

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO PROJETO
TELÁRIS PORTUGUÊS 8ºANO**

**THE ANALYSIS OF LECTURE ACTIVITIES IN THE TEXTBOOK TELÁRIS PROJECT:
PORTUGUESE IN THE 8TH YEAR**

Mônica Hogetop

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina
Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa Estudos de Linguística Aplicada - Bolsista Capes
E-mail: monica2_hogetop@yahoo.com.br

Fidele Poutou

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina
Mestrado em English Language Teaching pela University at Buffalo (EUA)
E-mail: fpoutou@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, pretendemos analisar atividades de leitura propostas em um capítulo de um livro didático que tem como eixo norteador a teoria dos gêneros e como um de seus diferenciais o trabalho com projetos de leitura. Para isso, mobilizamos concepções de leitura a partir de Busnardo e Braga (2000); Paulo Freire (1994); Cavalcanti (2011); Geraldi (1988); Leffa (1999) e outros através de uma pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativista e de cunho bibliográfico e documental. Com o intuito de analisar cada uma das atividades, discutimos as diversas concepções de leitura, relacionando-as com as presentes na abordagem adotada pelos autores do livro. Como resultado, observamos que, embora os autores afirmem partir de uma abordagem sócio construtivista, o fazem de forma equivocada. Como foi possível relacionar várias concepções de leitura às atividades listadas, concluímos que o professor que adote tal livro didático, pode propor variações através das demais perspectivas de acordo com seus objetivos de ensino.

Palavras-chave: Gênero textual. Leitura. Livro didático.

ABSTRACT

In this article, we intend to analyze reading activities proposed in a chapter of a textbook that has as a guiding line the theory of genres and as a competitive edge work with reading projects. For that, we mobilize reading conceptions from Busnardo and Braga (2000); Paulo Freire (1994);

Cavalcanti (2011); Geraldi (1988); Leffa (1999) and others, through a qualitative research, interpretative approach and bibliographic and documentary nature. In order to analyze each of the activities, we discuss the different concepts of reading, relating them to the present in the approach taken by the authors of the book. Our results indicate that although the authors state from a social constructivist approach, they do wrongly. As we relate several reading conceptions to the listed activities, we conclude that the teacher who adopts such textbook may propose changes through other perspectives according to their educational objectives.

Key-words: Textual gender. Reading. Textbook.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de leitura tem sido abordado por diversos autores na área da Linguística na contemporaneidade, como Busnardo e Braga (2000); Paulo Freire (1994); Cavalcanti (2011); Geraldi (1988); Leffa (1999) e outros. Com base nesses autores, é possível afirmar que as distintas concepções vêm sustentando diferentes práticas de ensino de leitura nas escolas. Neste trabalho, pretendemos abordar as diferentes concepções de leitura e seus princípios fundamentais a partir da análise de atividades de leitura propostas em um dos capítulos de um livro didático para o ensino de Português no 8º ano do Ensino Fundamental.

Nosso objetivo é analisar as atividades de um material cuja perspectiva é sócio construtivista. Mais especificamente, objetivamos estabelecer relações entre as concepções de leitura subjacentes às atividades com as estabelecidas pelas diferentes abordagens teórico-epistemológicas de estudo da leitura.

A temática de pensar na relação entre teorias e práticas de ensino e aprendizagem é recorrente em muitos estudos da área da Linguística. Contudo, muitos desses estudos (MARCUSCHI, 2002; BEZERRA, 2010 *apud* CAVALCANTI, 2011) apontam que apesar de se identificarem e compartilharem das concepções e princípios de uma determinada perspectiva, nas atividades dos livros didáticos, acaba-se por fazer escolhas metodológicas que correspondem a perspectivas distantes das em que afirmam inscrever-se. Nesse sentido, este trabalho se justifica por propor uma reflexão sobre a relação entre escolhas metodológicas e concepções de leitura e de leitor, relevante para professores que atuam com ensino de leitura nos diferentes níveis de educação.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

Para ajudar a pensar no ensino de leitura, o aporte teórico-epistemológico ao que podemos recorrer vai além da área da Linguística. No contexto pedagógico, uma das grandes contribuições da obra de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma concepção de leitura crítica é a proposição de levar em consideração a experiência vivencial do aluno, prática que pode ser diretamente relacionada tanto à postura política defendida pelo autor quanto à sua concepção sobre a natureza da aquisição da linguagem. No entanto, ao mesmo tempo em que Freire ressalta a necessidade de resgatar e fazer ouvir na escola as vozes dos sujeitos e a dos grupos sociais a que pertencem como uma forma de conferir sentido à escrita, ele também vê na relação com a palavra escrita a possibilidade de um distanciamento crítico, de um questionamento e problematização dessas realidades vividas (Busnardo e Braga, 1987).

Numa perspectiva similar, Geraldi (1988) aponta que apenas o reconhecimento do que já é conhecido não é uma condição suficiente para que se dê a leitura, mas sim necessária. Para o autor é preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do texto lido ou ouvido. Sendo assim, o processo da leitura de um texto opera sobre os três princípios abaixo:

1. Com conhecimentos que vão além do linguístico.
2. Com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto.
3. Com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor/ aluno (GERALDI, 1988, p.104).

Por outro lado, na concepção de leitura de Cavalcanti (2011), encontramos uma abordagem de leitura para produção de sentidos. Para ele, o ato de ler consiste em um processo de que o leitor participa preenchendo os espaços vazios dos textos mobilizando para isso diferentes competências, tais como, o conhecimento de mundo, a competência linguística e genérica. O conhecimento do mundo se refere ao conhecimento prévio do aluno, a competência linguística refere-se ao domínio da língua, enquanto que a competência genérica é baseada no conhecimento sobre gêneros do discurso que circulam nas diferentes esferas.

Numa outra perspectiva, Leffa (1999) apresenta a leitura em uma visão cognitivo/social, também com ênfase no processo da construção dos sentidos do texto. O autor traz uma classificação em linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens:

- (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração;
- (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente,
- (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p. 13).

Na proposta de Leffa (1999), ao examinar o processo da leitura, olha-se primeiramente a leitura sob a perspectiva do texto, depois do leitor e finalmente da comunidade discursiva, descrevendo-a de forma dinâmica e interativa durante o processo extremamente complexo da leitura. Ainda dentro da perspectiva cognitivista, Solé entende a atividade de leitura como uma “atividade cognitiva complexa, guiada pela intencionalidade do leitor” (1998, p. 134). Para a autora, ler envolve acionar e ao mesmo tempo desenvolver novos esquemas cognitivos que podem ajudar na compreensão do texto, de forma que, partindo de um conhecimento de mundo preexistente, novos esquemas se constituam. Tecendo considerações especificamente sobre o ensino da leitura, Solé (1998) destaca que é muito importante reconhecer de que ponto o aluno está partindo, para que os desafios propostos sejam passíveis de ser alcançados. Além disso pondera que o professor deve assumir o papel de promover experiências didáticas que auxiliem os alunos a desenvolver e dominar estratégias de leitura, no sentido de buscar que esse domínio se torne autônomo.

Os autores citados aqui desenham um quadro teórico no qual se observa três diferentes perspectivas de teorização sobre a leitura: a crítica (Freire, Busnardo e Braga), a sócio interacionista (Geraldini e Cavalcanti) e, por último, a cognitivista (Leffa e Solé). É a partir das concepções presentes nessas três vertentes que propomos uma análise de atividades de leitura, entendendo que à luz de cada uma dessas perspectivas, determinadas escolhas metodológicas podem ser consideradas coerentes com relação aos princípios que estabelecem e outras não.

3 PASSOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista as concepções teóricas de leitura abordadas acima, faremos a análise de atividades de leitura de um livro didático. Dessa forma, este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativista e de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa teve início a partir de um estudo de produções dedicadas a teorização sobre a leitura de autores que se inscrevem nas perspectivas crítica, sócio interacionista e cognitivista, principalmente. Seguiu-se da escolha de um documento para ser analisado, sendo nossa opção um livro didático conhecido, por ser adotado na escola da filha de uma das pesquisadoras. Trata-se do livro *Projeto Teláris Língua Portuguesa*, do 8º ano do Ensino Fundamental, elaborado pelas autoras Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012).

Por fim, escolhemos um dos capítulos do livro para fazermos uma análise das atividades, relacionando as concepções de leitura que puderam ser aferidas delas com as propostas pelos teóricos citados anteriormente. As atividades escolhidas estão inseridas dentro do capítulo 5 do livro, um capítulo destinado a introduzir o gênero textual: texto de opinião. A

atividade de leitura é denominada interpretação do texto, que, por sua vez, está dividida em três partes: compreensão do texto, linguagem do texto e construção do texto. Como neste trabalho optamos por analisar apenas as atividades ligadas à compreensão do texto e linguagem do texto, somente essas estão transcritas na seção seguinte.

4 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E O ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *PROJETO TELÁRIS LÍNGUA PORTUGUESA*

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DO TEXTO

Transcrevemos a seguir as atividades retiradas da seção compreensão do texto do capítulo 5, destinado a trabalhar texto de opinião como gênero textual. O texto em questão intitula-se “Insegurança” (em anexo), do autor Contardo Calligaris, cuja temática é a vivência da fase da adolescência.

Na atividade 1 de compreensão do texto, notamos que nas questões a), b), c) e d) o leitor não precisa relacionar outros elementos do texto e fazer nenhuma inferência, pois as respostas se encontram explicitamente no texto (Solé, 1998). Para a autora, este tipo de questão é classificado como perguntas de resposta literal. Na questão e) propõe-se a busca de uma expressão equivalente à palavra “Insegurança”. Assim sendo, nesta atividade, não são requeridas do aluno nenhuma elaboração ou produção textual que não se encontre no texto.

1. No primeiro parágrafo o autor diz que o adolescente “se acha diferente”. Para justificar essa afirmação, diz que o adolescente perde algo sem ganhar nada em troca que compense essa perda. Responda de acordo com o texto:
 - a) O que o adolescente verifica que perdeu ao se olhar no espelho?
 - b) Essa perda, em nossa cultura, acarreta outras perdas. Quais são elas?
 - c) Talvez não houvesse tantos conflitos se essas perdas resultassem em algum ganho. Qual é o ganho que não acontece e que seria importante para o adolescente, segundo o autor?
 - d) Na frase: “Ora, esse olhar falha”, a quem o autor está se referindo? Transcreva a frase do texto que esclarece a quem pertence esse olhar.
 - e) Qual expressão do primeiro parágrafo pode ser considerada equivalente à palavra que dá título ao texto (insegurança)?

Figura 1: Atividade 1 de compreensão do texto

Fonte: Dados da Pesquisa

Entendemos que esta atividade pressupõe uma concepção de leitura na qual a construção de sentido é vista como um processo de extração, segundo Leffa (1999), típica de uma abordagem ascendente, que estuda a leitura da perspectiva do texto. O autor considera que tal abordagem não é tão forte quanto a interativa, de acordo com a qual não se foca isoladamente no texto ou no leitor, mas independente da focalização mantém-se a atenção nos outros aspectos, considerando a interação entre eles.

Dentro de uma perspectiva sócio cognitivista, a concepção de leitura defendida por Leffa e por Solé aponta para a importância de esquemas, já que a partir do texto o leitor acessa seu conhecimento estrutural de mundo, organizado na forma de esquemas. Em um contexto em que se pretende o trabalho com leitura a partir dessa concepção, as questões deveriam ser reformuladas ou complementadas, ampliando as possibilidades de resposta, de modo a promover o acesso a tais esquemas.

Na atividade 2 a escolha de limitar a atuação do leitor se repete, porém de uma maneira diferente, já que essa limitação não é total e o leitor é convidado a agregar significado ao texto.

2. Releia os significados de *maturação* e *maturidade*:

- **maturação**: amadurecimento, no processo de crescimento;
- **maturidade**: condição própria das pessoas adultas.

Reescreva a frase "Talvez haja *maturação*, lhe dizem, mas ainda não é *maturidade*" de modo a deixar claros os significados atribuídos a essas palavras, no texto.

Figura 2: Atividade 2 de compreensão do texto

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir desta atividade, o entendimento do que é leitura poderia ser relacionado com o que Leffa chama de teoria da compensação, dentro do paradigma psicolinguístico da perspectiva interacional, de acordo com a qual a leitura envolve várias fontes de conhecimento, inclusive a lexical. Contudo, de acordo com essa teoria, um déficit relacionado a um vocabulário desconhecido poderia ser compensado pelo conhecimento do tópico, por exemplo.

Poderíamos considerar ainda que esta atividade envolve as competências citadas por Cavalcanti (2011), com base em Mangueneau (2001), necessárias ao processo de leitura. Isso porque os alunos precisam mobilizar seus conhecimentos de mundo, na medida em que envolvem a fase da adolescência na qual eles se encontram; de língua, no sentido em que precisam dispor de vocabulário do mesmo campo semântico dos conceitos propostos; e de gênero textual, por estarem trabalhando com texto de opinião.

No entanto, como os significados das palavras são explicitados na atividade, não há elaboração de atribuição de significado por parte do aluno. Os alunos não precisam deduzir os significados das palavras "maturidade" e "maturação" dentro do texto. O texto, neste caso, está sendo usado apenas como um pretexto para o trabalho com o léxico e apresentação das palavras alvo. Esta atividade, então, apesar do potencial para promover discussão sobre o desenvolvimento de competências enciclopédicas e linguísticas a partir de uma concepção de leitura sócio interacionista que envolve preencher os espaços em branco, não deixa oportunidade para tal, disponibilizando previamente o que poderia ser construído pelos alunos.

Já as atividades 3 e 4 pedem respostas que não podem ser deduzidas apenas do texto, pois exigem também a intervenção do conhecimento prévio, linguístico, textual e de mundo do leitor.

3. O terceiro parágrafo começa assim:

"O que vemos no espelho não é bem nossa imagem. É uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros. [...] Vejo, em suma, o que imagino que os outros vejam."

- a) Desenhe em seu caderno o contorno de um rosto e divida-o ao meio traçando uma linha vertical. Relacione, de um lado, palavras que mostrem como você se vê. Do outro lado, registre palavras que indiquem como você acha que é visto pelas pessoas com quem convive.
- b) Sob a orientação do professor, os alunos que desejarem poderão mostrar o desenho feito e comentar o que imaginaram ao fazer o registro, assim como ouvir os comentários dos colegas.

Figura 3: Atividade 3 de compreensão do texto

Fonte: Dados da Pesquisa

4. Releia a frase:

"[...]Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio."

- a) Como se pode explicar a oração sublinhada?
- b) Na sua opinião, como o jovem pode preencher esse vazio?

Figura 4: Atividade 4 de compreensão do texto

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir de Solé (1998), pode-se afirmar que as duas atividades trazem perguntas de elaboração pessoal. Sendo assim, para resolução destas questões, o aluno ou leitor lança mão do seu conhecimento ou sua opinião pessoal tomando o texto como referencial ou não. Este tipo de atividade dá margem a respostas variadas e totalmente abertas. Um aluno poderia dar qualquer resposta a questão como um jovem pode preencher o vazio que sente e tal resposta não poderia ser considerada errada.

Com relação a questões multiface como essas, Geraldi (1988) chama atenção para o fato de que tratar do tema da leitura é sempre um risco e que se pode escolher um entre dois caminhos. Ou se opta por se restringir ao ponto de vista da linguística, delimitando confortavelmente a questão, ou por deixar o campo da linguística em prol da multidisciplinaridade para tudo dizer e, na opinião do autor, nada dizer de fato.

Assim sendo, Geraldi (1988) propõe que no ensino da leitura opte-se pelo caminho da linguística, consciente das alterações redutoras que se dão ao se transformar um fenômeno em objeto de estudo. O autor propõe o estudo de quatro níveis estritamente linguísticos: o do léxico, o do enunciado, o do texto e o do intertexto. A concepção de leitura insinuada é a de leitura como prática social, de construção de sentido a partir do texto e dos demais níveis. Ao ensinar leitura, nessa perspectiva, o professor deveria preocupar-se em propor significações para as escolhas do autor do texto estudado pela turma em cada um dos quatro níveis, com o objetivo de ler para construir possibilidades.

Como o livro didático objeto de nossa análise separa o estudo do texto em duas seções, após terminadas as atividades de compreensão do texto, passaremos às referentes à linguagem do texto, mais relacionadas aos dois primeiros níveis destacados por Geraldi (1988).

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM DO TEXTO

Na primeira atividade referente à seção de análise da linguagem do texto, propõe-se uma avaliação das características estilísticas do autor, tais como, a escolha do vocabulário adequado, o uso de determinados recursos linguísticos, a seleção de informações e a determinação de estilo (Lopes-Rossi, 2002).

Percebemos que o autor do texto, por ser psicólogo e psicanalista, utiliza algumas palavras e informações da sua especialidade, numa linguagem mais formal e técnica que não são comuns na comunicação do dia a dia. Desta forma, determina o seu estilo de escrita particular. Acreditamos que os alunos não teriam dificuldade em constatar essa questão, tampouco em encontrar as palavras solicitadas na questão a', que inclusive poderiam ser repetidas na questão a''.

1. Contardo Calligaris é um especialista em psicologia e psicanálise.
 - a) Copie do texto:
 - duas palavras cujo uso você considera comum na especialidade do escritor;
 - duas palavras ou expressões que você considera pouco comuns no vocabulário dos adolescentes.
 - b) Você considera que o autor utilizou nesse texto uma linguagem mais formal e técnica ou mais informal e cotidiana? Por quê?

Figura 5: Atividade 1 de linguagem do texto.

Fonte: Dados da Pesquisa

Apesar de tratar dos níveis que Geraldi classifica como nível do léxico e nível do enunciado, esta atividade proporciona ao aluno pouca oportunidade de reflexão sobre as escolhas lexicais e estilísticas do autor e sobre o uso do léxico característico da área da psicologia no cotidiano adolescente. O professor precisaria propor questões que, de acordo com Geraldi, ajudassem a desvendar as estratégias de enunciação presentes, a configuração do texto e o gênero no qual se insere.

A atividade 2 reitera a prática de fornecer para os alunos/leitores mais informações do que necessário para o estudo do texto, assim como nas duas primeiras atividades da seção anterior.

2. Releia:

"O que vemos no espelho não é bem nossa imagem. É uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros."

Copie em seu caderno a alternativa que melhor explica o sentido desse trecho.

- a) Só enxergamos nossa imagem se houver alguém olhando para o espelho junto conosco.
- b) O que os outros veem em nós costuma ser importante na avaliação que fazemos de nossa imagem.
- c) Com a ajuda do olhar de outros, conseguimos ver melhor o que somos.
- d) Para conhecer o que somos, não basta conhecer o olhar dos outros.

Figura 6: Atividade 2 de linguagem do texto

Fonte: Dados da Pesquisa

Propõe-se ao aluno atribuir o sentido mais adequado entre as alternativas sugeridas. Sendo assim, podemos relacionar esta tarefa à concepção de leitura como produção de sentidos (GERALDI, 2010; CAVALCANTI, 2011). No entanto, equivocadamente, os possíveis sentidos já estão dados nas alternativas, não possibilitando mais uma vez ao aluno refletir e atribuir sentidos próprios ao trecho destacado.

Na questão a seguir é proposta a reflexão sobre o sentido literal e figurado da palavra "espelho" através da inserção da palavra nas frases destacadas do texto. Para Freire (1981) é necessário que o leitor faça relações entre o texto e o contexto para que ocorra uma leitura crítica. Sendo assim, a medida em que, a questão 7 solicita dos alunos a reescrita do trecho extraído do texto isoladamente, e a substituição da palavra "espelho" por outra mantendo o mesmo sentido, não possibilita que aluno faça as possíveis atribuições de sentido vinculadas ao contexto.

3. Compare o uso da palavra *espelho* nos trechos:

- a) "Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio."
- b) "Parado na frente do espelho, caçando as espinhas, medindo as novas formas de seu corpo, desejando e ojerizando seus novos pelos e seios, o adolescente vive a falta do olhar apaixonado [...]."

Em qual dos trechos a palavra foi utilizada no sentido figurado? Reescreva-o sem utilizar a palavra *espelho*, mas mantendo o mesmo sentido.

Figura 7: Atividade 3 de linguagem de texto

Fonte: Dados da Pesquisa

Para resolução da atividade 3, o aluno ou leitor precisa formular hipóteses sobre o sentido da palavra "espelho" em função do seu contexto, então, ele será capaz de concluir que a palavra possui sentidos figurado na questão a) e sentido literal na questão b). Este trabalho que o leitor realiza é o que nos mostra o seu nível de proficiência na leitura, construído por suas leituras prévias e sua história de leitor (GERALDI, 2010).

Nesta atividade, as frases onde a palavra alvo "espelho" é empregada nos sentidos literal e figurado, já estão dadas aos alunos para que eles apenas escolham em qual delas está empregado o sentido figurado. Sendo assim, a tarefa não promove a reflexão crítica e produção dos sentidos pelo aluno.

Na última atividade da seção, da mesma forma que nas anteriores, o convite para a construção de sentido esbarra na oferta de alternativas limitadas.

4. Observando as escolhas de linguagem nesse texto de opinião, copie a alternativa que melhor define o destinatário do texto, isto é, o provável leitor de Contardo:
- a) Especialistas em psicologia e psicanálise da adolescência.
 - b) Público adulto interessado em conhecer o perfil do adolescente.
 - c) Público adolescente interessado em conhecer o perfil do adolescente.
 - d) Crianças com idade próxima da adolescência.
 - e) Público da terceira idade recordando sua adolescência.

Figura 8: Atividade 4 de linguagem de texto

Fonte: Dados da Pesquisa

Tendo em vista a escolha de linguagem mais formal e técnica do autor, é possível deduzir que o público-alvo do texto, é o que consta na questão b): o público adulto interessado em conhecer o perfil do adolescente. Dentro da classificação de perguntas de Solé (1998), devido a essa necessidade de recorrer aos elementos textuais referentes à linguagem formal e técnica que dão pistas do público ao qual se destina o texto, pode-se analisar essa questão como sendo do tipo perguntas para pensar e buscar, ou seja, que exigem também que o leitor realize inferências. Contudo, ao nosso ver, este tipo de atividade de cópia não permite ao aluno uma atitude reflexiva que encaminhe sua produção textual. O aluno não é levado a criar suas próprias hipóteses sobre o destinatário do texto, pois já estão formuladas as alternativas possíveis.

Já de acordo com uma perspectiva crítica de linguagem, segundo a qual pensar a leitura da palavra não é apenas pensar sua relação com a leitura do mundo, mas com uma *certa forma* de escrever ou reescrever o mundo (FREIRE, 1994, p. 20). De acordo com Busnardo e Braga, o trabalho de ensino de leitura dentro de uma abordagem crítica deve ser o de desnaturalizar o que está naturalizado, de através de um processo dialético de identificar para além do texto do diversos contextos

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do quadro teórico de algumas concepções de leitura da nossa escolha para análise das atividades do capítulo 5 do livro didático para o ensino do Português do Projeto Teláris 8º ano, percebemos que a leitura é importante, pois proporciona ao aluno uma visão mais ampla para agir no mundo social em que ele está inserido e eventualmente vir a transformá-lo. Dessa maneira, Notamos ainda que a leitura oferece ao aluno subsídios para ser capaz de realizar produções textuais eficazes. No, entanto, usando diferentes estratégias de leitura, professor leva o aluno a ter acesso a novos conhecimentos, e transformando assim esse último em um leitor proficiente.

Das atividades de leitura analisadas por nós, nesse trecho do livro didático percebemos que essas apenas envolvem operações simples de cópia; sem que os alunos (leitores) tragam inferências para realizá-las.

De fato, podemos concluir que ao utilizar as atividades, os professores podem adaptá-las, tornando-as adequadas em uma outra abordagem do que a sócio construtivista como é proposta pelas autoras, para que essas atividades levem o leitor a fazer relações entre o texto lido e as perguntas elaboradas. Solé (1998) afirma que o êxito alcançado nas perguntas de resposta literal não é critério suficiente para decidir se o texto foi compreendido, pois o leitor encontra a resposta construída (1998, p. 158). A maioria das questões discursivas é de resposta literal ou de cópia, ou seja, são facilmente encontradas no texto e não necessitam de compreensão da leitura para que sejam respondidas.

Não poderíamos deixar de encerrar este trabalho destinado a analisar uma atividade de leitura reiterando que todas as concepções de leitura são válidas e bem aceitas no contexto de sala de aula dependendo apenas dos objetivos e estratégias usadas pelo professor.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana T.; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris Língua Portuguesa - 8º ano. 1ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise Bértoli. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Sobre leitura e produção de sentidos. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7. Curitiba, 2011. **Anais...** p. 2021-2030.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1981.

GERALDI, João Wanderley. A leitura e suas múltiplas faces. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>).

SOLÉ, Isabel. Colcha de retalhos. In: Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo. In: Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Insegurança

Contardo Calligaris



O adolescente se olha no espelho e se acha diferente. Constata facilmente que perdeu aquela graça infantil que, em nossa cultura, parece garantir o amor incondicional dos adultos, sua proteção e solicitude imediatas. Essa segurança perdida deveria ser compensada por um novo olhar dos mesmos adultos, que reconhecesse a imagem púbere como sendo a figura de outro adulto, seu par iminente. Ora, esse olhar falha: o adolescente perde (ou, para crescer, renuncia) a segurança do amor que era garantido à criança, sem ganhar em troca outra forma de reconhecimento que lhe pareceria, nessa altura, devido.

Ao contrário, a maturação, que, para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mas ainda não é maturidade. Por consequência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido.

O que vemos no espelho não é bem nossa imagem. É uma imagem que sempre deve muito ao olhar dos outros. Ou seja, me vejo bonito ou desejável se tenho razões de acreditar que os outros gostam de mim ou me desejam. Vejo, em suma, o que imagino que os outros vejam. Por isso o espelho é ao mesmo tempo tão tentador e tão perigoso para o adolescente: porque gostaria muito de descobrir o que os outros veem nele. Entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio. Podemos entender então como essa época da vida pode ser campeã em fragilidade de autoestima [...].

Parado na frente do espelho, caçando as espinhas, medindo as novas formas de seu corpo, desejando e ojerizando seus novos pelos ou seios, o adolescente vive a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos. A insegurança se torna assim o traço próprio da adolescência.

Grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos, deriva dessa insegurança. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maniaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, de quem se sente não mais adorado e ainda não reconhecido: será que sou amável, desejável, bonito, agradável, visível, invisível, oportuno, inadequado?

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Pólis, 2000. p. 24-5. (Coleção Folha Explica). Texto adaptado para fins didáticos.



Contardo Calligaris nasceu em Milão, Itália, em 1948. É doutor em Psicologia Clínica e psicanalista. Assina coluna semanal na Folha de S.Paulo. Seu livro *A adolescência* faz parte da coleção Folha Explica, organizada com o objetivo de oferecer ao leitor uma compreensão inicial sobre assuntos variados.

