

**O ENSINO DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 1970 E 2000**

TIAGO GOULART DA COSTA

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS / INGLÊS

**O ENSINO DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 1970 E 2000**

TIAGO GOULART DA COSTA

Monografia apresentada à coordenação do Curso de Letras – Licenciatura em Português / Inglês, como cumprimento parcial das exigências para conclusão do curso.

Orientador: Professor Mestre José Manuel da Silva.

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS / INGLÊS

TIAGO GOULART DA COSTA

**O ENSINO DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 1970 E 2000**

Monografia apresentada à coordenação do Curso de Letras – Licenciatura em Português / Inglês, como cumprimento parcial das exigências para conclusão do curso.

Orientador: Professor Mestre José Manuel da Silva.

Aprovada em _____ de _____ de _____.
Conceito: _____ (_____).

Banca Examinadora

Prof. Mestre José Manuel da Silva (Orientador)

Prof. Mestre Lúcia Helena Sgaraglia Manna

Prof.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Senhor Deus do Universo, que é quem me deu o poder de ler e escrever, e o dom de ensinar.

Agradeço também a todos os meus familiares, a meus pais, Francisco e Acácia, que me apoiaram durante meus anos na universidade, e ao meu irmão, Diego, por toda sua boa vontade.

Agradeço à mulher que amo, que me faz completo, que me dá mais vontade de viver e ser feliz a cada dia, e de quem não quero me distanciar nunca – Ana Celeste – a quem chamo com todo carinho de “Minha Preta”.

Agradeço a todos os professores que, desde o primeiro ano da pré-escola, me ajudaram a trilhar o caminho até aqui. Em especial, agradeço a duas professoras de Língua Portuguesa: Cristina Albino, da rede estadual do Rio de Janeiro, que lecionou português em meu Ensino Médio, e que me fez crer que é possível ensinar português de uma maneira especial; e Lucia Helena Manna, que faz parte da banca examinadora deste trabalho, e que, na universidade, me ensinou a ler e a ensinar outros a ler.

Agradeço ao meu professor orientador, José Manuel da Silva, por quem tenho enorme respeito, admiração e amizade, e à professora Vera Lúcia Teixeira, coordenadora da faculdade, que o disponibilizou para orientação, e que sempre deixa seu tempo e sorriso à disposição de quem quiser.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos vocês, que muito me apoiaram durante o tempo em que escrevi este trabalho!

RESUMO

Com o intuito de investigar o ensino de leitura em língua portuguesa nos livros didáticos no Brasil nos anos 1970 e 2000, este trabalho busca descobrir que tipo de leitura está presente com mais ênfase nos livros didáticos usados nas duas épocas referidas. Por questões de parâmetro, os tipos de leitura investigados neste trabalho são, respectivamente, sensorial (que trabalha com a descoberta de significados novos para o leitor), emocional (que diz respeito à relação afetiva entre leitor e texto), e racional (que faz o leitor refletir sobre o que ele encontra no texto, e relacionar tais informações com sua própria experiência). Para tanto, alguns livros didáticos serão examinados no que concerne ao material para interpretação textual.

Palavras-chave: leitura. ensino de leitura. livros didáticos. ensino médio. leitura sensorial. leitura emocional. leitura racional.

ABSTRACT

This work aims at discovering what kind of reading approach is found in high school textbooks for the teaching of the Portuguese language in the 1970's and in the 2000's. Three kinds of reading approaches were selected to be the parameters for this research: sensory reading (which works with the discovery of new meanings by the reader), emotional reading (which is related to the reader's feelings about the text), and rational reading (which leads the reader to think about the information found in the text and link such information to his own life experience). Some high school textbooks for the teaching of Portuguese will be analyzed as part of what concerns the material for reading comprehension.

Key Words: reading. teaching. high school textbooks. sensory reading. emotional reading. rational reading.

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO.....	299
II	A LEITURA SENSORIAL, A LEITURA EMOCIONAL E A LEITURA RACIONAL.....	305
II.1	A leitura sensorial	305
II.2	A leitura emocional.....	307
II.3	A leitura racional.....	308
III	O ENSINO DE LEITURA E OS LIVROS DIDÁTICOS.....	311
III.1	Apresentação de <i>Estudo Dirigido de Português</i> , volume 1, de Jacó Milton Benemann e Luís Cadore.....	312
III.1.1	Análise de <i>Estudo Dirigido de Português</i> , volume 1, de Jacó Milton Benemann e Luís Cadore.....	313
III.2	Apresentação de <i>Português: Língua e Literatura</i> , volume 3, de Célio Escher.....	317
III.2.1	Análise de <i>Português: Língua e Literatura</i> , volume 3, de Célio Escher.....	318
III.3	Apresentação de <i>Português: Ensino Médio</i> , volume 1, de Ernani Terra e José de Nicola.....	323
III.3.1	Análise de <i>Português: Ensino Médio</i> , volume 1, de Ernani Terra e José de Nicola.....	325
III.4	Apresentação de <i>Português: edição compacta</i> , de João Domingues Maia.....	328
III.4.1	Análise de <i>Português: edição compacta</i> , de João Domingues Maia.....	330
IV	CONCLUSÃO.....	334
V	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	337

I INTRODUÇÃO

A leitura, uma forma de comunicação em linguagem escrita, possui algumas características da linguagem não-verbal, assim como o estímulo aos sentidos humanos – visão, audição, olfato, tato e paladar (ALMEIDA, 2003, p. 34). É uma “atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 67). Martins¹ (apud SILVA, 2000, p. 32) afirma que através da leitura pode-se chegar à aprendizagem e à obtenção de cultura e de experiências. Um texto pode passar adiante informações necessárias a um determinado procedimento – como a leitura e compreensão de um manual técnico para a instalação e utilização de um aparelho eletrônico, ou a resolução de um caso presente em uma história de ficção científica – e conseqüentemente modificar o pensamento do leitor quanto ao assunto do texto.

Apesar de, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 17), a leitura ter um papel secundário nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que o professor deve tratar a linguagem verbal como material primordial nas suas aulas, o ato de ler pode ter suma importância para que um ser humano consiga compreender os fatos que ocorrem ao seu redor. Freire (2001, p. 15) afirma que sua leitura de mundo o ajudou a se inserir na leitura de palavras, isto é, a concepção ideológica que ele tinha de mundo (ORLANDI, 2000, p. 7) estava representada nos textos que lia, e isso o ajudava, também, na compreensão do que lia. Portanto, a aprendizagem da leitura está diretamente ligada “ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 1992, p. 22).

¹MARTINS, Joel. “Modelo de Planejamento Curricular”. in *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. Walter E. Garcia (ed.) São Paulo: Editora MacGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 44.

Embora talvez não se possa ensinar alguém a compreender algo (KLEIMAN, 1999, p. 7), o professor deve servir como orientador para ajudar o aluno a desenvolver seus próprios meios para chegar à interpretação e assimilação (TEIXEIRA e MACHADO, 1993, p. 8) da mensagem obtida durante o ato da leitura, atribuindo-lhe significação (MICHELETTI, 2000, p. 15). Segundo Orlandi (2000, p. 7), há vários níveis em que se pode tomar a leitura. A seguir, estão alguns dos níveis aos quais a autora se refere para explicar a noção de leitura.

Em uma concepção mais ampla, pode-se entender leitura como atribuição de sentidos, o que representaria, tanto para a língua escrita quanto para a oral, o ato da recepção da mensagem por meio do interlocutor (ORLANDI, 2000, p. 7). Pode-se também entender leitura de uma maneira ampla através da relação com a concepção ideológica que temos de mundo. Ou seja, a visão de mundo que um indivíduo tenha é, também, classificada como leitura (ORLANDI, 2000, p. 7).

De uma maneira mais restrita, no âmbito acadêmico, a leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto. Nesse caso, nos referimos às várias leituras que se podem fazer de um determinado autor, cada uma sob a luz de certa teoria ou idéia de referência para entender o texto (ORLANDI, 2000, p. 7).

Mais restritivo ainda que o anterior é o conceito de leitura em termos escolares. Entende-se isso como o ato de aprender a ler, a alfabetização de um indivíduo (ORLANDI, 2000, p. 7), que no início se aproxima da leitura de uma forma mais mecânica, a fim de decodificar signos lingüísticos a partir do condicionamento estímulo-resposta (MARTINS, 1992, p. 31).

Contra a idéia de decodificação mecânica dos signos lingüísticos, existe a afirmação de que a leitura é um processo de compreensão abrangente, “cuja

dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1992, p. 31).

A leitura, portanto, pode ser entendida e estudada com base em vários princípios teóricos que diferem uns dos outros, e que buscam um campo de trabalho distinto para si. Todavia, neste trabalho, a leitura deverá ser analisada como uma forma de compreensão mais abrangente, ou seja, examinaremos a relação que existe entre a experiência de vida do leitor e a visão de mundo que é representada na leitura, relação esta regida pela série de componentes enumerada no parágrafo anterior.

De acordo com Martins (1992, p. 36), os aspectos do ato de ler se interligam à essência do homem, embora este homem não se ponha a refletir sobre tal atividade na maioria dos casos. Não obstante, a referida autora afirma que, se o leitor refletir sobre a leitura em si, encontrará três níveis em que o ato de ler se divide: *sensorial*, *emocional* e *racional* (MARTINS, 1992, p. 37), os quais são analisados abaixo.

A **leitura sensorial** é a responsável pelas preferências do ser humano (MARTINS, 1992, p. 40-41). Relativa aos sentidos, ela nos acompanha desde a infância, por toda a vida. A criança descobre o mundo ao seu redor através deste tipo de leitura. Com os sentidos aflorados pela curiosidade, que se mostra maior e mais espontaneamente expressa que a dos adultos, a criança consegue descobrir uma forma de prazer que lhe pode mostrar um mundo diferente daquele em que vivia alguns segundos antes.

Em relação à leitura de textos, um livro se mostra à criança, antes de tudo, como um brinquedo, ou um objeto que “tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas” (MARTINS, 1992, p. 42). Com a

curiosidade aguçada pela manifestação dos sentidos, a criança começa a perceber que

O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele. (MARTINS, 1992, p. 42-43)

A **leitura emocional**, que sucede à sensorial, faz com que o leitor, desprendido de compromissos com certo tipo de texto, leia aquilo que lhe interessa. Assim, a leitura emocional está relacionada ao que mais desperta as fantasias e a imaginação do leitor. É um tipo de leitura cheia de subjetivismo, e quando se envolve emoção as coisas escapam ao leitor, e este passa a agir conforme seus impulsos. É também o tipo de leitura daqueles que dizem “gostar de ler”.

Um texto pode nos deixar tanto alegres como aborrecidos, ou tristes. Através dele, podemos buscar em nossa memória momentos de nossas vidas, como durante a leitura de um romance. Mas este mesmo romance pode desagradar ao leitor se ele estiver lendo a obra para fazer uma prova, ou ainda se a leitura for obrigatória (MARTINS, 1992, p. 52). A leitura emocional, portanto, diz respeito ao prazer de ler; é uma relação afetiva entre leitor e texto.

A **leitura racional**, diferentemente da sensorial e da emocional, tem caráter eminentemente reflexivo e dinâmico, pois o leitor usa de seu intelecto para buscar a realidade do texto lido, e referindo-se à sua experiência pessoal através dessa busca, cria assim um ponto de vista em relação à própria história do texto, fazendo um elo com sua experiência de vida (MARTINS, 1992, p. 66).

A leitura racional é o nível eleito por muitos como o único tipo de leitura que estaria relacionado à inteligência do leitor. Segundo a “elite intelectualizada” – pensadores, estetas, críticos e artistas da palavra –, somente através desse tipo de leitura o leitor poderia produzir e apreciar a beleza da linguagem (MARTINS, 1992, p. 62). Ler de maneira racional estaria, então, acima dos sentidos (leitura sensorial) e da emoção (leitura emocional) para a compreensão daquilo que o leitor encontra na leitura (MARTINS, 1992, p. 63).

Ou seja, através das idéias acima, pode-se afirmar que a leitura racional

(...) acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.
(MARTINS, 1992:66)

Esses três níveis, embora sejam independentemente estudados, estão inter-relacionados. E mesmo que um só tipo seja privilegiado no ato da leitura de um texto, correspondendo ao modo de aproximação do leitor para com o texto, os três ocorrem simultaneamente, já que a leitura é uma atividade dinâmica (MARTINS, 1992, p. 37), que requer esforço por parte do leitor para atribuir significação àquilo que ele lê (MICHELETTI, 2000, p. 15).

Por meio deste trabalho, tentar-se-á fazer a análise de alguns livros didáticos usados nos anos 1970 e nos anos 2000 para o ensino de língua portuguesa, buscando descobrir que abordagem é utilizada nos livros analisados para o ensino de leitura. Como parâmetro para a pesquisa, usar-se-ão as leituras *sensorial*, *emocional* e *racional* (MARTINS, 1992). Ou seja, este trabalho busca investigar se os livros didáticos levam os alunos a lerem não só fazendo reflexão sobre o que se lê no texto, e buscando relações entre a leitura e suas experiências de vida (leitura racional), mas também buscando envolvimento superficial do leitor com as situações apresentadas a fim de novas descobertas (leitura sensorial), e, além disso,

despertando o interesse pessoal (leitura emocional) nos textos dos livros didáticos aqui analisados.

A pesquisa a que este trabalho se propõe tem como parâmetro os três tipos de leitura anteriormente referidos, pois eles são apresentados por Martins (1992) em uma época intermediária entre as décadas em que os livros didáticos aqui analisados foram lançados. Portanto, estudar-se-ão aqui livros didáticos que foram lançados nos anos 1970, duas décadas antes do estudo de Martins, e os livros publicados nos anos 2000 foram inclusos na pesquisa por serem a época contemporânea a este trabalho, e por terem sido publicados posteriormente às idéias de Martins (1992). Portanto, esta pesquisa investiga se houve alguma mudança quanto ao ensino de leitura num intervalo de trinta anos, buscando encontrar a abordagem utilizada para ensino de leitura nas duas épocas estudadas, e querendo abrir novas pesquisas para o futuro do ensino de leitura nos livros didáticos usados no Brasil.

Nos anos 1970, o grau de ensino a que hoje, nos anos 2000, nos referimos como Ensino Médio era chamado de Segundo Grau. Todavia, neste trabalho, por simplicidade, chamaremos esse grau de ensino de Ensino Médio, quer ele se refira aos anos 1970, quer ele se refira aos anos 2000.

Os livros didáticos utilizados na pesquisa são referentes ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Através do confronto desses livros usados nos anos 1970 e 2000 para ensino de língua portuguesa, será traçado um paralelo entre o tipo de material usado nas referidas épocas e o que eles ofereciam para o ensino de leitura. Por meio da análise dos materiais usados na pesquisa, eventualmente será confirmado o tipo de abordagem utilizada para ensino de leitura nos anos 1970, e se houve alguma mudança para os livros didáticos dos anos 2000.

II A LEITURA SENSORIAL, A LEITURA EMOCIONAL E A LEITURA RACIONAL

Neste capítulo, serão explicados os conceitos de leitura sensorial, leitura emocional, e leitura racional. Para que se leia um texto de forma distinta, buscando objetivos distintos, deve-se priorizar um dos três tipos de leitura aqui analisados. Examinando alguns aspectos da leitura, será possível perceber que os três tipos de leitura referidos são diferentes, mas estão interligados uns aos outros.

Através do que Martins (1992) e Kleiman (1999) postulam, crê-se que o ato de ler é interativo, pois o leitor mantém uma relação de proximidade com o texto durante sua leitura. Ademais, Antunes (2003) defende que o conhecimento prévio do leitor ajuda-o na leitura, e o faz refletir sobre suas experiências de vida para que busque significação pertinente naquilo que lê.

Afirmou-se anteriormente neste trabalho que as leituras sensorial, emocional e racional são inter-relacionadas e ocorrem simultaneamente, apesar de uma delas sempre ter privilégio sobre as outras, dependendo da “história, da experiência e das circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler” (MARTINS, 1992, p. 77). A seguir, este trabalho passará a examinar os tipos de leitura citados acima, explicando as características mais pertinentes de cada um deles.

II.1 A leitura sensorial

De acordo com Martins (1992), os nossos sentidos podem ser apontados como os referenciais mais elementares da prática da leitura. E a leitura de forma sensorial é uma “resposta imediata às exigências e ofertas” do mundo, apresentadas a cada leitor (MARTINS, 1992, p. 40). O ato de ler sensorialmente começa muito cedo na vida de um indivíduo, e o acompanha por toda a vida. Mesmo que menos detalhista que a leitura racional (MARTINS, 1992, p. 62), a descoberta das sensações pelo ser

humano incita ao prazer, e faz com que ele passe a buscar aquilo que lhe interessa, repudiando o que não lhe agrada. Através dos sentidos, o ser humano desenvolve a idéia de preferências, pois ele revela para si o mundo de fora, e passa a se revelar para si mesmo (MARTINS, 1992, p. 41).

Esse tipo de aproximação da leitura começa com a experiência de vida de cada ser humano. Um indivíduo, antes de praticar a leitura de textos, ou livros, faz em sua vida a leitura dos acontecimentos à sua volta. Os sentidos se encarregam de mostrar ao indivíduo aquilo que ocorre, e ele, por conseguinte, internaliza conhecimento. Este conhecimento, que em um momento futuro será utilizado pelo aluno como conhecimento prévio (ANTUNES, 2003, p. 69), fica armazenado para consultas posteriores, quando o leitor precisar associar conhecimentos, ou refletir sobre um determinado conteúdo para entender uma situação que ele “leu”.

Em relação à leitura de textos, a leitura sensorial, por estar ligada a descobertas, também se faz presente nos momentos em que um aluno aprende uma palavra nova ou reconhece alguma palavra num texto. Seja por meio da explicação de uma outra pessoa, seja pela consulta a qualquer fonte em que possa encontrar resposta para sua dúvida, o leitor usa de sentidos para aprender o novo vocábulo ou para reconhecê-lo. Essa informação será de grande importância no decorrer deste trabalho, já que o objetivo é analisar exercícios dos livros didáticos para ensino de língua portuguesa nos anos 1970 e 2000, para descobrir de que forma os exercícios analisados levam o aluno a ler.

Em suma, a leitura sensorial é, por meio dos sentidos, o modo com que uma pessoa descobre as sensações externas do mundo em que vive, e por meio delas vai descobrindo a leitura de palavras, buscando conhecer novos significados para aquilo que lê, não só nos textos, mas também na vida. Quando há preferências por

algum tipo de leitura em vez de outros, entra-se num outro nível de leitura – o emocional.

II.2 A leitura emocional

Diferentemente da sensorial – que envolve sentidos – a leitura emocional envolve sentimentos, o que implica subjetivismo. É o tipo de leitura das pessoas que dizem gostar de ler, mas é pouco revelado, e, muitas vezes, pouco valorizado pela “elite intelectualizada” (MARTINS, 1992, p. 49). Quando se fala em leitura por prazer, a leitura emocional é mais evidenciada que a sensorial e a racional. Se um texto, por mais verossímil que seja, não despertar a empatia de quem o lê, o resultado será a rejeição do texto por parte do leitor, pois não houve envolvimento afetivo entre os dois elementos.

Através da leitura emocional, não se quer saber de que o texto consiste, mas o que ele provoca na pessoa que o lê (MARTINS, 1992, p. 53). Uma leitura, mesmo que superficial, pode tocar os mais variados sentimentos de um leitor, sejam eles fantasiosos ou frustrantes. E o leitor, tomado por uma onda de emoções, consome o texto, sem se perguntar sobre sua origem, ou possível veracidade (MARTINS, 1992, p. 56).

A leitura emocional é vista por muitos como modo de distração, e quando alguém o faz, geralmente, é com o intuito de ocupar a mente. Mas isso em absoluto significa que os leitores emocionais não estejam atentos ao que lêem, e não sejam capazes de refletir sobre o que está expresso no texto. E quando o leitor passa a se envolver com o texto, buscando significação para aquilo que lê, ele passa a ler racionalmente, ou seja, fazendo prática de leitura racional, que é o próximo tópico deste trabalho.

II.3 A leitura racional

Segundo Martins (1992), compreende-se que a leitura racional é, em sua plenitude, uma reflexão: alguém que lê o faz em busca de respostas a questionamentos acerca do texto, que são levantados pelo próprio leitor. Esse tipo de leitura é muito mais que um processo limitado de alfabetização, que se resume à simples decodificação de um código lingüístico impresso no papel (SILVA, 2000, p. 34). Além disso, a leitura racional destaca o sentido do texto lido, diferentemente da leitura sensorial e da emocional, que apenas se relacionam com a superficialidade da leitura, atribuída, respectivamente, a sentidos e emoções, diminuindo assim a significação do texto lido (MARTINS, 1992, p. 62).

A leitura racional enfatiza o intelectualismo, a capacidade de raciocínio do leitor diante de um texto (MARTINS, 1992, p. 63) e tem caráter objetivo, criando uma espécie de diálogo com o leitor. Portanto, acrescenta às leituras sensorial e emocional o fato de ligar diretamente o conhecimento prévio do leitor ao conhecimento inserido no texto. Por meio desse processo, o leitor consegue ampliar seus horizontes de expectativa e aumentar o número de possibilidades de leitura de um determinado texto e de sua própria realidade social (MARTINS, 1992, p. 66).

Por meio da leitura racional, o leitor transforma o texto lido em conceitos repletos de significação que fazem sentido para o seu mundo, e, ao mesmo tempo, o texto transforma o pensamento do leitor, cujo mundo é modificado em relação àquele em que vivia antes da leitura (SILVA, 2000, p. 44). Pode-se crer, portanto, que a leitura racional implica o desenvolvimento de idéias e o aprendizado de novos conceitos por parte do leitor, que já tende a possuir conhecimento anterior à leitura.

Antunes (2003, p. 67) salienta a importância do conhecimento prévio para a compreensão da leitura que se faz de um texto. Pela possibilidade de um texto não

estar totalmente inteligível aos olhos do leitor, necessita-se que o leitor faça uma analogia do que ele vê – ou tenta ver – no texto com sua própria experiência de vida, para que assim possa compreender de maneira mais clara o que o texto tem a acrescentar à sua própria vida. A interpretação de um texto “depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua” (ANTUNES, 2003, p. 69).

Para trabalhar com a leitura racional nos livros didáticos, uma série de aspectos deve ser levada em conta. Alguns dos aspectos que mais se destacam, e que são examinados aqui, são a **narrativa** e a presença de **indícios textuais**.

A **narrativa** pode ser sustentada por qualquer tipo de linguagem, não só nos textos escritos. Martins (1992, p. 74) afirma que, de alguma forma, um texto sempre “conta” algo ao leitor. Por mais que o texto seja uma seqüência narrativa marcada por elementos cronológicos, ou que essa marcação seja um tanto obscura – como num poema, não deixando claramente expressa a linearidade temporal dos acontecimentos –, o conteúdo do texto lido sempre acrescenta algo ao modo de pensar do leitor.

Analisando um texto de maneira racional, é possível captar alguns elementos que são imprescindíveis para sua compreensão. Esses elementos são denominados **indícios textuais** (MARTINS, 1992, p. 74-75), que seriam “pistas” para a compreensão total do objeto lido, mesmo que tais indícios estejam um tanto implícitos no decorrer do texto. Martins (1992, p. 74-76) postula que esses indícios estão relacionados, entre outros elementos, à *descrição de personagens* que compõem o enredo abordado na história, seja por meio de traços físicos, aparentes e explícitos, ou de personalidade, algo relacionado com a índole das personagens em questão, e apenas à mente, o que estaria implícito; e à *descrição do ambiente*

em que a história se passa, o que poderia estar relacionado aos traços de caráter e até às ações das personagens que compõem o enredo.

Antunes (2003, p. 67) também fala de indícios textuais, e afirma que na busca pela interpretação de um texto, vê-se que

(...) os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos. Todo esforço para entender essas instruções – isto é, o que está sobre a folha de papel – só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do ato comunicativo do qual o texto é suporte. (ANTUNES, 2003, p. 67).

Complementando o fato de o leitor ler racionalmente através de indícios textuais, Martins (1992, p. 76) defende que o leitor aprende a identificar tais indícios à medida que suas experiências de leitura se sucedem, e assim ele começa a perceber como o texto é construído, e como esses indícios são dispostos no texto.

Diante da análise dos três tipos de leitura aqui referidos, este trabalho dedica o próximo capítulo à análise de livros didáticos para ensino de língua portuguesa no Ensino Médio usados nos anos 1970 e 2000, tentando descobrir que tipo de abordagem para o ensino de leitura é proposto nos livros analisados.

III O ENSINO DE LEITURA E OS LIVROS DIDÁTICOS

Como já foi visto na introdução e no segundo capítulo deste trabalho, a leitura sensorial está ligada a descobertas feitas pelo ser humano através de seus sentidos e é responsável pelas preferências do leitor. A leitura emocional, por sua vez, se relaciona com os sentimentos do leitor e o faz criar um elo afetivo com o texto. Já a leitura racional faz com que alguém leia um texto de modo reflexivo. O leitor, então, a partir dessas reflexões acerca do texto, procura dialogar com ele, querendo entender a relação que existe entre o texto e sua própria experiência de vida. A leitura racional está mais ligada aos significados, aos sentidos expressos pelas palavras no texto, enquanto a leitura sensorial se relaciona com a descoberta de novas sensações pelo ser humano e a leitura emocional busca despertar os interesses do leitor (MARTINS, 1992).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 17) encaram a linguagem verbal como ferramenta primordial no ensino de língua portuguesa; todavia, a leitura serve de matéria-prima para textos a serem escritos, e sua prática deve buscar a formação de pessoas que leiam e escrevam segundo a norma culta da língua portuguesa, para estabelecer comunicação através da habilidade da escrita. Através da análise de livros didáticos de língua portuguesa dos anos 1970 e dos anos 2000, este trabalho se destina a descobrir o tipo de abordagem utilizada nos livros didáticos para ensino de leitura nos anos 1970 e nos anos 2000. Por razões de tempo e espaço, o parâmetro para a pesquisa são os três tipos de leitura apresentados por Martins (1992).

No que concerne ao material para ensino de língua portuguesa no Ensino Médio correspondente aos anos 1970, foram consultados alguns livros de primeiro, de segundo e de terceiro anos. Aqui, analisar-se-ão alguns capítulos do primeiro

volume da coleção *Estudo Dirigido de Português* (BENEMANN e CADORE, 1975), que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, e do terceiro volume da coleção *Português: Língua e Literatura* (ESCHER, 1979), que é referente ao terceiro ano do Ensino Médio.

Em relação ao material usado nos anos 2000 para análise neste trabalho, foram consultados, também, livros de primeiro, de segundo e de terceiro anos, além de um volume único, correspondente às três séries do Ensino Médio. Aqui, analisar-se-ão alguns capítulos do primeiro volume da coleção *Português: Ensino Médio* (TERRA e NICOLA, 2001), que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, e algumas seções de *Português: Série Novo Ensino Médio* (MAIA, 2003), que é um volume único, usado para as três séries do Ensino Médio.

III.1 Apresentação de *Estudo Dirigido de Português*, volume 1, de Jacó Milton Benemann e Luís Cadore

Em Benemann e Cadore (1975), que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, os autores apresentam uma espécie de prefácio do livro, que afirma que o grande objetivo da obra é o aprimoramento da comunicação. Esse aprimoramento pode ser conseguido através da “interpretação exaustiva de textos cuidadosamente selecionados”, de vários exercícios gramaticais e de redação, e do enriquecimento cultural com pesquisas e atividades propostas no livro (BENEMANN e CADORE, 1975, p. 5).

O livro apresenta treze unidades, e em onze delas as lições começam com um texto, seguidas de exercícios de vocabulário e de interpretação textual. Após essas seções, em apenas quatro unidades existe um texto suplementar, que só é acompanhado de exercícios para sua interpretação em uma das quatro unidades. Em oito unidades, há uma seção chamada *Proposição de Atividades*. Nela, há

exercícios para serem feitos oralmente em sala de aula, ou escritos, como perguntas pessoais ou confecção de redação. Em cada uma das onze unidades onde há texto para interpretação, há seções de explicações e exercícios de gramática. Nas duas unidades restantes no livro, o trabalho do professor é orientar a escrita de redações, como *correspondência comercial e ofícios*. O livro ainda apresenta em seu final cinco textos suplementares sem exercícios para interpretação, além de um glossário com algumas palavras encontradas em textos das unidades. Por razões de espaço, e pela linha de raciocínio traçada neste trabalho, será pertinente apenas a análise do que diga respeito ao estudo de vocabulário e interpretação de texto.

III.1.1 Análise de *Estudo Dirigido de Português, volume 1*, de Jacó Milton Benemann e Luís Cadore

Em alguns exercícios da seção *Vocabulário* da terceira unidade (BENEMANN e CADORE, 1975, p. 33-35), solicita-se ao aluno que relacione palavras que ele provavelmente conhece com palavras “novas” do texto por meio de exercícios de múltipla escolha. Um exemplo desse tipo de exercício está abaixo (Exemplo 1), a fim de ser analisado com o intuito de descobrir como ele leva o aluno usuário do livro a ler o conteúdo do texto.

Exemplo 1

1. Assinale a alternativa que mais se aproxime do significado das palavras grifadas: (...)

6. *Elucidativa* (linha 13):

- () anunciadora, proclamadora
- () arrojada, agitada
- () esclarecedora, explicativa
- () expositiva, demonstrativa.

(BENEMANN e CADORE, 1975, p. 34)

No exercício acima, deve-se marcar apenas uma das opções que tenha sentido em relação à palavra grifada. O aluno, para responder à questão proposta no exercício, deve ler o trecho do texto em que aparece a palavra citada no exercício, a

fim de contextualizar o seu uso e justificar sua resposta. A seguir, encontra-se o trecho do texto em que a palavra “elucidativa” aparece.

Politique? Politiquismo? Politicaria? Politicalha? Neste último, sim, o sufixo pejorativo queima como um ferrete, e desperta ao ouvido uma consonância **elucidativa**. (BENEMANN e CADORE, 1975, p. 32) (destaque nosso)

O autor, Rui Barbosa, explica o sentido da palavra “política” com um tom de elogio, afirmando que ela “afina o espírito humano”, além de nele desenvolver várias qualidades, como a coragem e a nobreza (BENEMANN e CADORE, 1975, p. 32). A fim de fazer uma crítica a alguns políticos da época em que escreveu sua crônica, o autor busca um antônimo para a palavra “política”. O trecho acima traz uma série de palavras derivadas do termo “política”: através de sufixos, o cronista tenta encontrar algo que tenha sonoridade e sentido negativos. Decide, então, que o termo “politicalha” deve ser usado como oposto de “política”, pois ele traz em si uma explicação sobre o que seria o contrário daquilo que tanto o autor elogia em seu texto: a política.

A leitura desse mesmo trecho pode responder a mais uma pergunta da unidade aqui analisada (Exemplo 2), na seção de interpretação de texto. A questão começa com a afirmação que diz que o autor elege a palavra “politicalha” como termo contrário a “política”.

Exemplo 2

Seria **politicalha** a palavra adequada, segundo o autor. Por quê?
(BENEMANN e CADORE, 1975, p. 36)

O autor do livro apresenta em sua questão o termo que procura para oposto de “política”, em vez de indagar do aluno o termo correto. Refletindo sobre a palavra “elucidativa”, citada no trecho do texto analisado acima, o leitor, segundo o autor, concluiria que somente o termo “politicalha” poderia esclarecer o fato de o cronista criticar os maus governantes que procura atingir com seu texto. Além disso, o aluno

poderia crer que o termo “politicalha”, formado por derivação sufixal (por inclusão do sufixo -alha), teria uma sonoridade peculiar e um sentido depreciativo, em oposição à palavra “política”. Por conta dessa reflexão, o leitor estaria lendo de forma mais racional, e não simplesmente sensorial ou emocional.

No exercício a seguir (Exemplo 3), incluído na seção de *Vocabulário*, o aluno deve criar uma frase com uma palavra retirada do texto. Entretanto, é pedido no enunciado do exercício que o sentido da palavra em questão seja preservado na nova frase.

Exemplo 3

III. Forme uma frase com a palavra **apura** emprestando-lhe o mesmo sentido que ela tem, na linha 3 do texto:
(BENEMANN e CADORE, 1975, p. 35)

Como a palavra destacada no exercício citado anteriormente deve manter o sentido expresso no texto, o aluno é levado a reler o trecho que inclui a palavra “apura” para entender seu sentido e criar uma frase com ela. O trecho do texto que deveria ser relido pelo aluno está a seguir:

A política afina o espírito humano, educa os povos no conhecimento de si mesmos, desenvolve nos indivíduos a atividade, a coragem, a nobreza, a previsão, a energia, cria, **apura**, eleva o merecimento.
(BENEMANN e CADORE, 1975: 32) (destaque nosso)

A palavra **apura**, no contexto apresentado, tem um tom positivo, pois está no mesmo campo semântico de outras palavras do trecho, como **eleva**, e **desenvolve**. Refletindo sobre essa idéia, o aluno seria levado a pensar que o verbo apurar tem conotação positiva. Portanto, uma frase construída com esse verbo exporia uma idéia positiva. Fazendo esse exercício de reflexão, o aluno estaria trabalhando a leitura racional em seus exercícios.

No exercício citado abaixo (Exemplo 4), retirado da seção de *Interpretação*, o aluno é levado a analisar mais um trecho do texto para diferenciar os termos “política” e “politicalha”.

Exemplo 4

Alguns verbos são empregados, no texto, com notável propriedade, para salientar a distância existente entre **política** e **politicalha**: Transcreva-os. (BENEMANN e CADORE, 1975, p. 36)

O trecho a ser lido pelo aluno para a resolução da questão está abaixo, com os verbos que, segundo o enunciado acima, diferenciam “com notável propriedade” “política” de “politicalha” em destaque.

Política e Politicalha **não se confundem, não se parecem, não se relacionam** uma com a outra. Antes **se negam, se excluem, se repulsam** mutuamente. (BENEMANN e CADORE, 1975:32) (destaque nosso)

As palavras em negrito no texto diferenciam os termos política e politicalha, afirmando que existe uma distância entre os sentidos dos mesmos. O aluno, portanto, deve transcrever os verbos destacados acima para elaborar sua resposta. Questionando os sentidos dos verbos *confundir, parecer, relacionar, negar, excluir e repulsar*, o aluno estará fazendo um exercício de leitura sensorial, pois estará descobrindo os significados de cada um deles. Porém, confrontando-os, o exercício se torna mais racional que emocional ou sensorial. Através da análise dos sentidos desses verbos, o aluno pode aprender a diferença entre eles, e relacioná-los com os termos “política” e “politicalha”, presentes no texto de Rui Barbosa.

Os exercícios analisados neste subitem são do tipo que majoritariamente ocorrem no primeiro volume da coleção *Estudo Dirigido de Português* (BENEMANN e CADORE, 1975). Portanto, pode-se concluir que o aluno que utilizasse esse livro para seus estudos de língua portuguesa seria levado, em tese, pela proposta do livro, a ler os textos presentes em suas unidades de maneira mais racional do que sensorial ou emocional. Exercícios como os apresentados anteriormente fazem com que o aluno reflita sobre o sentido das palavras no texto e abra questionamentos sobre eles. Através da busca de um diálogo com o texto (MARTINS, 1992, p. 71), o

aluno é levado a construir argumentos para suas próprias dúvidas e a ler racionalmente, deixando em segundo plano um envolvimento mais emocional com o texto e a busca por novos significados.

III.2 Apresentação de *Português: Língua e Literatura*, volume 3, de Célio Escher

No início do livro de Escher (1979), encontra-se uma apresentação em que o próprio autor faz uma breve análise e descrição do que se encontra no livro, bem como de sua função. Ele afirma que os grandes objetivos do livro são fazer o aluno usuário do livro ler, escrever, ouvir, falar, memorizar e pensar, e para que isso seja facilitado, as “unidades deste volume foram estruturadas numa linguagem simples e direta, tendo como preocupação básica seu sentido prático” (ESCHER, 1979, p. 3).

Das dez unidades apresentadas no livro, nove são compostas por três seções, intituladas *Interpretação de Texto*, *História da Literatura*, e *Elementos de Sintaxe*. Nas seções sobre literatura, apresentam-se apenas explanações sobre autores e estilos de época. Alguns fragmentos de textos literários estão disponíveis para estudo nos exercícios da seção *História da Literatura*.

A nona unidade traz na seção *Interpretação de Texto* apenas exercícios de redação para revisão dos tópicos estudados nas oito unidades anteriores. No enunciado do exercício, solicita-se que o aluno leia e interprete um texto com os recursos aprendidos no decorrer do livro, e imediatamente após a leitura ele deve redigir um outro texto. Assim, o aluno estaria produzindo um texto sobre uma produção alheia (ESCHER, 1979, p. 124). Esta unidade também apresenta uma revisão gramatical dos tópicos estudados durante o Ensino Médio. O autor crê que a inclusão dessa revisão no livro é útil, pois ela pode chamar a atenção do aluno para “fatos da linguagem que ele pode ter esquecido”, já que o livro aqui analisado é

utilizado para o ensino de língua portuguesa apenas no terceiro ano do Ensino Médio (ESCHER, 1979, p. 137).

Após a nona unidade, segue-se um apêndice com *Testes de Vestibular*, com 72 questões retiradas de exames vestibulares da década de 1970. As questões 1 a 49 tratam de assuntos gramaticais. Da 50 até a 72, fala-se de literatura, mas com um enfoque nos autores estudados no decorrer do livro e nos estilos a que os autores pertenciam. Nenhuma das questões está relacionada à interpretação de textos.

Como este trabalho se põe a analisar o tipo de abordagem utilizado para ensino de leitura nos livros didáticos para ensino de língua portuguesa dos anos 1970 e 2000, não é relevante a análise das seções “Revisão Gramatical” do nono capítulo, e “Testes de Vestibular” do apêndice. Portanto, este trabalho deve se ater apenas à análise das seções de *Interpretação de Texto* e de *História da Literatura* presentes em cada unidade do livro.

III.2.1 Análise de *Português: Língua e Literatura*, volume 3, de Célio Escher

O livro para o trabalho com língua portuguesa aqui analisado (ESCHER, 1979) apresenta dez unidades para estudo de língua portuguesa. Todavia, por questões de espaço, apenas serão analisados aqui trechos de duas unidades do livro “Língua e Literatura”, de Célio Escher.

Na seção *Interpretação de Texto* da unidade cinco existe um item denominado *Dados para a interpretação do texto* (ESCHER, 1979, p. 73), em que se encontra uma série de afirmações que ajudariam o leitor a compreender o sentido do texto disposto para interpretação. Esse item traz informações sobre o estilo em que o texto foi escrito e sobre o autor do texto, um economista. Portanto, o vocabulário do

texto seria relativo a jornalismo econômico. O narrador, por ser economista e falar de economia, é coparticipante, pois “ele se coloca tanto como paciente quanto como agente dos acontecimentos vividos pela população mundial”. Isso, em relação ao texto, ainda vem a afirmar que o autor, agindo dessa forma, escreveu seu texto com originalidade, pois economistas tradicionais “costumam posicionar-se neutramente diante dos fatos estudados” (ESCHER, 1979, p. 74).

Em relação ao estilo do texto, afirma-se que o tipo de linguagem que o autor usou para escrever, uma mescla de linguagem coloquial com terminologia da área de economia, confere originalidade e criatividade ao texto (ESCHER, 1979, p. 74). Encontra-se a seguir um trecho do texto em que se evidencia esse estilo com que o autor escreve:

Somos todos especialistas e todos vítimas da ditadura de outros especialistas. E como especialistas, queimamos na especialização constante todo o tempo disponível para sondar a periferia de nossos conhecimentos. Um urbanista talvez saiba quase tudo sobre a mecânica da cidade, mas talvez não saiba dizer qual é a capital da Austrália.²
(ESCHER, 1979, p. 73)

Com a mistura de temas e com o vocabulário usado no texto, o autor deixa transparecer sua originalidade e criatividade para escrever. Através da leitura do texto, pede-se que o aluno responda a perguntas de interpretação. Basicamente, como na maior parte dos exercícios para interpretação de texto contidos no livro, as perguntas são de múltipla escolha, com duas ou três opções de resposta. No exercício a seguir (Exemplo 1), deve-se reler o texto para responder a questão:

Exemplo 1

O correto, segundo o texto, é que:
 a especialização provoca a divisão do trabalho
 a divisão do trabalho provoca a especialização
 a ignorância provoca a especialização e a divisão do trabalho.
(ESCHER, 1979:74)

²BETING, Joelmir. *Na Prática a Teoria é Outra* (os fatos e as versões da economia). 3 ed. São Paulo: Impres, 1973, p. 23-24

O trecho a ser lido pelo aluno a fim de responder a questão acima está a seguir, com o trecho que traz a resposta da pergunta acima em negrito.

A especialização, exigida pela divisão do trabalho, não passa, segundo o autor, de uma tentativa de pegar atalhos e descontar atrasos em relação ao fantástico universo do conhecimento em expansão.
(ESCHER, 1979, p. 73) (destaque nosso)

Na busca pela resposta correta, o aluno relê o trecho do texto e encontra a afirmação de que a especialização é exigida pela divisão do trabalho. Refletindo sobre essa afirmação, ele teria que relacionar o vocabulário usado no trecho destacado no texto com as palavras usadas nas opções de resposta do exercício. A palavra “provoca”, presente nas três opções, então, seria relacionada à palavra “exigida”, presente no texto. Para fazer isso, o aluno teria que buscar o significado das duas palavras, o que é um exercício de leitura sensorial. Encontrando relação entre elas, marcaria a segunda opção no exercício do exemplo acima, pois chegaria à conclusão de que se a especialização é exigida pela divisão do trabalho, é porque tal divisão provoca a especialização. Agindo assim, o aluno estaria usando de seu intelecto para solucionar a questão proposta pelo exercício, e estaria lendo de forma racional, em vez de emocional ou sensorial.

Na unidade seis de Escher (1979), o texto a ser interpretado pelos alunos é retirado de Garcia³, um livro que tem caráter metalingüístico. Isto é, o texto traz explicações gramaticais sobre o que seriam *Frase, Oração e Período* (ESCHER, 1979, p. 88). Apesar do apelo gramatical do texto, os exercícios de interpretação textual são referentes à leitura do texto apresentado. Portanto, o aluno estaria fazendo um exercício de leitura aliado ao estudo da gramática apresentada no texto.

³GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967, p. 9-10.

Em *Dados para a interpretação do texto*, o autor do livro ressalta a importância do conhecimento de vocabulário específico de gramática para a plena interpretação do texto da unidade seis (ESCHER, 1979, p. 89). Ele ainda apresenta um quadro que mostra a diferença entre Frase, Oração e Período, assuntos abordados no texto. A seguir, encontra-se o quadro com as respectivas diferenças.

ORAÇÃO	PERÍODO	FRASE
enunciado com um predicado com ou sem sujeito	enunciado completo com um ou mais predicados	qualquer enunciado completo

(ESCHER, 1979, p. 89)

O uso do quadro acima poderia ajudar o aluno usuário do livro a interpretar algumas das questões propostas nos exercícios de interpretação, como a que está abaixo (Exemplo 2). O objetivo da questão é marcar apenas as opções que estejam de acordo com o que o texto afirma.

Exemplo 2

Assinale as alternativas corretas em relação ao texto:

- () Todo período é frase.
- () Toda frase é um período.
- () Toda oração é período e frase.
- () Toda oração que constitua frase é período simples.
- () Existem orações sem sujeito, mas não sem predicado.
- () Todo período tem mais de uma oração.
- () Existem frases sem sujeito e sem predicado.
- () A frase mínima normal é uma oração.

(ESCHER, 1979, p. 89)

Para marcar as respostas corretas, o aluno deveria ler o texto e buscar as respostas para as alternativas dadas no exercício. Através do quadro que mostra as distinções entre *Oração*, *Frase* e *Período*, ele poderia chegar a responder algumas das questões corretamente. Essa análise seria feita através de silogismos. Com a afirmação da primeira alternativa, “*Todo período é frase*”, e com a análise do quadro acima, que diz que períodos são “*enunciados completos com um ou mais predicados*”, e que frase é “*qualquer enunciado completo*”, o aluno chegaria à

conclusão de que todo período é frase. E por mais que o período tenha um ou mais predicados, ele será um enunciado completo, o que é o requisito mínimo para um enunciado lingüístico ser considerado uma frase. Pode-se concluir, portanto, que o modo de aproximação do aluno para com o texto seria racional, se ele fizesse esse tipo de análise para resolver o exercício.

Nas seções que dizem respeito ao estudo da literatura, não se apresentam trechos de obras literárias na parte da explicação dos temas abordados nas unidades. A seguir, encontram-se alguns trechos da seção *História da Literatura*, que falam de Graciliano Ramos, e de seu estilo literário, o Modernismo.

a) Graciliano Ramos (1892 a 1953)

Nasceu em Quebrângulo, Alagoas. Vive a infância em vários lugares de Alagoas e Pernambuco, tendo a família fixado residência em Palmeira dos Índios, sempre vivendo do comércio.

Acusado de subversão, foi preso em março de 1936, mesmo sem provas de acusação. Foi libertado em janeiro do ano seguinte. Nas **Memórias do Cárcere**, (1953) dá um relato desta época.

b) O Modernismo de Graciliano Ramos

Sua linguagem está situada na melhor direção proposta por Machado de Assis. Sua linguagem é clara, exata, correta gramaticalmente, reduzida ao essencial pelo uso apropriado de nomes, mas poupança de adjetivos. (ESCHER, 1979, p. 92)

Em cada unidade do livro, há nesta seção sobre literatura também resumos das mais importantes obras de cada autor. Na unidade seis, já que se fala de Graciliano Ramos, as obras citadas são: *São Bernardo*, *Angústia*, *Infância*, *Memórias do Cárcere* e *Vidas Secas* (ESCHER, 1979, p. 93).

Seguem-se exercícios, apresentados após o resumo das obras do autor. Os exercícios são um tanto quanto simplistas, visto que eles não trazem partes das obras literárias citadas para serem analisadas pelos alunos. É limitadamente pedido aos estudantes usuários do livro que selecionem respostas às perguntas feitas na unidade para estudo de literatura. No exercício citado a seguir (Exemplo 3), a pergunta se refere ao estilo do autor, e apenas com a leitura da explicação sobre Graciliano Ramos é possível respondê-la.

Exemplo 3

Segundo a crítica em geral, a obra de Graciliano Ramos teria um estilo, um quê de linguagem à moda de:

- () Lima Barreto
 - () Euclides da Cunha
 - () Machado de Assis.
- (ESCHER, 1979, p. 94)

No trecho citado na página anterior encontra-se a resposta para a questão proposta no Exemplo 3. O modo de escrever de Graciliano Ramos, segundo os críticos da época, se assemelharia ao de Machado de Assis. O aluno, apesar de não ter tido contato com os textos de nenhum dos dois autores referidos, fica sabendo, através do texto analisado para responder o exercício, que os seus estilos são parecidos. Aqui, evidencia-se um traço da leitura sensorial: o *reconhecimento* de palavras e a *resposta imediata* às exigências feitas, neste caso, por um enunciado de questão (MARTINS, 1992, p. 40).

Os exercícios analisados neste subitem são do tipo que majoritariamente ocorrem no terceiro volume da coleção *Português: Língua e Literatura* (ESCHER, 1979). Portanto, conclui-se que o aluno que utilizasse esse livro para seus estudos de língua portuguesa seria levado a ler a maioria dos textos presentes em suas unidades de maneira mais racional que sensorial ou emocional. No entanto, em alguns exercícios como o apresentado acima (Exemplo 3), o envolvimento do aluno com o texto poderia ser de outro tipo. Para ilustrar isso, na questão do Exemplo 3, se houvesse um pequeno grupo de textos, sendo um de cada autor citado nas alternativas, o aluno poderia fazer uma análise comparativa com o estilo do autor analisado na unidade, e a partir daí pensar sobre a leitura que ele pode ter de um determinado autor. Isso faria com que o aluno lesse mais racionalmente, e não emocional ou sensorialmente, que é justamente o que ocorre nesse caso.

III.3 Apresentação de *Português: Ensino Médio, volume 1*, de Ernani Terra e José de Nicola

O livro de Terra e Nicola (2001) é próprio para o trabalho de língua portuguesa no primeiro ano do Ensino Médio. Composto por vinte e nove capítulos, o livro é o primeiro volume de uma coleção de três livros, e está dividido em três partes:

- Parte 1, chamada *Língua*, formada por nove capítulos, que têm como principal meta o ensino de gramática através de vários tipos de estratégias, inclusive o uso de textos e de perguntas;
- Parte 2, chamada *Literatura*, formada por dez capítulos que ensinam um pouco de teoria literária, e que trazem um pouco da história da literatura portuguesa e da brasileira. Por ser um livro de primeira série do ensino médio, estuda-se apenas até o arcadismo. Os capítulos de *Literatura* trazem características das escolas literárias e de seus principais autores;
- Parte 3, chamada *Redação*, cujo intuito é estimular o pensamento do aluno para que ele elabore composições escritas sobre determinados temas, que são discutidos ao longo do livro.

Na apresentação do livro, os autores falam das três partes, mas dão mais ênfase à terceira – *Redação* – cuja função é “promover a síntese e a convergência dos estudos de língua e literatura” (TERRA e NICOLA, 2001, p. 3). Através do trabalho de interpretação e reflexão sobre os textos apresentados nos capítulos da parte *Redação* do livro, os alunos seriam levados a escrever bons textos “tanto no que concerne à estruturação gramatical quanto à estilística” (TERRA e NICOLA, 2001, p. 3).

Como a seção *Literatura* do livro apenas reúne questões sobre os estilos de época e autores estudados, e não apresenta material interessante sobre estudo de textos para a linha de pensamento que o presente trabalho se propõe, e como a

seção *Língua* tem por foco principal o ensino de gramática, apenas se tratará no próximo subitem deste trabalho dos assuntos referidos nos capítulos da parte 3 do livro, intitulada *Redação*.

O conteúdo analisado da parte 3 corresponde somente às perguntas feitas após os textos dispostos para interpretação, que estão na seção *Explorando o Texto*. Após essas perguntas, há explicações sobre escrita de redação, uma seção chamada *Produzindo Texto*, e exercícios com o estilo de testes de vestibular, que não são relevantes para esta pesquisa.

III.3.1 Análise de *Português: Ensino Médio, volume 1*, de Ernani Terra e José de Nicola

Os exercícios a serem estudados a partir de agora são da seção *Explorando o Texto* dos capítulos 4 e 8. Essas questões seguem o texto a ser estudado em cada capítulo da parte *Redação* do livro de Terra e Nicola (2001).

O texto do capítulo 4 é uma seqüência de cartas de uma mulher a um jornal – o “Correio do Povo”; ela procura alguém para casar. Maria Joana Knijnick, a narradora das cartas, faz uma série de exigências, que vão diminuindo ao longo do tempo em que as cartas são escritas. No exercício abaixo (Exemplo 1), o autor indaga do aluno usuário do livro o motivo de tal comportamento por parte de Maria Joana. Eis a pergunta:

Exemplo 1

Por que razão Maria Joana Knijnick vai diminuindo suas exigências nas cartas seguintes?(TERRA e NICOLA, 2001, p. 249)

Para descobrir o motivo de tal comportamento, o aluno deve analisar uma série de fatores. Primeiramente, visto que é uma seqüência de cartas, ele deve descobrir o número de cartas escritas por Maria Joana, e depois, deve saber o intervalo entre cada uma delas. O livro, a fim de guiar o aluno para essas respostas, traz as duas

perguntas a seguir (Exemplo 2), que vêm antes da pergunta colocada aqui como

Exemplo 1:

Exemplo 2

Quantas cartas escritas por Maria Joana Knijnick foram publicadas na seção de “informações” do *Correio do Povo*?
Com que intervalo, em média, eram publicadas as cartas?
(TERRA e NICOLA, 2001, p. 249)

Todas essas informações estão dispostas no próprio texto, pois cada carta de Maria Joana é um parágrafo diferente, totalizando quatro, e todos esses parágrafos são precedidos do nome do jornal onde as cartas estão publicadas – o “Correio do Povo” – e uma data; como foram quatro cartas, as datas são, respectivamente, 27/09/73, 2/10/73, 10/10/73 e 20/10/73.

A fim de chegar a essas respostas, o envolvimento do aluno com o texto é superficial, pois ele faz um exercício de busca de respostas imediatas a perguntas que lhe são feitas na seção de interpretação textual. A leitura sensorial, portanto, está mais presente nesses casos, pois esse tipo de leitura não envolve uma reflexão profunda, mas apenas o contato superficial do leitor com o texto, revelando impressões e sensações.

No entanto, obtidas as respostas das perguntas do Exemplo 2, o aluno precisa refletir sobre elas para responder à pergunta que está expressa no Exemplo 1. Ou seja, através da prática da leitura racional, o aluno seria capaz de entender que Maria Joana teria reduzido o número de exigências nas cartas, pois ninguém a teria respondido, visto que ela fazia muitas exigências. Por isso, ela escreveu uma série de cartas ao jornal, buscando saber se alguém estaria disposto a cumprir tais exigências, que a cada carta vinham diminuindo. Pondo-se no lugar de Maria Joana, o aluno poderia imaginar que as exigências não atraíam pretendentes, mas os assustava, e afastava Maria Joana da possibilidade de conseguir um namorado.

Pode-se concluir, portanto, que o exercício da seção de interpretação de texto do capítulo 4 do livro aqui analisado alia a leitura racional à leitura sensorial, fazendo jus à idéia de Martins (1992, p. 37), que disse que apesar de terem diferentes focos, as leituras sensorial, emocional e racional ocorrem simultaneamente durante a prática da leitura, mesmo que somente uma delas seja enfatizada em dados momentos.

O capítulo 8 traz uma crônica de Stanislaw Ponte Preta, chamada “Milagre”. Algumas perguntas para interpretação do texto fazem o aluno ler sensorialmente, pois elas buscam respostas diretas, muitas vezes com caráter metalingüístico, como a pergunta abaixo (Exemplo 3):

Exemplo 3

No segundo parágrafo do texto temos a caracterização do vigário. Qual **classe de palavras** desempenha função fundamental nesse parágrafo? (TERRA e NICOLA, 2001, p. 284) (destaque nosso)

Como visto acima, questiona-se que tipo de classe de palavras está presente em um parágrafo determinado e que é fundamental para uma determinada função. Apenas reconhecendo que tipo de classe gramatical é essa, o aluno lê o texto de forma sensorial, não havendo envolvimento profundo com o texto, mas apenas a procura de uma resposta direta a uma pergunta.

Diferentemente do exemplo acima, na próxima pergunta (Exemplo 4) pergunta-se a opinião pessoal do leitor para a resposta. Eis a pergunta:

Exemplo 4

Um bom texto se constrói a partir de algumas sutilezas, pequenas colocações que, para um leitor desatento, passariam despercebidas. Por exemplo:
“– Milagre!!! – quiseram todos.”
Porque [o autor usa] a forma verbal **quiseram** e não **falaram** ou **gritaram**? (TERRA e NICOLA, 2001, p. 284) (destaque nosso)

Aqui, o autor pede que o aluno analise semanticamente as palavras em questão. Para tanto, o aluno deve opô-las, a fim de descobrir diferenças em seus

significados. Feito isso, o aluno chega à conclusão de que o verbo “querer” é diferente de “falar” e de “gritar”. E embora as pessoas no texto tenham realmente “falado”, ou “gritado”, a palavra “Milagre!” num determinado momento, o autor quis expressar que as pessoas queriam, desejavam que a situação exposta no texto (o fato de uma vela acender sozinha num quarto onde residia um padre, então falecido) fosse realmente um milagre. Para elaborar essa resposta, o aluno precisa se envolver mais profundamente com o texto, buscar a resposta fora dele, fazendo analogias com outras situações. Nesse caso se encontra um exercício de leitura racional.

Como foi aqui apresentado, na maioria dos exercícios analisados houve aproximação sensorial e racional no que concerne à leitura dos textos. A leitura sensorial se faz presente quando o leitor faz descobertas ao longo de um texto; a racional, porém, diz respeito às prévias experiências que um leitor tem depois de um certo tempo de contato com a leitura. Os dois tipos de leitura se opõem, mas através de um tipo, o leitor pode reunir ferramentas para se apropriar de um texto através do outro tipo de leitura, como visto nos Exemplos 1 e 2 deste subitem: o leitor, através da leitura sensorial, poderia chegar a ler racionalmente. Em maior parte, esses são os tipos de leitura presentes nos exercícios de interpretação de texto na parte 3 do livro de Terra e Nicola aqui analisado (2001).

III.4 Apresentação de *Português: edição compacta*, de João Domingues Maia

O livro a ser analisado aqui é uma edição compacta. Ele é composto de quarenta e seis unidades e comporta matérias contidas nos programas de língua portuguesa de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, com a finalidade de ser usado ao longo de todo o Ensino Médio. O autor, na apresentação do livro,

postula que em vez da repetição, a reflexão deve estar presente na sala de aula. Através da capacidade de raciocínio, a criatividade do aluno é estimulada, a fim de que ele possa compreender significados, desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico (MAIA, 2003, p. 3).

Todas as unidades do livro apresentam uma seção para estudo e interpretação de texto. Nessa seção, que é sempre a seção inicial de cada uma das 46 unidades do livro, há duas partes com perguntas sobre o tema abordado no texto da unidade: a primeira é chamada *Margens do Texto*, que traz perguntas acerca do texto para que o aluno responda e possa interpretá-lo; a segunda chama-se *Horizontes do Texto*, e nela há perguntas para reflexão sobre o tema do texto apresentado na unidade. Essas perguntas, diferentemente das da seção *Margens do Texto*, não são relativas apenas ao texto, mas à comunhão da vida do leitor com a idéia expressa no texto. Portanto, através dessa atividade, o aluno é levado a relacionar o conteúdo do texto com sua própria vida, e busca nele as respostas para uma compreensão mais profunda do assunto abordado no texto.

Nas unidades 1 a 6, o livro trabalha com uma seção chamada *Comunicação e Expressão*, que tem como temas principais a apresentação do estudo da língua portuguesa, figuras de linguagem e o estudo de palavras no texto. Esse último estudo, presente nas unidades 3 e 4 do livro, ajuda o aluno a identificar indícios textuais (MARTINS, 1992, p. 74-75) para a compreensão de um texto lido.

Nas unidades restantes do livro, da 7 à 46, há uma seção para estudo de literatura, intitulada *Literatura*. Nessas unidades, o texto para interpretação apresentado tem relação com o tópico de literatura a ser estudado. Em *Literatura*, o livro apresenta estilos de época e seus respectivos autores. Mostra, também, trechos de textos literários, a fim de que o aluno reconheça neles o estilo de cada

autor apresentado. Os exercícios presentes nessa seção fazem com que o aluno aprofunde seu conhecimento sobre os estilos e os autores estudados, e trabalham diretamente com textos literários e com a história de cada autor.

Há em quase todas as unidades do livro, com exceção da 42, uma seção intitulada *Produção de Textos*. Nela, o aluno é levado a produzir uma redação em que discuta, pelo menos parcialmente, o tema do texto para interpretação apresentado na unidade. Em algumas unidades o aluno se depara com trechos de obras literárias, figuras e perguntas acerca do tema sobre o qual deve redigir como guia para escrever sua redação.

A última seção das unidades 3 a 46 é destinada ao estudo gramatical. Os tópicos são apresentados por meio de textos explicativos, e não por textos literários. Por questões de espaço, e pela linha de raciocínio que este trabalho segue, que busca investigar o ensino de leitura nos livros didáticos analisados, não será pertinente a menção da seção *Gramática*. Somente as seções de interpretação de texto e literatura são viáveis para estudo no subitem a seguir, que analisará o ensino da leitura nas unidades do livro aqui apresentado.

III.4.1 Análise de *Português: edição compacta*, de João Rodrigues Maia

Para fins de análise do ensino de leitura, serão estudadas aqui as seções *Margens do Texto* e *Horizontes do Texto* presentes na unidade 38 do livro analisado neste subitem (MAIA, 2003, p. 268).

Em *Margens do Texto*, a unidade 38 apresenta quatro perguntas acerca do texto “A Estrela”, de Manuel Bandeira (MAIA, 2003, p. 267). As perguntas apresentadas nessa seção têm por finalidade analisar o texto através das

características nele contidas e das idéias expostas pelo autor no texto. Um exemplo disso são as questões 2 e 4, que estão dispostas abaixo, no Exemplo 1.

Exemplo 1

Que características do poema demonstram a permanência de alguns elementos do Romantismo na poesia de Bandeira?

(...)

Que versos contêm um paradoxo e reforçam a atmosfera melancólica do poema? Explique esse paradoxo.

(MAIA, 2003, p. 268)

A primeira questão apresentada relaciona o estudo do texto com características literárias. O autor pede que o aluno reconheça no texto algumas características do Romantismo no texto de um autor que pertenceu ao Modernismo. Ou seja, o aluno provavelmente teria que analisar textos românticos para associar com o texto de Bandeira. Através do reconhecimento ou não de características semelhantes dos dois textos, o aluno poderia chegar à conclusão de que o texto seria um elo entre os dois estilos de época supracitados.

Já na segunda questão, o autor pede que o aluno analise a “atmosfera” do poema. A questão pede para o aluno identificar e explicar um paradoxo no poema, e o aluno para fazê-lo deve se envolver com o texto, buscando entender o ambiente em que se encontra o eu-lírico. Isso significa, portanto, que a questão solicita uma aproximação mais profunda ao texto. O restante da questão elicitava uma aproximação metalingüística. Isso também ocorre na primeira questão do Exemplo 1 e não configura racionalidade, mas sim estudo da língua pela própria língua, o que seria uma prática de leitura sensorial: respostas a perguntas que seriam uma espécie de estímulo ao estudo gramatical.

Em *Horizontes do Texto*, apresentam-se ao aluno dois versos do poema de Bandeira: “Vi uma estrela luzindo / Na minha vida vazia” (MAIA, 2003, p. 268). Apresenta-se, nesses versos, bem como no enunciado da questão, o tema que

envolve o texto de Manuel Bandeira: a solidão, associada à melancolia e à desesperança, mas também ligada ao bem-estar. Pede-se, então, que o aluno relacione “algumas situações em que a solidão é benéfica ou perigosa” (MAIA, 2003, p. 268), levando em consideração algumas motivações, tais como “inadaptação social; (...) orgulho; tédio; (...) lembranças (...) etc” (MAIA, 2003, p. 268).

O exercício não pede explicitamente que o aluno escreva uma lista ou uma redação enumerando as situações solicitadas pelo enunciado, ou que o aluno faça o exercício oralmente. Porém, em qualquer uma dessas alternativas o aluno haveria de relacionar tais situações com a vida real, fazendo assim, uma prática de leitura racional, exercitando sua capacidade de raciocínio por meio de uma prática de leitura mais abrangente: não somente leitura de textos, mas leitura de situações externas, o que implica o envolvimento de “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1992, p. 31).

Na seção *Literatura* da unidade 38 (MAIA, 2003, p. 268), não é apresentado um estilo de época, mas sim autores pertencentes à primeira fase do Modernismo: Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo, e Alcântara Machado. Diferentemente das seções em que se estudam estilos de época, quando há autores a serem estudados em *Literatura*, alguns textos são utilizados para estudo das características do estilo e do autor. As perguntas feitas pelo livro para essa análise são, em grande parte, de caráter metalingüístico e não têm relação com a racionalidade do aluno.

Abaixo encontra-se um exercício (Exemplo 2) sobre o texto “Poética”, de Bandeira. Apesar do formato do exercício, que pede que se faça um comentário, ele não está diretamente relacionado à racionalidade do aluno. Eis o exercício:

Exemplo 2

Faça um pequeno **comentário** sobre o poema “Poética”, considerando:

- a) **a escola literária criticada pelo poeta;**
- b) **o tipo de verso utilizado;**
- c) **o tipo de lirismo proposto.**

(MAIA, 2003, p. 269) (destaque nosso)

Está em evidência aqui um traço de leitura sensorial, já que em busca de respostas para tais perguntas, o aluno deve buscar no texto apenas informações que, metalingüisticamente, responderiam aos questionamentos levantados no exercício. Em momento algum a leitura racional está inclusa nesse exercício, pois a leitura racional, como afirma Martins (1992), é usada para a interpretação de idéias presentes no texto. Como postula Antunes (2003), a interpretação de textos vai além do conhecimento da língua. Portanto, possuir conhecimento metalingüístico não é suficiente para que o aluno interprete textos racionalmente. Isso apenas faz com que a aproximação do aluno para com o texto seja superficial.

Na maioria dos exercícios ao longo do livro, não há apenas o trabalho com leitura racional, mas também com a leitura sensorial. O envolvimento do leitor com o texto vai além da relação intelectual presente na leitura. A leitura sensorial também se mostra presente, pois se pede muito que o leitor (aluno) responda questões com respostas que soariam como reações a estímulos, o que não envolveria qualquer tipo de reflexão. A automatização de algumas perguntas leva à prática da leitura sensorial, e não ao desenvolvimento do senso crítico, da opinião própria do leitor.

IV CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs analisar livros didáticos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio dos anos 1970 e 2000, a fim de descobrir que tipo de leitura existe nos exercícios para interpretação de textos contidos nos livros. Discutiram-se ao longo da pesquisa os principais fundamentos da leitura sensorial (cujo foco é o trabalho com as descobertas que o leitor faz ao longo de sua vida), da leitura emocional (cuja implicação resulta no envolvimento afetivo entre leitor e texto), e da leitura racional (cujo objetivo se resume a levar o leitor a refletir sobre os conceitos expostos no texto, e associá-los com sua própria experiência de vida).

Foi constatado ao longo do Capítulo III que os livros dos anos 1970 tinham como base a leitura racional para fins de exercícios de leitura e interpretação dos textos. Ou seja, o leitor usuário dos livros de Benemann e Cadore (1975) e Escher (1979) usaria de seu intelecto para buscar a realidade presente nos textos lidos a fim de resolver a maioria dos exercícios propostos para interpretação textual. E referindo-se à sua experiência pessoal através dessa busca, criaria um ponto de vista de sua própria experiência de vida, e faria dele um elo com a própria história do texto (MARTINS, 1992, p. 66). Em alguns momentos, a leitura sensorial estava presente, pedindo – direta ou indiretamente – que o aluno buscasse o significado de certas palavras. Porém, a leitura racional esteve presente em muito mais oportunidades.

Partindo dessa informação, vê-se que a leitura racional explicada por Martins (1992) foi o tipo de leitura mais presente nos livros para ensino de língua portuguesa no Ensino Médio nos anos 1970. Em oposição aos outros tipos de leitura citados neste trabalho, sensorial e emocional, a leitura racional não deixa a emoção do leitor para com o texto transparecer a fim de que ele o entenda. Somente a razão seria o

elemento usado pelo leitor na busca pelo pleno entendimento das idéias dos textos contidos nos livros dos anos 1970.

Em contrapartida, a leitura sensorial, somada à leitura racional, esteve presente em grande parte dos exercícios dos livros que concernem ao ensino de língua portuguesa nos anos 2000. Viu-se que alguns exercícios dos livros de Terra e Nicola (2001) e de Maia (2003) levavam os alunos leitores a buscar o significado de vocábulos presentes no texto, e, partindo desses vocábulos, pediam-se que raciocinassem para resolver uma determinada questão de interpretação.

A partir dessa informação, constata-se que a leitura sensorial mostra-se mais presente nos anos 2000 que nos 1970, juntamente com a racional, que já fazia parte das lições de leitura e interpretação nos anos 1970. Nos livros relativos aos tempos atuais aqui analisados, dá-se mais ênfase à procura pelos significados das palavras, que estão relacionados com as idéias significativas do texto para interpretação, do que se dava antes. E as sensações expressadas pelo texto estão diretamente conectadas ao aprendizado de novas sensações, adquiridas pela prática da leitura sensorial.

A leitura emocional não está ligada ao ensino de leitura em língua portuguesa nos livros analisados nesta pesquisa. O envolvimento emocional do aluno com o texto não foi valorizado nos exercícios analisados. Não havia em nenhum dos livros pesquisados perguntas que incitassem o aluno, leitor dos textos, a exteriorizar suas opiniões quanto ao texto presente em cada unidade dos livros. Assim, crê-se que não se procura estabelecer uma relação emocional entre aluno (leitor) e texto nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio, mas sim uma relação que envolve a busca pela significação e pelo entendimento de conceitos, que são, respectivamente, os objetivos das leituras sensorial e racional. E Martins (1992,

p. 79) afirma que, embora os três níveis sejam inter-relacionados, não é impossível que prevaleça um apenas sobre os outros dois, pois o que ditará que nível deverá prevalecer durante a leitura é a dinâmica da relação existente entre o leitor e o texto.

V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson R. C. **Língua e Linguagem**: as diferentes formas de expressão do ser humano. SOS Redação e Expressão. Vol. 1. São Paulo: Escala, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. Série Aula 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENEMANN, J. M.; CADORE, L. A. **Estudo dirigido de Português**. v. 1.: 9. ed. São Paulo: Ática, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. Disponível em: <www.se.df.gov.br/.../documentos/parametros_curriculares_nacionais/linguagens_codigos_e_suas_tecnologias.doc>. Acesso em: 4 ago. 2008, 01h56min.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ESCHER, Célio. **Português**: língua e literatura. Segundo Grau. v. 3. São Paulo: Ática, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Coleção Idéias sobre Linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MAIA, João Domingues. **Português**: edição compacta. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MICHELETTI, Guaraciaba. A leitura como construção do texto e construção do real. In: _____. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e escrita**: uma análise dos problemas de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 5. ed. Coleção Passando a Limpo. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Elson Adalberto; MACHADO, Andréa Monteiro de Barros. **Leitura dinâmica e memorização**. São Paulo: Makron Books, 1993.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português**, volume 1: ensino médio. Coleção Novos Tempos. São Paulo: Scipione, 2000.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.