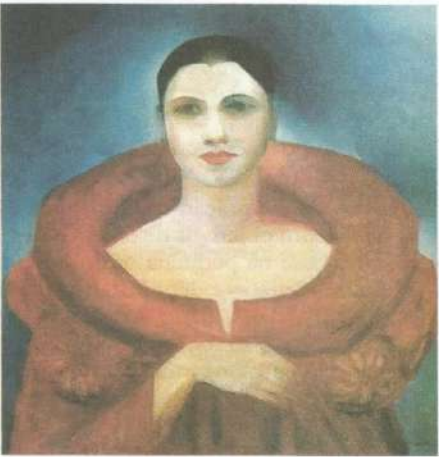
Nascida na cidade de Capivari, no interior de São Paulo, destacou-se como um dos mais importantes nomes da pintura brasileira.

A "Caipirinha", como era carinhosamente chamada pelo escritor modernista Oswald de Andrade, pertenceu à primeira geração modernista, que priorizava temas referentes às raízes brasileiras.

Em suas viagens pela Europa, entrou em contato com outras tendências artísticas, entre elas o cubismo (cujos traços eram marcados por formas geométricas), que influenciou suas obras.

Fonte da pesquisa: Heiolyza de Aquino Azevedo. *Tarsila do Amaral: A primeira-dama da arte brasileira*. Jundiaí: Árvore do saber, 2002.

Autorretrato da pintora modernista Tarsila do Amaral.



Logo em seguida, uma informação adicional é lançada, trazendo a biografia da autora do texto, Tarsila do Amaral, escrita por Heloíza Azevedo, e uma pintura ao lado, representando a imagem da artista. Por meio desse elemento de contextualização, o aluno toma conhecimento da naturalidade da autora, da escola literária a qual ela pertenceu e do contato que teve com outras tendências artísticas produzidas na Europa. Isso é importante porque o aluno já vai tendo a oportunidade na unidade didática de não somente entrar em contato com um texto literário, mas também, de se apropriar de algumas características pertencentes a uma das fases da Literatura.

Essas características serão apresentadas em outro momento na atividade de leitura, na questão 3 da subdivisão *Escrevendo sobre o texto*. As autoras lançam mais uma informação adicional, em que apresenta um texto verbal – indicando as três fases em que as obras de Tarsila do Amaral se dividiram: Pau-Brasil, Antropofágica e Social – e um texto não verbal, mostrando mais um exemplo de pintura da artista, intitulada *Abaporu*. Antes desse elemento de contextualização, por meio de uma pré-indagação, as autoras retomam a própria informação já trazida na biografia, que aborda o quanto a pintora foi importante para o modernismo brasileiro. Além disso, referem-se à revolução que a artista ocasionou às artes plásticas da época. Tais contextualizações permitem que o leitor elabore modelos de contexto sobre a fase literária em que o texto central foi elaborado.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

3 A artista Tarsila do Amaral foi uma figura muito importante do modernismo brasileiro, revolucionando as artes plásticas da época. Sua obra é dividida em três fases:

Pau-Brasil - registrava, com cores bem brasileiras, as paisagens, as cidades e as raízes do Brasil. Exemplo dessa fase é o quadro *O pescador* (1925).

Antropofágica - com toques surrealistas e formas exageradas, absorvia a cultura europeia e tentava transformá-la em algo brasileiro. A tela *Abaporu* (1928), reproduzida ao lado, representa essa fase.

Social - abordava temas ligados aos problemas sociais da época, como trabalho, pobreza e injustiça. Usava cores e paisagens intensas, que registravam as dores do ser humano. Exemplo dessa fase é a tela *2ª Classe* (1933).



Tela de Tarsila do Amaral - Abaporu, 1928. Coleção de arte, 1940. Museu de Arte Latino-Americana, Buenos Aires.

Em sua opinião, a tela *Operários* refere-se a qual dessas fases? Justifique.

(p.174)

Na questão 4, esse aluno terá a oportunidade de elaborar modelos não mais sobre as características pertencentes à fase literária, mas sim, sobre um dos aspectos pertencentes ao momento histórico que o Brasil vivia desde a época da colonização – com a imigração de

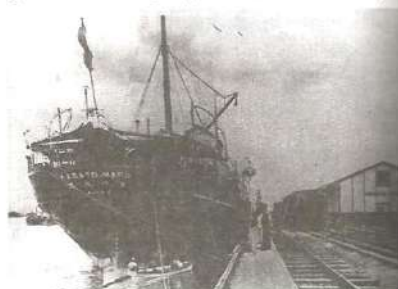
peças de diferentes nacionalidades ao país – o qual possivelmente influenciou Tarsila do Amaral na elaboração da tela *Operários*.

4 Em 25 de junho, comemora-se o Dia do Imigrante. Veja, a seguir, algumas informações sobre como ocorreu a imigração para o Brasil.

A história da imigração no Brasil inicia-se com os portugueses no contexto da colonização, visando à apropriação militar e econômica da terra. A implantação da grande lavoura de exportação deu origem ao tráfico de escravos africanos, um movimento migratório forçado que perdurou por três séculos (até 1850) e introduziu aqui cerca de 4 milhões de cativos.

Nas primeiras décadas do século XIX, o movimento começou a se diversificar com as experiências de imigração livre dirigida também a não portugueses. Um projeto de colonização agrícola com objetivos de defesa e de povoamento da terra, com base na pequena propriedade policultora, atraiu primeiro alemães e depois italianos e outros estrangeiros para o sul do país, de modo especial, além de outros lugares. Este processo tomou impulso na segunda metade do século XIX, prolongando-se até o século XX.

Fotografia tirada em 1908, retratando a chegada do navio japonês Kasato Maru, no porto de Santos, SP.



(p.174)

Em meados do século passado [século XIX], portugueses, suíço-alemães e outros chegaram ao Brasil para trabalhar na cafeicultura do Oeste Paulista, sob o regime de parceria (experiência que não obteve os resultados desejados). Além disso, muitos imigrantes, principalmente portugueses, foram canalizados para o trabalho em obras de infraestrutura urbana e na construção de caminhos e estradas necessários à expansão da cafeicultura. Dessa forma, entre 1820 e 1876, chegaram a entrar no Brasil 350 117 estrangeiros [...].

Foi somente a partir de meados dos anos 70 do século XIX e, sobretudo, após a abolição da escravidão, que a migração internacional para o Brasil ganhou força. E uma grande onda migratória constituída de europeus e asiáticos introduziu em terras brasileiras cerca de cinco milhões de imigrantes. [...]

Neide Lopes Patarra (Coord.). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: FNUAP, 1995. p. 2-3.

- De acordo com o trecho apresentado, que povos contribuíram para a diversidade existente no Brasil?
- Em que aspecto esse texto se assemelha à tela *Operários*?

(p.175)

As autoras, procurando realizar na questão uma associação entre a temática das diferenças e o texto central trazido na subdivisão *Leitura 2*, lançam numa mesma questão dois elementos de contextualização: uma pré-indagação, afirmando que na data 25 de julho comemora-se o dia do imigrante; e uma informação adicional, que traz um texto escrito por Neide Lopes Patarra, o qual trata da imigração no Brasil desde o período colonial até o século XX, e uma fotografia, retratando a chegada de um navio japonês em 1908. Acreditamos que, para inserir esse elemento de contextualização na atividade, um possível modelo de contexto

foi elaborado por suas autoras, como: os imigrantes foram importantes para a diversidade existente no nosso país. Isso acaba gerando um provável discurso implícito construído pela atividade de que as diferenças étnicas e culturais de nosso país são consequências também do processo de imigração.

Contribuindo para essa construção discursiva, a nosso ver, as autoras continuam lançando na subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores* mais dois elementos de contextualização, os quais apresentam informações de dois momentos históricos (um da década de trinta e outro a partir de setenta) em que imigrantes chegaram ao Brasil. Por meio de uma pré-indagação, as autoras expõem a situação vivida por brasileiros e imigrantes no início dos anos 30 no Brasil, a qual a pintura os Operários procurou retratar, e abordam a questão da miscigenação como sendo uma consequência trazida pela imigração ao nosso país. Já, por meio da informação adicional, as autoras apresentam um texto intitulado “A imigração na atualidade”, escrito por Jhony Arai e Cesar Hirasaki, que mostram quais foram as etnias que começaram a vir para o Brasil, a partir da década de 70, e quais os motivos que instigaram esses povos a imigrarem para o nosso país.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda
oralmente

■ A tela *Operários* ilustra um momento político e social brasileiro do início dos anos 1930: industrialização, migração de trabalhadores e consolidação de uma classe trabalhadora explorada, marginalizada. A convivência de pessoas originárias de diferentes lugares do mundo que vieram para cá substituir a mão de obra escrava das fazendas de café resultou na miscigenação.

a) Em sua opinião, a mistura de diferentes etnias é positiva para a cultura de um país? Explique.

b) Em alguns casos, o contato entre pessoas de etnias diferentes pode gerar situações de preconceitos. Em sua opinião, qual é a importância de aceitarmos e convivermos com as diferenças?

A imigração na atualidade

Na década de 1970, os coreanos e chineses começaram a vir para o Brasil, sobretudo, devido à falta de terras e de condições de trabalho em seus países de origem. Porém, nas décadas de 1980 e 1990, coreanos e chineses, com melhores condições financeiras, passaram a vir para este país a fim de abrir comércios, principalmente na área de eletroeletrônicos, estabelecendo-se, principalmente, na cidade de São Paulo.

A partir de 2000, investidores de diversos países começaram a vir para cá e, também, imigrantes sul-americanos, entre eles, bolivianos, argentinos, uruguaios e paraguaios que vieram ao Brasil motivados, principalmente, pelo nosso crescimento econômico.

Fonte de pesquisa: Jhony Arai; Cesar Hirasaki. *100 anos da imigração japonesa no Brasil*. Trad. Kenji Miyo e Kazunari Akaki. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo/Bunkyo – Sociedade brasileira de cultura Japonesa e de assistência social, 2008.

(p.175)

Todos esses elementos de contextualização vão influenciar o leitor a mobilizar a ação de operadores cognitivos, com a elaboração de modelos de contexto sobre as informações lidas, os quais vão nortear possíveis compreensões dos discursos construídos na atividade de leitura sobre a relação entre imigração e diferenças.

Além dessa relação, a pré-indagação lançada na letra b da questão, na qual afirma “Em alguns casos, o contato entre pessoas de etnias diferentes pode gerar situações de preconceitos”, indica-nos outra possível interpretação cognitiva que as autoras tiveram sobre o tema tratado, a qual nos faz perceber um discurso que traz à tona mais um aspecto, além dos já mencionados: o preconceito. Para se decidir lançar tal aspecto numa questão que trata da relação entre imigração e diferenças, provavelmente foram elaborados, pelas autoras, modelos de contexto, como: muitas vezes, existem preconceitos às diferenças étnicas provenientes de imigrações. A ação de operadores cognitivos, que atuam na mobilização desses modelos, acaba influenciando a divulgação e ênfase de um discurso que já veio sendo elaborado desde o início da unidade temática, o qual preza pela valorização às diferenças culturais e étnicas.

Esta questão pertencente à subdivisão *Discutindo ideias, construindo valores* finaliza o trabalho realizado na atividade de leitura sobre um dos temas secundários selecionados pelas autoras do livro para integrar a temática não linguística principal. De todos os temas que foram contemplados pela unidade, percebemos que a atividade elaborada nas subseções *Leitura 2* e *Estudo do texto* foi a que apresentou uma menor quantidade de questões e de elementos de contextualização, os quais atuaram no processo de construção discursiva sobre o tema das diferenças associada à imigração. Entretanto, acreditamos que a ação dos poucos operadores linguísticos não deixou de atuar influenciando na construção discursiva do tema e, consequentemente, no seu processo de compreensão pelos alunos.

Nestas duas subseções, finaliza-se a abordagem dedicada mais especificamente à seção de leitura das unidades didáticas 1 e 2 sobre a temática principal diferenças, trazida no 7º volume do EF II da coleção VSP. Por meio de todo um trabalho realizado na unidade temática com a ação dos operadores linguísticos, pudemos elencar alguns modelos de contexto que possivelmente foram ativados pelas autoras do LD, influenciando-as no processo de elaboração das atividades de leitura e na construção discursiva sobre o tema. Os modelos elencados foram: a) *o mundo apresenta diversas culturas*; b) *alguns consideram que existem culturas superiores*; c) *todas as culturas são importantes*; d) *o altruísmo é importante para aprender a valorizar outras culturas*; e) *aspectos negativos permeados por algumas culturas precisam ser evitados*; f) *europeus e indígenas priorizaram uma valorização de suas próprias culturas*; g) *os imigrantes foram importantes para a diversidade existente no nosso país*; h) *o preconceito é prejudicial à sociedade*; i) *o preconceito não respeita as diferenças*; j) *e existem muitos preconceitos às diferenças étnicas provenientes de imigrações*.

Esses modelos, por sua vez, agindo em conjunto com os operadores discursivos, ajudam-nos a entender que os possíveis diversos discursos os quais a coleção procura revelar

para os seus leitores sobre o tema diferenças são os seguintes: i) *a diversidade cultural existente no mundo é bastante rica e merece valores igualitários na sociedade*; ii) *é necessário que as pessoas aprendam a valorizar a sua própria identidade étnica e cultural, como também, a de outros povos*; iii) *é importante que o brasileiro reconheça as suas raízes culturais, a fim de se eliminar o preconceito pelos indígenas*; iv) *as diferenças étnicas e culturais do Brasil são consequências também do processo de imigração que aconteceu desde o período de colonização a nosso país*; v) *e deve-se aprender a respeitar e valorizar as diferenças, a fim de se diminuir o preconceito às diversas culturas, aos portadores de necessidades especiais, aos indígenas e aos imigrantes*.

A partir desse momento, vejamos todas as construções discursivas realizadas, primeiramente, sobre a temática dos adolescentes e, em seguida, sobre as diferenças, na coleção Português: Linguagens.

5.2 COLEÇÃO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

5.2.1 Unidade temática: adolescentes

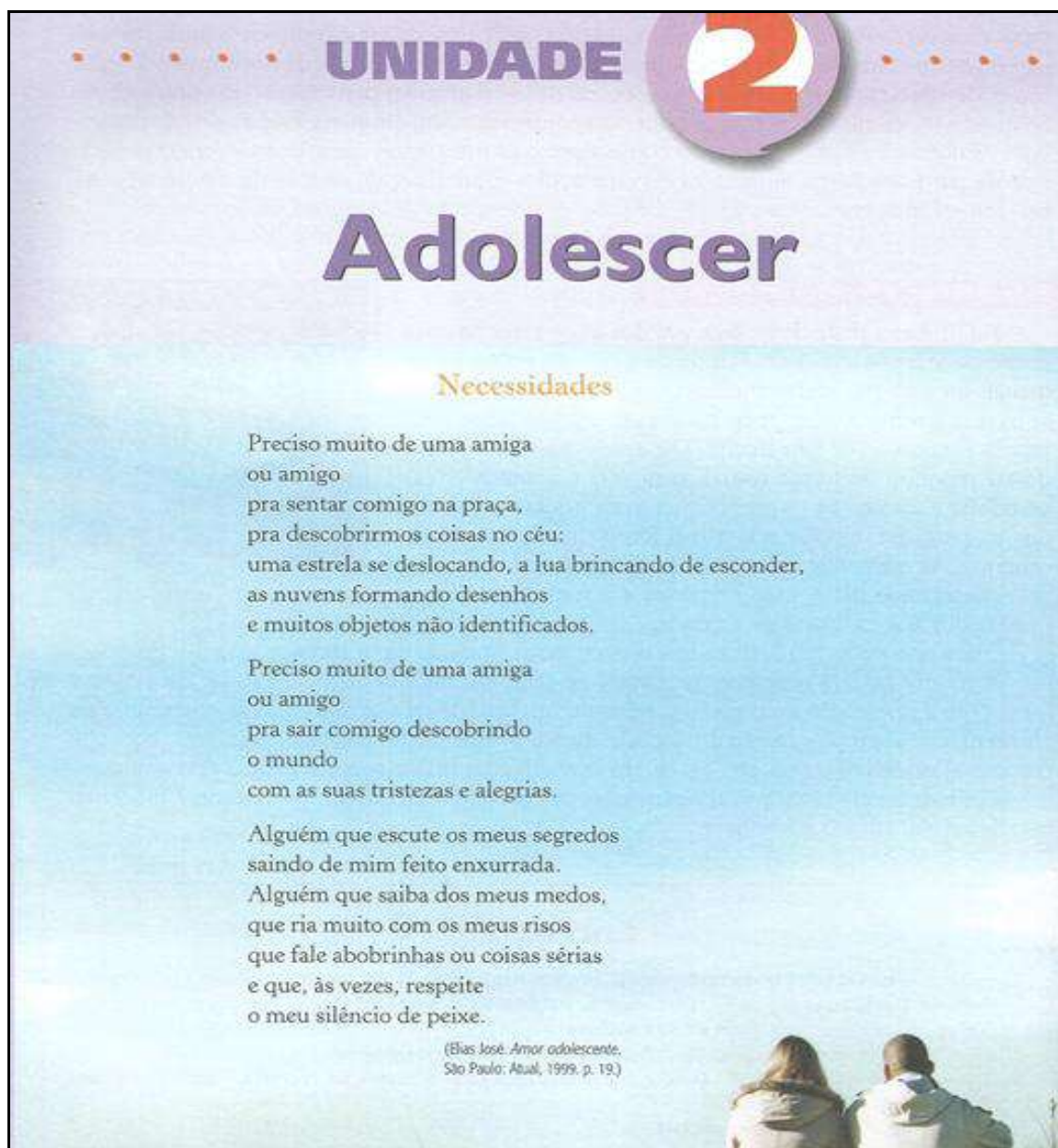
- **Seção de abertura**

A seção de abertura a qual versa sobre o tema adolescente na coleção Português Linguagens é trazida na unidade 2 do terceiro volume do EF II. Como o próprio nome já indica, a unidade dá abertura à temática que será contemplada pelas três unidades didáticas seguintes, as quais também irão trabalhar o mesmo tema geral, entretanto cada uma com uma abordagem um pouco mais específica sobre a temática: unidade didática 1: Adolescência: a porta da vida?; unidade 2: Corpo em (r)evolução; e unidade 3: Nas asas do coração.

Nesta seção, o título da unidade e a própria inserção no assunto – que acontece por meio de um poema e de uma seção intitulada “Fique ligado! Pesquise!” – constituem-se em microcategorias de análise de nossa investigação que integram os elementos de contextualização inseridos nos pré-enunciados.

Esses elementos os quais inserem os leitores no tema adolescente são apresentados em duas páginas, que funcionam como uma página apenas, por meio de textos verbais e não-verbais. Como os elementos estão linguisticamente explícitos nesses textos, cuja finalidade é inserir os leitores no assunto que será tratado na unidade, os consideramos como operadores linguísticos. Além desse objetivo, acreditamos que esses textos irão não somente antecipar a inserção dos alunos nessa temática que será trabalhada em toda a unidade, mas também, irão

possivelmente despertar as suas curiosidades sobre os aspectos que serão contemplados pelas unidades seguintes. Isso acontece porque esta seção é bastante rica em sugestões sobre o assunto adolescentes, as quais dão de certa forma uma visibilidade inicial ampla ao aluno do que pode integrar esse assunto.



(p.76)

O título escolhido para abrir a unidade temática foi o verbo “Adolescer”, o qual indica a fase da vida em que uma pessoa deixa de ser criança para se tornar adolescente. A partir de sua leitura, o aluno possivelmente ativa modelos de contexto que irão ajudá-lo a criar hipóteses sobre o que as unidades didáticas irão contemplar em relação ao tema. Logo após esse título, os autores expõem um poema intitulado “Necessidades”, retirado do livro *Amor adolescente*, do autor Elias José, e uma foto de duas pessoas sentadas de costa, que

aparentemente são dois adolescentes, olhando para o horizonte. O texto trata da necessidade que uma personagem sente de ter alguém, um amigo ou amiga, para compartilhar muitos momentos com ela, como: sentar na praça para descobrir as coisas que existem no céu; sair e descobrir o mundo com suas alegrias e tristezas; escutar os seus segredos; tomar conhecimento de seus medos; respeitar muitas vezes o seu silêncio etc. Talvez, se esse pegássemos esse texto para ler isoladamente, sem sabermos o seu referencial, sem termos uma foto ao lado que indicasse mais ou menos a fase da vida a qual tal personagem pertence, poderíamos não identificar rapidamente que perfil de personagem seria esse tratado pelo texto. Isso porque sabemos que pessoas pertencentes às várias fases da vida podem sentir necessidades muitas vezes semelhantes (ou um pouco semelhantes) às citadas. Entretanto, o conjunto proporcionado pela seção de abertura, de título mais poema, mais figura, mais referencial do texto e mais seção “Fique ligado! Pesquise!”, permite uma ativação de modelos de contexto os quais vão direcionar a compreensão para entendermos que a personagem do poema possivelmente trata-se de uma adolescente.

Antes mesmo de ler as sugestões presentes nesta seção, quando o leitor faz a leitura, logo após o poema, do seu referencial que indica de onde o texto foi retirado (de um livro intitulado “Amor adolescente”) e, interligado a isso, da foto ao lado de dois jovens, há um direcionamento – que para nós é motivado por operadores cognitivos – dos modelos de contexto a serem ativados. Esses modelos vão influenciar o aluno a compreender que as necessidades expostas pelo poema provavelmente são de pessoas que se encontram na fase da adolescência. Desse modo, mesmo que o leitor não tenha tantos conhecimentos prévios que lhe deem subsídios para entender que os jovens apresentam, conforme o poema, tantas necessidades, o trabalho realizado pelos autores nessa seção de abertura dá um encaminhamento para que esse leitor possa desenvolver tal compreensão ainda no momento de inserção do assunto da unidade.

Na página que dá continuidade a esta inserção, os autores lançam uma seção muito interessante intitulada “Fique ligado! Pesquise”. Nela há quatro balões amarelos, um quadro pequeno e algumas figuras. Dentro dos balões são apresentadas sugestões de pesquisa de livros, filmes, música, pesquisa e sites. Em relação aos livros, os autores apresentam títulos de nove obras, com seus autores e editoras, como: A menina que roubava livros; Diários de guerra – Vozes roubadas; O diário de Anne Frank; O menino no espelho; O dia do coringa; David Copperfield; Contos da infância e da adolescência; Primeiras lições de amor; Sonhos, grilos e paixões; e Sementes do sol. Saindo do balão, os escritores lançam duas capas dessas

obras: Contos da infância e da adolescência, do autor Luiz Vilela, e Primeiras lições de amor, do autor Elias José.

FIQUE LIGADO! PESQUISE!

LIVROS

A menina que roubava livros, de Markus Zusak (Intrínseca); *Diários de guerra — Vozes roubadas*, de Zlata Filipovic e Melanie Challenger (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Record); *O menino no espelho*, de Fernando Sabino (Record); *O dia do coringa*, de Jostein Gaarder (Cia. das Letras); *David Copperfield*, de Charles Dickens (Ática); *Contos da infância e da adolescência*, de Luiz Vilela (Ática); *Primeiras lições de amor*, de Elias José (Formato); *Sonhos, grilos e paixões e Sementes do sol*, de Carlos Queiroz Telles (Moderna).




FILMES

Persépolis, de Vincent Paronnaud e Marjane Satrapi; *Billy Elliot*, de Stephen Daldry; *Romeu e Julieta*, de Baz Luhrmann; *Vida de menina*, de Helena Solberg; *Milagre de Berna*, de Sonke Wortmann; *Entre dois mundos*, de Steven Spielberg; *Adoráveis mulheres*, de Gillian Armstrong; *De volta para casa*, de Peter Faiman.



Cena de Persépolis.

SITES

www.devir.com.br
www.fnlij.org.br
www.bibvirt.futuro.usp.br
www.jovem.uol.com.br
www.letrasdemusica.com.br
<http://jovem.ig.com.br>
<http://epipoca.uol.com.br>

MÚSICA

Ouçá as canções "Pais e filhos", de Renato Russo, com o grupo Legião Urbana, do CD *As quatro estações*, e "Família", com o grupo Titãs, do CD *Cabeça Dinossauro*.

Intervalo

Projeto: O adolescente: não ao não — Montagem de uma mostra sobre o adolescente, com exposição de cartazes e de um livro de crônicas da classe, apresentação de esquetes e leitura de crônicas.

(p.77)

Se formos averiguar apenas os títulos das sugestões dos livros, perceberemos que somente um deles, dos dois que são os selecionados para serem apresentadas as capas, dá indícios de que os assuntos contemplados pelas obras referem-se à fase da adolescência. Isso porque ele irá tratar, como o próprio título já indica (*Contos da infância e da adolescência*), de contos relacionados a esta fase da vida como também a da infância. O outro livro irá contemplar aspectos relacionados às primeiras lições do amor. Entretanto, a ideia de que o

primeiro amor acontece na adolescência reflete um discurso do senso comum, que é bastante naturalizado na sociedade, e que acaba sendo adotado e divulgado pelos autores de obras que escrevem sobre a adolescência. Talvez essa repercussão discursiva tenha influenciado os autores do LD darem destaque, dentre tantos livros, à capa daquele que apresentou tal título, para que os leitores pudessem já ir o associando à temática da unidade.

Mesmo que, pela leitura desse título e de todos os outros, não fique evidente que as oito obras irão tratar de algum ou alguns aspecto(s) relacionado(s) à adolescência, a inserção do aluno no assunto da unidade temática não deixa de ocorrer nessa parte da obra. Isso acontece porque a intenção dos autores com essas sugestões de livros, assim como de músicas, filmes e sites, é a de que os leitores, como o próprio título da seção mostra, realizem uma pesquisa sobre o que é apresentado nos balões e “fiquem ligados”, ou seja, atentos às informações que lhes são indicadas. A ação de tal pesquisa vai orientar o aluno não somente a se inserir no assunto, mas também a ativar modelos de contexto, os quais vão lhe dar, ao certo, uma visão mais geral sobre algumas das diversas possibilidades de aspectos que podem pertencer ao universo da temática adolescente, e, como consequência, vão lhe influenciar em seu processo de compreensão sobre o assunto.

Semelhante ação acontece no tocante às indicações dos filmes. Os autores apresentam oito recomendações (Persépolis, Billy Elliot, Romeu e Julieta, Vida de menina, Milagre de Berna, Entre dois mundos, Adoráveis mulheres, De volta para casa), as quais, pela maior parte de seus títulos, não dá para sabermos que irão tratar de assuntos referentes aos jovens. Apenas o título “Vida de Menina” dá margem ao leitor para, subentender que, possivelmente, o assunto do filme irá abordar algo sobre a infância ou a adolescência. Mesmo assim, acreditamos que, se o aluno realiza a pesquisa sugerida pela seção, ele provavelmente perceberá que todos os protagonistas dos filmes estão entre a fase da infância e adolescência e apresentam uma série de sonhos, dúvidas, segredos – qualidades essas que muitas vezes ajudam a construir as identidades das pessoas que estão nesta fase da vida. Em Persépolis, a personagem principal é uma garota de 8 anos que sonha em se tornar uma profetisa para poder salvar o mundo; já em Billy Elliot, o protagonista é um garoto de 11 anos que precisa enfrentar uma série de preconceitos quando decide deixar o boxe para se dedicar ao talento da dança; e Em Adoráveis Mulheres, por exemplo, a personagem é uma adolescente que sonha em ser escritora durante a guerra civil. Todos esses filmes que são expostos na ficção, e que muitas vezes correspondem a fatos verídicos, auxiliam os leitores, caso ainda não tenham vivenciado algo semelhante às diversas experiências que são apresentadas, a produzirem

novos modelos mentais acerca de vivências pertencentes ao universo infantojuvenil tratadas nos filmes.

Na indicação das músicas, os autores apresentam sugestões de duas canções que tiveram bastante repercussão na mídia na década de noventa: Pais e filhos, do grupo Legião Urbana, e Família, do Titãs. Na primeira letra o leitor consegue identificar algumas atitudes que muitas vezes são praticadas por alguns jovens e que por isso geram alguns conflitos com os pais, como: fugir de casa, ter medo, morar em várias casas, culpar seus pais por tudo etc. Já a segunda letra não se delimita apenas a retratar a vivência de um adolescente, mas sim de toda uma família com seus anseios e problemas. Um parágrafo específico volta-se para mostrar o que se espera de uma mulher adolescente, que é tida como “filha de família”, quando decide não se casar e quando decide fugir de casa. Isso nos faz perceber que, mesmo essas canções sendo escritas na década de oitenta, os autores possivelmente decidem indicá-las quase trinta anos depois como fonte de pesquisa porque muitos dos discursos que eram veiculados sobre os adolescentes, sobre suas diversas características que mobilizam identidades múltiplas, continuam sendo repercutidos na nossa sociedade. Lançar com isso essas canções nessa seção é uma estratégia adotada pelos autores que consideramos válida, pois, por meio de suas leituras, os alunos não apenas se inserem no assunto da unidade, mas também, se inteiram dos discursos que eram propagados anteriormente acerca do tema.

No quarto e último balão, são inseridos sete sites (www.devir.com.br; www.fnlij.org.br; www.bibvirt.futuro.usp.br; www.jovem.uol.com.br; www.letrasdemusica.com.br; <http://jovem.ig.com.br>; <http://epipoca.uol.com.br>) que, se acessados, cada um com sua especificidade, encaminham o leitor para diversas páginas que tratam de: acontecimentos da vida de famosos, indicação de livros infantojuvenis, quadrinhos, jogos, clips, músicas de vários estilos musicais (hinos de times de futebol, funks, pagode), séries infantojuvenis americanas, filmes (com suas sinopses e links para serem assistidos) etc. A inserção desses sites amplia, como podemos observar, o repertório dos leitores sobre informações de diversas naturezas, e com isso suas contextualizações no assunto trabalhado pela unidade. Mesmo que esses endereços não sejam exclusivos de um público leitor adolescente, possivelmente os autores decidem lançá-los na unidade que apresenta o tema adolescente porque a maior parte das indicações que os sites trazem contempla assuntos de interesse desse perfil de pessoas.

Levando-se em consideração as indicações presentes nos quatro balões, entendemos que, se o aluno realiza a pesquisa sugerida, ele tem a chance de não somente se inserir no assunto da unidade, mas essa inserção possibilita que ele amplie os seus conhecimentos de

mundo, aproprie-se de novos discursos que são materializados por meio dos textos, e muitas vezes se identifique com algumas das próprias experiências que são expostas. Essa identificação possivelmente lhes motiva e aguça suas curiosidades para ler as unidades didáticas seguintes do livro. A leitura desse modo é estimulada e isso permite que os alunos tracem objetivos, que vão estar associados aos seus interesses, para a realização de tal atividade.

Mais adiante, na seção de leitura da obra, vamos perceber que muitas vezes as sugestões presentes nesses quatro balões vão ser retomadas pelas próprias atividades. Isso permite que o leitor – uma vez que teve a chance de acessar sites, assistir alguns dos filmes, ouvir as canções e ler alguns livros – ative modelos de contexto que vão lhes influenciar a compreender a própria atividade, os discursos que são veiculados por meio dela e de seus conteúdos.

Entretanto, mesmo considerando que tais inserções no assunto sejam importantes para o processo de compreensão do leitor, consideramos que a obra trabalha com um leitor presumido de classe média que tem acesso a diversos acervos culturais e tecnológicos. A obra ignora a possibilidade de o aluno pertencer a um nível socioeconômico baixo, o qual não lhe dá a oportunidade de ter meios para consultar todos ou pelo menos alguns dos referenciais (canções, sites, livros, filmes) indicados pela seção. Ela não oferece alternativas ao aluno pertencente a outro nível. Sendo assim, esse leitor acaba não tendo a mesma possibilidade de ativar e elaborar modelos de contexto sobre o assunto que vão lhes influenciar a ter uma visibilidade mais ampla sobre o que a unidade irá tratar, como também, a compreender atividades futuras que irão retomar algumas das informações lançadas nesta seção.

Por fim, localizado sempre no fim da página desta seção há a apresentação de um pequeno quadro, indicando a palavra Intervalo. Nele é sinalizada a proposta de um projeto temático que será trabalhado no final da unidade, intitulado “O adolescente: não ao não”. Após a indicação do título, os autores sinalizam, em breves palavras, o que deverá ser realizado pelos alunos: “Montagem de uma mostra sobre o adolescente, com exposição de cartazes e de um livro de crônicas da classe, apresentação de esquetes e leitura de crônicas”. O projeto, com isso, envolve três grandes ações que serão realizadas em conjunto pelos alunos. Consideramos que anunciá-lo já na seção de abertura constitui-se em um elemento de contextualização pertinente, uma vez que o leitor não somente tem a chance de saber, desde o início da unidade, o que lhe será pedido numa atividade futura, mas principalmente, de já ir ativando modelos de contexto referentes a cada ação que será solicitada, os quais serão essenciais para o seu processo de compreensão e, conseqüentemente, para a sua realização.

Terminada toda essa inserção no assunto, a obra dá início às três unidades sobre a diversidade de aspectos pertencentes ao mundo dos adolescentes. Vejamos os trabalhos realizados nas seções de leitura.

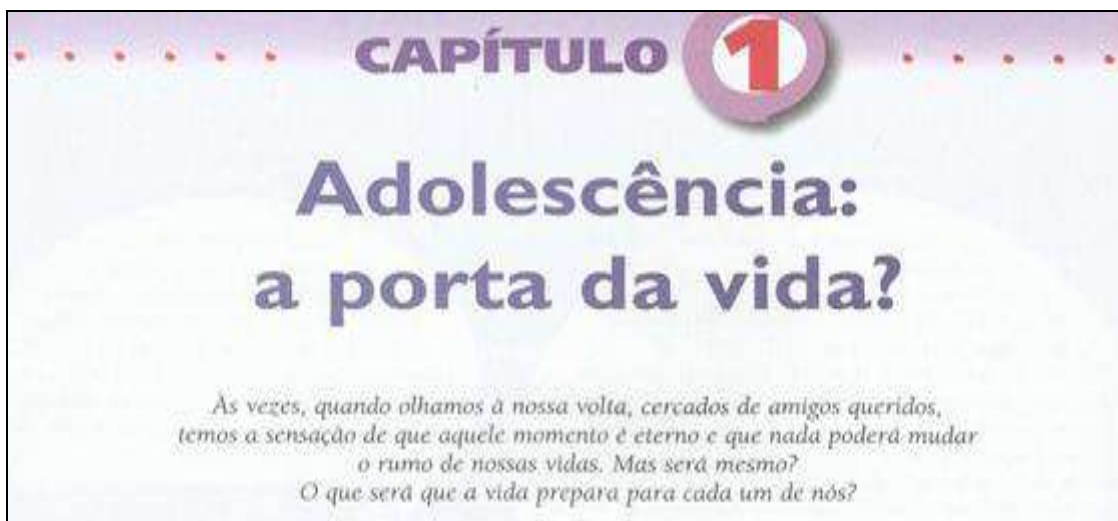
- **Seção de leitura**

Unidade didática 1

A unidade didática 1 apresenta apenas uma seção específica de leitura. Logo após o texto central, o livro lança a subseção *Estudo do texto*, em que são trazidas as questões que integram a atividade de leitura. Para as suas análises, como já mencionamos anteriormente, iremos nos deter aos exemplos que se enquadram nas categorias elencadas pela pesquisa. Integrando o bloco dos pré-enunciados da seção de leitura da unidade didática 1, encontramos três elementos de contextualização: título, texto motivador e informações adicionais.

O título escolhido pelos autores para representar toda a unidade constitui-se de uma indagação: “Adolescência: a porta da vida?”. A utilização de uma pergunta na macroestrutura textual configura-se, a nosso ver, como uma estratégia bastante relevante utilizada pelos autores do livro didático, uma vez que ela pode estimular no leitor a ação de diversos operadores cognitivos, como: o acesso a modelos mentais que proporcione ao aluno gerar hipóteses sobre o que vai ser contemplado pela própria unidade e texto que segue adiante, sobre as vivências acerca da adolescência, sobre o que quer dizer a expressão “a porta da vida” e sobre a relação entre essa expressão e a fase da adolescência. Toda essa ação, motivada por operadores cognitivos, permite uma contextualização do leitor acerca das possíveis abordagens que serão realizadas na unidade sobre o tema não linguístico, como também, permite que ele se veja instigado a responder o que lhe é indagado.

Essa contextualização é reiterada, logo em seguida, quando os autores lançam um texto motivador, ao qual, além de um comentário, apresenta também mais dois questionamentos para o leitor.



(p.78)

Esse breve texto explicita que, às vezes, as pessoas se veem cercadas de amigos queridos e isso faz com que elas tenham a sensação de que o momento que vivem é eterno e nada poderá mudar o rumo de suas vidas. Entendemos com esse período que, mesmo os autores não mencionando quem são essas pessoas que estão cercadas por amigos, o leitor – provavelmente associando essas informações ao título, que traz a palavra adolescência e talvez fazendo parte de uma faixa etária de jovens – possivelmente ativa modelos de contexto que o fazem compreender que tais pessoas são adolescentes. Além disso, as indagações que vêm em seguida funcionam como elementos que podem proporcionar o acesso a alguns outros modelos mentais referentes à afirmação anterior.

Quando os autores iniciam o primeiro questionamento, utilizando um elemento coesivo de oposição “mas”, os modelos ativados sobre os momentos serem eternos e os rumos da vida não poderem mudar são reativados, mobilizando outras possíveis elaborações mentais. Ou seja, o leitor pode compreender que talvez os momentos de sua vida não sejam eternos. Essa ideia pode ser enfatizada pela própria pergunta que é lançada, em seguida, pelos autores, em relação ao que a vida prepara para as pessoas. Se a vida pode preparar algo, implicitamente, essa pergunta traz a informação de que os rumos das vidas das pessoas podem ser mudados. Ou seja, os momentos não são eternos, como é expresso pelo comentário anterior. Isso demonstra o quanto os elementos de contextualização podem ser importantes para a (re)elaboração de modelos de contexto da situação e, conseqüentemente, para a compreensão do tema.

Logo após o texto motivador, os autores apresentam o texto intitulado “Porta de colégio”, retirado do livro *Porta de colégio e outras crônicas*, escrito pelo autor Affonso Romano de Sant’Anna. Ele trata de uma crônica em que o narrador, ao passar por uma porta

de colégio, tem a sensação de que ela seria talvez a “porta da própria vida”. A partir daí, o autor inicia uma descrição do que consegue ver nos adolescentes e, também, realiza toda uma projeção, que nem sempre é otimista, sobre as vidas futuras desses jovens.

Porta de colégio

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. [...] Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouve-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias.



Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.

[...]

[...] (p.78-79) ⁸⁷

Após o texto, os autores do livro lançam outro elemento de contextualização, uma informação adicional, constituída por um glossário, em que apresenta cinco palavras retiradas do próprio texto (Clarice Lispector, diretório, ONU, rito e tocante). Ao lado de cada palavra vem a conceituação dessas palavras ou biografia de alguém que foi mencionado no texto (no caso de Clarice Lispector).

⁸⁷ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.6., pág.318.

Clarice Lispector (1925-1977): escritora brasileira cuja obra tem, entre outras características, a de apresentar ao leitor situações de compreensão súbita de uma verdade.

diretório: grupo dirigente de uma associação pública ou política.

ONU: Organização das Nações Unidas.

rito: regras e convenções que regem determinadas situações ou relações sociais; ritual.

tocante: comovente, enternecedor.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

(p.79)

A seleção desses itens lexicais para serem retomados em um glossário, consideramos que esteja relacionada às hipóteses geradas pelos autores do livro sobre o conhecimento de mundo de seus leitores. Ou seja, eles criam modelos mentais de um perfil de alunos que irá ler o texto, do que possivelmente eles sabem ou não sobre determinadas palavras que foram trazidas pelo texto e, a partir disso, escolhem esses itens lexicais para serem apresentados novamente. Essa retomada permite uma maior contextualização do leitor acerca do assunto, caso ainda não tenha conhecimento sobre esses itens, e isso, conseqüentemente irá contribuir para o seu processo de compreensão textual. Entretanto, se esse aluno já tem conhecimento sobre o significado dessas palavras, as informações adicionais não serão tidas como relevantes para ele.

Possivelmente, pressupondo que os leitores não têm os mesmos conhecimentos, ou seja, não possuem as mesmas elaborações cognitivas acerca das informações trazidas pelo texto central, os autores solicitam que o aluno procure no dicionário outras palavras que desconheça. Isso se constitui em uma estratégia bastante pertinente para o processo de compreensão, uma vez que instiga o leitor a se apropriar de conceitos ainda não conhecidos, ou seja, a ativar novos modelos.

Depois desse elemento de contextualização, podemos encontrar outros presentes no bloco dos enunciados, como: pré-indagação, informação adicional e fragmento de texto. O primeiro desses prevalece em toda a subdivisão de leitura intitulada *Compreensão e interpretação*. Nela são apresentadas sete questões e apenas uma não traz a pré-indagação. A sequência numérica das questões segue uma ordem cronológica dos fatos narrados na crônica. Os autores, em cada um dos questionamentos, escolhem uma informação do texto e emitem um breve comentário sobre ela. Na terceira e quarta questão, apenas, dois fragmentos de texto são escolhidos e inseridos, de maneira direta, em suas pré-indagações.

Pela leitura da sequência das informações trazidas em cada uma das questões, o leitor consegue se contextualizar do que, provavelmente pode, na visão dos autores, refletir as ideias centrais do texto, como: o narrador traça paralelo entre a porta da escola e da vida (1º

questão); tem a sensação de que pode ser alvo de crítica (2º); pára diante da cena para ver melhor as projeções futuras (3º); distingue dois grupos de adolescentes (4º); menciona o sofrimento de adolescentes que já sofreram os impactos da vida (5º); e faz uma reflexão final sobre a cena que vê em frente à escola (7º). Todas essas seleções de informações fundamentam-se em ações mobilizadas por operadores cognitivos, ou seja, nos modelos de contexto ativados, que traçam os aspectos considerados como os mais importantes para serem retomados em todas as questões.

Estudo do texto

► **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
 - a) A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?
 - b) Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?

2. Ainda no 1º parágrafo, o narrador percebe que a sensação que teve pode ser alvo da crítica de seu leitor.
 - a) Que frase evidencia essa consciência?
 - b) Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?

3. O narrador para diante da cena com o objetivo de “ver melhor o que via e previa”.
 - a) Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
 - b) Que parágrafos descrevem o que ele previa?

4. Ao reparar no que vê, o narrador distingue dois grupos: um “bando de adolescentes espalhados pela calçada” e “aqueles que transitam pela rua”.
 - a) Qual desses grupos já atravessou a porta da vida?
 - b) Além do uniforme e da idade, o narrador percebe uma diferença mais sutil entre os dois grupos. O que caracteriza o grupo dos que ainda vão entrar pela “porta da vida”?

5. Situados entre a infância e a vida adulta, alguns adolescentes que começam a entrar pela “porta da vida” já sofrem os primeiros impactos da vida.
 - a) Que palavras ou expressões empregadas no 2º parágrafo, de sentidos opostos entre si, mostram a fase de transição vivida pelos adolescentes?
 - b) Que exemplo de impacto é mencionado no texto, no 2º parágrafo?
 - c) Interprete a frase: “Aprenderam que a vida é também um exercício de separação”.

7. No último parágrafo, o narrador faz uma reflexão final sobre a cena que vê na frente da escola.

- a) Que sentimento ele revela ter pelos adolescentes que se preparam para entrar pela “porta da vida”?
- b) Que imagem ele utiliza para representar a chegada da vida futura? Ela é positiva ou negativa? Por quê?
- c) Na visão do narrador, a vida é uma fatalidade ou ainda há esperança para cada um dos adolescentes? Explique.



(p.81)

Com base em toda essa contextualização que podemos visualizar por meio das pré-indagações, acreditamos que os possíveis modelos de contexto ativados pelos autores para elaborá-las foram: a porta da vida é aquela que se abre a partir da adolescência para a maturidade da vida adulta; o período escolar é uma preparação para a vida; a adolescência constitui-se em uma transição para a vida adulta; os adolescentes prioritariamente são resguardados dos problemas do mundo; entretanto, mesmo estando nesta fase, alguns jovens já se deparam com impactos da vida adulta⁸⁸.

Consideramos que essas possíveis ações mentais só acontecem porque os autores não têm uma relação direta e objetiva com os fatos lidos na crônica; essa relação é indireta, ou seja, é movida por elaborações cognitivas, por interpretações subjetivas – as quais se fundamentam em experiências prévias – que os ajudam a compreender o que leem e a definir o que lhes é mais importante.

Quando o leitor se depara com essas informações presentes nas questões, elas o influenciam a provavelmente definir também quais são os aspectos relevantes do texto. Para isso, modelos de contexto serão ativados e elaborados pelos alunos, tomando por base toda essa contextualização realizada pelos autores. E essa operação cognitiva irá consequentemente auxiliá-lo em seu processo de compreensão. Um exemplo possível dessa influência podemos perceber, também, por meio da inserção da informação adicional, ao lado da questão 7, que apresenta uma imagem de um lobo com uma ovelha. Esse elemento permite um direcionamento do olhar do aluno para a relevância desta imagem associada a um dos aspectos contemplado pelo texto (“[...] Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina”), e isso

⁸⁸ No tópico 4.3, retomaremos a abordagem desse texto, a fim de analisarmos novos possíveis modelos de contexto ativados sobre o sexismo presente na maneira em que o autor do texto projeta as profissões das mulheres, e que não foram contempladas pelos questionamentos da atividade.

acaba influenciando a resposta do aluno em relação à indagação da letra B sobre a imagem utilizada pelo narrador para representar a “porta da vida”.

Após todo esse trabalho realizado nesta subdivisão de leitura dedicada à compreensão e interpretação, é trazida no livro a subdivisão *A linguagem do texto*. Na questão 4, os autores apresentam um elemento de contextualização que se trata de um fragmento de texto retirado da crônica trabalhada na atividade. Depois dele, os autores inserem um comentário em que explicam para o leitor a função dos dêiticos “daqui” e “aí” utilizados pelo narrador do texto e trazidos pelo fragmento apresentado.

 **A LINGUAGEM DO TEXTO**

4. Releia este trecho do texto:

“Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí.”

Os termos **daqui** e **aí** indicam a posição do narrador em relação aos jovens que ele observa.

a) A que lugar corresponde o termo **daqui**?

b) E o termo **aí**?

(p.81)

Somente a partir dessa contextualização é que há dois questionamentos sobre o uso dos pronomes. Isso nos faz supor que, provavelmente, os autores sentiram a necessidade de primeiramente apresentarem, na questão, os dêiticos, não de maneira isolada, mas sim, inseridos em períodos retirados do próprio texto, a fim de que os leitores pudessem entender suas funções no uso. Esse entendimento, tomando por base tal elemento de contextualização, auxiliaria, com isso, o leitor a responder as indagações realizadas pela atividade de leitura. Tal estratégia, a nosso ver, é relevante uma vez que demonstra o quão é importante o leitor ser instigado a uma leitura que procura atribuir sentido aos itens lexicais inseridos em uma determinada contextualização.

Na última subdivisão em que os autores se dedicam especificamente ao trabalho com a seção de leitura, *Trocando ideias*, há duas questões que apresentam dois elementos de contextualização: pré-indagação e item lexical. Na primeira, há a seleção das palavras “banal, direis” do texto, e uma explicação a que elas se referiam: ao motivo das reflexões realizadas pelo narrador da crônica. Em seguida, há um questionamento sobre o posicionamento do leitor quanto às considerações realizadas pelo narrador sobre suas próprias reflexões.

Trocando ideias

1. No 1º parágrafo, ao revelar aos leitores o motivo de suas reflexões, o narrador diz: “Banal, direis”. Você diria que as reflexões feitas no texto são banais? Por quê?

(p.82)

Essa contextualização é importante porque os alunos precisam ativar primeiramente modelos de contexto sobre o que é ser banal e sobre a sua relação com as ideias apresentadas pelo narrador em associar a porta de um colégio com a porta da vida. Por meio desses modelos de contexto ativados, é que o leitor terá condições de se posicionar sobre as reflexões do narrador, ou seja, terá condições de emitir opiniões sobre o que lhe é indagado.

Na questão seguinte, o aluno também é motivado a expressar as suas opiniões sobre um comentário dos autores, realizado por meio de uma pré-indagação, referente a um dos aspectos centrais do texto. Os autores esclarecem, com a contextualização, que o narrador considera que os adolescentes ainda não estão inteiramente dentro da vida, por isso que se encontram em um local caracterizado como a “porta da vida”. Mesmo considerando que a inserção de tal contextualização seja importante para o processo de compreensão textual, percebemos nesta questão um exemplo um pouco mais evidente do direcionamento que há desse processo para que o aluno compreenda o texto com base na compreensão dos próprios autores. Isso acontece porque o esclarecimento que eles dão da visão do narrador sobre a cena vista na porta do colégio fundamenta-se na própria interpretação que eles tiveram da crônica. Isso faz com que, o leitor seja instigado a emitir opiniões sobre a elaboração discursiva dos autores, ou seja, sobre o olhar que eles tiveram para o texto, e não sobre a discursivização que o próprio aluno consegue realizar ao ler tal fragmento da crônica.

2. No texto, a cena vista na porta do colégio é apresentada como “a porta da própria vida”, ou seja, o narrador considera os adolescentes como pessoas ainda não inteiramente dentro da vida. Você concorda com essa visão? Na sua opinião, o período de escola e de estudos já faz parte da vida? Justifique sua resposta.

(p.82)

Concluída esta seção de leitura, o trabalho referente à mesma temática continua sendo realizado na próxima unidade didática do volume. Ela vem complementar, apresentando algumas especificidades, toda a abordagem que veio sendo realizada na unidade didática 1 sobre o tema. Vejamos.

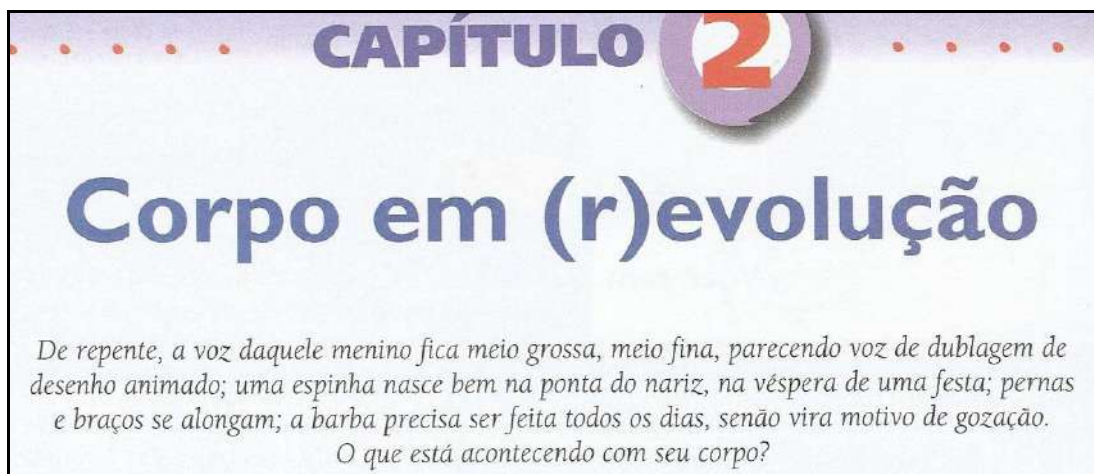
Unidade didática 2

Essa unidade, de todas as três que contemplam a unidade temática *Adolescer*, é a que apresenta um trabalho, dedicado à atividade de leitura, mais amplo. Isso porque a seção *Estudo do texto* consegue contemplar todas as subdivisões de leitura. Sendo assim, há um maior número de questões que se voltam ao trabalho com o texto e com a sua temática. É a unidade também que apresenta o maior repertório de ação de operadores linguísticos. No bloco dos pré-enunciados são trazidos o título da unidade, o texto motivador e uma informação adicional. E no dos enunciados, são apresentadas pré-indagações, fragmentos de texto, itens lexicais e informações adicionais.

O título trazido “Corpo em (r)evolução” aponta uma orientação a uma abordagem mais específica, relacionada ao tema central adolescência, que será contemplada por toda a unidade. Consideramos que se trata de uma abordagem mais específica sobre o tema porque cada uma das unidades didáticas privilegia algum aspecto selecionado pelos autores para ser trabalhado sobre a temática principal. Essa escolha do que vai ser contemplado é consequência da relevância dada pelos autores aos temas secundários; e tal importância, como já mencionamos algumas vezes, decorre dos modelos mentais construídos com base em suas experiências sobre o assunto, como também, da intenção discursiva ideologicamente motivada que há por trás disso.

A partir disso, poderemos indagar: o que os autores intencionam divulgar para os seus leitores sobre a adolescência? Essa intenção vai ser, em muitos momentos, materializada por meio do título e dos outros elementos de contextualização, que vão orientar os leitores a ativarem modelos de contexto, os quais não só vão os influenciar a compreender os discursos sobre o tema, mas também, possivelmente, a produzir discursos semelhantes aos divulgados pelos autores.

O título, na unidade em questão, quando lido, mobiliza a ação de alguns operadores cognitivos, os quais direcionam o leitor, por exemplo, a criar hipóteses sobre alguns aspectos que a unidade irá abordar. O aluno pode ativar talvez os seguintes modelos mentais: o corpo de uma pessoa pode mudar (levando-se em consideração a palavra *evolução*), mas, além disso, pode sofrer uma mudança um pouco mais aparente, um pouco mais “radical” (levando-se em consideração a palavra *revolução*). Associando-os à abordagem da temática principal, possivelmente as hipóteses geradas, a partir desse título, sobre o tema mais específico a ser contemplado por esta unidade didática serão de que ele irá tratar sobre aspectos relacionados ao físico dos adolescentes.



(p.94)

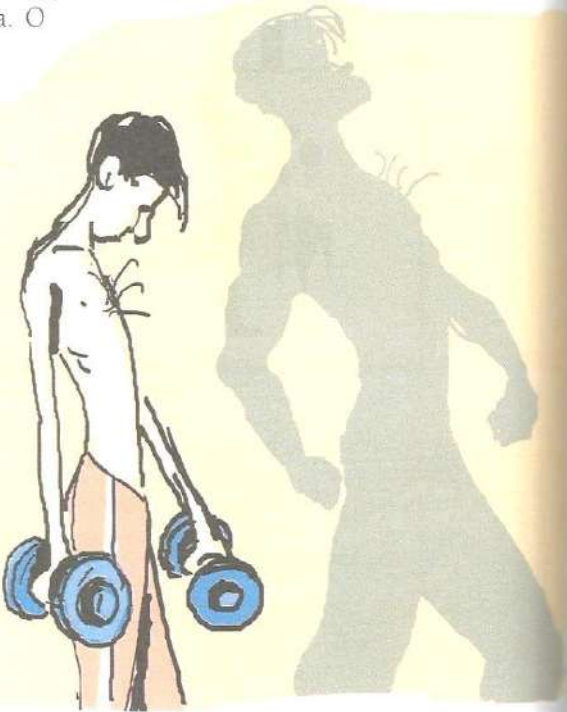
Após o título, como podemos observar, é apresentado um texto motivador que vem confirmar a ideia de que a unidade irá tratar sobre as mudanças que acontecem no corpo de um adolescente. Os autores mencionam algumas características relacionadas ao físico de um jovem, como: alteração do timbre de voz, espinha na ponta do nariz, pernas e braços alongados, barba que precisa ser feita todos os dias senão vira motivo de gozação. Além disso, logo em seguida, indagam ao leitor: “o que está acontecendo com seu corpo?” Essa pergunta é interessante porque o uso do pronome possessivo na indagação, a nosso ver, pode apresentar uma duplicidade em relação ao direcionamento de leitura do aluno e, conseqüentemente, de sua resposta ao questionamento. O leitor pode respondê-lo, tomando por base o que acontece com o menino descrito no próprio texto motivador; ou seja, a sua leitura se volta para a caracterização expressa pelo próprio texto. Mas por outro lado, se esse leitor é do gênero masculino e está na fase da adolescência, ao ler o pronome “seu”, ele pode talvez se voltar para as experiências que estão acontecendo consigo mesmo. Sendo assim, ele vai ativar modelos mentais sobre essas vivências que vão fundamentar as suas respostas e, por conseguinte, estimulá-lo à leitura do texto seguinte. Entretanto, se esse leitor for adolescente e do gênero feminino, ele pode não se reconhecer em todas as características que são apresentadas, como por exemplo, “a barba precisa ser feita”. Esse não reconhecimento talvez o faça selecionar apenas algumas dessas características trazidas pelo texto motivador e acrescentar outras que lhes são próprias, as quais irão possivelmente lhes proporcionar ativações de modelos que vão influenciar a sua resposta ao questionamento feito pelos autores. Esse não reconhecimento de algumas características apresentadas pelo texto motivador pode, também, talvez não estimular esse leitor a responder o que foi lhe indagado e, ainda, a ler o texto que segue adiante.

Este texto central, intitulado “Eu, escultor de mim”, escrito por Cristina Costa e publicado na revista Pais & Teens, trata da revolução e ruptura que começa a acontecer no corpo de um adolescente, de seus autodescobrimentos, de seus receios quanto às mudanças, e da importância de assumi-los como “fonte de prazer, de transformação e de identidade”.

Eu, escultor de mim

É bem provável que vocês já tenham ouvido alguém dizer que todos os bebês se parecem entre si, que todos eles têm a mesma “carinha”. E, embora isso não seja de todo verdade, somos obrigados a reconhecer que os bebês só diferem mesmo uns dos outros para seus familiares. E quando crescem, com quem é que se parecem? Com seus pais, certamente. É isso que geralmente estamos pensando quando perscrutamos curiosos o rosto dos filhos de nossos amigos, em busca de um olhar, de um sorriso conhecido e... herdado. Ansiamos reconhecer neles as feições pelas quais temos afeto.

E assim, de “cara de nenê” a “cara do papai”, passamos nossa infância até o limiar da adolescência. O que acontece então? Há uma grande revolução, uma grande ruptura. Nosso corpo começa a modificar-se violentamente e por todos os lados: pelos aparecem nos lugares mais impróprios, nos mais escondidos e até em plena cara. Os suores começam a deixar seu aroma forte e inconfundível, revelando nosso excesso de exercícios e medo. Braços e pernas alongam-se desmesuradamente, a voz se modifica, os órgãos sexuais despontam indisfarçadamente e o corpo se insinua... Sim, se insinua no sentido original do verbo: introduzir no seio ou fazer entrar no coração... O corpo se delineia, como uma paisagem que emerge do projeto de um pintor. [...]

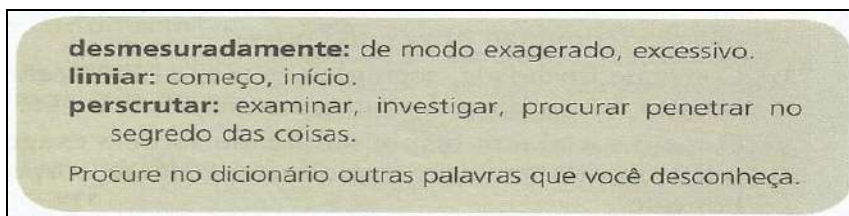


[...] (p.94)⁸⁹

No final do texto, semelhante à unidade didática 1, os autores apresentam um glossário com os seguintes itens lexicais: desmesuradamente, limiar e perscrutar; e depois solicitam que os leitores procurem no dicionário outras palavras que não tenham conhecimento. A escolha desses itens, como já mencionamos anteriormente, parte da suposição dos autores, em relação ao repertório linguístico e de mundo, do que os alunos conhecem das palavras e de seus significados trazidos no texto. Sendo assim, acreditamos que, para os autores, provavelmente

⁸⁹ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.7., pág.319.

os leitores não conhecem alguns itens; conseqüentemente, o ato de apresentá-los com os seus significados pode funcionar como um subsídio para o aluno, além de aumentar o seu repertório lexical, compreender algumas partes do texto.



(p.95)

Na página seguinte, é trazida a subdivisão *Compreensão e interpretação*. Nela podemos encontrar todos os operadores linguísticos, inseridos no bloco dos enunciados, que procuram contextualizar os leitores sobre a temática e, juntamente com a ação de operadores cognitivos, influenciá-los em seus processos de compreensão.

Na questão 2, há uma breve contextualização sobre uma das características que envolve a comunicação escrita e oral, a respeito do papel dos interlocutores envolvidos nessa ação. Ela é importante porque os autores solicitam, na mesma questão, que os leitores identifiquem no texto quem são esses interlocutores, para quem o texto se direciona e qual o perfil desse público leitor. Isso nos faz perceber que os autores não se limitam apenas a trabalhar nessa seção de leitura o processo de compreensão da temática não linguística tratada pelo texto, mas também, das características do gênero textual contemplado pela unidade. Sendo assim, o leitor, antes mesmo de chegar à seção do livro que se destina a trabalhar com a produção textual desse gênero, já vai ativando e elaborando modelos de contexto sobre ele, os quais vão provavelmente contribuir para o seu processo de escrita quando lhe for solicitado.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

2. Sempre que falamos ou escrevemos, levamos em conta quem somos e quem é nosso interlocutor. Observe a indicação de onde foi retirado o texto.

- a) A quem se refere o pronome **vocês** utilizado pela autora no início do texto para se dirigir ao interlocutor: aos adolescentes, aos pais dos adolescentes ou aos dois tipos de público? Por quê?
- b) Identifique no 1º parágrafo um trecho em que a autora, revelando ser adulta, dirige-se especificamente aos pais.
- c) Identifique um trecho que mostra que a autora também se dirige ao leitor adolescente.
- d) Logo, considerando o conteúdo do texto e o perfil do público a que ele se destina, conclua: Qual é a finalidade desse texto?

(p.96)

A partir da questão 3, com exceção da 7, vão ser utilizados diversos operadores linguísticos, os quais retomam alguns aspectos abordados pelo texto. Seguindo a ordem

crescente das questões, percebemos que os autores selecionaram informações as quais seguiram uma cronologia do que foi contemplado pelo texto. Entretanto, identificamos que há um privilégio de informações que procuram demonstrar o processo de construção identitária do jovem, o qual acontece por meio das transformações existentes em seu corpo. Na questão 3, por exemplo, os autores dizem, por meio de uma pré-indagação, que na fase infantil temos “cara de nenê” e “cara do papai”. Ou seja, procuram enfatizar para o leitor que possivelmente nesta fase ainda não temos uma identidade própria.

3. De acordo com o 1º parágrafo, durante a fase infantil temos “cara de nenê” e “cara do papai”. Deduza: Nessa fase, o que nos falta para sermos nós mesmos?

(p.96)

A partir da questão 4, já se iniciam alguns comentários que procuram evidenciar as mudanças que acontecem no corpo do adolescente, as quais vão, desde transformações puramente físicas, que ficam cada vez mais evidentes para os próprios jovens e para os que os veem, a transformações que envolvem os sentimentos do coração, como é apresentado por meio da seleção de um fragmento de texto na questão 5. Além disso, na questão 6, os autores afirmam que a imagem do novo corpo para o adolescente, o surpreende, mas também, “torna-se o seu novo meio de relacionamento”.

4. Segundo a autora, o início da adolescência é uma verdadeira revolução.
- De que forma essa revolução começa a se manifestar em nós?
 - Por que essas mudanças encerram a fase infantil?
 - A ruptura com nossas origens é total? Justifique sua resposta.

5. Segundo o texto, nessa fase o corpo se insinua “no sentido original do verbo: introduzir no seio ou fazer entrar no coração... O corpo se delineia, como uma paisagem que emerge do projeto de um pintor”.

- De acordo com esse trecho, as mudanças que ocorrem no adolescente são puramente físicas?
- O que a comparação com a pintura sugere quanto ao modo como ocorrem essas transformações?

6. A imagem do novo corpo que surge surpreende o jovem, mas, ao mesmo tempo, torna-se seu novo meio de relacionamento com o mundo.

- Explique a aparente contradição que há na afirmação da autora: “[a imagem do novo corpo] é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa”.
- Com que finalidade, segundo o texto, o adolescente exagera nos trejeitos, faz tatuagens, usa brincos, etc.?
- O meio social tem responsabilidade sobre a exagerada importância que o adolescente dá ao corpo? Por quê?



(p.96)

Todos esses três comentários, quando lidos, proporcionam, a nosso ver, uma ação de operadores cognitivos que vão mobilizar o acesso e elaboração dos possíveis modelos de contexto, como: a adolescência faz com que a pessoa se descubra; a adolescência permite que as pessoas comecem a traçar as suas próprias identidades, que não envolvem apenas o seu físico, mas também, os seus próprios comportamentos e os seus sentimentos.

De modo ainda a contextualizar o leitor sobre o processo de construção de identidades que envolvem os jovens, podemos observar que os autores lançam uma informação adicional ao lado das questões 5 e 6, que apresenta a imagem central de uma garota envolvida por várias outras imagens ao seu redor. Talvez, por essas imagens estarem rodeando a adolescente, elas estejam representando elementos do universo imaginário de uma jovem, que vão influenciá-la, possivelmente, no seu modo de se ver perante a sociedade. Essa provável leitura da informação adicional pode levar o aluno a relacioná-la a uma possível construção discursiva que vem procurando ser desenvolvida, por meio da atividade, sobre a atribuição identitária dos adolescentes.

Finalizando o trabalho na subseção da atividade que se dedica à *Compreensão e Interpretação*, os autores retomam o título do texto e um de seus fragmentos (“o texto no qual se insere a história e inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade”) e os inserem no enunciado da questão 8. Podemos perceber que o fragmento de texto selecionado para integrar este enunciado reitera o trabalho que vem sendo realizado na seção acerca de uma temática que procura tratar sobre o reconhecimento do adolescente enquanto indivíduo (ou seja, enquanto um ser que tem identidade), o qual tem o poder de traçar a sua história.

Além disso, na letra C da questão, os autores lançam uma pré-indagação, na qual afirmam que o título do texto central “Eu, escultor de mim”, trabalhado na unidade, remete à canção “Caçador de mim”. Logo após esse comentário, eles inserem duas estrofes da música com uma imagem ao lado de uma pessoa olhando o horizonte. Para realizarem essa relação (texto-canção), a interpretação que os autores tiveram do título do texto foi a de que ele se constituía em um exemplo claro de intertextualidade com o último verso da música. Provavelmente, a fim de justificarem o porquê de tal relação e de a deixarem mais evidente para o leitor, os autores, além de lançarem alguns trechos da canção na própria questão, procuraram expressar o conceito do que seria um intertexto (“clara relação entre dois textos em que um cita o outro”).

8. O título do texto é “Eu, escultor de mim” e, no último parágrafo, a autora afirma que o nosso corpo é “o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade”.

a) O título sugere que o jovem, durante o processo de adolescer, tem uma postura ativa ou passiva diante das transformações? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

b) Logo, quem é o autor desse texto por meio do qual nos expressamos, nos definimos e nos distinguimos entre nossos pares?

c) O título do texto remete à canção “Caçador de mim”, de Luís Sá e Sérgio Magrão, que ficou muito conhecida na voz de Milton Nascimento. Veja alguns versos dessa canção:

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim



Marcos Rodella/Flicker/Getty Images

Como se nota, o título do texto lido cita o último verso dessa canção, criando uma clara **intertextualidade**, isto é, uma relação entre dois textos em que um cita o outro. Que semelhanças você observa entre os dois textos quanto às ideias?

(p.97)

Consideramos esse trabalho realizado na questão como importante porque os alunos tiveram a oportunidade de se apropriar de um novo conhecimento linguístico, ou talvez de relembrá-lo, caso já tivessem modelos mentais construídos sobre ele. Entretanto, esse é um exemplo claro de como o processo de compreensão pode ser direcionado pela própria interpretação intersubjetiva que os autores tiveram do que leram, ou seja, pelos próprios modelos de contexto ativados e elaborados por eles. Isso porque, talvez, mesmo o aluno conhecendo a canção, a leitura do título do texto não o fizesse estabelecer uma relação intertextual entre os textos. Entretanto esse olhar e interpretação dos autores, expressos por meio do elemento de contextualização, permitem que o leitor seja influenciado a acessar e elaborar modelos de contextos semelhantes aos dos autores, que os direcione a ter provavelmente o mesmo olhar para os textos, ou seja, a compreendê-los de modo semelhante, como sendo exemplos de intertextos.

A informação adicional que, além da canção, apresenta a imagem de uma pessoa olhando o horizonte constitui-se também em um exemplo de contextualização, o qual influencia um possível norteamento do processo de compreensão do aluno de modo que ele (o leitor) associe as informações trazidas pelo texto não verbal às estrofes da canção. Diferentemente de um provável olhar direcionado para o tema mais linguístico que é abordado pela questão, essa informação adicional pode contribuir para que o leitor foque na

temática não linguística explorada pela canção, associando-a ao discurso que vem sendo construído, por meio de toda a atividade de leitura, sobre as transformações que podem envolver os adolescentes.

Em seguida a todo esse trabalho realizado vem a subseção *Linguagem do texto*, apresentando cinco questões. Como o próprio nome já indica, essa parte do livro se dedica a trabalhar com a linguagem que foi trazida pelo próprio texto. Sendo assim, é comum, em algumas questões, os autores selecionarem itens lexicais e fragmentos desse texto para realizarem um trabalho com eles. Além disso, os autores apresentam, em alguns momentos, uma ou mais informações adicionais. Em relação aos dois primeiros elementos de contextualização, eles são trazidos nas questões 1, 2 e 5.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe a palavra destacada nesta frase: “O corpo se delineia, como uma paisagem que **emerge** do projeto de um pintor”.

a) Qual é o sentido do verbo **emergir** no contexto?

b) Que diferenças de sentido existem entre **emergir**, **imergir** e **submergir**?

2. Em “o corpo se insinua” (2º parágrafo), a autora deixa claro que está empregando o verbo **insinuar** no sentido original da palavra, isto é, “introduzir no seio”.

a) A palavra **seio** geralmente significa **mama**. No contexto, entretanto, a palavra **insinua** tem outro sentido. Qual é ele?

b) Que outro sentido, mais comumente usado nos dias de hoje, o verbo **insinuar** pode ter?

Eu sou atraente?

Seu corpo está mudando tão depressa que pode parecer que tudo — cabelo, formas e pele — está errado. Você pode se sentir desajeitado e acanhado, ou preocupado por não ser tão atraente. Todo mundo tem seus atrativos, seja um sorriso, sardas, olhos brilhantes ou covinhas no rosto. E nós todos sabemos que não é só a aparência que torna uma pessoa atraente; senso de humor e simpatia, por exemplo, são também importantes.

(Elizabeth Fenwick e Richard Walker. *O sexo em sua vida*. São Paulo: Ática, 1996. p. 30-1.)

5. Em “E logo percebemos que podemos tomar partido desse corpo ainda em formação”:

a) Que sentido tem a expressão **tomar partido**?

b) Além desse uso, essa expressão pode apresentar outro sentido. Qual é ele? Crie uma frase para ilustrar sua resposta.

(p.97-98)

Ao lado da primeira e segunda questão vem uma informação adicional composta por um pequeno texto, dos autores Elizabeth Fenwick e Richard Walker, intitulado “Eu sou atraente?”. Nenhum dos cinco questionamentos da subdivisão de leitura refere-se a esse elemento de contextualização. Isso poderia instigar-nos a talvez considerá-lo como um texto sem muita importância para a atividade. Entretanto, a nosso ver, ele tem a função de complementar a temática não linguística que está sendo trabalhada na unidade, uma vez que trata sobre as mudanças do corpo de uma pessoa. Como o texto central aborda tais alterações no físico dos adolescentes, possivelmente as informações vindas nesse elemento de

contextualização servem para ressaltar a construção discursiva que está sendo desenvolvida sobre a atribuição identitária dos jovens.

Todas as três questões procuram chamar a atenção do aluno para algumas palavras e expressões que foram utilizadas no texto; os autores as destacam e indagam sobre os seus sentidos utilizados nos fragmentos selecionados para serem trazidos pelas questões. Na primeira, eles perguntam sobre o sentido do item lexical “emergir”; na segunda, sobre “insinuar”; e na terceira, sobre a expressão “tomar partido”.

Vemos nessas questões que os leitores são motivados a produzirem sentidos às palavras inseridas em determinadas contextualizações contempladas pelo próprio texto central. Eles são instigados também a mencionarem quais são outros possíveis sentidos que tais itens, vindos em outras contextualizações, poderiam ter. Ou seja, nessas questões, procuram-se levar em consideração as interações que os leitores podem exercer ao estarem em contato com o texto. Isso acontece porque os questionamentos não se constituem em um exemplo de exercício mecanicista de coleta de informações que estão inseridas no texto; ao contrário disso, eles estimulam a ação de operadores cognitivos que vão levar em consideração os conhecimentos já construídos dos alunos sobre tais itens lexicais trazidos em outras contextualizações, como também, os que serão construídos a partir do próprio texto.

Instigando o leitor a ler outros textos que utilizam um tipo de linguagem distinta da que foi apresentada pelo texto central da unidade, os autores lançam na subdivisão *Cruzando Linguagens* uma imagem que se trata de uma pintura, intitulada Menina diante do espelho, do pintor Norman Rockwell.

Cruzando linguagens

Observe esta pintura, de Norman Rockwell:



Norman Rockwell, Stockbridge, Massachusetts, EUA

Menina diante do espelho (1954).

A pintura, como o próprio nome sugere, mostra uma garota se olhando no espelho.

- a) Levante hipóteses: Que idade ela tem?
- b) Onde ela está?
- c) Que tipo de roupa ela está vestindo?

(p.99)

Nesta subseção são trazidas apenas duas questões (1º e 3º), que apresentam elementos de contextualização. Na primeira, os autores se limitam a descrever um dos elementos que eles veem na pintura: uma garota se olhando no espelho. Mesmo não sendo solicitada ao leitor uma observação de tal elemento – como será feita na questão seguinte, em que os autores pedem que os alunos observem os objetos que estão à volta da menina – acreditamos que o fato de os escritores realizarem uma descrição de algo na pré-indagação direciona possivelmente o olhar do leitor para o mesmo elemento descrito. Sobre esse olhar mais específico, os autores pedem que os alunos levantem algumas hipóteses, por exemplo, sobre a idade, a roupa e o local onde a menina apresentada na pintura estava. Solicitar uma sondagem de hipóteses consiste em estimular nos leitores, mais uma vez por meio da atividade de leitura, a ação de operadores cognitivos. Isso porque consideramos que as hipóteses sejam consequências de elaborações cognitivas que os sujeitos realizam das situações experienciadas. Ou seja, elas surgem como fruto de modelos de contexto já elaborados sobre determinadas situações. Sendo assim, quando esse sujeito se depara com uma situação

semelhante a que já tem conhecimento, os modelos de contexto serão ativados, permitindo desse modo a elaboração de suposições sobre ela.

Na questão 3, de modo a relacionar um dos elementos trazidos pela pintura (o espelho) à temática contemplada pela unidade, os autores afirmam, por meio de uma pré-indagação, que “o espelho sempre foi visto, na arte e na literatura, como um símbolo da própria identidade do ser humano”. Mesmo que essa afirmação em momento algum mencione a fase da adolescência, consideramos, por meio de todo o trabalho anterior realizado pelos autores sobre a temática principal, que ela mobiliza a ação de operadores discursivos, os quais atuam na construção do provável discurso pela unidade: as transformações no corpo dos jovens refletem no processo de construção de suas identidades.

Consideramos, além disso, que outro aspecto, na própria questão, o qual contribui para tal construção discursiva seja o fato de ela indagar ao aluno “o que representa, para a história pessoal da menina, a boneca jogada no chão, ou seja, deixada de lado”. Dentre tantos objetos apresentados na imagem, quando o aluno direciona a sua leitura para a boneca caída no chão, ele é instigado a perceber, possivelmente, que a menina está saindo da fase da infância e entrando em outra fase, uma vez que deixa de lado o seu brinquedo e foca o seu olhar no espelho, o qual reflete a sua própria imagem. Isso o ajuda a talvez compreender que, ao adentrar na adolescência, os valores de uma pessoa passam a ser outros.

3. O espelho sempre foi visto, na arte e na literatura, como um símbolo da própria identidade do ser humano. Considerando a boneca e o espelho, responda: O que representa, para a história pessoal da menina:
- a) a boneca jogada no chão, ou seja, deixada de lado?
 - b) a fotografia e os objetos de maquiagem e beleza?
 - c) a intimidade do quarto?
 - d) o gesto de olhar-se no espelho?

(p.100)

Na última subdivisão da seção *Estudo do texto*, como o próprio título indica – *Trocando ideias* – os alunos são estimulados a compartilharem suas opiniões sobre alguns comentários que os autores realizam por meio de pré-indagações. Possivelmente, por ser a última parte na unidade dedicada ao trabalho mais específico com a atividade de leitura, os autores comumente retomam, em linhas gerais, algumas informações que já haviam sido divulgadas em questionamentos anteriores e, conseqüentemente, a própria construção discursiva que surgia a partir deles. Entretanto, provavelmente por se constituir em um dos objetivos dessa subseção, além dessa retomada, os autores solicitam aos alunos que emitam opiniões sobre tais informações. Na primeira e segunda questão, por exemplo, após as pré-

indagações, vem a expressão “Você acha [...]”; já, na terceira, aparecem “Você concorda [...]” e “Na sua opinião [...]”.

1. O texto descreve as transformações pelas quais todas as pessoas passam ao entrar na adolescência. Você acha que o texto descreve bem esse processo? Que parte do texto descreve melhor a sua experiência? Por quê? Comente com os colegas.
2. O texto lido foi publicado numa revista voltada a adolescentes e pais de adolescentes. Você acha importante que os pais estejam bem-informados sobre o que é a adolescência? Por quê? E o adolescente, você acha que ele também precisa estar bem-informado sobre a fase que está atravessando? Por quê?
3. Segundo o texto, o uso de tatuagens, brincos, dietas e máscaras é um meio de o adolescente definir sua própria identidade.
 - a) Você concorda com esse ponto de vista? Por quê?
 - b) Na sua opinião, é possível o adolescente definir sua identidade sem precisar se valer de meios que ponham o corpo em evidência? Se sim, como?
 - c) Você tem tatuagens ou usa piercings? Se não, responda: Você tem vontade de usar? Por quê? Se sim, conte para os colegas por que tomou essa decisão e como passou a se sentir depois que adotou esse comportamento.

Do que elas gostam mais?

Estatisticamente, o aspecto físico é mais importante para os homens, enquanto as mulheres normalmente são atraídas pela inteligência ou pelo senso de humor de um homem, mais do que pela aparência.

(Elizabeth Fenwick e Richard Walker. *O sexo em sua vida*. São Paulo: Ática, 1996. p. 38.)



Agência Uol/Imagem Pixa

(p.100)

Na questão 2, diferentemente de se solicitar uma opinião sobre um comentário expresso por meio de uma pré-indagação (a qual apenas se refere ao suporte de divulgação do texto central – a revista), os autores questionam sobre um aspecto referente à temática que não havia sido mencionado no texto e em nenhuma das questões: pais e jovens estarem bem informados sobre a fase da adolescência. Contemplar, mesmo que seja na última subseção da atividade de leitura, um novo aspecto ainda não explorado pela unidade pode ser considerado como uma estratégia relevante porque estimula os leitores a elaborarem novos modelos de contexto sobre o tema, ampliando desse modo o seu repertório de conhecimento global sobre ele.

Ao lado das questões, semelhante ao trabalho realizado na subdivisão *Linguagem do texto*, em que os autores apresentaram uma informação adicional composta pelo texto “Eu sou atraente?”, podemos ver a utilização também nesta subdivisão de um pequeno texto dos mesmos autores, Elizabeth Fenwick e Richard Walker. Entretanto, além do texto verbal, intitulado “Do que elas gostam mais?”, podemos ver também uma fotografia de um casal de adolescentes brancos dando as mãos. Nenhuma indagação é realizada sobre essa informação adicional. Mesmo assim, como todo elemento de contextualização, consideramos que ele

norteia o leitor em seu processo de compreensão sobre o tema divulgado na unidade. Por meio da ação de tais operadores linguísticos, o leitor pode ser influenciado a ativar modelos de contexto que apresentam um paradigma de jovem, de seus relacionamentos e de seus interesses. A leitura de todo o elemento de contextualização direciona, a nosso ver, construções de modelos que vão influenciar o aluno a compreender que as mulheres são mais atraídas pelos homens e pelas suas características interiores (comportamento, aptidões); já os homens são mais atraídos por mulheres e por suas características externas (aparência). Esses modelos acabam sendo reflexos de uma construção discursiva, ideologicamente orientada, que preza pela perpetuação de alguns estereótipos sociais⁹⁰. Esta atividade de leitura não estimula o aluno a ativar outros modelos que construam imagens de relacionamentos entre jovens e de seus interesses, distintos dos que foram direcionados pelo elemento de contextualização.

As informações trazidas por meio deste elemento de contextualização nos faz perceber que os autores do LD não se limitam às informações que são apresentadas pelo texto central escolhido para ser trabalhado na unidade didática. Eles lançam elementos de contextualização que contemplam outros aspectos não abordados anteriormente na unidade, e que os auxiliam não somente a reiterar a ação dos operadores discursivos, mas também, a atuar na construção outros discursos acerca da temática. Sendo assim, além de discursos que enfatizam o processo de atribuição de identidade do jovem trabalhada na unidade 2, já começamos a perceber a ação de operadores linguísticos os quais mobilizam a construção de possíveis outros discursos que irão girar em torno, por exemplo, dos relacionamentos entre os adolescentes. Isso já norteia os alunos a acionarem operadores cognitivos, os quais vão lhe influenciar a compreender o assunto da unidade didática seguinte. E, muito, além disso, os direciona a compreender discursos naturalizados que estão dentro de um espectro limitado de construções possíveis sobre o que representa o adolescente na sociedade com seus relacionamentos.

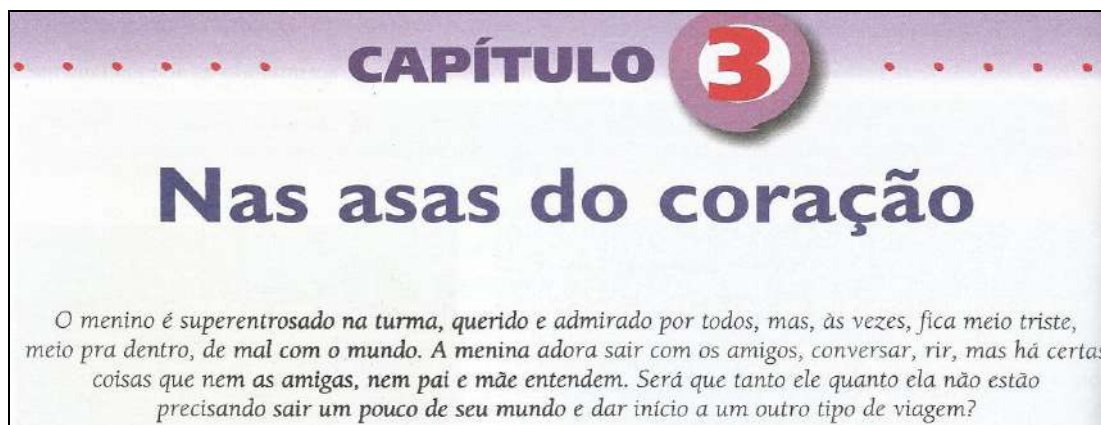
Unidade didática 3

A unidade 3 é a mais sucinta em relação às outras no tocante à quantidade de questões que trabalham com o texto e à quantidade de elementos de contextualização trazidos na atividade de leitura. O trabalho com a leitura não é trazido na seção específica *Estudo do texto* com suas subdivisões. Logo em seguida ao texto, são apresentadas sete questões, que

⁹⁰ No tópico 4.3. iremos discutir mais detalhadamente a relação entre modelos de contexto e ideologia.

integram o bloco dos enunciados, utilizando apenas um elemento de contextualização: pré-indagações. Já no bloco dos pré-enunciados, podemos encontrar dois elementos: título e texto motivador.

O primeiro deles, o título, apresenta a seguinte frase: “Nas asas do coração”. Se o leitor o lê sem levar em consideração a temática que veio sendo trabalhada nas unidades anteriores, ou seja, sem levar em conta toda a contextualização sobre o tema principal e os modelos de contexto já elaborados, ele talvez não crie hipóteses de que a unidade didática irá abordar algum aspecto referente a esse tema. Isso acontece porque, lido na literalidade, não tem item lexical algum no título que se refira a algo relacionado à adolescência. Entretanto, se o leitor leva em conta todo um trabalho realizado anteriormente pelo LD, modelos de contexto já elaborados sobre a temática são ativados, e isso permite que possíveis relações entre a linguagem metafórica utilizada no título e os adolescentes talvez sejam realizadas.



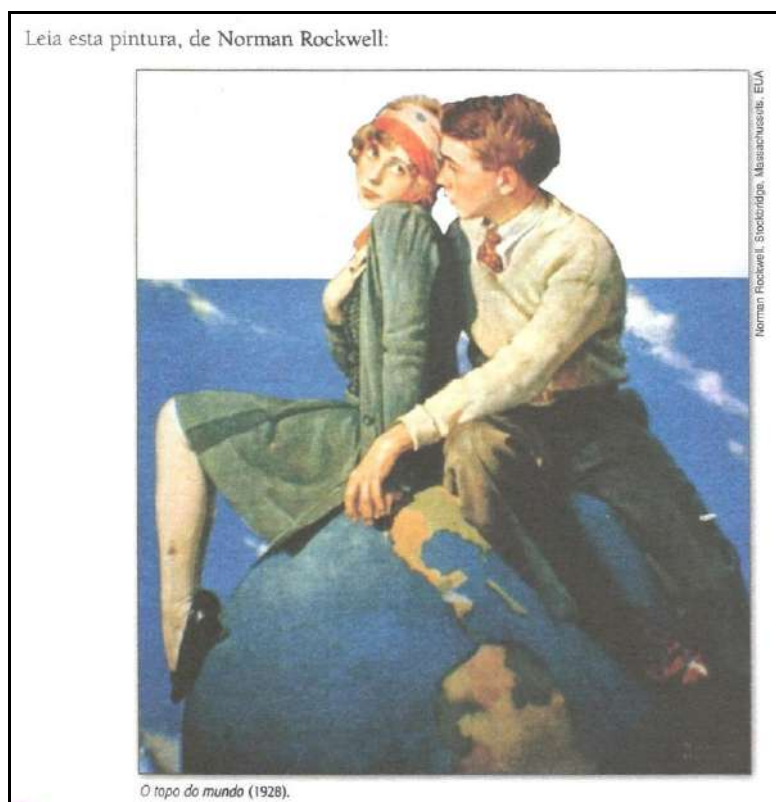
(p.114)

Talvez as hipóteses geradas pelos alunos, com a leitura do título, partam primeiramente de uma conceptualização do coração como um animal, como um ser animado, que, por ter asas, provavelmente deve ser um pássaro. A partir disso, associando-o aos adolescentes, pode-se interpretar que o coração pode conduzi-los às emoções, aos sentimentos. Essa contextualização acaba proporcionando ao leitor um provável entendimento de que a unidade irá tratar de afetividade, de relações amorosas, ou talvez, do potencial “estado de espírito” de alguns leitores que irão interagir com ele.

Logo em seguida, os autores apresentam um texto motivador em que procuram apresentar as características de um menino e uma menina, suas convivências com as pessoas, com os amigos, e seus sentimentos que às vezes não são compartilhados com os pais. Depois disso, indagam ao leitor se esses meninos não precisam sair um pouco de seus mundo e dar início a outra viagem. Essa indagação é interessante, pois ela motiva os leitores primeiramente a se perguntem no que consiste sair do mundo e dar início a um outro tipo de viagem. Ou seja,

ela os instiga a ativar modelos mentais que lhe façam entender que a pergunta trazida apresenta uma linguagem figurada; sendo assim, para respondê-la, ele precisa ultrapassar uma prática de leitura que se limita à literalidade do que está escrito. O leitor, já ativando e elaborando modelos de contexto a partir da leitura do título, possivelmente os reativa, com a leitura desse novo elemento de contextualização, que vão influenciá-lo a compreender que sair do mundo, talvez, esteja relacionado aos sentimentos amorosos.

Esse processo de compreensão sobre a temática, que vai sendo construído desde o título, continua com a apresentação do texto central, o qual é trazido logo em seguida ao motivador. Ele constitui-se de uma imagem que representa uma pintura intitulada “O topo do mundo”, de 1928, do pintor Norman Rockwell. Nela, podemos visualizar um menino e uma menina, vestidos com roupas de uma época passada, sentados sobre o globo terrestre. Ela traz a mão direita sobre o coração, indicando provavelmente que está emocionada, e a esquerda sob a mão do garoto. Seu rosto expressa doçura, meiguice. Ele segura a mão esquerda da menina e fixa seus olhos nos dela. A partir da leitura dessa imagem, o leitor pode relacioná-la ao texto motivador, entendendo que esse elemento de contextualização correspondeu a uma provável descrição do que seria apresentado pelo texto central.



(p.114)

Na próxima página, são trazidas questões que procuram motivar a compreensão sobre a leitura da imagem. Entretanto, algumas vezes, há uma descrição ou uma afirmação, expressa por meio de uma pré-indagação, do que os próprios autores do livro conseguem ver e

interpretar na imagem. Identificamos esse elemento de contextualização em dois dos questionamentos. Na questão 2, por exemplo, os autores expressam que os adolescentes estão sentados sobre o globo terrestre. Sendo assim, se os alunos não ficaram atentos a tal detalhe, a contextualização permite que o leitor direcione o seu olhar para essa particularidade da imagem. Já na questão 4, os autores afirmam o seguinte: “A viagem ao topo do mundo, como está retratada, é cientificamente impossível. Contudo, considerando-se o universo pessoal mostrado no quadro, ela se torna possível.”

2. Os adolescentes estão sentados sobre o globo terrestre.
- a) Observe o fundo azul no qual o globo está pairando. Que lugar é esse fundo?
 - b) Note que parte do corpo dos adolescentes está acima do fundo azul. Que relação esse dado tem com o título do quadro?
4. A viagem ao topo do mundo, como está retratada, é cientificamente impossível. Contudo, considerando-se o universo pessoal mostrado no quadro, ela se torna possível. Levando em conta o quadro como um todo, responda:
- a) O que faz os jovens sentirem-se viajando pelas nuvens e chegarem ao topo do mundo?
 - b) Na sua opinião, antes dessa cena já existia um relacionamento entre eles? Por quê?

(p.115)

Quando os autores expressam que a viagem ao topo do mundo pode se tornar possível se se leva em consideração o universo pessoal que é retratado na imagem, o leitor é motivado a ativar modelos de contexto que lhe façam compreender que a cena mostrada no quadro não representa uma visão do real, e sim uma cena que talvez possa ser considerada como “admissível” se se leva em consideração o seu universo fictício. Para isso, o leitor precisa ter modelos mentais construídos sobre experiências que retratam as pessoas quando estão apaixonadas. Essa construção mental o permite compreender que o casal de jovens trazido na imagem pode estar apaixonado e esse sentimento mobiliza-os a se “verem” em outra esfera. Isso nos mostra como a relação entre modelos de contexto e compreensão é importante no processo de leitura.

Essas questões pertencentes à unidade didática 3 finalizam todo o trabalho, na seção de leitura, realizado pela coleção PL sobre a temática adolescente. Identificamos nas três unidades didáticas que a ação de operadores linguísticos, por meio da inserção de diversos elementos de contextualização, nos blocos pré-enunciados e enunciados, permite que sejam realizadas possíveis ações cognitivas, no exercício da leitura pelo aluno, que irão nortear o processo de compreensão dos discursos divulgados nas unidades sobre as temáticas. Na unidade 1, conseguimos elencar alguns modelos de contexto, como: a) *o período escolar é uma preparação para a vida*; b) *a adolescência constitui-se em uma transição para a vida*

adulta; c) os adolescentes prioritariamente são resguardados dos problemas do mundo; d) entretanto, mesmo estando nesta fase, alguns jovens já se deparam com impactos da vida adulta. Na unidade 2, estes modelos referem-se à *atribuição identitária do adolescente proveniente das mudanças que acontecem em seu corpo*; e, na 3, aos *relacionamentos amorosos que se iniciam nesta fase da vida*. Todos eles irão influenciar o aluno à provável compreensão, de modo geral, dos seguintes discursos: *na fase da adolescência, os jovens i) autodescobrem-se por meio das mudanças em seu corpo; ii) descobrem novos sentimentos afetivos; iii) individualizam-se; iv) e não se dão conta de uma projeção de futuro que lhe traz compromissos e, possivelmente, alguns problemas.* Acreditamos que, se o leitor está vivendo esta fase, estes discursos podem motivá-lo a se autoanalisar, a tentar identificar se suas características, seus sentimentos e suas ações convergem ou divergem com aquelas apresentadas pelos LD. Muito além disso, acreditamos que esses discursos têm o poder de influenciar o aluno a propagá-los em suas situações comunicativas. Sendo assim, os discursos construídos e veiculados pelos LD podem motivar a própria ação do aluno leitor. E muitas vezes essas ações serão reflexos de uma ideologia dominante que acaba contribuindo para a perpetuação de estereótipos sociais.

Vejamos a partir de agora como todo esse trabalho é realizado com a temática diferenças.

5.2.2 Unidade temática: diferenças

Unidade didática 1

A unidade temática diferenças apresenta três unidades didáticas intituladas como: (1) Semelhantes nas diferenças; (2) Racismo: estou fora!; e (3) Sou o que sou. Na primeira, os autores não optam por trabalhar a atividade de leitura inserida na subseção *Estudo do texto*, com suas subdivisões. Esse procedimento irá acontecer somente nas unidades 2 e 3. Mesmo havendo um privilégio das seções Produção de texto e A língua em foco, na unidade 1, os autores não deixam de realizar um trabalho voltado para a prática de leitura. No bloco dos pré-enunciados são lançados dois elementos de contextualização: título e texto motivador; e, no dos enunciados, são lançados mais dois: pré-indagação e informação adicional.

O primeiro deles, o título, apresenta uma macroestrutura textual bastante criativa, pois traz duas palavras antônimas que, unidas por meio de uma preposição, mobilizam a ação de operadores cognitivos, os quais vão permitir uma construção possível de sentido. Isso porque, quando se lê os itens lexicais “semelhantes” e “diferenças”, provavelmente são ativados no

leitor modelos mentais que o influencia a entendê-los como elementos que fazem parte de campos semânticos distintos. Ou seja, o que é considerado como semelhante não pode ser distinto, e, conseqüentemente, o que é tido como diferente não pode ter semelhanças. Entretanto, uni-los em uma mesma frase fazendo uso de uma preposição, “Semelhantes nas diferenças”, pode proporcionar o acesso a novos modelos de contexto, como: é possível ter algo semelhante nas diferenças. Como na seção de abertura os autores inserem os alunos no assunto da unidade temática, indicando que um dos possíveis aspectos relacionados ao tema refere-se a distinções físicas dos indivíduos, provavelmente as hipóteses criadas com a leitura do título irão girar em torno das diferenças entre pessoas.

O próprio elemento de contextualização que vem em seguida, o texto motivador, confirma essas hipóteses. Entretanto as diferenças expostas não somente irão se delimitar às características físicas das pessoas (alto, baixo, cabelos lisos, cabelos crespos, gordo, albino), mas também, a outras qualidades que as fazem ter ou não uma identidade religiosa (católico, protestante, judeu, umbandista, ateu). Isso permite que os leitores ampliem o seu repertório de conhecimento, ou seja, elaborem novos modelos de contexto sobre a temática, os quais vão lhe orientar a compreender o texto central da unidade. Entretanto, mesmo motivando a ação de operadores cognitivos que vão influenciar a ativação de novos modelos, podemos perceber que o livro procura (até então no início da unidade) delimitar quais são as características que pertencem ao universo das diferenças: são características físicas e religiosas. Não se aborda, por exemplo, a questão de gênero.

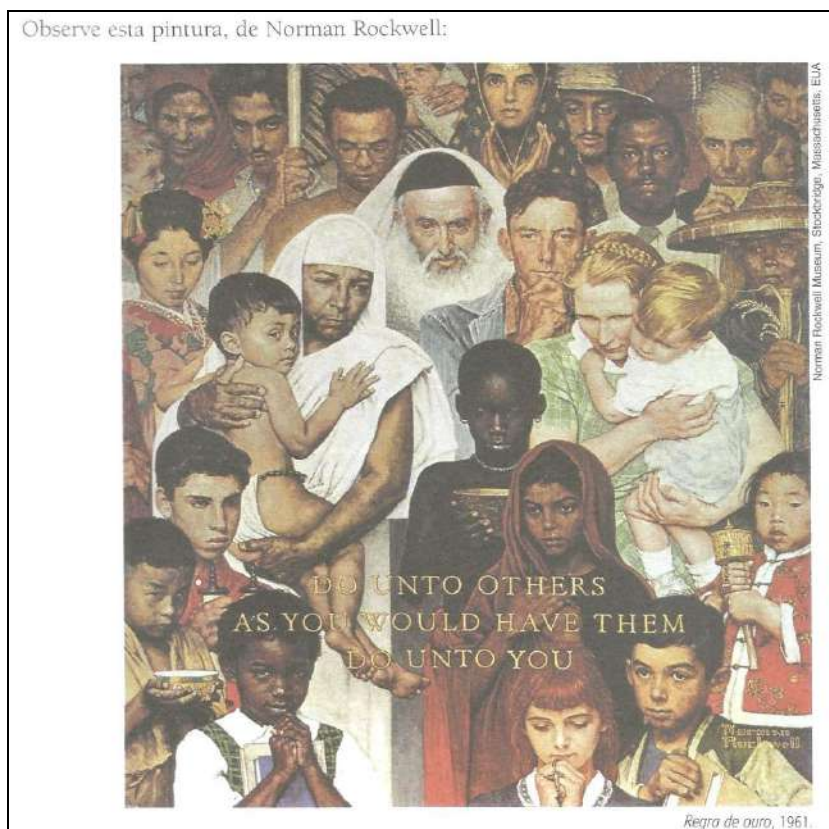


(p.192)

No final do texto motivador, podemos perceber que os autores realizam uma indagação a qual, além de retomar o próprio título, indica implicitamente as opiniões que têm sobre um dos aspectos relacionados ao tema; opiniões essas que os instigaram, ao certo, a elaborar tal título. Se os autores indagam “será que a nossa principal semelhança está no fato

de todos sermos diferentes?”, nas entrelinhas, eles expressam, a nosso ver, a seguinte consideração: uma das semelhanças existentes entre as pessoas consiste no fato de elas apresentarem diferenças entre si.

Após esse elemento de contextualização, os autores solicitam que os leitores observem uma pintura, intitulada Regra de ouro, do artista Norman Rockwell. Este texto exibe uma imagem com pessoas que apresentam uma diversidade de características físicas, muitas delas já indicadas pelo próprio texto motivador, por meio das quais, possivelmente, conseguimos identificar algumas possíveis origens étnicas, como: africano, asiático, indiano e europeu. Além disso, muitas das personagens apresentam roupas e seguram objetos que indicam uma multiplicidade de culturas e religiões, como: catolicismo, hinduísmo, islamismo, judaísmo e budismo. No meio da pintura há uma frase em inglês que diz: “Do unto others as you would have them do unto you”.



(p.192)

Na página seguinte, são trazidas apenas quatro questões sobre o texto central, e duas delas (segunda e terceira) fazem uso de elementos de contextualização. Na questão 2, os autores afirmam, por meio de uma pré-indagação, que, além da diversidade étnica, o quadro mostra também a diversidade religiosa. Isso permite que o leitor, caso não tenha observado essa característica na pintura, direcione o seu olhar novamente para a tela para tentar identificar quais são os elementos (peças, roupas, gestos etc.) apresentados que indicam haver

representações de pessoas de diversas religiões. Nesse processo de identificação, o leitor precisará ativar modelos mentais prévios acerca de experiências e conhecimentos construídos sobre esses elementos. Se ele não tem um modelo de contexto elaborado sobre cada uma das características apresentadas na imagem, esse leitor ao certo não conseguirá associá-las às religiões que elas representam.

Entretanto, consideramos que, mesmo o aluno não tendo um repertório de modelos elaborados sobre cada um dos elementos contemplados pela imagem, que o faça associá-los a várias religiões, a pré-indagação trazida na questão é importante porque ela motiva a ação de operadores cognitivos pelo leitor, uma vez que ele, a todo o momento no processo de leitura, precisa estar elaborando hipóteses sobre quais são as características apresentadas no quadro que demonstram haver uma diversidade religiosa nele.

2. Além da diversidade étnica, o quadro mostra também a diversidade religiosa.
- a) Tente identificar na tela um representante:
- da religião cristã
 - do hinduísmo (religião da Índia)
 - do islamismo (religião dos árabes)
 - do judaísmo (religião dos judeus)
 - das religiões africanas
 - do budismo
- b) O que representa a aproximação entre pessoas dessas várias religiões, no quadro?

(p.192)

Na questão seguinte, os autores chamam a atenção dos alunos para o título do quadro e a frase em inglês que é trazida no meio dele. Possivelmente, subentendendo que nem todos os leitores tenham conhecimento da língua inglesa, os autores a traduzem na pré-indagação da questão. Logo depois desse período, pedem que os alunos leiam um box, o qual apresenta um texto que traz alguns esclarecimentos sobre o que seria a regra de ouro. Somente a partir desses dois elementos de contextualização é que os autores lançam questões sobre o texto. Ou seja, para eles, provavelmente as contextualizações dariam suporte para que o aluno não somente se apropriasse de um conhecimento um pouco mais amplo sobre o texto central, sobre os aspectos que motivaram a sua pintura, mas também, fosse capaz de responder o que lhe fosse indagado.

3. O título do quadro é *Regra de ouro* e nele há uma inscrição, em inglês, cuja tradução é: “Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você”. Leia o boxe “A regra de ouro” e depois responda:

- Que tipo de mensagem você acha que o autor quer transmitir ao público?
- Considerando que o pintor nasceu nos Estados Unidos, país que reúne um grande número de negros e de pessoas originárias de várias partes do mundo, pode-se dizer que o quadro *Regra de ouro* tem uma função social? Justifique sua resposta.

A regra de ouro

A **regra de ouro** é um princípio ético, comum a várias culturas. Com pequenas variações, em todas as línguas ela diz mais ou menos a mesma coisa: “Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você”.

Esse princípio já fazia parte do pensamento antigo de filósofos e religiosos da China, da Índia, da Judeia e da Grécia, e uma das versões mais conhecidas dele, citada na Bíblia, é atribuída a Jesus Cristo.

A regra de ouro é considerada a base do conceito moderno de direitos humanos e das políticas de inclusão social.

(p.192)

A partir desse breve trabalho realizado, podemos perceber que os alunos já começam a ser inseridos num dos aspectos pertencentes à temática principal diferenças. A unidade decide privilegiar o tema secundário sobre a diversidade étnica e religiosa existente no mundo. Por meio dos elementos de contextualização lançados na unidade, podemos elencar dois possíveis modelos de contexto que tenham sido ativados pelos seus autores, influenciando-os no processo de elaboração da atividade de leitura, como: todas as pessoas apresentam características diferentes; e entre tais características estão as religiosas e étnicas. Essa relação entre operadores linguísticos e cognitivos nos faz identificar uma provável construção discursiva, que começa a ser elaborada na unidade sobre o tema, em que – ao defender as diferenças como uma das características em comum a todas as pessoas – procura-se despertar a atenção do leitor para a necessidade de uma conscientização sobre o respeito às várias religiões e etnias do mundo.

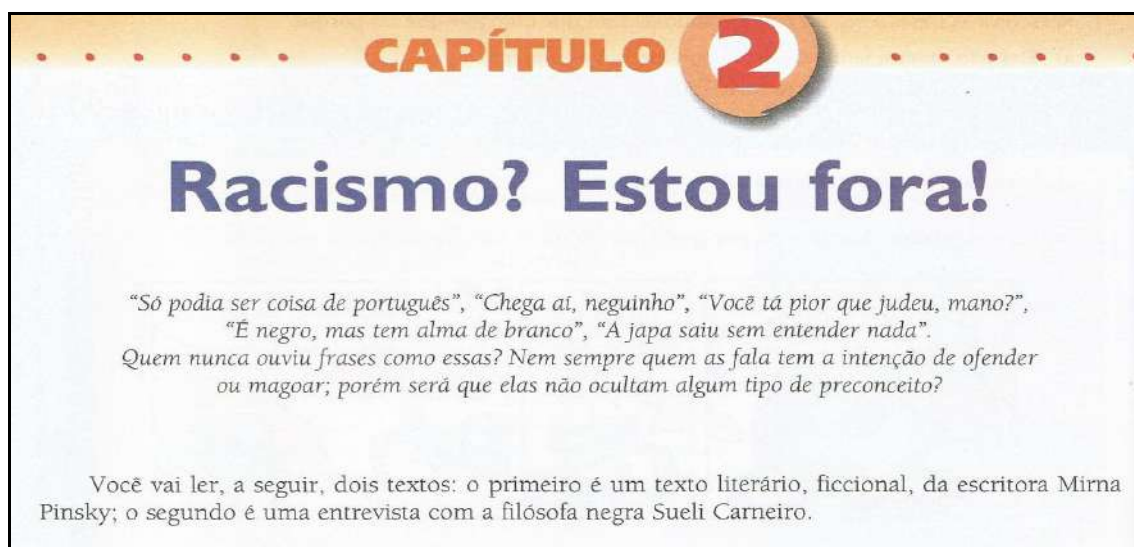
Entretanto, como essa diversidade não somente se relaciona a aspectos religiosos e étnicos, os autores selecionaram diferentes especificidades do tema principal para também serem explorados nas duas outras unidades didáticas. Vejamos o trabalho realizado na unidade 2, e, por conseguinte, os discursos provenientes de toda a abordagem contemplada.

Unidade didática 2

O título escolhido para representar a segunda unidade é constituído de uma pergunta e, logo em seguida, de uma frase exclamativa: “Racismo? Estou fora!” Por meio dele, o leitor já consegue criar hipóteses sobre a temática secundária que será trabalhada. A partir de sua leitura, ele é instigado a ativar modelos mentais que agora não mais se restringem à diversidade religiosa abordada anteriormente, e sim, à diversidade racial.

O interessante na elaboração desta macroestrutura textual é o fato de os autores realizarem uma pergunta ao leitor (“Racismo?”) e, logo em seguida, já anunciarem, por meio de uma resposta exclamativa, a opinião que têm sobre o que é indagado (“Estou fora!”). A nosso ver, esse tipo de estratégia adotada foi proposital para que o aluno tomasse conhecimento de seus posicionamentos relacionados à temática. Além disso, é como se o leitor não tivesse a oportunidade, talvez, de responder o questionamento, ou seja, de emitir alguma consideração sobre o que seria racismo. Isso porque, uma vez já sendo apresentada a resposta dos autores sobre a própria pergunta elaborada, possivelmente, esse aluno é influenciado a ativar modelos de contexto semelhantes aos dos autores, os quais o direcionem a adotar a mesma opinião deles.

Antes mesmo de ler a unidade, por meio desse elemento de contextualização já conseguimos elencar alguns possíveis modelos de contexto que tenham sido ativados pelos escritores do livro, como: racismo está relacionado a preconceito; e preconceito contra raças não devem existir. Tais modelos nos dão subsídios para, desde o título, já subentendermos os discursos, que serão divulgados na unidade, contra o racismo.



(p.210)

Logo em seguida ao título, podemos perceber que é trazido um texto motivador, o qual vai direcionando o aluno a se contextualizar sobre o tema, sobre o que pode se caracterizar como exemplo de práticas racistas. Os autores lançam algumas frases que são comumente ouvidas em nossa sociedade, as quais apresentam uma multiplicidade de raças, como: português, negro, branco, judeu e japonês. Essa informação permite que o leitor ative modelos mentais que trata o racismo como algo que não se volta apenas para questões relacionadas à cor das pessoas, mas também, para as suas nacionalidades.

Logo em seguida, os autores afirmam que nem sempre quem fala algumas frases, como: “só podia ser coisa de português; chega aí neguinho [...]”, tem a intenção de ofender ou magoar o seu interlocutor. Entretanto, depois realizam uma indagação para o leitor, motivando-o a se posicionar sobre tais frases: “será que elas não ocultam algum tipo de preconceito?” Para respondê-la, os leitores precisam ativar modelos mentais acerca primeiramente do que são práticas preconceituosas, como também, de experiências, possivelmente já vivenciadas ou que tenham conhecimento, as quais envolvam situações comunicativas semelhantes às expressas pelas frases. Isso vai lhe dar suporte para responder o que lhe foi indagado.

Depois dessa pergunta, ainda há um complemento do texto motivador, que contextualiza o aluno sobre os dois textos centrais que serão trabalhados na unidade. Os leitores tomam conhecimento dos seus gêneros textuais, da autora que escreveu o primeiro deles, da pessoa que foi entrevistada no segundo texto e de suas profissões. Quando se referem à pessoa a qual foi feita uma entrevista, os autores fazem questão de mencionar a sua etnia: negra. Isso, talvez, já chame à atenção do leitor para não somente relacionar tal característica ao título da unidade, mas também, criar hipóteses sobre o que ainda será lido.

O texto I, intitulado “O almoço”, foi escrito pela autora Mirna Pinsky, e publicado pelo livro *Nó na garganta*. Ele trata de uma história que envolve algumas personagens crianças, sendo uma delas negra. Essa menina, ao brincar com outros garotos, sofre uma discriminação por causa de sua cor. A narradora, a partir desse momento, começa a relatar o sentimento de dor que a personagem sentia quando se deparava com situações semelhantes às vivenciadas quando criança.

O texto II, intitulado “Uma guerreira contra o racismo”, é uma entrevista realizada pela revista *Caros amigos* com a filósofa Sueli Carneiro. Nela, a entrevistada relata a primeira experiência direta que teve com o racismo, descreve algumas situações que demonstram a visão de superioridade que alguns têm em relação ao negro, e menciona as atitudes indicadas, por alguns, para que o negro possa ser tratado de forma igual na sociedade.

TEXTO I

O almoço

O almoço na casa de Juliana já estava na mesa quando Tânia chegou correndo. Tinha conseguido driblar o pai. Sem saber o que a mãe dissera para Tânia, seu José havia consentido na ida dela à casa da nova amiga. Tânia sabia que a mãe não deixaria isso muito barato, mas a bronca só iria ocorrer no fim da tarde e até lá poderia se divertir muito.

[...]

A fome era muita. Só de olhar aquele bife suculento, o estômago relaxava. Aceitou tudo quanto lhe puseram no prato e não recusou quando ofereceram bis. E o bolo de chocolate! Quem é que podia resistir a três pedaços de bolo de chocolate, quando a última vez que lembrava de ter comido bolo de chocolate fora na festa da madrinha, tanto tempo atrás?

Depois do almoço não conseguia se mexer direito. Não queria fazer nada. Só ficar jiboando. [...]

Pouco mais tarde, voltou Rafael acompanhado de Zezinho. Rafael era o irmão mais velho de Juliana. As duas tinham planejado visitar o riozinho, lugar onde Tânia pensava fazer uma cabana. Mas acharam melhor aceitar o convite dos meninos para uma partida de corrida com dados. Se recusassem, Rafael desconfiaria, acabaria seguindo as duas e elas não queriam que ninguém soubesse de seus planos.



[...]

Tânia não se ajeitou bem com os dados. Confundiu o seis com o cinco e andou seis casas. Rafael corrigiu. Na vez seguinte, novamente. E Rafael voltou uma casa com a peça de Tânia. Mas as meninas não estavam muito entusiasmadas com o jogo. Preferiam visitar o recanto escondido perto do riozinho que Tânia conhecia e confiara à nova amiga. Por isso, elas demoravam a jogar. Nunca sabiam que tinha chegado a vez delas. Criou-se um clima de má vontade em volta da partida. Os meninos irritavam-se com a distração das duas. As meninas se chateavam por terem que ficar ali. Na quinta vez que Tânia trocou o resultado do dado, Rafael não aguentou e explodiu:

— Ah! Essa negrinha não acerta nunca, pô!

Juliana ficou vermelha feito um pimentão. Levantou-se e começou a gritar para o irmão:

— Não fala assim com a minha amiga, viu? Ela é *minha* amiga! — E chamando Tânia, sentou-se na rede, recusando-se a jogar.

Juliana estava mesmo muito brava com o irmão. Ofendendo aquela amiga que ela tinha acabado de fazer e que tinha ideias tão boas para brincarem. Nem respondeu quando ele convidou as duas para o esconde-esconde.

Tânia gostou muito da amiga depois daquela hora. Mais do que já vinha gostando. Aquela dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa, a amiga tinha percebido bem. Melhor até do que sua mãe, que parecia não se importar quando alguém dizia — e ela ouvira muitas vezes — que preto, quando não suja na entrada, suja na saída. Ou quando diziam que coisa malfeita era “trabalho de preto”. Doía, e doía muito, mas só que o pai e a mãe dela não diziam nada. Parece que nem escutavam. Ela tinha vontade de dizer que tanto preto quanto branco erravam e acertavam da mesma maneira. Que tanto fazia ser preto quanto branco, porque não era a cor da pele que ia fazer ela acertar ou errar. Ou jogar certo ou jogar errado, como tinha acontecido pouco antes. Mas, no fundo, ela sentia uma pontinha de timidez por ser preta e tinha a impressão de que se não brigasse, não reclamasse, todo mundo ia esquecer de que ela tinha aquela cor. [...]

(Mima Pinsky. *Nó na garganta*. São Paulo: Atual, 1991. p. 25-7.)

(p.210)

TEXTO 2

Uma guerreira contra o racismo

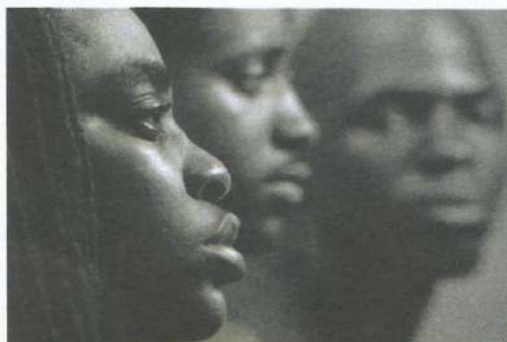
Caros Amigos — Qual foi sua primeira experiência direta com o racismo?

Sueli Carneiro — Olha, ser negro, nascer negro, é estar sistematicamente ao longo de toda a vida sofrendo processos de discriminação. [...] Na escola se dá a primeira situação franca, concreta: “Negrinha”, “Pelé”, “Cabelo de Bombril”.

Caros Amigos — Dentro do mesmo estrato social em que vocês viviam, ou seja, no meio operário, havia racismo por parte das famílias brancas?

Sueli Carneiro — Como a pobreza equaliza certas condições, existe um grau de solidariedade e fraternidade superior ao das classes mais privilegiadas. Porém quando há uma situação de conflito, é a cor o elemento utilizado para agredir, para distinguir. Por exemplo, você tem seus vizinhos, vocês festejam juntos, um batiza o filho do outro, vocês almoçam juntos nos fins de semana, mas, assim que aparece uma situação de conflito, surgem as afirmações: “Só podia ser negro mesmo”. [...]

Caros Amigos — Você sentia isso em seu bairro?



© Robert Essal NYC/Corbis/LatinStock

[...]

Sueli Carneiro — Havia mais do que isso. Havia um tipo de atitude. O branco pobre, apesar de sua pobreza, tem um sentimento de superioridade frente ao negro. É algo mais ou menos assim: “Poderia ser muito pior, além de pobre eu poderia ser preto...”. Há esse sentimento de superioridade, em qualquer classe social.

Caros Amigos — Sua família discutia a questão racial?

Sueli Carneiro — Não era exatamente discutida. Meus pais tinham um ideário: “Você não pode deixar se humilhar porque é negro” [...]. Tinha, então, um código de conduta que tinha que ser observado, você não podia aceitar discriminação, mas também tinha toda uma ideologia que passava pelo “temos de ser melhores porque somos negros, temos de ser mais morais, mais generosos, mais éticos, mais perfeitos; não podemos errar, temos de ser os melhores alunos etc.” Quer dizer, tínhamos de ser melhores para ser tratados de forma igual. [...]

equalizar: uniformizar, igualar.

(Caros amigos, fev. 2000. Entrevista “Uma guerreira contra o racismo”. In: Rodolfo Ilari. Introdução ao estudo do léxico. São Paulo: Contexto, 2002. p. 141.)

(p.210-211)

No final do texto, os autores do livro lançam um glossário com apenas uma palavra selecionada do segundo texto – equalizar. Diferentemente de outras unidades analisadas na coleção, os autores não solicitam que o aluno “procure no dicionário outras palavras que desconheça”. Ou seja, para eles, o repertório linguístico dos leitores provavelmente já deve contemplar a maior parte dos itens lexicais trazidos pelo texto, como por exemplo, “estrato social”, “ideário”, sendo desnecessário, por isso, retomá-los para serem inseridos num glossário.

Após os textos, é trazida a subseção *Estudo dos textos*, iniciando com a subdivisão *Compreensão e interpretação*. Nela são apresentadas nove questões, sendo sete delas referentes ao texto I e apenas duas ao texto II. Apenas os questionamentos 3 e 9 não fazem uso dos operadores linguísticos indicados por nós como elementos de contextualização. A

pré-indagação é o elemento que prevalece em todas as sete questões; entretanto, ao lado da sexta e sétima, os autores também lançam uma informação adicional composta por uma imagem.

Uma estratégia adotada pelos autores nessa subdivisão de leitura, a qual já foi adotada em outras unidades didáticas já analisadas, consiste na retomada dos acontecimentos relatados pelo texto central, seguindo, numa ordem crescente de questões, a sequência cronológica desses fatos. Isso acontece com o texto I. Sendo que, nessa retomada, os autores selecionam apenas alguns aspectos, que ao certo são tidos para eles como os mais relevantes. São eles: Tânia vai encontrar Juliana na hora do almoço (1º), Rafael chega com Zezinho e convida as meninas para jogar (2º), Juliana reage à grosseria do irmão (5º), Narrador apresenta reflexões de Tânia sobre a grosseria praticada por Rafael (6º) e Na reflexão, a protagonista chega a conclusões (7º). Na quinta e sexta questão, além de elegerem os aspectos para serem retomados na pré-indagação, os autores utilizam um mesmo item lexical para se referir à atitude praticada por um dos personagens da narrativa: “grosseria”. A escolha desse item lexical já denota o posicionamento desses autores em relação a situações que envolvem preconceito racial. Acreditamos que seja importante eles trazerem à tona suas considerações, que, de certa forma, indicam uma repreensão às atitudes do personagem do texto. Entretanto, consideramos que muito mais do que uma “grosseria”, a ação do garoto trazida pelo texto é veiculadora de preconceito, é uma situação evidente de racismo. Isso nos permite analisar que, mesmo a atividade de leitura, possibilitando uma possível reflexão e discussão na sala de aula sobre situações de discriminação, contribuições a mais poderiam ser elaboradas se a seleção de itens lexicais para categorizá-las não procurasse, muitas vezes, “amenizá-las” ou, talvez, modalizá-las.

5. Juliana reage à grosseria do irmão.

- a) De que modo ela demonstra fisicamente sua indignação?
- b) Para Juliana, que sentimento valia mais do que a cor da pele?

(p.2
12)

6. No último parágrafo, o narrador apresenta as reflexões de Tânia sobre a grosseria praticada pelo irmão da amiga.

- a) Naquele momento, a garota experimentava a dor que sentia “quando a chamavam de negra daquele jeito xingado”. Levante hipóteses: Há alguma situação em que ser chamado de negro ou negra é aceitável?
- b) Os pais de Tânia, ao ouvir expressões ofensivas aos negros, pareciam não se importar e não diziam nada, como se não as escutassem. E Tânia, o que fazia? Ela reagia?
- c) Sendo tímida, Tânia conseguiu fazer sua cor passar despercebida, isto é, com que não notassem sua cor?

7. Na reflexão que faz, Tânia chega a algumas conclusões. De acordo com o que ela conclui, a cor da pele tem influência sobre o sucesso ou insucesso das pessoas?



Jupiter Unlimited/Image Plus

(p.213)

A fim de que os alunos retomem uma expressão utilizada por um dos personagens da história, na questão 4, os autores solicitam que o leitor explicita qual o significado que ela teve em um momento da narrativa. Antes disso, há uma pré-indagação que contextualiza o aluno sobre a utilização do diminutivo “inho”, que pode ser utilizado para situações que envolvam afeto ou depreciações. Essa contextualização possibilita que os alunos releiam a palavra utilizada no texto que apresenta esse sufixo, e conseqüentemente a expressão em que ela foi utilizada: “Ah! Essa negrinha não acerta nada, pô!”. A partir de sua leitura, modelos de contexto são ativados sobre a expressão e a situação comunicativa em que foi utilizada, de modo que influencie o aluno a compreendê-la e, por conseguinte, a expressar a sua significação no texto.

4. O sufixo de grau diminutivo **-inho**, em português, pode indicar tamanho, afeto ou depreciação, dependendo da situação em que é empregado.

- a) A expressão utilizada por Rafael para se referir a Tânia foi empregada durante uma situação de sucesso ou de insucesso da menina?
- b) Conclua: A expressão utilizada por Rafael, naquele momento, tinha qual significado?

(p.212)

Ao lado das questões 6 e 7, como pudemos observar anteriormente, é trazida uma informação adicional, que consiste de um casal abraçado, sendo o rapaz de raça negra e a mulher de raça branca e, talvez, pelas características físicas apresentadas, com descendência oriental. Vemos que os autores não se preocupam em apresentar um questionamento específico que se refira a esse elemento de contextualização. Entretanto, para ele ser trazido na atividade de leitura, ao certo, foi considerado pelos autores ou editores como um elemento

relevante para ser lido pelos leitores, possivelmente, porque, a nosso ver, a imagem fotografada permite uma leitura que dá ênfase a toda construção discursiva que está sendo desenvolvida na unidade. Dando destaque a tal construção, o leitor é influenciado a compreender os possíveis discursos que vão sendo veiculados no livro, os quais procuram recriminar as práticas racistas que existem na sociedade. Todavia, percebemos que tal construção limita-se apenas a esta unidade temática. Não há uma coerência na apresentação de imagens de negros com brancos, por exemplo, na unidade dos adolescentes⁹¹.

Por fim, os autores finalizam a parte de *Compreensão e interpretação* com uma questão referente ao texto II. Antes de realizarem uma pergunta sobre a manifestação do racismo em situações as quais as pessoas fazem parte do mesmo nível social, os autores referem-se ao tema que foi abordado pelo texto: “a presença do racismo na sociedade”. Talvez não fosse necessário vir explícito esse tema na pré-indagação, uma vez que a própria pergunta que vem em seguida já o retoma. Entretanto, a sua presença é importante porque permite que cada vez mais os discursos sobre a temática sejam reiterados e, com isso, assimilados pelo leitor.

8. Na entrevista dada por Sueli Carneiro, a estudiosa comenta a presença do racismo na sociedade. De acordo com a entrevista, há racismo por parte dos brancos mesmo quando brancos e negros são igualmente pobres? Se sim, em que circunstâncias esse racismo se manifesta?

(p.213)

Na próxima subdivisão, *Linguagem do texto*, são apresentadas quatro questões que trazem, como elementos de contextualização, fragmentos de texto que foram selecionados pelos autores para virem expressos nos questionamentos. A partir desses fragmentos, os autores realizam perguntas que instigam os leitores a refletirem sobre: o sentido de uma palavra que foi utilizada em determinada contextualização (1º), o porquê de um pronome ter sido destacado numa frase (2º), o uso de expressões frequentes que manifestam sentimentos (3º), e utilização de linguagem formal e informal na sociedade (4º). Esse tipo de atividade é importante, pois mobiliza a ação de operadores cognitivos do aluno que o permite ativar um repertório diverso de modelos mentais acerca de experiências múltiplas sobre cada uma das situações representadas pelos elementos de contextualização. A ativação desses modelos mentais é o que vai influenciá-lo a compreender cada um dos aspectos que lhe foi solicitado nas questões.

⁹¹ No tópico 4.3, abordaremos um pouco mais este aspecto.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No 3º parágrafo do texto 1, o narrador afirma a respeito da personagem: “Não queria fazer nada. Só ficar jiboioando”. Considerando as características da jiboia, qual é o sentido da palavra **jiboioando**, no contexto?
2. No texto 1, revoltada com o irmão, Juliana diz: “Ela é *minha* amiga!”. Por que o pronome possessivo aparece destacado nessa frase?
3. Para descrever a reação de Juliana à grosseria do irmão, o narrador usou esta comparação: “vermelha feito um pimentão”. Que comparações são usuais para expressar medo?
 - a) Ficou branco como □.
 - b) Tremia como □.
4. Releia este trecho do texto 1:

“Aquele dor que sentia quando a chamavam de negra, daquele jeito, daquele jeito xingado, como se estivessem chamando ela de suja, de ladrona, de asquerosa”

- a) Explique o emprego de linguagem formal em “a chamavam” e o emprego de linguagem informal em “chamando ela”.
- b) A forma “ladrona” corresponde à norma-padrão ou a uma variedade não padrão?

(p.213-214)

Se observarmos as questões 2 e 3, perceberemos que os autores procuram selecionar fragmentos de texto, os quais se referem às atitudes de reação realizadas por uma das personagens, que procura defender a amiga que sofre preconceito. Além disso, os autores utilizam os itens lexicais “revoltada”, para se referir ao sentimento que esta personagem sentiu ao ver uma situação que envolvia discriminação, e “grosseria”, para retomar tal acontecimento. Consideramos que essas seleções, tanto de fragmentos como de palavras, para integrarem as questões, têm um efeito que vai muito além de permitir ao aluno refletir sobre a linguagem utilizada no texto. Elas podem, talvez, chamar a atenção do leitor para atitudes que precisam ser realizadas a fim de se combater discursos preconceituosos, ainda tão existentes na sociedade, os quais podem trazer consequências marcantes para aqueles que os vivenciam. De maneira a reiterar isso, os autores escolhem na última questão um fragmento que procura demonstrar qual é o sentimento que envolve uma pessoa que sofre discriminação: “Aquele dor que sentia [...]”.

Na próxima subdivisão, *Cruzando linguagens*, os autores, inseridos na mesma temática principal da diversidade, dedicam-se a um trabalho que não mais trata de questões relacionadas à raça, e sim, à sexualidade. Para o início de toda a abordagem referente a este novo tema secundário, os autores solicitam que os alunos assistam ao filme Bill Elliot e depois respondam um roteiro de leitura e análise do filme feito pelos próprios escritores do

LD. Desse modo, para desenvolver a atividade, os leitores precisam assistir ao filme. A atividade é elaborada, com isso, tomando por base um perfil de aluno de classe média que tem condições de assistir o que lhe é solicitado. Se ele não tem acesso a esse filme, consideramos que não consiga realizar construções de modelos de contexto sobre os acontecimentos que são trazidos pelo filme, os quais lhe dariam subsídios para, não somente tomar conhecimento sobre uma nova abordagem acerca da temática que envolve os adolescentes, mas também, para realizar a própria atividade de leitura. Na questão 8, letra a, por exemplo, os autores pedem que o leitor “justifique sua resposta com elementos do filme”. Se esse aluno não pertence ao perfil criado, pelos autores, de leitores de seu livro, ou seja, se ele não tem condições de assisti-lo, perguntamo-nos: como esse aluno irá realizar tais justificativas?

O filme trata de uma história de um menino de 11 anos que foi obrigado pelo pai a participar de treinos de boxe. Entretanto, ao ter contato, na mesma academia que treinava, com uma aula de dança clássica, ele se sente atraído pelo balé. Tendo que enfrentar toda contrariedade da família, por não aceitar a decisão do filho, o protagonista, incentivado por sua professora, decide abandonar o boxe e se dedicar à dança.

Os autores, após solicitarem que os alunos o assistam, apresentam dez questões sobre a temática contemplada por ele. Sete delas trazem elementos de contextualização, como: pré-indagação, fragmento de texto e informação adicional. A maior parte das pré-indagações trazidas nas questões, especificamente em quatro delas (1º, 5º, 7º e 10º), procura descrever algumas cenas do filme. Essa descrição, a nosso ver, serve para o aluno se reportar às cenas indicadas, como: “no início do filme, Billy aprende a lutar boxe na academia”, “em vários episódios Billy sente-se nervoso ou frustrado”, “na noite de natal, um fato muda o relacionamento de Billy com o pai” e “na cena final, o pai e o irmão vão ao teatro assistir a um espetáculo de dança no qual Billy é o bailarino principal”. Talvez a importância que os autores tenham dado a tais cenas não tenha sido a mesma que o leitor, que teve a oportunidade de assisti-las, tenha oferecido a elas. Isso acontece porque os modelos mentais que cada um tem são diversos, pois as suas experiências são muitas vezes distintas. Entretanto, o ato de retomá-las, por meio de uma descrição na pré-indagação, possibilita que o aluno volte a sua atenção para as mesmas cenas, o que vai permitir o acesso a determinados modelos de contexto que vão norteá-lo a responder os questionamentos solicitados nas questões.

Cruzando linguagens

Assista ao filme *Billy Elliot*, de Stephen Daldry. Depois responda ao seguinte roteiro de leitura e análise do filme.

1. No início do filme, Billy aprende a lutar boxe na academia. Por que o garoto lutava? Ele tinha vocação para esse esporte?
2. Compare o boxe ao balé.
 - a) Em que aspectos os dois tipos de atividade se assemelham?
 - b) Em que se diferenciam?
4. Se o boxe é um tipo de esporte que exige força física, o balé é um tipo de arte que, além de força, exige sensibilidade, humanidade.
 - a) O contexto político-social da cidade está mais para a força física ou mais para a sensibilidade? Por quê?
 - b) E o contexto familiar? Justifique sua resposta.
 - c) O que representa a destruição do piano durante o inverno?
 - d) Se a mãe de Billy estivesse viva, o quadro familiar poderia ser diferente? Por quê?
5. Em vários episódios Billy sente-se nervoso ou frustrado. Nesses momentos, de que modo ele expressa o que sente?
7. Na noite de Natal, um fato muda o relacionamento de Billy com o pai.
 - a) Qual é esse fato?
 - b) Billy demonstrou ter coragem nessa noite? Por quê?
 - c) O que o pai de Billy percebeu nessa ocasião?
 - d) Considerando que no Natal se comemora o nascimento de Cristo, o que esse Natal representou para Billy?
 - e) E para os familiares dele?
10. Na cena final, o pai e o irmão vão ao teatro para assistir a um espetáculo de dança no qual Billy é o bailarino principal.
 - a) O que isso representa para eles?
 - b) O que a vida lhes ensinou?



©Universal/Courtesy Everett Collection/Keystone

(p.214-215)

Ao lado da questão 1 e 2, os autores apresentam uma informação adicional que traz uma foto de uma das cenas do filme. Nela, um garoto, usando luvas de boxe e capacete, observa duas meninas dançando balé. Uma primeira leitura dessa imagem faz-nos considerar que ela funciona como um complemento das questões 2 e 4, pois os autores pedem, na segunda, para o leitor comparar o boxe ao balé, e, na quarta, apresentam algumas

características requisitadas por essas atividades físicas – e a imagem mostra exatamente uma foto representando tais práticas. Outra leitura sobre o mesmo elemento de contextualização faz-nos considerar que a imagem talvez não seja apenas um complemento para esses dois questionamentos, mas sim, para toda a atividade, que vai apresentar outros elementos, os quais vão permitir construções de modelos de contexto não só sobre a situação apresentada na imagem, como também, sobre o filme como um todo. Esses modelos vão, por sua vez, nortear o aluno a ter possivelmente a seguinte leitura do filme: há existência de preconceito a algumas escolhas profissionais de homens e mulheres devido a uma estereotipização, existente na sociedade, em relação à sexualidade.

A questão 8, por exemplo, apresenta um comentário dos autores que procura mostrar para o leitor a existência desse estereótipo e a consequência que surge a partir dele: o preconceito. Eles afirmam, por meio da pré-indagação, que o “preconceito social contra o balé quase sempre está relacionado com a sexualidade”. Além disso, de modo a enfatizar o próprio comentário, lançam uma informação adicional ao lado da questão, que traz um texto intitulado “Boxe é coisa de homem!” e, logo abaixo, uma imagem de uma garota num ring de boxe. O texto trata brevemente da história retratada no filme “Menina de ouro”. Antes disso, os autores nesse mesmo elemento de contextualização afirmam que este filme, assim como Billy Elliot, “também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais”.

Quando os autores trazem à tona na questão tais elementos, entendemos que alguns modelos de contexto, como: quem dança balé é mulher e quem luta boxe é homem, podem ter sido primeiramente ativados por eles. Esses modelos são ativados porque se fundamentam nas expectativas estereotipadas da sociedade sobre o sexo que “melhor” se adéqua para praticar cada uma dessas atividades físicas. Entretanto, como esses modelos não são fixos, uma vez que podem ser constantemente reelaborados de acordo com cada nova situação comunicativa que o interlocutor interage, consideramos que possivelmente tais modelos foram reelaborados pelos próprios autores, de modo que outros fossem ativados, como: um homem pode dançar balé; uma mulher pode lutar boxe; uma mulher pode ter a força física necessária para lutar boxe; e um homem pode ter a sensibilidade e a leveza indicada para a dança do balé. Provavelmente a ação de tais operadores cognitivos foi o que motivou os autores a escolherem esse filme e consequentemente a temática explorada por ele para ser contemplada na atividade de leitura.

8. O preconceito social contra o balê quase sempre está relacionado com a sexualidade.

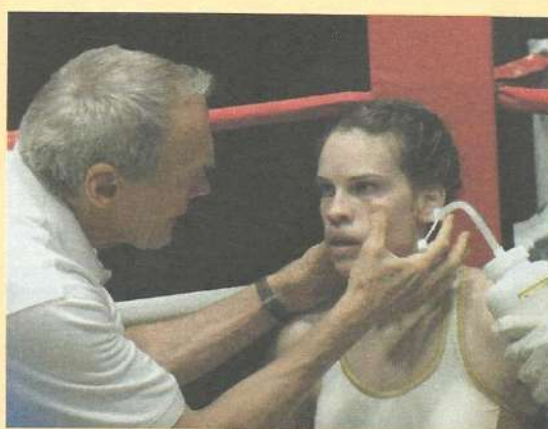
- a) Naquele momento de sua vida, Billy se importava com a sexualidade? Justifique sua resposta com elementos do filme.
- b) Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo?
- c) Em certo momento, Michael dá um beijo no rosto de Billy, que lhe diz: “Não é porque gosto de balê que sou bicha”. Entretanto, ao partir de sua cidade para Londres, Billy também dá um beijo no rosto de Michael. O que esse beijo representa?

9. Em Londres, durante o exame, quando perguntam a Billy o que sente quando dança, ele responde: “Eu fico lá voando como um pássaro, como a eletricidade”. Interprete: O que ele quer dizer com isso?

Boxe é coisa de homem!

Assim como *Billy Elliot*, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais. Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, Maggie, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la.

Depois de chegar ao sucesso, Maggie é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada. Vale a pena conferir!



Warner Bros./Wallace, Menie W./Album/LatinStock

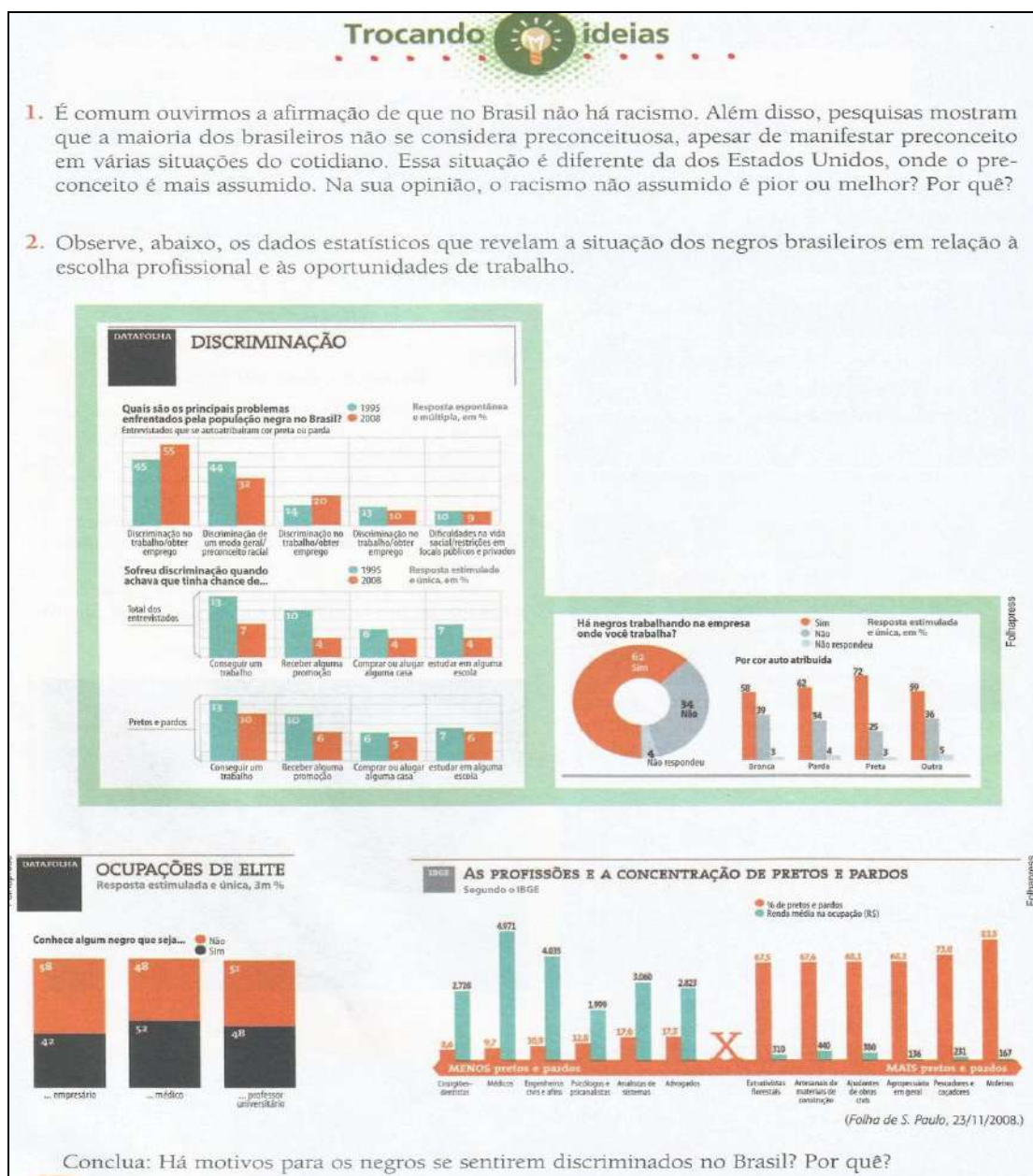
Cena do filme *Menina de ouro*.

(p.215)

Em relação à questão 9, modelos ativados, os quais fogem a uma estereotipização social, sobre algumas características que um homem pode desenvolver, como por exemplo a leveza, podem ter influenciado os próprios autores da atividade a selecionarem, de tantos fragmentos do texto – para se referirem ao que o protagonista Elliot sentia quando dançava – exatamente o que expressou: “Eu fico lá voando como um pássaro, como a eletricidade”. A seleção desta fala de um dos personagens do filme, assim como de todos os comentários expressos e da própria temática escolhida para ser trabalhada nessa subdivisão de leitura, leva-nos a considerar que os discursos veiculados nessa atividade são os que vão de encontro à estereotipia existente em relação às escolhas profissionais dos homens e das mulheres; ou seja, são discursos que procuram defender o respeito por essas escolhas e, conseqüentemente, abolir o preconceito ao que ainda é considerado, infelizmente, pela nossa sociedade como “diferente”.

De modo a retomar os dois temas secundários abordados pela atividade de leitura, e, de certa forma, de modo também a enfatizar a própria ação dos operadores discursivos na unidade didática, há a apresentação da subdivisão *Trocando ideias*, a qual os alunos são instigados a emitirem opiniões sobre algumas informações e comentários que os autores do

LD apresentam nas questões por meio de pré-indagações. Nessa parte foram trazidas quatro questões e todas elas se retratam ao preconceito. A primeira e a segunda apresentam informações mais específicas que ainda não foram contempladas sobre o tema, e a terceira e quarta retomam algumas já mencionadas.



(p.216)

Na questão 1, os autores referem-se a pesquisas que constataam o preconceito velado existente no Brasil mesmo muitos brasileiros afirmando que não se consideram preconceituosos, e as comparam com os EUA, em que as pessoas assumem manifestar o preconceito em situações cotidianas. Já na questão 2, há uma apresentação de três infográficos que se referem a dados de pesquisas, os quais revelam a situação dos negros brasileiros em

relação à escolha profissional e às oportunidades de trabalho. Tais dados estatisticamente comprovados mobilizam a elaboração de novos modelos de contexto pelos alunos, ampliando o seu repertório de conhecimento sobre os temas. Isso os influencia a compreenderem cada vez mais os discursos construídos e veiculados na atividade, como também, a produzirem seus próprios discursos sobre as informações reveladas.

Na terceira e quarta questão, os autores voltam-se, brevemente, às ideias que já foram apresentadas em toda a unidade didática. Na 3ª, há uma retomada dos dois textos centrais apresentados na unidade e dos dados estatísticos trazidos na questão anterior, e, na 4ª, há uma retomada da abordagem realizada na parte *Cruzando linguagens*. Após a apresentação das mesmas ideias, os autores emitem respectivamente, em cada questão, os seguintes comentários: “o quanto é difícil superar o racismo” e “muitas outras profissões sofrem preconceito”. Esses comentários refletem, fundamentados nos modelos de contexto ativados pelos autores, os seus posicionamentos sobre as diferenças, como também, enfatizam toda a ação realizada pelos operadores discursivos na unidade didática. Ou seja, ressaltam a construção discursiva, que foi sendo elaborada e veiculada pela abordagem na atividade de leitura, sobre a incidência do preconceito relacionado à raça e a escolhas profissionais estereotipadas quanto à sexualidade, ainda infelizmente tão marcado na nossa sociedade.

3. O texto de Mirna Pinsky, a entrevista de Sueli Carneiro e os dados estatísticos mostram o quanto é difícil superar o racismo. Na sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a convivência entre negros, brancos e outras etnias?
4. Assim como as carreiras de bailarino para homens e de pugilista para mulheres, muitas outras profissões sofrem preconceito. Cite exemplos de profissões em que isso ocorre e comente-os com os colegas.

(p.217)

Por fim, os autores lançam um texto intitulado Caminhos eficientes na subdivisão *Ler é reflexão*. Nele há uma abordagem sobre as soluções que duas mulheres cadeirantes, uma de 13 e a outra de 24 anos, encontraram, no esporte e no teatro, para superarem as suas necessidades especiais. Mesmo não se delimitando a realizar um trabalho mais específico na atividade com este texto, o fato de trazê-lo nesta subdivisão de leitura, consideramos como uma iniciativa pertinente adotada pelos autores, pois ela permite que os leitores ativem novos modelos de contexto sobre o assunto, ampliem, conseqüentemente, os seus conhecimentos sobre ele e percebam o quanto a temática selecionada para ser trabalhada no volume é rica. Isso porque vivemos em uma sociedade que é diferente e que apresenta múltiplas identidades sociais. E proporcionar construções discursivas sobre elas no LD pode mobilizar o aluno não

somente a refletir sobre elas, mas principalmente, a aprender que o diferente precisa ser valorizado.

Ler é reflexão

Caminhos eficientes

Por conta de complicações em seu nascimento — aos prematuros seis meses de gestação —, Elisa Moreira, 13, hoje caminha com dificuldade.

Mas a muleta, que a garota deveria usar para andar, ela deixa em casa. “Prefiro ir segurando nas paredes”, explica. Assim, afirma, evita passar vergonha. “Já tiraram sarro.”

Esse tipo de vexação faz parte da história de Elisa e também da vida de outros jovens que lidam com deficiências físicas, além de enfrentar as complicações típicas dessa idade.

Nesse momento, estímulos ajudam a superar preconceito e vergonha, segundo Ana Maria Barbosa, coordenadora da Rede Saci — de apoio a deficientes. “O jovem precisa se reconhecer como alguém capaz”, diz.

Foi como quando Elisa, que faz fisioterapia desde pequena, começou a nadar. Hoje, tomou fôlego e quer competir. “No caso dela, o esporte deu mais resultado do que a psicologia”, explica Telma Previatto, fisioterapeuta da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) e responsável pelo tratamento da garota.

Cadeirante e atriz

Esse impulso Vanessa Romanelli, 24, encontrou nos palcos. Atriz dos Menestréis Cadeirantes — trupe formada apenas por quem anda de cadeira de rodas —, a garota já esteve em cinco musicais nos últimos quatro anos. Devido a uma atrofia espinal, não pode caminhar.

Vanessa faz fisioterapia desde os cinco anos. “Hoje, consigo empinar a cadeira!”, comemora. E ri ao contar causos de suas primeiras noitadas.

Uma vez passou por cima do pé de alguém e ouviu: “Onde é que já se viu vir de cadeira de rodas para a balada?”. “Queriam que eu fosse como, levitando?”, brinca a atriz.

Por mais que seja independente para dançar sozinha (“Vou para o meio da pista, sou cara de pau”), Vanessa nem sempre foi convidada para sair.

“Na época do colégio, minhas amigas iam ao *shopping* e não me chamavam, talvez porque eu precisasse de alguma ajuda”, conta. “Eram amigas para todas as horas, menos para essa.”

[...]



Stock Illustration Source/Getty Images

(Folha de S. Paulo, 25/1/2010. Folhateer.)

(p.217)

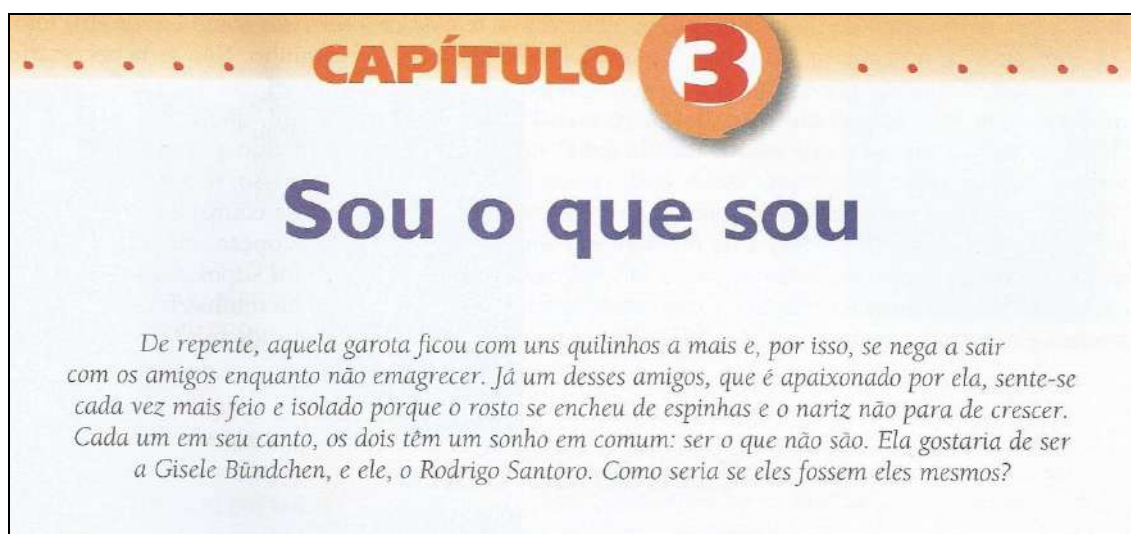
Na próxima unidade, os autores dedicam-se a contemplar um novo aspecto sobre a temática principal ainda não explorado. Vejamos.

Unidade didática 3

A última unidade didática que se dedica ao tema principal diferenças inicia com o título “Sou o que sou”. Uma hipótese possível que consideramos surgir, através de sua leitura,

sobre o que a unidade irá abordar consiste na defesa de uma valorização de identidade social do indivíduo. Isso porque os seus autores lançam duas vezes o mesmo verbo dando ênfase à construção “eu sou”. Talvez modelos mentais elaborados sobre a construção frasal – quando dizemos, ouvimos ou lemos a palavra “sou” – façam-nos sentir uma necessidade de um complemento que demonstre uma provável característica identitária, como por exemplo: “sou professor”, “sou negro”, “sou espírita” etc. Se o autor a substitui pela expressão “o que sou”, esse complemento, a nosso ver, continua como se estivesse apresentando a mesma função, ou seja, indicando prováveis atribuições de identidade.

Por esse elemento de contextualização, desde o início da unidade, apresentar uma construção que instiga os alunos a criarem hipóteses as quais vão muito além do que está visível no texto, o consideramos como uma elaboração bastante criativa. Em complemento a ele, é apresentado outro elemento de contextualização que irá ajudar a confirmar ou não tais suposições previamente elaboradas pelo leitor, e consequentemente a ativar modelos de contexto que irão direcioná-lo à compreensão dos discursos sobre o tema.



(p.233)

Como podemos perceber no texto motivador, os autores mencionam algumas frustrações que uma garota e garoto sentem em relação às suas características físicas, e afirmam que ambos têm um sonho em comum: “ser o que não são”. No final, eles indagam sobre “como seria se eles fossem eles mesmos”. Essa pergunta retoma a ideia que foi expressa pelo próprio título da unidade em relação à valorização da própria identidade, ou seja, do procurar ser “o que sou”. Por meio da ação desses dois operadores linguísticos, conseguimos elencar alguns possíveis modelos de contexto que influenciaram os autores em sua construção discursiva, como: muitas pessoas não assumem as suas características; muitas pessoas gostariam de ter suas características semelhantes a de outras pessoas; e muitas pessoas sofrem

problema de autoestima. A ativação desses modelos, a nosso ver, permitiu uma mobilização de operadores discursivos, que tentasse evidenciar, desde o início da unidade, a importância de se defender uma valorização identitária do ser.

Entretanto percebemos que, mesmo o livro procurando construir um discurso que preza pela apreciação da própria imagem social das pessoas, o texto motivador traz uma informação que limita essa valorização a apenas a alguns grupos de pessoas, como: brancas, bem sucedidas, bonitas e heterossexuais. Diz o elemento de contextualização que o sonho da garota era ter as características de Gisele Bündchen, e o do garoto de Rodrigo Santoro. Mesmo que o texto central da unidade venha a apresentar (como veremos mais adiante) a imagem desse ator como sendo enaltecida pelo personagem da história, acreditamos que não necessariamente os autores do LD precisariam retomar tal imagem para ser lançada pelo elemento de contextualização. Eles poderiam mostrar outros exemplos de pessoas que apresentassem características distintas das que foram trazidas para indicar a representação de um sonho de imagem social possível. Mas os sonhos apresentados pelo texto motivador acabam reforçando estereótipos sociais de identidades que são enaltecidas por uma ideologia dominante, a qual influencia o processo de construção discursiva do LD⁹².

⁹² No tópico 4.3, retomaremos esta análise.

Socorro, sou fofo

O autor, numa crise de autoestima (e de autocrítica) – quem não passa por isso?

Tá bom, eu admito. Não adianta negar, fingir é inútil, de nada vale lutar contra os fatos. Uma hora na vida a gente tem que assumir, se contentar com o que tem, olhar diante do espelho e aceitar o que ele nos devolve: sou fofo mesmo, e daí?

Se pudesse escolher, eu não seria. Queria ser um cara irresistível, musculoso, alto, desses que fazem as mulheres suspirarem quando passam e cochicharem, vermelhinhas: “Nossa, que homem!” Eu as esnobaria, as trataria mal. E elas sempre voltariam aos meus braços, claro.

Infelizmente, a natureza não me deu os traços, os bíceps, a altura, a voz e outros requisitos necessários para me candidatar a um cargo de Rodrigo Santoro, de Du Moscovis ou Clint Eastwood na juventude. (Sim, meninas, aquele “tiozinho” de *A Menina de Ouro* foi um dos maiores galãs de faroeste.) Não bastassem as deficiências genéticas, uma boa educação acabou de vez com a possibilidade de uma personalidade canalha, uma postura cafajeste ou, no mínimo, uma arrogância esnobe.

Assim sendo, tive desde cedo que apelar para técnicas mais complexas de persuasão, como a gentileza, o bom papo, as piadas e outras compensações. E não tardou, tendo trilhado com esforço esse caminho, para começar a ouvir os primeiros: “Ai, você é muito fofo!”



[...] (p.233) ⁹³

O texto, intitulado “Socorro, sou fofo?”, foi escrito por Antonio Prata e publicado na revista *Capricho*. O autor trata da crise de autoestima, fraqueza, angústia e frustrações que ele, assim como tantas pessoas, já vivenciou por não acreditar que suas características físicas fossem capazes de agradar às garotas de modo que elas se sentissem atraídas por ele. Entretanto, resolvendo adotar algumas técnicas de persuasão, percebeu que algumas mulheres conseguiam valorizá-lo e isso fez com que ele resolvesse aceitar as suas qualidades.

Em seguida ao texto, é apresentada a subseção *Estudo do texto*. A subdivisão *Compreensão e interpretação* traz seis questões, em que todas apresentam elementos de contextualização. Até a quinta questão, os autores fazem referência a cada um dos parágrafos do texto, seguindo uma sequência cronológica das informações que são trazidas neles. Nas seções analisadas anteriormente, como já mencionamos, percebemos que esta é uma estratégia

⁹³ O complemento do texto encontra-se no anexo 3.8., pág. 320.

comumente utilizada pelos autores para retomar o que foi contemplado pelo texto central. Entretanto, a decisão do que selecionar em cada parágrafo para ser trazido nas questões, consideramos que não seja aleatória. Os autores, como base nos objetivos que pretendem com a atividade, escolhem o que para eles são tidas como as informações mais relevantes do texto; e essa relevância, que se fundamenta nos modelos mentais ativados por eles, acaba influenciando a própria importância que o leitor vai dar a essas informações. Acreditamos que a leitura desse aluno vai ser direcionada, dentre tantos elementos trazidos em cada parágrafo, para aqueles que os autores destacam com a intenção de não somente realizarem um questionamento sobre eles, mas também, de mobilizarem a ação de operadores discursivos, os quais vão atuando desde a seção de abertura temática, com o auxílio do elemento de contextualização inserção no assunto.

Os autores do LD referem-se, principalmente por meio dos elementos de contextualização fragmento de texto e pré-indagação, às seguintes informações que vão sendo apresentadas desde o subtítulo do texto até o último parágrafo: a crise de autoestima do autor (1º); o autor admite ser fofo (2º); revela o perfil de homem ideal para agradar às garotas (3º); cita técnicas para agradar as meninas (4º); e aceita a sua fofura e procura acentuá-la ainda mais (5º). Percebemos que as informações selecionadas procuram enfatizar uma construção que contempla, desde a baixa autoestima que envolve o autor, em relação às suas características físicas, até as suas aceitações. Isso acaba mostrando e dando importância a uma mudança argumentativa que houve em relação às informações lançadas no início do texto. Procurou-se não apenas privilegiar, nas questões, as informações que mostraram o porquê do autor ter vivenciado uma crise de autoestima, mas também, as atitudes que ele realizou para acentuar suas próprias qualidades.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O subtítulo do texto faz referência a uma “crise de autoestima (e de autocritica)” do autor.
 - a) Quando escreveu o texto, o autor estava com a autoestima alta ou baixa? Por quê?
 - b) Em que consiste a autocritica que ele faz no texto?
2. No 1º parágrafo, o autor admite que é fofo.
 - a) Em que sentido ele emprega essa palavra nesse contexto?
 - b) Apesar de admitir que é fofo, ele convive bem com a ideia de ser assim? Comprove sua resposta com palavras do texto.
3. No 2º e no 3º parágrafos, o autor revela o perfil de homem que reconhece ser ideal para agradar às garotas: forte, bonito, esnobe e um pouco “canalha”.
 - a) Levante hipóteses: Qual é a origem desse modelo de homem ideal?
 - b) De acordo com o 3º parágrafo, por que o autor não corresponde às exigências físicas desse perfil?
 - c) E por que seria incapaz de ter uma postura “canalha” com as mulheres?
4. No 4º parágrafo, o narrador cita algumas técnicas que usa para persuadir as garotas, como a gentileza, o bom papo, as piadas, etc. Graças a elas, começou a ouvir: “Ai, você é muito fofo!”.
 - a) Levante hipóteses: Por que ele considera essas técnicas “mais complexas”?
 - b) Em que sentido a palavra **fofo** é empregada nesse novo contexto?
 - c) Por que então o autor reclamava, xingava, etc.?
 - d) Como você entende o trecho “eu afastava quaisquer equívocos apertando a opção ‘Conan, o Bárbaro’ do meu batcinto”?



(p.234)

Na questão 6, os autores dos livros destacam a expressão “modéstia à parte”, indicando que ela é comumente dita em nossa língua. Em seguida, apresentam um fragmento do texto que se refere à fala do autor ao fazer uso da expressão mencionada na seguinte frase: “Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?”. A partir desse elemento de contextualização, os autores realizam quatro perguntas em que procuram instigar os leitores a refletirem sobre o sentido dessa expressão em uso no texto, como da palavra “fofa” trazida pela frase. Além disso, solicitam que eles expressem suas opiniões sobre um dos aspectos contemplados pelo texto. Esses tipos de pergunta são importantes, pois estimulam o aluno a mobilizar a ação de operadores cognitivos, ou seja, a ativar os seus conhecimentos prévios e modelos de contexto já elaborados sobre expressões, itens lexicais e informações trazidas pelo texto. Isso irá permitir que esse leitor veja-se numa posição ativa no processo de compreensão, a qual mobiliza ações cognitivas que irão permiti-lo elaborar novos modelos de

contexto e, com isso, atribuir novos sentidos e expressar opiniões sobre o que lhe foi requisitado.

Essa questão, possivelmente trazida de maneira intencional no fim de todas as outras apresentadas na subdivisão, a nosso ver, apresenta uma função que vai mais além do que simplesmente retomar uma informação que integrava o texto central, pois ela acaba mobilizando o leitor a compreender e refletir sobre a provável construção discursiva que é elaborada pela atividade, como: mesmo passando por algumas crises de autoestima, o homem precisa encontrar mecanismos que valorizem as suas características, pois elas fazem parte de sua atribuição identitária.

5. No último parágrafo, o autor diz estar “trabalhando” o seu lado “fofo” há anos. Por isso, não só aceita sua fofura, mas também a acentua ainda mais.

a) Se o autor está “trabalhando” seu lado “fofo”, por que então diz “Não se iludam” e afirma que, se pudessem escolher, nasceria de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, etc.?

b) Para ele, escrever o texto lido é uma forma de acentuar seu lado “fofo”. Explique por quê.

6. É muito comum em nossa língua a expressão **modéstia à parte**. Na última frase do texto, entretanto, o autor diz: “Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?”.

a) Que novo sentido traz essa alteração?

b) Com que sentido foi empregada a palavra **fofa** nessa frase?

c) Entre a frase final do texto e o título, houve uma mudança?

d) O subtítulo sugere que o texto foi escrito numa “crise de autoestima”. Na sua opinião, o autor conseguiu sair dessa crise? Justifique sua resposta.

Padrões de beleza e classe social

Nem sempre as pessoas magras foram as mais desejadas e invejadas. Até o século XVI, as mulheres “cheinhas” encarnavam o ideal feminino de beleza. Isso porque gordurinhas a mais representavam um estilo de vida elevado, próprio de quem tinha dinheiro e não trabalhava. Já as mulheres magras eram associadas ao trabalho e à pobreza, sendo, por isso, consideradas mais feias ou “inferiores” socialmente.



Museu do Prado, Madrid

As três graças (1636-40), de Rubens.

Hoje, embora os tempos e os valores sejam outros, ainda há um fundo econômico nos padrões de beleza, que valorizam os magros: é considerado bonito quem tem tempo e dinheiro para malhar nas academias e cuidar esteticamente do corpo.

(p.235)

De modo a reiterar esse possível discurso, ao lado das questões 5 e 6, como podemos observar, é trazida uma informação adicional composta por um pequeno texto, aos quais os autores intitulam “Padrões de beleza e classe”, e uma imagem de uma pintura de 1636-40, intitulada “As três graças”, que mostra três mulheres despidas. Os textos tratam sobre o padrão de beleza que existia até o século XVI, com a valorização das mulheres tidas como “cheinhas”, pois elas representavam uma classe que tinha dinheiro e não trabalhava. Mais adiante, o texto verbal trata da mudança que surgiu ao longo do tempo, em que a valorização

de pessoas magras passa a ser associada a quem possui, hoje, condições financeiras de malhar e cuidar da estética. Mesmo nenhum questionamento sendo realizado sobre esses textos, consideramos que a inserção desse elemento de contextualização na atividade permite uma ênfase ao discurso que veio sendo construído e veiculado pela própria atividade, pois as informações trazidas nos dois textos, que se complementam, procuram esclarecer para o leitor que o aspecto do padrão de beleza é a classe social que institui. Isso pode nortear o aluno a compreender que o homem precisa valorizar suas características, uma vez que o “feio” e o “belo” são apenas consequências de um padrão designado pela sociedade.

Mais adiante, na subdivisão *Trocando ideias*, os autores da atividade, de maneira a retomar esse discurso que versa sobre um padrão físico instituído pela sociedade, atribuem-lhe, na questão 2, uma nova categorização, indicando que esse padrão constitui-se em um “perfil ‘ideal’”. Antes disso, mencionam as ações que o narrador do texto realizava, como “gentileza, bom papo e piadas”, para compensá-lo o fato de não se enquadrar nesse estereótipo de “perfil ideal”. Depois desse elemento de contextualização, os autores questionam ao leitor o que ele considera como mais importante: “beleza física ou outras qualidades”. Além disso, solicitam que ele mencione quais são essas “outras qualidades” que considera como importantes em uma pessoa. Isso mobiliza os alunos a ativarem modelos de contexto já elaborados sobre situações vivenciadas com outras pessoas que os fizeram considerá-las como interessantes. A ativação desses modelos é que vai permitir que esses leitores não somente troquem ideias sobre o que lhes foi indagado, mas também, acabem produzindo discursos que procuram valorizar diversas características, não necessariamente físicas, que fazem alguém ser considerado como belo.

A questão 3 é um exemplo que também estimula o leitor a elaborar discursos semelhantes a esses, pois os autores lançam uma pré-indagação com o dito popular “quem ama o feio, bonito lhe parece”, e indagam sobre o seu significado e se concordam com ele. Acreditamos que os modelos de contexto já elaborados sobre todos os aspectos contemplados na unidade referentes ao tema irão contribuir para que o aluno compreenda a expressão e consiga emitir sua opinião sobre ela.

Trocando ideias

2. O autor cita “a gentileza, o bom papo, as piadas” como formas de compensação a não ter um perfil “ideal”.

a) Para você, o que é mais importante: a beleza física ou outras qualidades?

b) Além das qualidades físicas, que outras qualidades você considera importantes numa pessoa?

3. Você já deve ter ouvido este ditado popular: “Quem ama o feio, bonito lhe parece”.

a) O que ele quer dizer?

b) Você concorda com ele?

(p.236)

Na questão 4, há uma breve contextualização sobre uma frase de uma peça que foi trazida na mesma página da revista em que o texto central, contemplado pela atividade de leitura, foi divulgado. Os autores fazem questão de retomá-la para ser trazida no questionamento e solicitam que o leitor afirme se concorda com o ponto de vista expresso por ela. Ou seja, o aluno é motivado a expressar a sua opinião sobre a interpretação que o autor da frase teve a respeito de determinada experiência que provavelmente o influenciou a emitir a seguinte opinião: “o amor mais difícil de conquistar é o amor-próprio”.

4. Na página em que o texto foi publicado, há também a reprodução da seguinte frase, da peça *Os ignorantes*, de Pedro Cardoso: “O amor mais difícil de conquistar é o amor-próprio”. Você concorda com o ponto de vista expresso nessa frase? Por quê?

(p.236)

Essa questão permite-nos considerar a existência de ações de operadores cognitivos de três partes: autor da frase trazida na questão, autores do livro didático e leitores da atividade. Isso acontece porque modelos de contexto precisaram primeiramente ser ativados pelo autor dessa frase para que ela fosse elaborada. Em seguida, outros modelos precisaram ser ativados pelos autores do livro, influenciando-os na decisão de selecioná-la como sendo relevante para ser trazida na questão que fecha a subseção *Estudo do texto*. Assim como, modelos de contexto, no processo de leitura, precisarão ser ativados pelos leitores para que eles possam se posicionar sobre o ponto de vista de outrem. O aluno, com isso, é instigado mais uma vez pela atividade de leitura, a sair de uma posição passiva para se colocar numa posição ativa, a qual lhe motiva não somente a atribuir sentido sobre o que é expresso no texto, como também, a se posicionar, tomando por base suas interpretações cognitivas, sobre os diversos elementos de contextualização que lhe são apresentados.

Essa frase trazida nesta questão, a qual fecha o trabalho realizado mais especificamente com o eixo de leitura, a nosso ver, retoma não somente uma construção discursiva que acontece nesta unidade didática, mas também, em toda a unidade temática. Ou

seja, o elemento de contextualização trazido na questão 4 não somente finaliza o trabalho voltado à temática mais secundária, mas também, conclui toda uma abordagem dedicada mais especificamente à seção de leitura das unidades didáticas 1, 2 e 3 sobre a temática principal diferenças, trazida no 8º volume do EF II da coleção PL.

Por meio de todo um trabalho realizado na atividade com a ação dos operadores linguísticos, pudemos elencar alguns modelos de contexto que possivelmente foram elaborados pelos autores do LD, influenciando-os no processo de construção da atividade, como: *a) todas as pessoas apresentam características diferentes; b) as religiões e etnias distinguem os indivíduos; c) o racismo não se volta apenas para questões relacionadas à cor das pessoas, mas também, para as suas nacionalidades; d) o preconceito causa dor as suas vítimas; e) homens e mulheres são aptos para exercerem quaisquer profissões que escolherem; f) muitas pessoas não assumem as suas características físicas e isso permite que elas sofram problema de autoestima; g) e o homem precisa encontrar soluções para valorizar as suas próprias identidades.*

Todos esses modelos, por sua vez, agindo em conjunto com os operadores discursivos irão influenciar a própria construção discursiva sobre o tema principal das diferenças e, conseqüentemente, a compreensão que os leitores terão dele. Sendo assim, entendemos que os discursos os quais a coleção revelam para os seus leitores são aqueles que procuram *defender a necessidade de uma conscientização social sobre o respeito às diferenças – sejam elas religiosas, raciais, profissionais e físicas, pois todas elas são constitutivas das múltiplas identidades do homem – como também, sobre a valorização desse sujeito às suas próprias identidades.*

Com essa atividade de leitura, finalizamos um trabalho realizado neste capítulo de tese, em que se buscou alcançar os objetivos pretendidos pela pesquisa. A fim de sintetizarmos todos os resultados encontrados nessas análises, no próximo tópico, dedicamo-nos a abordar os pontos convergentes e divergentes nas coleções em relação à construção discursiva das duas temáticas associadas à relação entre os modelos de contexto e o processo de compreensão dos discursos veiculados pelas atividades de leitura. Nessa abordagem, procuraremos refletir, fundamentadas na relação existente entre contexto e ideologia, sobre os discursos aos quais as coleções fizeram questão de divulgar, em suas atividades de leitura, e sobre as conseqüências disso para o processo de compreensão das temáticas pelo leitor.

5.3 ABORDAGENS CONVERGENTES E DIVERGENTES NAS COLEÇÕES

Ao realizarmos uma comparação entre as duas coleções, dedicando-nos um olhar mais específico às unidades que compõem nosso *corpus* mais restrito, pudemos verificar muito mais pontos de convergências do que divergências em relação ao trabalho realizado com o eixo de leitura. As atividades de leitura de ambas as coleções adotam como uma de suas estratégias a apresentação de um repertório bastante amplo de elementos de contextualização motivado pelos operadores linguísticos. Em quase todas as questões que integram essas atividades, pudemos ver a inserção de algum dos sete elementos elencamos por nós como microcategorias de análise, que nos deram margem para entender o processo de construção discursiva na unidade sobre as temáticas não linguísticas principais e secundárias selecionadas pelas coleções para serem trabalhadas. As pré-indagações são os elementos mais adotados pelas questões. Em muitos questionamentos, os autores não contemplam apenas um desses elementos, e sim, mais de um. Isso acontece, com frequência, com as informações adicionais, as quais acabam integrando uma mesma questão que já lançou outro elemento de contextualização.

Em relação às temáticas exploradas, percebemos que, na seção de leitura, os autores de ambas as coleções não se delimitam a trabalhar apenas com o tema principal não linguístico da unidade. Há sim uma abordagem nas unidades didáticas que procura privilegiar as temáticas não linguísticas como adolescentes e diferenças, mas isso não impediu que a seção de leitura buscasse contemplar os temas (meta)linguísticos abordados pelos textos escolhidos para serem trabalhados nas unidades. Entretanto, verificamos que a coleção VSP, comparando com a PL, procurou dedicar mais espaço em suas atividades de leitura a estes temas. Duas subdivisões de leitura, *Escrevendo sobre o texto* e *Explorando a linguagem*, são dedicadas a um trabalho mais (meta)linguístico. Já a coleção PL apresenta um número bem menor de questões, que direciona um olhar mais detalhado a estes temas. Ele acontece com frequência em uma das subdivisões denominada como *Linguagem do texto*.

Percebemos que ambas as coleções dedicam-se a apresentar uma multiplicidade de textos, sejam eles os centrais das unidades, os motivadores e os que integram as informações adicionais. Entretanto, constatamos que na coleção PL, as atividades voltam-se mais aos textos centrais. Muitos dos adicionais não são explorados pelas questões. Já na coleção VSP, a maior parte deles, principalmente os verbais, é retomada por pelo menos um dos questionamentos da atividade de leitura.

Essa multiplicidade de textos é considerada relevante de acordo com as propostas das duas coleções que procuraram, nas seções de leitura, privilegiar um trabalho com as temáticas não linguísticas por elas abordadas. Entretanto as atividades de compreensão que se voltam a tais textos, tanto na obra VSP como PL, direcionam, por meio dos elementos de contextualização, a leitura do aluno para determinados aspectos do texto que os orientam a compreender os textos e discursos sobre os temas “por certas vias e não outras” (FERNANDES, 2010, p.33).

A coleção VSP apresentou, em suas atividades de leitura, quatro textos centrais, a fim de privilegiar o trabalho com o tema principal adolescentes, e quatro com o tema diferenças. Já na coleção PL foram trazidos três textos centrais, para se trabalhar com a temática adolescentes, e quatro com as diferenças. Todos eles contemplam uma multiplicidade de assuntos sobre os adolescentes, como por exemplo: os primeiros relacionamentos amorosos, as transformações do corpo (nas duas coleções) e as relações de amizade (na VSP); e sobre as diferenças, como: os indígenas, as diversas culturas, os imigrantes e as necessidades especiais (na VSP), o racismo, as religiões e etnias e as características físicas (na coleção PL). A respeito dos adolescentes, as temáticas abordadas pelos textos convergiram mais nas duas coleções, já, em relação às diferenças, elas foram bastante distintas. Isso demonstra a importância que foi dada pelos autores de cada uma das obras a determinados assuntos que integram uma temática principal. Ou seja, mostra o que foi considerado como relevante pelos autores para vir na atividade de leitura e trabalhado na unidade.

Além dos textos centrais indicarem os assuntos escolhidos pelas coleções para serem trazidos à tona em suas unidades didáticas, os elementos de contextualização que perpassam as seções de abertura e de leitura dos livros ajudam a acentuar alguns aspectos dos textos trazidos e, conseqüentemente, a “ofuscar” outros também abordados pelos textos. Essas escolhas acabam influenciando o processo de compreensão do aluno acerca dos discursos materializados no texto, como também dos discursos intencionados pelos autores para serem veiculados sobre o tema trabalhado na unidade.

Tais escolhas são reflexos de uma relação existente entre discurso, cognição e sociedade. Isso acontece porque o que influencia e motiva os autores dos livros a selecionarem determinados aspectos do tema como sendo relevantes para serem contemplados pelas obras são os modelos de contexto. Já nos diz Van Dijk (2012, p.116) que esses modelos “representam aquilo que é relevante para os participantes numa dada situação comunicativa.” E esses modelos são construídos socialmente e reproduzidos discursivamente.

Essa construção social dos modelos de contexto – que instiga os autores das coleções a compartilhem das mesmas crenças, ideias e valores, os quais, por conseguinte, influenciam a elaboração de suas obras – é motivada pela ideologia. Sendo assim, as cognições sociais dos autores dos livros didáticos são ideologicamente organizadas, ou melhor dizendo, os seus “modelos de contexto são ideologicamente influenciados” (VAN DIJK, 2000, p.302). Isso nos faz entender que os discursos veiculados pelos livros didáticos não neutros e, muito menos, são isentos de ideologia; ao contrário disso, são reflexos de um sistema que não somente motiva o que vai ser divulgado, mas também que, muitas vezes, define e manipula como vai ser trazido nessas obras.

Desse modo, tomando por base os dizeres de Dionísio (1999), quando afirma que, de natureza variada, alguns fragmentos textuais apresentados no LD (como sugestões, explicações, comentários, etc.) acabam denunciando a presença de seus autores, com seus objetivos, intenções e mesmo atitudes e valores – poderíamos dizer que, além disso, eles acabam denunciando os seus discursos ideologicamente motivados. Relacionando esses fragmentos textuais que a autora aborda à nossa pesquisa, poderíamos dizer que os elementos de contextualização apresentados nas duas coleções por nós analisadas deram-nos subsídios para elencar modelos de contexto, possivelmente ativados pelos autores, que acabaram denunciando a presença deles (os autores), na atividade, com seus discursos influenciados por ideologias.

Como os elementos de contextualização investigados nas duas coleções foram os mesmos (seção de abertura, títulos, textos motivadores, textos adicionais, pré-indagações, fragmentos de texto e itens lexicais), poderíamos talvez pensar que os discursos veiculados por elas foram semelhantes. Entretanto, vimos que, apesar de as obras contemplarem a mesma temática e apresentarem alguns textos (no caso do tema adolescentes), que traziam assuntos que convergiam, como, por exemplo, os primeiros relacionamentos amorosos e as transformações do corpo, a maior parte dos discursos divulgados sobre os temas investigados foi divergente. Isso nos dá subsídios para entender que são as interpretações intersubjetivas, as quais os autores de cada coleção – influenciados sistemas globais e abstratos que organizam as atitudes socialmente partilhadas dos indivíduos – têm dos temas trazidos nas obras, que irão motivar as suas produções discursivas.

Sobre o tema adolescentes, a coleção VSP em suas três unidades didáticas, mobilizada pela ação dos operadores discursivos, constroem discursos os quais procuram apresentar os adolescentes como pessoas que: i) sentem receio diante das transformações do corpo; ii) despertam o primeiro sentimento do amor; iii) não procuram manter relações de afetividade

mais duradouras; iv) não entendem a relevância do diálogo com os pais; v) e se agrupam a amizades que compartilham das mesmas ideais. Já a coleção PL procura trazer os adolescentes como pessoas que i) autodescobrem-se por meio das mudanças em seu corpo; ii) descobrem novos sentimentos afetivos; iii) individualizam-se; iv) e não se dão conta de uma projeção de futuro que lhe traz compromissos e, possivelmente, alguns problemas.

Esses exemplos nos mostram que as obras buscam lançar uma multiplicidade de discursos sobre a temática. Isso é válido. Mesmo assim, consideramos que eles ainda estejam dentro de um espectro limitado sobre o tema. Ou seja, os livros naturalizam alguns discursos a respeito do que é ser adolescente, como se toda pessoa que vivenciasse esta fase apresentasse as mesmas atitudes, comportamentos e sentimentos representados por eles. Esses discursos com isso acabam sendo o reflexo de alguns modelos estereotipados na sociedade sobre os adolescentes: modelos que constroem uma imagem dessas pessoas como sendo aquelas que se inquietam com as mudanças do corpo, que não mantêm relações afetivas duradoras, que despertam os primeiros sentimentos amorosos etc.

Entretanto, tais construções identitárias não são determinantes, não são fixas. Um adolescente pode não se identificar com essas características; ou seja, as mudanças físicas podem não gerar inquietações nele, suas relações afetivas podem ser mais duradouras, os seus sentimentos amorosos podem surgir em outra fase da vida etc. Mas o trabalho realizado por meio dos elementos de contextualização nas seções de abertura e de leitura das duas coleções analisadas permitem, a nosso ver, algumas possíveis ativações de modelos de contexto que acabam referendando discursos do senso comum sobre a representação que se tem de um adolescente. Isso resulta em um direcionamento do processo de compreensão do aluno, que passa a ter uma visão do tema ancorada privilegiadamente nesses discursos.

Percebemos que a maior parte dos elementos de contextualização, principalmente os títulos, textos motivadores, itens lexicais, fragmentos de texto e pré-indagações, em ambas as coleções, apresentaram informações que se limitaram, predominantemente, aos textos centrais trazidos para serem trabalhados nas atividades de leitura. Isso acabou refletindo no próprio processo de construção discursiva sobre o tema que se restringiu a tais textos. Acreditamos que o fato da atividade de leitura das coleções procurar apresentar elementos que se voltam principalmente ao texto principal, não impede que outras questões, as quais busquem ultrapassar os discursos materializados nesse texto, sejam lançadas na atividade de leitura. Isso seria muito relevante, uma vez que os alunos poderiam ter a possibilidade de compreender a temática por outras vias que foram silenciadas nessas obras.

No tocante ao tema das diferenças, a coleção VSP veicula discursos que procuram focar nos aspectos culturais, nos indígenas, nos imigrantes e nos portadores de necessidades especiais. Eles tratam sobre: i) a diversidade cultural existente no mundo como sendo bastante rica e merecedora de valores igualitários na sociedade; ii) a necessidade das pessoas aprenderem a valorizar a sua própria identidade étnica e cultural, como também, a de outros povos; iii) a importância do brasileiro reconhecer as suas raízes culturais, a fim de se eliminar o preconceito pelos indígenas; iv) as diferenças étnicas e culturais do Brasil serem consequências também do processo de imigração que aconteceu desde o período de colonização a nosso país; v) e o dever das pessoas aprenderem a respeitar e valorizar as diferenças, a fim de se diminuir o preconceito às diversas culturas, aos portadores de necessidades especiais, aos indígenas e aos imigrantes. Já a coleção PL constrói um discurso que procura i) defender a necessidade de uma conscientização social sobre o respeito às diferenças – sejam elas religiosas, raciais, profissionais, físicas, pois todas elas são constitutivas das múltiplas identidades do homem – como também, sobre a valorização desse sujeito às suas próprias identidades.

Vemos que as coleções apresentam um leque bastante amplo de discursos sobre a temática, que divergem em alguns pontos e convergem em outros. A divergência está presente no que os autores dos livros selecionam como aspectos relevantes que compõem o tema das diferenças para serem trabalhados. A coleção VSP foca a atenção, por exemplo, nos indígenas, nas culturas, nos imigrantes e nas necessidades especiais, já a PL foca no racismo, nas religiões e etnias e nas características físicas. Isso faz com que as atividades de leitura trabalhem em torno de construções discursivas que contemplam apenas um ou dois desses aspectos em cada unidade didática. Ou seja, uma das unidades de VSP, por exemplo, que trata dos indígenas e das culturas, não trabalha com as diferenças relacionadas às religiões e às características físicas, trazidas apenas em uma das unidades de PL. Já esta coleção, por exemplo, não aborda especificamente a questão das necessidades especiais, que é privilegiada apenas pela coleção VSP.

Apesar de essas coleções tratarem de temáticas secundárias variadas relacionadas às diferenças, um ponto convergente nessas obras é o fato de todas as unidades trazerem à tona discursos que procuram defender a necessidade de uma valorização e respeito às diferenças. Consideramos bastante relevante o fato de as obras prezarem por uma construção discursiva a qual desperta uma conscientização pela aceitação do “outro” que é tido como diferente. Essa construção é importante, uma vez que pode trazer benefícios a determinados grupos sociais infelizmente ainda tão estereotipados. Acreditamos que, quanto mais discursos forem

construídos e divulgados sobre o respeito ao outro, atitudes menos preconceituosas podem começar a existir na sociedade.

Todavia, o que nos chama a atenção em relação a tal construção discursiva (mobilizada por ações conjuntas de operadores linguísticos, cognitivos e discursivos), nas duas coleções, é o fato de elas delimitarem quem são esses “outros” aos quais a sociedade precisa valorizar; são: os imigrantes, os indígenas, os portadores de necessidades especiais, os negros, os “fofinhos” (de acordo com a unidade 3, de PL) e os que fazem parte de religiões orientais. Perguntamo-nos a partir disso: e os gays, os moradores da favela, as adolescentes grávidas, as empregadas domésticas, os garis etc., grupos também tão estigmatizados, onde estão nos livros didáticos analisados?

O que percebemos, no tocante à inserção de elementos de contextualização nas seções de abertura e de leitura dos livros é um trabalho que permite um norteamto de determinados modelos de contexto a serem ativados que vão estar dentro de um espectro limitado de possibilidades de compreensões sobre o tema abordado. Sendo assim, ambas as coleções procuram inserir elementos os quais trazem à tona quem são os grupos que a sociedade deveria aprender a respeitar e valorizar. Isso acaba “impedindo” talvez que os leitores compreendam que a aceitação das diferenças precisa ser a diversos atores sociais, e não apenas a grupos limitados.

Acreditamos que essa delimitação e, conseqüentemente, “apagamento” de alguns grupos seja consequência de uma vigilância ideológica que controla o que deve ou não ser dito pelo LD. Como diz Van Dijk (2008), esta obra ajuda na reprodução e legitimação do poder de alguns grupos sociais. Isso é reflexo de ideologias que, organizando as cognições sociais e, por isso, “controlando”, através das mentes dos indivíduos, suas reproduções sociais, refletem o consenso dominante e, muitas vezes, os interesses dos grupos e instituições mais poderosos da sociedade. Desse modo, consideramos que ideologias muitas vezes machistas, sexistas e dominantes, com seus interesses diversos, procuram não somente conquistar o seu espaço nos livros didáticos, mas, muito além disso, vigiar os discursos que vão ser construídos e veiculados nessas obras.

Na coleção PL, pudemos perceber, por exemplo, que, mesmo o livro procurando trabalhar com as diferenças, uma de suas unidades didáticas acaba apresentando um elemento de contextualização que entra em contradição com própria temática. Acreditamos que tal contradição é fruto de uma ideologia que orienta os modelos de contexto a serem ativados pelos autores dos livros e, conseqüentemente, influencia suas produções discursivas. A

unidade 3, intitulada “Sou o que sou” apresenta um texto motivador⁹⁴ o qual afirma que uma garota e um garoto têm um sonho em comum: ser o que não são. Um pouco mais adiante, no texto, indagam “como seria se eles fossem eles mesmos?”. Consideramos que a pergunta é interessante uma vez que possivelmente estimula os leitores a retomarem as características físicas dos garotos (ela com uns quilinhos a mais e ele com o rosto cheio de espinhas e o nariz crescendo), a fim de valorizá-las. Entretanto, antes desse questionamento, há a seguinte informação: “Ela gostaria de ser a Gisele Bündchen, e ele, o Rodrigo Santoro”. Perguntamos com isso: Por que o sonho possível de uma garota era ser Gisele Bündchen e não, por exemplo, Taís Araújo, uma mulher negra? Ou por que o sonho de um garoto era ser Rodrigo Santoro e não Jean Wyllys, um homem gay? Para nós, trazer em uma unidade que aborda a temática das diferenças atores brancos e heterossexuais, como exemplos de “sonhos possíveis”, reforça um estereótipo legitimado na sociedade e reflete ideologias que procuram abafar discursos nos livros didáticos e, conseqüentemente, silenciar determinadas discussões na sala de aula.

Em relação às duas temáticas analisadas, percebemos mais um ponto convergente entre as duas coleções. Elas restringem-se a trabalhar seus temas em cada uma de suas unidades temáticas. Ou seja, quando se aborda o tema adolescentes, não há uma construção discursiva acerca das diferenças, assim como, quando se aborda as diferenças, não há uma construção discursiva acerca dos adolescentes. Essa atenção voltada predominantemente para o tema da unidade acaba trazendo, a nosso ver, algumas incoerências em relação aos discursos construídos ao longo das duas unidades temáticas analisadas de cada coleção. Isso aconteceu principalmente com o tema das diferenças. Os discursos que prezam pela valorização das diferenças não são mantidos coerentemente, em alguns momentos, quando se lê as unidades que tratam dos adolescentes. Em PL, por exemplo, se analisarmos as informações adicionais que apresentam imagens de jovens, veremos que quase todas mostram jovens brancos. Se se preza tanto na unidade temática diferenças por um discurso de valorização aos negros, por que essa construção discursiva também não é mantida em outras unidades? Na coleção VSP, já conseguimos visualizar, em relação à raça negra, uma coerência maior. Dois textos que tratam das relações afetivas entre os jovens mostram imagens de casais de distintas etnias⁹⁵. Mas, quando esta coleção apresenta, por exemplo, na unidade 2 sobre os adolescentes, um texto

⁹⁴ Texto apresentado na página 275 da tese.

⁹⁵ Textos apresentados nas páginas 167 e 177 da tese.

sobre os grupos punk, gótico, clubber, emo e hip-hop⁹⁶, ela procura construir discursos que versam sobre o desejo dos adolescentes se agruparem em tribos, como também sobre as suas múltiplas identidades. Entretanto, a atividade de leitura não se dedica a levantar questionamentos sobre a visibilidade muitas vezes estigmatizada que esses jovens possuem perante a sociedade. Contemplar esse aspecto estaria trazendo à tona o tema das diferenças. Essa delimitação apenas ao tema dos adolescentes também fica evidente em um dos exemplos da coleção PL, quando trabalha com o texto “Porta do colégio” na unidade 1⁹⁷. Uma das partes do texto de Affonso Romano expõe o olhar do narrador sobre o que se espera dos meninos e meninas que ele vê em frente ao colégio depois de dez ou vinte anos. Os meninos vão se interessar por esportes, informática e economia. Já as meninas possivelmente: serão dona de boutique, vão casar com um dono de uma multinacional, achar um diplomata, estudar Letras e largar tudo para passar o dia levando os filhos à praia, à praça e ao colégio, ou serão professora de ginástica (apenas uma delas será médica). Esse texto acaba reforçando um modelo nuclear estigmatizado do que se espera do gênero feminino e do gênero masculino. A expectativa social que prevalece, para o gênero feminino, corresponde a ela encontrar um casamento. Quando analisamos toda a atividade de leitura, percebemos que os autores retomam algumas partes do texto, possivelmente sendo as mais relevantes para eles, para serem trabalhadas. Entretanto, tais períodos que tratam dessas expectativas sociais dos gêneros não são retomados e muito menos explorados. Acreditamos que, mesmo o propósito da atividade sendo abordar a temática do adolescente, textos como esses que veiculam estereótipos poderiam propor, pelo menos uma questão, em que procurasse aprofundar uma discussão crítica sobre as diferenças de gênero, sobre as distintas representações sociais que os gêneros feminino e masculino têm em distintas épocas (a que o texto foi escrito e a que está sendo lido) etc. Isso traria uma coerência maior para a coleção, a qual procura na mesma obra do 8º ano trabalhar com uma construção discursiva acerca das diferenças.

Consideramos, com isso, que o fato dos autores da coleção adotarem uma proposta a qual procura privilegiar construções discursivas que se voltam predominantemente à temática principal não impede que sejam oportunizadas discussões sobre um tema que já foi ou ainda será contemplado pelo LD em outra unidade. Isso permite que um leitor, por exemplo, adolescente, punk e negro identifique-se não apenas com os textos, com as descrições, com as

⁹⁶ Texto apresentado na página 184 da tese.

⁹⁷ Texto apresentado na página 232 da tese.

informações etc. trazidas em uma das unidades do livro didático, mas sim, identifique-se com a obra como um todo.

O que percebemos nas duas coleções é a questão delas trabalharem com um perfil de leitor estereotipado que vai estar familiarizado com a leitura das atividades e que vai se identificar com a maioria das informações trazidas pelos elementos de contextualização, as quais direcionam ativações de modelos de contexto que, em muitos momentos, naturalizam discursos do senso comum. É possível que vários leitores se identifiquem com muitas dessas informações expostas, pois eles ao certo se enquadram em um perfil de leitor criado pelos autores do livro. Entretanto essa familiarização nem sempre acontece com todos. Isso porque cada leitor tem vivências, comportamentos, características e, conseqüentemente, modelos mentais distintos, o que permite que nem todos os alunos realizem algumas leituras propostas pelo LD.

As expectativas dos autores da obra contam com um perfil de aluno que vai se identificar com as informações abordadas pelos elementos de contextualização, pois tais expectativas são perpassadas por influências ideológicas que trabalham com a projeção de um perfil de leitor, provavelmente, em um nível socioeconômico específico, inserido em uma cultura peculiar e que compartilha de crenças, valores e ideias semelhantes. Toda essa projeção acaba influenciando no processo de escrita da obra, das propostas de suas atividades, dos elementos de elementos de contextualização que irão integrá-las e, conseqüentemente, no processo de compreensão leitora. Na seção de abertura da coleção PL, podemos identificar um exemplo claro desse perfil de leitor projetado pelos seus autores. Na parte *Fique ligado, pesquise!*, que integra o elemento de contextualização inserção no assunto, são indicadas várias sugestões de livros, sites, músicas e livros, os quais permitem uma contextualização do aluno acerca da temática que será explorada. Tal estratégia é relevante, uma vez que os leitores, caso venham a realizar as pesquisas, têm a oportunidade de acessar diversos modelos de contexto sobre o assunto, que vão influenciá-los em seu processo de compreensão. Entretanto a obra privilegia um perfil de leitor provavelmente de classe média que tem acesso aos materiais os quais lhe foram indicados. Ela não trabalha com alternativas aos alunos que não têm acesso às tecnologias, ou até mesmo a bibliotecas, por exemplo. Desse modo, a coleção ignora a possibilidade de o aluno pertencer a um nível socioeconômico baixo que não o permita ler, assistir e ouvir as fontes de pesquisa indicadas pelo LD.

Com esse olhar mais específico para os perfis de leitores criados pelos autores das obras, com a finalidade de encontrarmos os pontos convergentes e divergentes entre as coleções investigadas, finalizamos as análises de nossa pesquisa, percebendo a importância

que há na relação entre contexto, ideologia, discurso e compreensão nos livros didáticos de LP. Os elementos de contextualização lançados pelas obras proporcionam ativações de modelos de contexto, os quais são ideologicamente orientados, que vão nortear o processo de compreensão dos alunos sobre os discursos construídos pelas obras. Esses discursos sobre os adolescentes e as diferenças refletem, entretanto, em muitos momentos, ideologias dominantes que procuram abafar grupos e silenciar discursos, ajudando, talvez, com isso na propagação de relações de desigualdades e na perpetuação do preconceito social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados às páginas, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ele, a sua própria margem, que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá que chegar.

(José Saramago)

A partir da presente pesquisa, pudemos averiguar o quão relevante se faz analisar o livro didático, procurando entendê-lo como um instrumento que não é neutro, e passivo, mas diferentemente disso, como um instrumento que é perpassado por ideologias, no qual discursos diversos são veiculados a fim de influenciar o processo de aprendizagem dos alunos sobre as diversas temáticas que ele contempla. Entendê-lo deste modo, permite-nos perceber que as seleções temáticas, as escolhas lexicais, as preferências de texto, as atividades de leitura, ou seja, todos os aspectos relacionados à sua produção não são elaborados aleatoriamente. Ao contrário disso, todas estas escolhas integram um processo dinâmico de elaboração desses materiais, o qual apresenta intenções por traz daquilo que está materializado no corpo do LD.

Diferentemente de se propor um trabalho de transposição didática ou de usar uma lupa para averiguar unicamente “problemas” existentes nestes materiais, acreditamos que a nossa investigação procurou lançar um olhar para o livro didático muito mais voltado para a interpretação e reflexão, conforme Bunzen (2009) defende, de alguns dos elementos que compõem a obra. Isso nos ajudou a entender como determinados elementos lançados pelos livros nas seções de abertura de suas unidades temáticas e nas suas seções de leitura são importantes para o processo de compreensão, como também, para entendermos os prováveis discursos veiculados nas obras sobre temáticas não linguísticas que as coleções decidiram trabalhar.

Mesmo que, em determinados momentos de nossas análises, nosso posicionamento procurasse ser crítico sobre alguns resultados encontrados – aqueles que demonstravam haver construções discursivas influenciadas por paradigmas ainda tão marcados na sociedade, os

quais acabavam contribuindo para a compreensão de discursos estereotipados – o caráter de nossa pesquisa foi muito mais interpretativo do que avaliativo. Ou seja, a nossa intenção esteve fundamentada em um olhar que procurasse muito mais refletir sobre as relações entre os elementos de contextualização, os modelos cognitivos elaborados a partir deles e as possíveis compreensões dos discursos veiculados por meio das atividades de leitura. Esse olhar permitiu-nos entender que pesquisas sobre livros didáticos, quando não são necessariamente propositivas, podem trazer contribuições também válidas para o processo de ensino aprendizagem. Contribuições essas que não tenham como meta realizar uma “higienização” do LD, dos seus discursos que refletem em muitos momentos uma ideologia dominante, para se chegar a um discurso “ideal”, livre de estereótipos e de relações de desigualdade. Isso porque acreditamos que não temos uma sociedade “ideal”. Nós temos, sim, um sonho de uma sociedade “ideal”, de uma sociedade mais justa, menos manipuladora e menos preconceituosa. Por isso que muitas vezes tendemos a querer realizar pesquisas que prezem por uma “limpeza” moral e comportamental nos livros didáticos. Mas o que nós, na verdade, temos é uma sociedade que apresenta diversos grupos sociais, com identidades múltiplas, que são regidas por ideologias organizadoras das cognições sociais, compartilhadas pelos membros desses grupos, e de suas reproduções sociais (VAN DIJK, 2005). E o livro didático vai exatamente refletir essas diferenças e essas lutas pelo poder.

Entretanto, mesmo estando cientes de toda essa diversidade que constitui a nossa sociedade e que chega aos livros didáticos, não tomamos como norte o fundamento da tolerância. Ou seja, podemos viver numa sociedade de diferenças – a qual elabora discursos e, ao mesmo tempo, é influenciada por outros diversos – mas não precisamos tolerar tudo o que lemos e o que ouvimos. Não precisamos, com isso, tolerar discursos que naturalizam situações de desigualdades sociais e que nos influenciam, como receptores do discurso, a formar modelos mentais, os quais os manipuladores desejam, “restringindo assim a nossa liberdade de interpretar ou, de pelo menos, deduzir a probabilidade de entender o discurso contra o interesse dos manipuladores” (VAN DIJK, 2008, p. 244). Precisamos, sim, darmos-nos a oportunidade de refletir sobre esses discursos, de os analisarmos criticamente e de os confrontarmos. Para assumirmos esse posicionamento, faz-se necessário que estejamos, com isso, diante de um leque de construções discursivas diversas.

Ao tomarmos como base os livros didáticos, e especificamente os analisados em nossa pesquisa, percebemos que os leitores se defrontam com um processo de elaboração o qual irá direcionar possibilidades de compreensão de discursos que, em muitos momentos, estão dentro de um espectro restrito, ou seja, ancorado em paradigmas. Isso acaba limitando, a

nosso ver, a oportunidade desse leitor de se deparar com vários outros discursos que o mobilize a (re)elaborar diversos modelos de contexto sobre as situações que são discursivizadas e, desse modo, a assumir uma posição de leitor mais crítico diante de uma pluralidade discursiva. Não estamos querendo dizer, com isso, que as atividades de compreensão nos livros didáticos analisados por nossa pesquisa evidenciaram uma forma limitada a respeito do funcionamento da língua, não possibilitando o desenvolvimento de leituras diversas pelos alunos. Diferentemente disso, pudemos constatar que tais atividades foram elaboradas de modo a se fazer uso de estratégias que permitiriam o leitor ativar conhecimentos prévios do que lia e, conseqüentemente, realizar operações cognitivas, as quais iriam mobilizar os processos de compreensão e, por conseguinte, de produção discursiva sobre o texto lido e as temáticas abordadas por ele. Em muitos momentos pudemos constatar que a atividade não colocava o leitor como um mero “telespectador” do que era lido no texto a fim de tão somente identificar informações que estavam na superfície do texto e de decodificá-las. Isso nos fez perceber que as coleções analisadas operavam com noções que entendiam a compreensão como um processo em que o leitor não somente poderia ter condições de dizer algo sobre o que leu no texto, mas também, de interagir com o próprio texto, emitindo seus posicionamentos sobre ele.

Constatamos que essas noções não apenas se restringiam ao processo de compreensão das temáticas não linguísticas exploradas pelas unidades, mas também, ao das temáticas (meta)linguísticas. Mesmo que nossos objetivos específicos não estivessem delimitados a esses temas, resolvemos analisar as questões as quais se dedicavam a trabalhá-los, uma vez que elas nos dariam subsídios para entender quais eram as informações as quais assumiam a função de elementos de contextualização – que eram tidas como as mais relevantes para serem trazidas pelas atividades – e, conseqüentemente, qual era a relação entre elas e o processo de compreensão desses temas. Como também, analisamos estas questões para entendermos a posição que o LD dava ao aluno nesse processo. Percebemos que o leitor, na grande maioria delas, era motivado a realizar uma leitura que ia muito além da materialidade linguística que estava expressa no texto. Ou seja, ele era inserido em uma posição mais ativa no processo de compreensão do tema (meta)linguístico, a qual o instigava, em muitos momentos, a refletir sobre o sentido de algumas expressões e itens lexicais inseridos em determinadas contextualizações. Essa reflexão, ao certo, permitia que esse aluno não se limitasse à literalidade do que estava textualmente visível, uma vez que, para atingir o propósito do que lhe era solicitado, ele precisava – ao ler, por exemplo, determinadas expressões e itens lexicais – ativar as suas vivências anteriores e as elaborações cognitivas

que tinha acerca deles, para não somente os compreender dentro de uma determinada contextualização, mas também, para construir novas representações cognitivas sobre eles.

O aluno também era inserido em uma posição de leitor ativo, em muitas atividades de leitura, quando o LD adotava a estratégia de solicitar, por exemplo, a explicação do aluno, “com suas próprias palavras”, sobre um elemento de contextualização que era trazido por algum questionamento. Sendo assim, a atividade motivava o aluno a não se delimitar às explicações expressas pelo próprio texto lido, mas sim, a se posicionar, tomando por base suas próprias ideias, sobre a informação trazida pela contextualização. Se o leitor era instigado a explicar o que um fragmento selecionado do texto central transmitia, ele era influenciado primeiramente a elaborar modelos de contexto sobre a informação trazida; isso porque seria a ação desses operadores cognitivos, com as interpretações intersubjetivas do leitor sobre o que era lido, que iria permitir uma elaboração discursiva dele (com suas “próprias palavras”) sobre os aspectos contemplados pelo texto.

Entretanto, percebemos que – mesmo procurando adotar perspectivas que tentassem colocar em cena um leitor ativo no processo de compreensão, que fosse capaz de, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, “atravessar um rio e chegar as suas diversas margens”, conforme disse Saramago – as coleções ainda trabalham, como já expusemos, dentro de um enquadramento de possibilidades de compreensões. Ou seja, mesmo os livros apresentando um trabalho que procurasse contemplar uma construção discursiva *aparentemente múltipla* sobre as temáticas abordadas, eles fazem uso de estratégias muito bem elaboradas, que funcionam como “pedras postas a atravessar a corrente de um rio”, orientando os leitores até as margens aos quais poderiam chegar. Consideramos uma construção discursiva *aparentemente múltipla* porque, tomando por base os temas analisados mais especificamente na nossa pesquisa, como pudemos verificar, os livros constroem vários discursos sobre os adolescentes e as diferenças. Entretanto, mesmo sendo vários os discursos, acreditamos que eles se encontram dentro de uma naturalização que se constrói na sociedade sobre o que são os adolescentes e os grupos tidos como diferentes.

Nesse direcionamento, provavelmente para atender aos interesses, ideologicamente motivados, dos diversos grupos, instituições, programas nacionais que atuam diretamente ou indiretamente na elaboração dos LD (autores, editoras, família, religião, PNLD, PCN etc.), outros discursos sobre os temas acabam sendo deixados de lado. Isso faz com que os alunos mantenham cristalizados alguns modelos mentais sobre determinadas situações sociais e grupos (com suas representações, papéis etc.) e não se vejam estimulados a (re)elaborações de tais modelos com base em novas interpretações (inter)subjetivas.

A partir de tais resultados, acreditamos que, se o aluno fosse motivado a realizar leituras as quais, além dos direcionamentos já concretizados e dos modelos já ativados, o mostrassem também a possível existência de vários outros vários caminhos a serem seguidos, prováveis (re)elaboraões de modelos de contexto seriam realizadas, influenciando-o a compreender, também por outras vias, os temas abordados pelos livros. Isso o daria a chance de – ao se deparar com uma pluralidade discursiva que não necessariamente se limita a paradigmas – se ver como um leitor efetivamente crítico, capaz (dentre tantas possíveis ações) de: realizar suas próprias escolhas e, com isso, atuar como protagonista na sua construção discursiva sobre os temas abordados; questionar, confrontar, ou aceitar, seja por meio da prática escrita ou da oral, alguns discursos construídos pelos livros; procurar entender quais são os objetivos dos autores ao lançarem determinados textos em suas unidades para trabalharem suas temáticas; tentar perceber os posicionamentos ideológicos dos autores sobre os textos e temas selecionados para serem explorados; entender qual a projeção de perfil de leitor que os autores adotam para a leitura de seu livro; e refletir sobre as épocas em que os textos trazidos no LD foram escritos e compará-los com o momento em que estão sendo lidos, a fim de: averiguar os discursos que permanecem e mudam, com o tempo, sobre as mesmas temáticas e entender o porquê de suas possíveis (ou não) mudanças.

Para que tais leituras sejam motivadas, acreditamos que o trabalho de professores, na sala de aula, é de suma importância. Professores que assumam a bandeira de que a Escola é *sim* partidária⁹⁸ e os materiais didáticos adotados por ela são *sim* partidários, pois eles veiculam discursos influenciados por ideologias diversas. Por causa disso, é importante que os docentes – ao se depararem com estratégias adotadas pelos livros que proporcionam direcionamentos, os quais ativam, no leitor, tão somente modelos de contexto ancorados essencialmente em cristalizações sociais – deem aos seus alunos, a fim de que despertem visões críticas de mundo, a oportunidade de eles lerem outros textos, de realizarem outras atividades e de levantarem outras discussões não contempladas pelo livro didático.

⁹⁸ Utilizamos este termo, como retomada do que expusemos na Introdução da tese sobre a Escola sem Partido, a fim de reafirmarmos nosso posicionamento contrário a esse Programa. Consideramos um retrocesso a uma educação, que procura despertar a criticidade nos alunos, pensar em escolas e livros que sejam neutros, sem vinculações partidárias, sem interesses, sem preferências morais, religiosas etc.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R. 2012. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. 191f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba, SP. 2012.
- ARAÚJO, D. L. 2014. **Enunciados de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. Olinda: Livro Rápido.
- BATISTA, A. A. G. 2003. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 25-68.
- ____; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. 2008. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. COSTA VAL, B.MARCUSCHI (Org). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 47-72.
- BRASIL. MEC. SEB. 2007. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2008 - Ciências. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. MEC. SEB. 2014. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015 - Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação.
- BUNZEN, C. 2005. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**. v.1, p.557-562.
- ____. 2009. **Dinâmicas discursivas nas salas de aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 227f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2009.
- ____. 2011. Leitura e ciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIG, O. L. de O. M.; FRONZA, C. de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação, II**: a linguagem em foco: a interlocução continua! Blumenau: Edifurb, p.59-78.
- ____; ROJO, R. 2005. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In. COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 73-118
- CAFIERO, D. 2005. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.
- CHIAPPINI, L. 2005. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação**: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez. p. 95-100.
- CHOPPIN, A. 2004. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. In. **Educação e Pesquisa**. v. 30, nº 3, São Paulo. p. 549-566.

COSTA Val, M; MARCUSCHI, B. (Orgs.). 2005. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica.

COUTINHO, M. de L. 2004. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

DELL'ISOLA, R. L. P. 2001. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial.

DIONÍSIO, M. L. T. 1999. Níveis de estruturação e dimensões dos livros de português. In: CASTRO, R. V. de *et. al.* (Orgs.). **Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p.495-505

DIONÍSIO, A. 2002. Simpósio 6 - O Livro Didático e a Formação de Professores. In: **Livros didáticos de Português formam professores?** p.82-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em 30 de mai. de 2014.

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, 32.1. p.237-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf> Acesso em 01 de ago. de 2016.

ECO, U. 1986. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva.

FALCONE, F. 2005. **O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do jornal**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

_____. 2012. Discurso e Cognição. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**. p.264-284. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/Discurso-e-cogni%C3%A7%C3%A3o_p.264-2841.pdf Acesso em 10 de dez. de 2013.

FAIRCLOUGH, N. 2001. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília.

FERNANDES, M. A. 2010. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. 294f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2010.

FIALHO, D. da S.; FIDELES, L. L. 2008. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **Revista Helb**, ano 2, n. 2 - 1. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&itemid=11 Acesso em: 03 de out. de 2016

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. 2003. **Como facilitar a leitura**. 7ed. São Paulo: Contexto.

GERALDI, J. W. 1987. Livro Didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, jun. p. 4 -7.

JURADO, S. G. de O. G. 2003. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. 2004. Abordagens de leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, nº14, p. 13-22, 1º sem.

_____. [1989] 2013a. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos de Leitura**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes.

_____. [1989] 2013b. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes.

KOCH, I. 2006a. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2006b. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2010. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo; Contexto.

_____; ELIAS, V. M. 2013. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. 2005. Do Cognitivismo ao Sociognitivismo. In. MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, vol.3, 2.ed. São Paulo: Cortez. p. 251-300.

_____; BENTES, A. C.; MORATO, E. Ainda o contexto: algumas considerações sobre as relações entre contexto, cognição e práticas sociais na obra de Teun van Dijk. **ALED** 11 (1), p. 79-91.

LAJOLO, M. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, v. 16, nº 69. p. 3-9.

LAKOFF, G. 1987. **Women, fire, and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press.

LIMA, A. V. A. de. 2013. **Atividades de linguagem em transformação: o processo seletivo do Colégio de Aplicação da UFPE**. 428f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

MACHADO, M. A. R. 2005. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2005.

MARCUSHI, L. A. 1996. Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua. **Em aberto**. INEP: Brasília. p. 64-82.

_____. 1999. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: UFGO, p.38-71.

_____. 2003. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In. DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59.

_____. 2007. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2008. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, B.; CAVALCATE, M. 2005 Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, p. 237-260.

ORLANDI, E. P. 1999. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes.

PIMENTA, R. O. C. 2006. Aspectos cognitivos da compreensão textual no PISA 2000 e no processo ensino-aprendizagem brasileiro. In: PINTO, A. (Org.). **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Editora universitária da UFPE. p. 111-126.

RANGEL, E. 2003. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In. DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 13-20.

SAVIOLI, F. R. 1997. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGORIN, M. R.V.; LEONEL, M.C.M. (Org.). **O que quer o que pode esta língua? Brasil/ Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara, SP: FCL-UNESP-Ar, p.113-126.

SCHARDOSIM, C. R. 2015. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. 261f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOARES, M. 2001. Que professores de português queremos formar? **Revista Movimento**. Rio de Janeiro. nº 3, p.149-155, maio.

SOLÉ, I. 1998. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, D. M. 1999. Ideal de escrita e livro didático. In. CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes. p.135-141.

VAN DIJK, T. A. 1994. Conferencia 3. Estructura Discursiva y Cognición Social. In: **Cuadernos**. n.2, año 2. Octubre de 1994. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. p.54-92. Disponível em: <http://www.discursos.org/Art/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>. Acesso em: 06 jun 2014.

_____. 1997. Discurso, Cognición y Sociedad. In: **Signos. Teoría y práctica de lo educaci3n**. n.22. Octubre-Diciembre. p.66-74.

_____. 2000. **Ideologí**a: Una Aproximaci3n Multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial.

_____. 2001. Algunos principios de una teorí

a del contexto. In: **ALED**, Revista latinoamericana de estúdios del discurso, Caracas, n. 1, v. 1, p.69-81.

_____. 2005. **Discurso, notí**cia e ideologia. Porto, Campo das Letras.

_____. 2006. **Ideologí**a: una aproximaci3n multidisciplinaria. Barcelona, Espaí

_____. 2008. **Discurso e Poder**. S3o Paulo: Contexto.

_____. 2012. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. ILARI, R. S3o Paulo: Contexto.

VARGAS, D. S. 2012. **O plano inferencial em atividades de leitura**: livro didático, cogniç3o e ensino. 287f. Dissertaç3o (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduaç3o em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

VERCEZE, R. M. A. N; SILVINO, E. F. M. S. 2008. O livro didático e suas implicaç3es na prát

ica do professor nas escolas pú

VYGOTSKY, L. S. 1991. **A formaç3o social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicol3gicos superiores. 4. ed. S3o Paulo: Martins Fontes.

ZILBERMAN, R. 2008. Recepç3o e leitura no horizonte da literatura. **ALEA**. v 10, n3o1, Janeiro-Junho, p. 85-97.

ANEXOS

ANEXO A – Pesquisas realizadas sobre as temáticas constituintes da tese

1.1. Títulos dos artigos, que apresentavam uma das quatro palavras-chave da tese, publicados em revistas entre 2010 e 2014

Palavra-chave contexto:

- Estudos e pesquisas em Sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil (ANPOLL⁹⁹)
- O ensino de inglês como língua estrangeira no contexto de escolas regulares brasileiras: uma visão retrospectiva e prospectiva das políticas e práticas (RBLA)
- Interação de crenças em contextos colaborativos de aprendizagem de línguas (RBLA)
- O contexto de protestos populares durante a copa das Confederações: entre dizer ou silenciar (RBLA)
- Ensino de Língua em contextos multilíngue (RBLA)
- Resolução de conflitos no contexto de Educação bilíngue na primeira infância: rumo a um desenvolvimento multicultural (RBLA)
- Processo escrito em um contexto orientado para o produto: desafios e possibilidades (RBLA)
- Os aspectos a considerar no desenvolvimento de testes de proficiência oral em contextos virtuais (TLA)
- Integração de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de aprendizagem: análise de três diferentes momentos de um curso de formação de professores (TLA)

Palavra-chave compreensão:

- Tecnologia digital: uso de educação à distância para o ensino de compreensão oral e produção em inglês mediada por computador (ANPOLL)
- Gramática no ensino de Português: a busca de compreensão (RBLA)

⁹⁹ Entre parágrafos encontram-se as siglas das revistas em que os artigos foram publicados.

- Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de línguas adicionais e proficiência (TLA)

Palavra-chave cognição:

- Social cognitive representations of violence in urban brazil: violence as an uncontrolled force (ANPOLL)
- Corpora e linguística cognitiva (RBLA)
- Incorporação na linguística cognitiva: a partir do experimentalism a neurociência computacional (DELTA)
- Metáfora e incorporada cognição (DELTA)
- Análise cognitiva sobre a preposição do português brasileiro de (DELTA)
- Análise de um software educacional para a aprendizagem de línguas: percepções a partir da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Interação Humano-Computador (DELTA)
- A investigação sobre atividades de cognição e de leitura na escola (TLA)

Palavra-chave livro didático:

- O livro didático como instrumento mediador do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa: produção de texto (RBLA)
- O gênero jornalístico e os livros didáticos (RBLA)
- O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas (RBLA)
- As diferenças culturais no uso do inglês como percebida pelos brasileiros que vivem no exterior e seu tratamento nos livros didáticos (RBLA)
- Representações Afro-brasileiras no livro didático de Português (TLA)
- O interlocutor nas produções textuais encontradas em livros didáticos (TLA)
- Gênero de texto e idioma Inglês em uso: uma análise dos livros didáticos aprovados pelo governo brasileiro (PNLD/ LE) (TLA)

1.2. Títulos dos trabalhos, que apresentavam uma das quatro palavras-chave da tese, publicados entre 2010 e 2014 pelo banco de dissertações e teses da Capes

Palavra-chave compreensão:

- A metaenunciação como processo de construção de sentidos e de compreensão na interação falada. (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE) ¹⁰⁰

Palavra-chave cognição:

- Narrativas em libras: análise de processos cognitivos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)
- Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista nova escola. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Palavra-chave livro didático:

- Linguagem e ensino: identidade e diversidade discursiva em livros didáticos brasileiros e franceses. (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE)
- Recontextualização do Discurso da Ciência da Linguagem no Livro Didático de um Curso Livre de Inglês em Santa Maria-Rs' (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

¹⁰⁰ Entre parágrafos encontram-se as universidades em que os trabalhos foram realizados.

ANEXO B – Distribuição das coleções de Língua Portuguesa

Tabela 01: Quantidade de distribuição das coleções de Língua Portuguesa.

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	
3ª	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	336	22	9.819	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758	
4ª	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	366.200	1.323.698
	27399C0124	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	7.076	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	329.379	
	27399C0125	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.687	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	308.661	
	27399C0126	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.461	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	L	320	21	292.806	
	27399C0127	JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	M	368	24	6.428	
5ª	27478C0124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	340.587	1.251.956
	27478C0124	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.594	
	27478C0125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	344	22,5	313.025	
	27478C0125	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	576	37	6.267	
	27478C0126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	288	19	292.722	
	27478C0126	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	496	32	6.034	
	27478C0127	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	L	296	19,5	280.717	
	27478C0127	SINGULAR & PLURAL - LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE	M	480	31	6.010	
6ª	27403C0124	LÍNGUA PORTUGUESA	L	280	18,5	271.495	1.008.796
	27403C0124	LÍNGUA PORTUGUESA	M	384	25	4.885	
	27403C0125	LÍNGUA PORTUGUESA	L	264	17,5	248.186	
	27403C0125	LÍNGUA PORTUGUESA	M	376	24,5	4.586	
	27403C0126	LÍNGUA PORTUGUESA	L	208	14	237.245	
	27403C0126	LÍNGUA PORTUGUESA	M	312	20,5	4.499	
	27403C0127	LÍNGUA PORTUGUESA	L	248	16,5	233.376	
	27403C0127	LÍNGUA PORTUGUESA	M	352	23	4.524	
7ª	27442C0124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	L	304	20	182.740	674.442
	27442C0124	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	M	400	26	3.383	
	27442C0125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	L	288	19	167.266	
	27442C0125	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	M	376	24,5	3.178	
	27442C0126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	L	288	19	159.371	
	27442C0126	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	M	384	25	3.086	
	27442C0127	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	L	288	19	152.342	
	27442C0127	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	M	384	25	3.076	
8ª	27452C0124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	248	16,5	110.437	390.249
	27452C0124	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	320	21	2.112	
	27452C0125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	200	13,5	96.913	
	27452C0125	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	264	17,5	1.960	
	27452C0126	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	240	16	89.071	

	27452C0126	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	312	20,5	1.869	
	27452C0127	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	L	208	14	86.026	
	27452C0127	PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE	M	280	18,5	1.861	
9ª	27447C0124	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	L	312	20,5	68.618	259.367
	27447C0124	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	M	400	26	1.352	
	27447C0125	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	L	304	20	64.544	
	27447C0125	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	M	376	24,5	1.250	
	27447C0126	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	L	328	21,5	60.629	
	27447C0126	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	M	416	27	1.186	
	27447C0127	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	L	352	23	60.572	
	27447C0127	PERSPECTIVA LÍNGUA PORTUGUESA	M	448	29	1.216	
10ª	27453C0124	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	L	296	19,5	69.126	246.887
	27453C0124	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	M	400	26	1.305	
	27453C0125	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	L	312	20,5	60.163	
	27453C0125	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	M	424	27,5	1.211	
	27453C0126	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	L	256	17	57.031	
	27453C0126	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	M	352	23	1.153	
	27453C0127	PORTUGUÊS, UMA LINGUA BRASILEIRA	L	280	18,5	55.737	
11ª	27484C0124	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	L	256	17	63.630	242.010
	27484C0124	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	M	384	25	1.336	
	27484C0125	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	L	264	17,5	59.972	
	27484C0125	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	M	392	25,5	1.213	
	27484C0126	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	L	264	17,5	58.168	
	27484C0126	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	M	392	25,5	1.176	
	27484C0127	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	L	272	18	55.353	
	27484C0127	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	M	400	26	1.162	
12ª	27317C0124	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	272	18	32.086	117.527
	27317C0124	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	328	21,5	734	
	27317C0125	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	296	19,5	29.156	
	27317C0125	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	344	22,5	690	
	27317C0126	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	376	24,5	27.165	
	27317C0126	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	420	27,25	660	
	27317C0127	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	336	22	26.372	
	27317C0127	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	380	24,75	664	

Fonte: FNDE (2014)

ANEXO C – Complementos dos textos apresentados na seção de leitura

3.1. Complemento do texto “Na ponta do nariz”

— Então ela vai entender... ela também já deve ter passado por isso!

— Claro que não! E ela não vai entender coisa nenhuma! Vai rir de mim.

Ele fez uma tremenda expressão de sofrimento e em seguida choramingou:

— Justo comigo! Justo hoje!

A mãe, tentando ajudar:

— Bem... a única saída é anular a visita... eu invento uma desculpa qualquer...

— Você está louca, mãe!? Nunca! Nunquinha! Dei a maior sorte do mundo quando fui sorteado para fazer o trabalho com ela. Se você visse... metade dos meninos da classe queria estar no meu lugar. Devem estar morrendo de inveja!...

— Ótimo! Então, aproveite...

— Como? Desse jeito?

A mãe, querendo aliviar Tiago:

— Filho, pense no lado bom da coisa.

— Que lado bom, mãe?

— Essa menina, Daniela. Se é tão querida assim na classe, você deve estar se sentindo superimportante.

Tiago estufou de leve o peito, impondo respeito:

— Ah! Isso é verdade! E aqui, na minha casa! André, Zé Renato, Paulo, Duda... estão ó... chupando o dedo.

— Então, nem tudo é ruim assim...

— Bem... até que não!

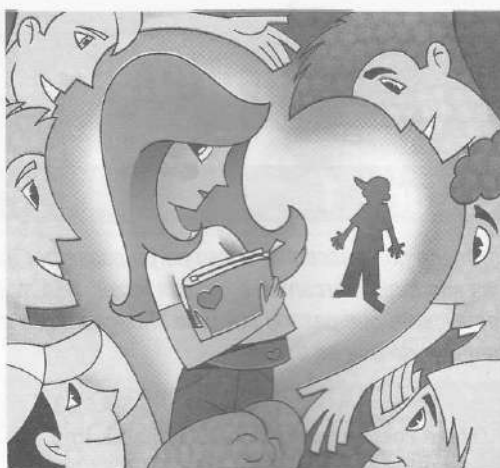
Quando a mãe, dando por resolvido o problema, ia se afastando, Tiago voltou à carga:

— Se a senhora pensa que está me convencendo, enganou-se. E não vá saindo de mansinho, que meu problema ainda não está resolvido.

Ela quase riu. Disposta a continuar a conversa com o filho, dona Iara aproximou-se dele:

— Está bem, Tiago. Vamos resolver seu problema!

— Como? ►



— Não sei. Talvez passando um pó... ou algo parecido.

— Você está louca?

— Um pedaço de esparadrapo. Ou bandedeide.

— Ficou pior.

— Quer que eu te leve ao médico?

— Também não é tão grave assim!

— Que tal pegar um lençol e fazer dois furos...

— Gozação, mãe? Eu tô sofrendo!

Ela não respondeu. Silêncio. Momento de decisão.

— Você quer mesmo que eu resolva? (Mostrando os dois polegares.) Resolvo já. Venha cá e pare com isso de uma vez!

Nesse momento, um som estridente de campainha invadiu o cômodo onde conversavam, interrompendo-os.

— Chiii... é ela!

Silêncio.

De novo a campainha irritante.

— Quer que eu vá lá e diga que você não está?... que você não está bem e não pode fazer o trabalho?...

Ele arregalou os olhos e respondeu apressadamente:

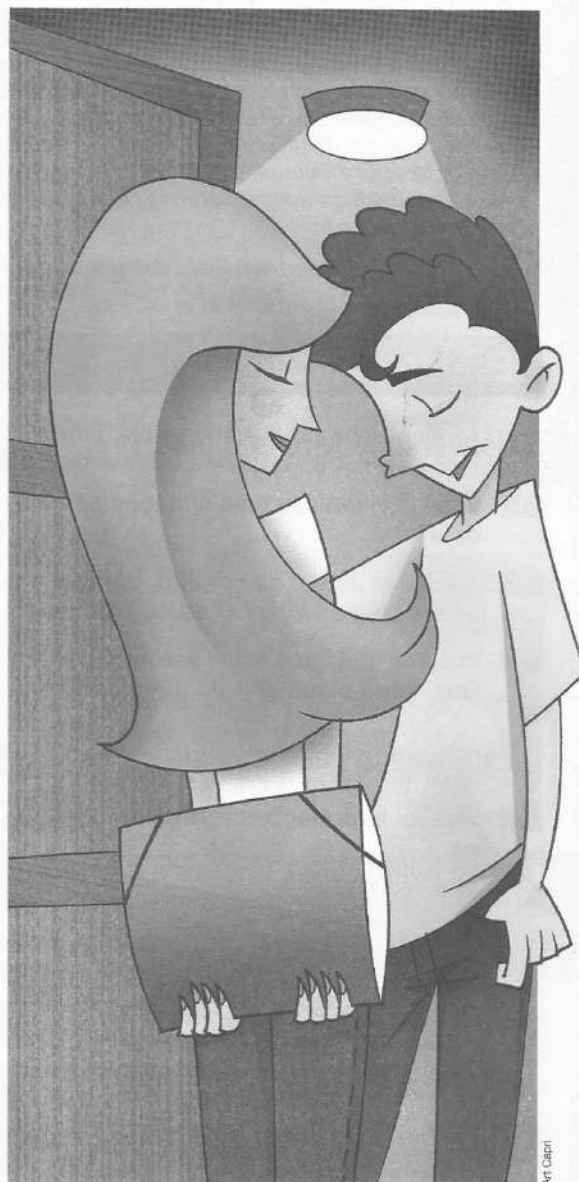
— De jeito nenhum! Por nada deste mundo!

Em seguida, foi ao banheiro, aproximou-se do espelho e mirou-se desanimado. Seu rosto redondo, cheio de saúde, apareceu refletido no cristal. E ali, bem na ponta do seu nariz, bem vermelha, redonda e exibida, uma enorme e primeira espinha a enfeitar-lhe a extremidade. Feito um vulcãozinho colorido; na ponta da estufada e redonda espinha vermelha uma pontinha amarela. Bonita até, se não fosse no nariz dele.

Tiago respirou fundo, acariciou levemente a saliência e saiu em direção à porta.

— Com espinha ou sem espinha, lá vou eu.

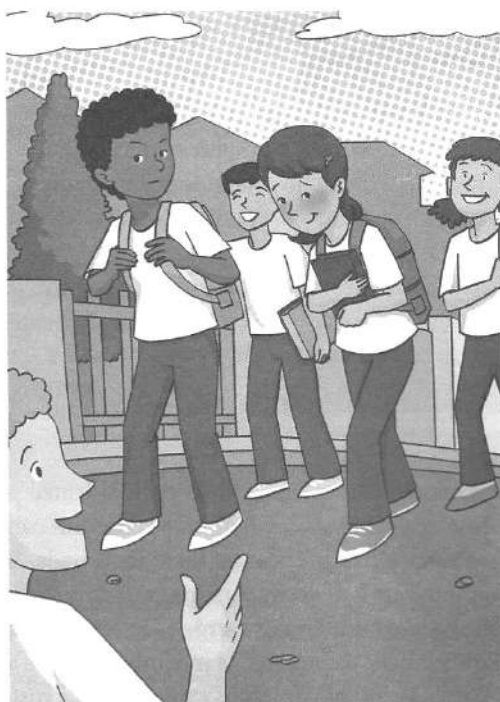
E foi. Carregando consigo seu enorme problema, uma primeira e saliente espinha na ponta do nariz. Junto do problema, uma grande delícia: fazer um trabalho de classe sozinho com a menina mais cobiçada da turma.



Edson Gabriel Garcia. Na ponta do nariz. In: _____. *Meninos & meninas: emoções, sentimentos e descobertas*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 7-10.

3.2. Complemento do texto “Primeiras lições de amor”

Marina e Irineu, sentados um ao lado do outro, muito animados, sorriam e falavam de tudo: das flores do jardim, um pouco secas por falta de água, da sombra gostosa da árvore perto do banco, do sino da Catedral que tocava triste como se fosse anúncio de morte, da festa de quinze anos da amiga Flávia no próximo sábado, de tudo, menos do namoro. O tempo passou rapidamente. Logo, o relógio da Catedral bateu treze horas e todos se levantaram quase ao mesmo tempo, por força do hábito. Marina tentou se atrasar um pouco, olhou bem nos olhos de Irineu e ele nos dela. E os olhares expressavam a vontade de não irem à aula, de ficarem ali sentados conversando o que planejavam. Mas logo a turminha toda começou a gritar que estava na hora, algumas amigas vieram para perto de Marina e não houve outro jeito. Irineu e Marina juntaram-se aos colegas e foram subindo em direção ao colégio, sempre próximos um do outro. E o assunto do namoro surgiu, mas na boca dos colegas. E ganhou um adjetivo até certo ponto verdadeiro: namoro enrustido. Todos gozando, tirando sarro. Irineu e Marina ficaram muito vermelhos de raiva, o que confirmava o adjetivo. Mas, ao mesmo tempo, olhavam-se e sorriam disfarçadamente, mostrando que a brincadeira também os agradava. Raiva e alegria se misturavam de um jeito divertido.



Naquela tarde, nem Marina nem Irineu prestaram muita atenção no que os professores explicavam. Dividiam os olhares entre o quadro-negro e a direção dos olhos de um e outro. Certa hora, Irineu ameaçou jogar um beijo, mas não teve coragem. Marina percebeu as duas coisas e sorriu agradecida, incentivando-o.

No intervalo, parecendo coisa combinada, os dois arrumaram vagarosamente os objetos para saírem juntos, sozinhos e após os outros. E Marina chegou perto da carteira de Irineu e entregou-lhe um bilhete. Também ele, por coincidência, havia escrito um e deu para ela. Saíram rindo, cada qual procurando um lugar tranquilo onde pudessem ler o que estava escrito. E os bilhetes provocavam nos dois, por antecipação, um sentimento de alívio e de alegria interior. ►



Querido Irineu,

Todo mundo sabe que formamos um casal de namorados muito bonito. Você não acha? Eu acho e já quis abrir o jogo várias vezes, mas me faltou coragem. Vai agora o meu desejo sublinhado, para mostrar-lhe como é forte: eu quero muito namorar você. Como é, topa ou não? Espero resposta breve. Tá?

Um beijão da sua Marina

Amada Marina,

Você sabe o que sinto por você. Já não dá pra esconder, engolir as palavras e ficar esperando. Não é mesmo?

Então, aí vai, em letras maiúsculas, a frase que estava entalada na minha garganta: EU TE AMO!!!

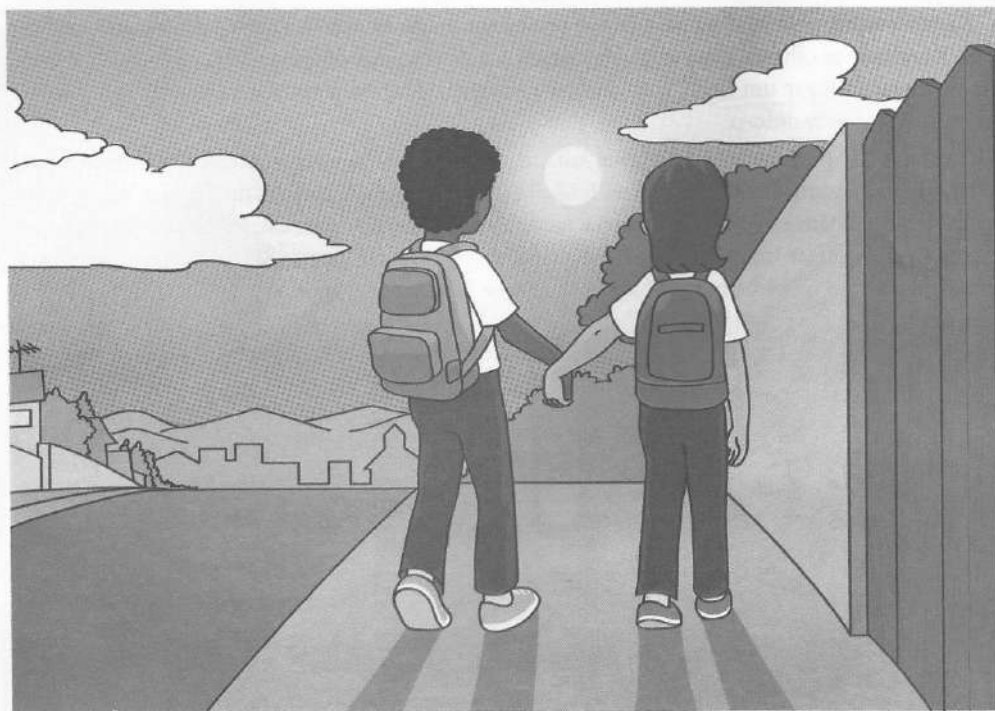
Que tal um encontro no final da aula, na saída do Colégio? Disfarça dos chatos e me espera.

Um beijão do Irineu

Quando Marina chegou ao portão, Irineu já estava ansioso na espera, mas na certeza de que o atraso era proposital. Olharam-se com um carinho tão solto, com uns olhos que eram só sonho e revelação; e não precisaram dizer mais nada. Irineu estendeu a mão e Marina a apertou. Os olhos continuavam a dialogar com um brilho novo, forte e quente, parecendo ver o arco-íris e céu cheio de estrelas. E o barulho dos carros e as vozes viravam música. E o amor se cumpria em pequenos gestos significativos: em acertar as mochilas e dar-se as mãos, em sorrisos somando carinhos guardados e promessas, em movimentos expressivos de rosto e de corpo.

E saíram de mãos dadas. Caminhavam como em um sonho bonito, as pedras da calçada parecendo nuvens e plumas. E não falavam quase nada, porque o silêncio era importante e pleno. [...].

Elias José. *Primeiras lições de amor*. Belo Horizonte: Formato, 1989, p. 24-7.



3.3. Complemento do texto “Será que ‘ficar’ é mesmo novidade?”

Mas o ficar de hoje é o mesmo ficar de vinte ou trinta anos atrás? Não, até porque os hábitos e costumes mudaram. Houve uma flexibilização muito grande das questões que envolvem a sexualidade nessas últimas décadas. Antes, sob olhares mais rigorosos dos pais, os limites eram maiores. Gestos mais ousados, atitudes mais animadas, horários e locais impróprios eram mais controlados. Hoje, os adolescentes têm maior autonomia para circular, sair à caça e para definir seus próprios limites. E esses limites tendem a ser empurrados sempre mais para a frente, para as bordas do proibido.

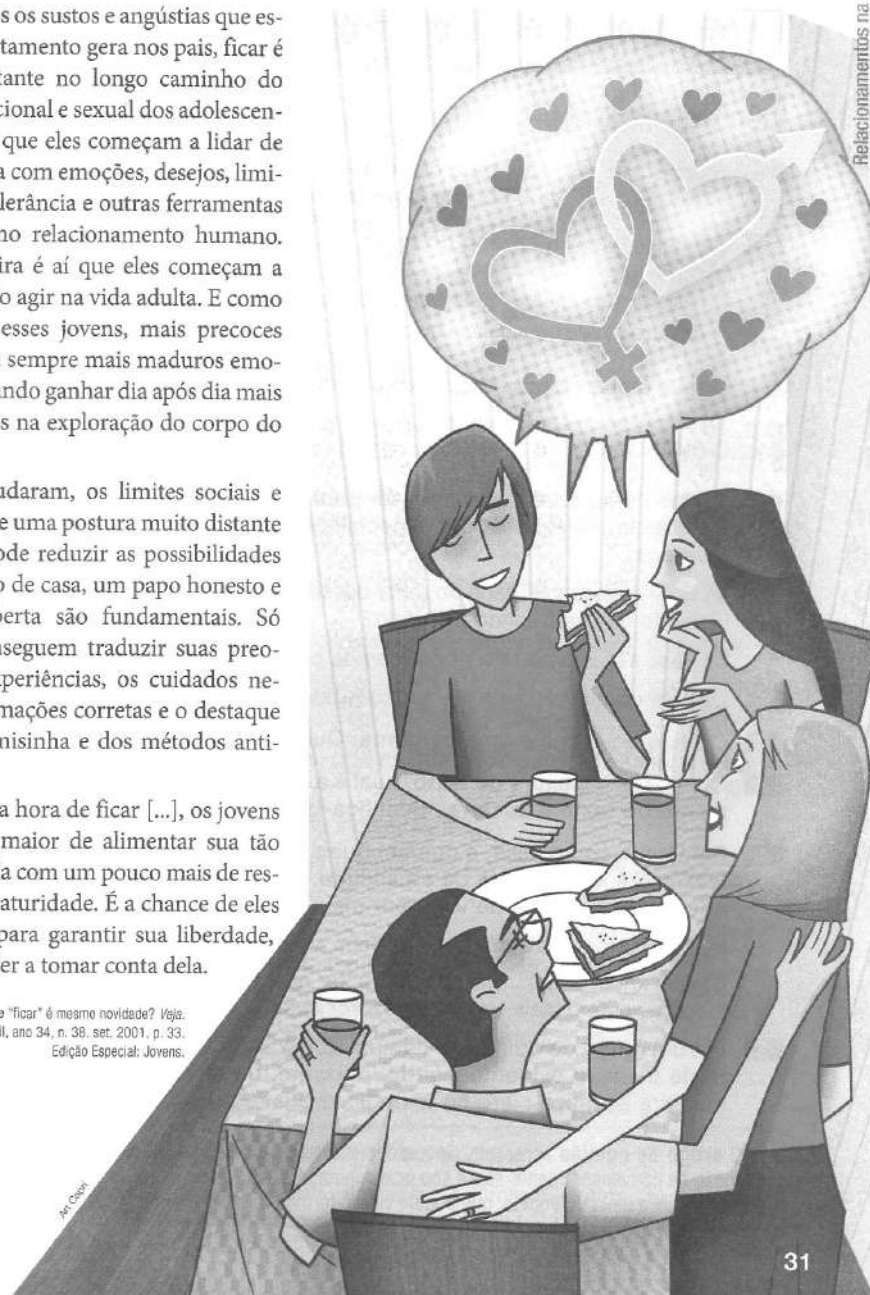
[...]

Apesar de todos os sustos e angústias que esse tipo de comportamento gera nos pais, ficar é um passo importante no longo caminho do aprendizado emocional e sexual dos adolescentes. É a partir daí que eles começam a lidar de forma mais prática com emoções, desejos, limites, concessões, tolerância e outras ferramentas tão importantes no relacionamento humano. De alguma maneira é aí que eles começam a aprender como vão agir na vida adulta. E como agir, então, com esses jovens, mais precoces sexualmente, nem sempre mais maduros emocionalmente, tentando ganhar dia após dia mais alguns centímetros na exploração do corpo do ficante?

Os tempos mudaram, os limites sociais e culturais também e uma postura muito distante dessa realidade pode reduzir as possibilidades de diálogo. Dentro de casa, um papo honesto e uma conversa aberta são fundamentais. Só assim os pais conseguem traduzir suas preocupações, suas experiências, os cuidados necessários, as informações corretas e o destaque para o uso da camisinha e dos métodos anti-concepcionais.

Dessa forma, na hora de ficar [...], os jovens têm uma chance maior de alimentar sua tão desejada autonomia com um pouco mais de responsabilidade e maturidade. É a chance de eles perceberem que, para garantir sua liberdade, eles têm de aprender a tomar conta dela.

Jairo Bouer: Será que “ficar” é mesmo novidade? *Veja*, São Paulo: Abril, ano 34, n. 38, set. 2001, p. 33. Edição Especial: Jovens.



3.4. Complemento do texto “Tribos urbanas: você faz parte de alguma?”

Clubber

Este movimento nasceu na Inglaterra no final da década de 70, mas se constituiu com mais força na década de 80. Os *clubbers* se uniram para defender uma filosofia de paz, diversão e liberdade. Estão muito ligados à música eletrônica e às festas *raves*. Eles veem os *DJs* como ídolos e as danceterias são extremamente frequentadas. Usam roupas coloridas e acessórios modernos.



Chris Fennig/Alamy/Other Images

Emo

O nome vem de *emotional hardcore*, vertente do *punk* que mescla som pesado com letras românticas. Em geral, eles têm entre 11 e 18 anos e, nas roupas, são capazes de misturar as botas do *punk*, o colar de Wilma Flintstone e uma camiseta com a gatinha *Hello Kitty*. Não escondem os sentimentos, expressam abertamente suas emoções e preconizam a tolerância sexual.



Edward Merck/Corbis/Latinstock

Hip-hop

É um movimento cultural iniciado no final da década de 1960, nos Estados Unidos, como forma de reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas da sociedade urbana. É uma espécie de cultura das ruas, um movimento marcado pela consciência político-social, que reivindica maior espaço e voz das periferias. Ele é composto por quatro manifestações artísticas principais: o canto do *rap*, a instrumentação dos *DJs*, a dança do *break dance* e a pintura do grafite.

[...]



Novica Images/Alamy/Other Images

Beatriz Penteado Lomonaco e outros. Tribos urbanas: você faz parte de alguma? In: _____. *Mundo Jovem*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2008. p. 14-5.

3.5. Complemento do texto “A diversidade como riqueza”

Considerando o mundo cultural, vemos que a riqueza se torna quase infinita. Da Pré-História até nossos dias, quantas realizações humanas! Realizações políticas, religiosas, artísticas. Acrescentem-se as formas de convivência social, familiar, os hábitos de nossa vida diária, os costumes que regem nossa alimentação. Quantas línguas foram criadas nesse espaço de tempo! A criatividade humana é realmente inesgotável e é a pluralidade cultural que torna o mundo atraente, interessante, curioso e surpreendente.

Cada um de nós nasce e cresce dentro de uma cultura, aprendendo a língua materna, seguindo hábitos e costumes de um determinado grupo, crendo em certos princípios e dogmas religiosos. Essa cultura comum fortalece os laços entre os indivíduos do grupo, faz com que eles pensem não só como pessoas isoladas mas também como um conjunto que partilha uma mesma visão de mundo, os mesmos valores.

Toda essa herança cultural pode ser transformada, alargada em seus horizontes, ao contrário de nossa herança genética, que não pode ser mudada, pelo menos por enquanto. Conhecer uma outra cultura é quase como tornar-se criança outra vez: é enxergar a realidade por outros olhos. Exige de nós o esforço de nos colocarmos dentro de um outro sistema de valores, de usos e costumes para tentar compreendê-lo em sua lógica interna.

Do ponto de vista cultural, não existe cultura certa ou cultura errada, superior ou inferior. A cultura do Rio Grande do Sul, por exemplo, não é melhor ou pior do que a cultura do Piauí, assim como a cultura norte-americana e a europeia não são superiores à cultura brasileira. Cada cultura é adequada ao grupo que a cria para expressar a visão de mundo específica desse grupo.

Muitas vezes, o mundo pelo qual nos habituamos a viver, a pensar o mundo e a nos relacionar com o divino pode nos parecer como sendo o único modo certo. Entretanto, os outros modos culturais não são errados, são apenas diferentes. Não precisamos adotá-los, só respeitá-los, reconhecendo que têm tanto valor quanto os nossos. Comer com *hashi* (aqueles pauzinhos japoneses) é diferente de comer com os dedos ou com a colher e o garfo. Só isso.

É claro, porém, que cada cultura propõe valores que sempre podem ser analisados no sentido de saber se são adequados a toda a humanidade. Sabemos que existem obras de cultura que promovem a violência, o racismo, o preconceito. É só ligarmos a televisão para encontrarmos exemplos disso em filmes, novelas e programas de variedades. Essa “cultura” precisa ser recusada porque nos leva à barbárie, ao caos, e não nos ajuda a nos tornar mais humanos. Cultura é “aquilo que é cultivado, cuidado”, que cimenta as relações humanas e ajuda a criar uma sociedade mais justa.

O conhecimento de outras culturas, portanto, nos torna mais flexíveis, mais tolerantes, mais respeitosos. Acima de tudo, esse conhecimento nos possibilita descobrir do que realmente gostamos e do que não gostamos; afina o nosso gosto, abre alternativas para a construção de um projeto de vida mais rico, diferente e único. Porque é o nosso projeto, de ninguém mais.

Conhecimento sozinho não basta. É necessário que ele venha acompanhado da prática cotidiana do respeito e da tolerância por todos aqueles que são diferentes de nós ou que pensam de modo diferente, a partir de outros valores igualmente humanos.

Maria Helene Pires Martins, *Somos todos diferentes! convivendo com a diversidade do mundo*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-6. (Aprendendo a conviver)



3.6. Complemento do texto “Porta de colégio”

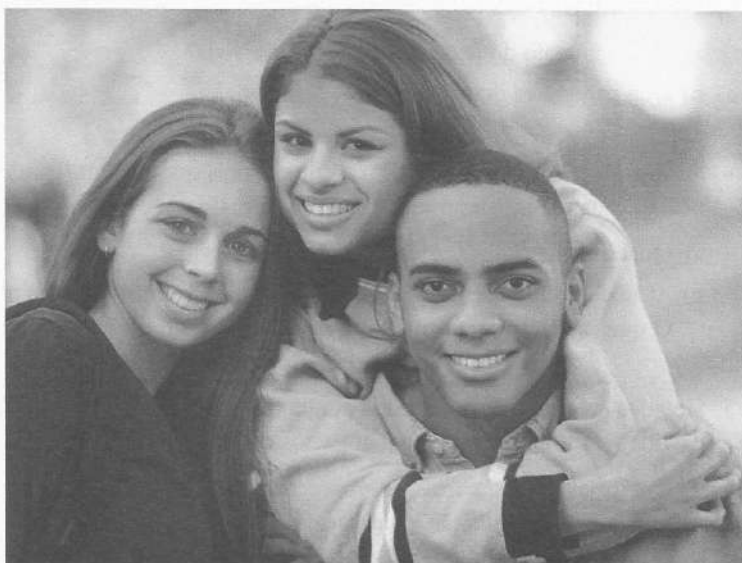
A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa rememorativa? [...] Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passar a mão nos seus cabelos e contavam-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Affonso Romano de Sant'Anna.
Porta de colégio e outras crônicas.
São Paulo: Ática, 1999. p. 9-11.)



© Tom Dee Ann McCarthy/Corbis/LatinStock

3.7. Complemento do texto “Eu, escultor de mim”.

Podemos dizer que nosso corpo sai do anonimato em que sempre esteve e começa a adquirir um perfil, no qual certamente reconhecemos heranças, mas que também começa a revelar particularidades. É um jeito especial de andar, é uma risada mais espontânea e aberta, é um bumbum que arrebita, é um peito que se alarga como de remador. E se é verdade que às vezes as pernas são mais grossas do que desejávamos ou o nariz parece que não vai mais parar de crescer, é inegável também que o nosso corpo vai ficando, finalmente, cada vez mais parecido com nós mesmos.

As surpresas se sucedem: os músculos se tornam mais fortes, as pernas começam a ficar torneadas, impossível não reparar. A presença do corpo se torna tão intensa que nos espantamos até mesmo quando, casualmente, passamos diante de um espelho ou de uma vidraça. A nova imagem surpreende: é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa.

E por mais que queiramos disfarçar, sob roupa larga e uma postura meio desleixada, é esse corpo que chama a atenção de todos, constante assunto de rodinhas e de comentários dos tios. “Como ela cresceu!”, “Nossa, já de barba”, “ela já menstruou, asseguro!”

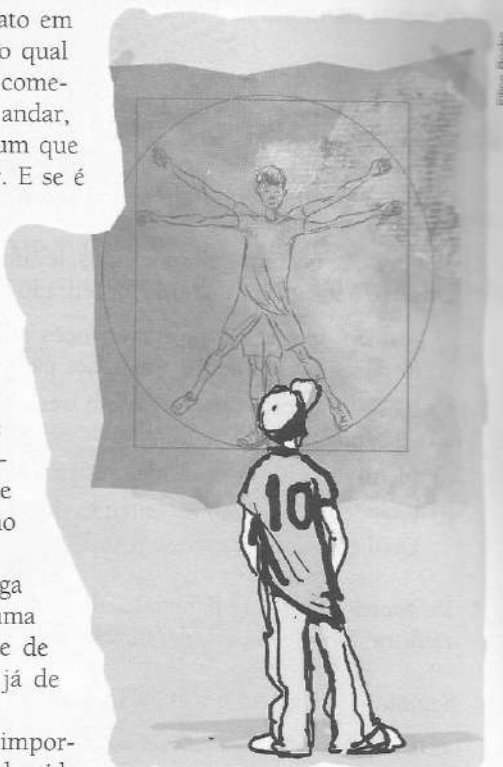
E assim esse corpo vai assumindo cada vez mais importância, como fonte de prazer, de transformação e de identidade. Começamos por ele a nos tornar nós mesmos, a termos feições e trejeitos. Fazemos dele, então, nossa forma de expressão — não só porque ele nos parece tão plástico, tão flexível, como por ser centro de tanta atenção. Assim, exageramos na risada, na cabeça erguida, no requebro.

E logo percebemos que podemos tomar partido desse corpo ainda em formação, podemos modelá-lo, exibi-lo, realçá-lo... Podemos expressar nossas emoções e nossas ideias, criar um tipo, nos individualizar. Tatuagens, malhação, brincos, dietas, máscaras fazem parte desse trabalho de escultor a que se dedica todo adolescente.

Passamos horas tentando entendê-lo, controlá-lo, explorá-lo. Procuramos conhecer seus defeitos e suas manhas, de maneira a torná-lo nosso grande aliado. E esse corpo se torna nossa passagem secreta para o mundo adulto: ele nos diferencia, nos abre espaço, nos faz vistos e notados e até... desejados. É ele que atesta, contra qualquer disposição em contrário, a distância que já existe entre nós e a infância que ficou para trás. E nessa vida nova, na qual penetramos sem passado, sem história, sem sucessos, sem currículo, é sem dúvida nenhuma essa nossa imagem, essa nossa presença que podemos exibir ao mundo.

Só mais tarde, quando já tivermos amadurecido por dentro e por fora, quando tivermos conquistado outras formas de expressão e identidade em que pudermos exibir outras particularidades que nos distingam, esse corpo passará a ter menor importância. Não deixará nunca, entretanto, de ser o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade.

(Cristina Costa. *Pais & Teens*, ano 2, nº 6.)



desmesuradamente: de modo exagerado, excessivo.

limiar: começo, início.

perscrutar: examinar, investigar, procurar penetrar no segredo das coisas.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

3.8. Complemento do texto “Socorro, sou fofo”

No começo eu chiava. Reclamava, soltava uns palavrões, dava uma ou duas cusparadas no chão, fechava a cara. Digamos que, diante da possibilidade de ser visto como ursinho de pelúcia, eu afastava quaisquer equívocos apertando a opção “Conan, o Bárbaro” do meu batcinto. Nesses momentos eu preferia ser visto como um tijolo, uma alface ou uma lista telefônica a ser visto como um (argh!) fofo.

Aos poucos, no entanto, fui vendo que ser fofo não era o fim do caminho. Não seria necessário entrar numa clínica de recuperação (FA, Fofos Anônimos) ou numa academia de ginástica. Havia mulheres que valorizavam um bom “fofo”. Havia até aquelas que, pasmem!, queriam namorar um “fofo”. Já faz alguns anos que estou “trabalhando” esse meu lado, aprendendo a ser fofo e não ter vergonha disso. Hoje, como vocês estão vendo, posso falar em público sobre isso, sem ficar vermelho. Não se iludam, se pudesse escolher, nascia de novo com 1,85 m, jaqueta de couro, barba por fazer, bronzeado e com voz de dublador de protagonista em filme de ação. Mas a opção, infelizmente, não existe. O que me resta é não só aceitar a (ai, que horror) “fofura” em mim supostamente contida, como, mais ainda, tentar acentuá-la. Como neste texto aqui, em que exponho minhas fraquezas, frustrações e angústias a todas vocês. Modéstia e orgulho à parte, não é uma atitude fofa?

(Antonio Prata, Capricho, n° 966.)

(p.234)