

# Estudo dos aspectos teórico-metodológicos propostos pelo apostilado da rede privada de ensino médio para o ensino/aprendizagem de leitura e interpretação de textos<sup>1</sup>

Karla Cardoso Costa Lima<sup>2</sup>  
Sílvio Ribeiro da Silva<sup>3</sup>

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Interpretação de Textos; Material didático; Ensino de Língua Portuguesa

## Introdução e discussão teórica<sup>4</sup>

O presente relatório de Iniciação Científica traz a discussão de um estudo que teve como objetivo central analisar, no campo da Linguística Aplicada (LA), o tratamento teórico-metodológico dado à *leitura* e à *interpretação de texto* pelo apostilado mais utilizado por dois dos sistemas de Ensino Médio (EM) da rede privada de Jataí Goiás: *Positivo* e *COC*<sup>5</sup>.

O surgimento do apostilado ocorre na década de 1950. Inicialmente foi feito para ser utilizado em cursos preparatórios para concursos e exames de admissão. Posteriormente passou a ser um método de ensino específico, objetivando preparar as pessoas para o vestibular (TREDICI, 2007). Somente no final da década de 1990 é que houve a adesão conjunta das escolas privadas ao sistema apostilado. Essa adesão se deu pelo fato de escolas se mostrarem preocupadas em atender aos anseios de pais e alunos com a concorrência acirrada do vestibular (LIMA, 2006). Atualmente muitos dos sistemas de apostilado produzidos pela rede privada exercem a mesma função do LD, deixando de ocupar o lugar de apenas complementares a ele.

Por mais que o professor seja o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, não há dúvida de que o material didático utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. Segundo o Guia do PNLEM (2008), em momento algum o material didático é um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas. No entanto, pode ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula.

Por que uma pesquisa acerca da abordagem teórico-metodológica da leitura e da interpretação de texto e não de outro eixo constituinte do ensino de língua materna? Por conta

---

<sup>1</sup> Revisado pelo orientador.

<sup>2</sup> Bolsista. Aluna do curso de Psicologia. Campus Jataí. [karla\\_cardoso90@yahoo.com.br](mailto:karla_cardoso90@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Orientador. Professor do curso de Letras. Campus Jataí. [shivonda@gmail.com](mailto:shivonda@gmail.com)

<sup>4</sup> Os resultados aqui apresentados contribuem com os estudos realizados dentro do Projeto Integrado de Pesquisa *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação* (CNPq), bem como do *Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino* (UFG/CNPq)

<sup>5</sup> Apostilado é o material comercializado pelos sistemas de ensino (em geral privados), apresentando variados formatos. Ele se opõe ao livro didático (LD) por este apresentar um padrão fixo. As escolas que usam sistema de apostilado categorizam seu material de forma genérica, apresentando-o como lista de livros.

de que a escola deveria ter como uma de suas funções principais a formação de alunos leitores. Segundo Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. Realmente as palavras de Cagliari fazem muito sentido. A leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida. A leitura é “a extensão da escola na vida das pessoas. (...) A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1997, p. 148).

Essas afirmações de Cagliari vêm ao encontro da preocupação com a necessidade de se formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitado para posicionar-se diante do mundo através da habilidade de expressar suas opiniões. Tal preocupação ainda torna-se mais pertinente quando se trata de um país excludente, desigual e desprovido de posicionamentos críticos, como é o caso do Brasil.

O trabalho com atividades de leitura e interpretação envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em interpretá-lo, não apenas decodificar seus sinais, ou seja, é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê, sentido esse dado por um sujeito sócio-historicamente constituído. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a compreensão da leitura. Isto porque, muito antes de a criança dominar o ato da leitura, ela já tem experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O que precisa aprender é a ler e interpretar a palavra, mas não a palavra isolada. A importância no ensino adequado da leitura e da interpretação da palavra reside no fato de ela estar, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981, p. 41), penetrada “literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc”.

As práticas de leitura escolar, papel central da escola, deveriam ser preocupação permanente dos professores de todas as disciplinas. Para que o sujeito se torne letrado para a vida, para o exercício pleno da cidadania, ele precisa

Escapar da literalidade dos textos, e saber interpretá-los, colocando-os em relação a outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. [...] as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1-2).

Dessa forma, entende-se que o ato de ler, como prática social, deve ser visto como um instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela realidade e como meio de repensar a realidade e reestruturá-la a partir da crítica e do questionamento sobre essa mesma realidade. Deve ser tomado, ainda, como uma atividade cotidiana que cumpre os mais variados propósitos sócio-comunicativos, ou seja, ler para resolver problemas práticos, para se informar sobre um tema de interesse, para escrever, para buscar informações específicas, para compartilhar com outros leitores.

Rojo (2004) observa que o conhecimento relacionado às diversas capacidades leitoras, exigidas nas diferentes práticas de leitura, está cada vez mais repercutindo nas últimas décadas, diante do desenvolvimento de estudos relacionados à leitura. Considerando a relação entre as práticas de leitura que configuravam desde o início da segunda metade do século passado até os dias atuais, aprender a ler, antes, estava relacionado à alfabetização. Portanto, a leitura era vista como um processo perceptual e associativo de decodificação, de grafemas em fonemas, para acessar o significado da linguagem do texto.

Assim, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia acessar os significados do texto de forma linear e sucessiva, desenvolvendo-se neste contexto, as capacidades de decodificação. Segundo Rojo (2004), no decorrer do tempo, outras capacidades foram sendo construídas diante do ato de ler e do processo de decodificar. A leitura passou, então, a ser compreendida como um ato de cognição, de compreensão. Nesta abordagem, “cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor” (ROJO, 2004, p. 03).

Posteriormente, conforme define a autora, o ato de ler tornou-se um processo de interação entre autor e texto. Assim, uma vez que o autor do texto deixava pistas para o leitor captar suas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos neste processo. Atualmente, a prática de leitura demanda o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas, e passa a ser vista “como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhado nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplicas, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 03).

No entanto, nenhuma dessas capacidades invalida as anteriores. O problema que se nota, segundo Rojo (2004), é que a maioria das escolas parece ter estacionado nas primeiras capacidades, ou seja, poucas e somente as mais básicas das capacidades leitoras parecem ser ensinadas, avaliadas e cobradas no âmbito educacional. Isso significa dizer que

não se leva em conta os diferentes tipos de letramento, as diferentes práticas de leitura, as diferentes situações que exigem diferentes capacidades de leitura. E é justamente para analisar se os sistemas de apostilado do Ensino Médio das redes *COC* e *Positivo* levam em conta esses diferentes letramentos, essas diferentes práticas de leitura, essas diferentes situações que exigem variadas capacidades de leitura que esse estudo se torna relevante<sup>6</sup>.

### **Metodologia de geração e análise dos dados**

Para o alcance do objetivo geral levantado, desenvolvemos um estudo que se baseou nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (1998) diz que a pesquisa desenvolvida pela LA é aplicada, ocorre no contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação, e não se faz aplicação em LA, ou seja, a LA não consiste em simplesmente aplicar teorias desenvolvidas pela Linguística. Rojo (2006, p. 258) reitera a afirmação de Moita Lopes, dizendo que em LA “não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”.

Em outras palavras, enquanto a Linguística objetiva desenvolver o conhecimento muito mais pelo conhecimento em si, a LA tem como meta a resolução de problemas surgidos nos usos da linguagem e das línguas, o que não significa que não haja investigação teórica em LA.

Além de se enquadrar na perspectiva da LA, esta pesquisa caracterizou-se, ainda, como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo por ser ela construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (MOITA LOPES, 1998), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. Este estudo é feito, assim, sob a ótica da pesquisa interpretativista por estar concentrado numa análise de traços e não numa mera descrição estatística de informações.

Por estar vinculado à perspectiva qualitativo-interpretativista, o estudo fica, também, enquadrado dentro da ótica proposta pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1991). Segundo Suassuna (2008), o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam "decifrá-la", no sentido de que indícios

---

<sup>6</sup> Quando o material didático não passa por processo de avaliação, corre-se o risco de surpresas desagradáveis, como o que aconteceu no estado de São Paulo em 2010. Livros didáticos de Inglês distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação (não avaliados pelo programa de avaliação do Governo Federal) para cerca de 15 mil alunos de quatro mil escolas indicavam em suas páginas um *site* de aprofundamento do Ensino Médio com *links* para jornais estrangeiros. Ao acessar o endereço eletrônico, no entanto, o que o adolescente encontrava eram mulheres lendo notícias em voz alta enquanto se despiam. FONTE: Revista Isto É.

mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Ainda de acordo com a autora, o paradigma indiciário vem sendo adotado em vários campos do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas.

Para a análise dos dados, usamos como categorias para sistematização dos mesmos o que Rojo (2004) apresenta como sendo capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura, sendo essas capacidades: (i) de decodificação<sup>7</sup>, (ii) de compreensão<sup>8</sup>, (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto<sup>9</sup>. Sabemos que pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, sabemos que o uso de categorias permite uma melhor sistematização dos dados.

Por conta do espaço reduzido, apresentaremos aqui considerações qualitativas referentes apenas à capacidade de leitura mais privilegiada por cada sistema de ensino. Mesmo assim, para possibilitar uma melhor visualização dos dados, apresentamos quantitativamente as ocorrências de cada uma das capacidades em uso por ambos os sistemas de apostilado.

### **Análise dos dados – apostilado do Sistema *Positivo* de ensino**

O Sistema de apostilado *Positivo* (Ensino Médio) é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do Ensino Médio um total de 12 exemplares. As atividades de leitura e interpretação do Sistema *Positivo* de Ensino são apresentadas em diferentes seções do apostilado: Tecendo Ideias<sup>10</sup>; Entrando na Rede<sup>11</sup>; Comparando<sup>12</sup> e Relacionando<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> Pressupõe, dentre outras questões, compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).

<sup>8</sup> Trata-se da ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.

<sup>9</sup> Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.

<sup>10</sup> Espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto.

<sup>11</sup> Antecede a leitura de um texto. Envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura.

<sup>12</sup> Apresentação de um novo texto, cuja leitura por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior, aqui, está nas diferenças.

Em se tratando do número total de atividades apresentado por cada volume em cada uma das seções indicadas anteriormente, temos o seguinte.

<b>Seção</b>	<b>Séries</b>	<b>Total de atividades</b>
Tecendo ideias	1ª série	20
	2ª série	16
	3ª série	16
<b>Total de atividades da seção</b>		<b>52</b>
Entrando na rede	1ª série	36
	2ª série	42
	3ª série	72
<b>Total de atividades da seção</b>		<b>150</b>
Comparando	1ª série	15
	2ª série	25
	3ª série	22
<b>Total de atividades da seção</b>		<b>62</b>
Relacionando	1ª série	23
	2ª série	20
	3ª série	42
<b>Total de atividades da seção</b>		<b>85</b>
<b>Total de atividades dos 12 volumes</b>		<b>349</b>

**Tabela 1: Atividades por seção e no geral**

Em se tratando do uso das capacidades de leitura usadas aqui como categorias de análise, temos os seguintes dados quantitativos percentuais para cada seção.

<b>Capacidade de decodificação</b>	<b>Seção<sup>14</sup></b>	<b>VP<sup>15</sup></b>	<b>Capacidade de compreensão</b>	<b>Seção</b>	<b>VP</b>	<b>Capacidade de apreciação e réplica</b>	<b>Seção</b>	<b>VP</b>
		TI		0%			TI	50%
	ER	0%		ER	92%		ER	8%
	CO	0%		CO	92%		CO	8%
	RD	0%		RD	82%		RD	18%

**Tabela 2: Valores percentuais conforme capacidade de leitura e seção**

Pelos números quantitativos apresentados, podemos notar que a seção ‘Entrando na rede’ é a mais privilegiada pelo apostilado. Privilegiar a seção ‘Entrando na rede’ é um bom indicativo, tendo em vista que, segundo os autores, esta seção envolve questões de compreensão e desenvolvimento de leitura. Levando em conta a compreensão, espera-se que as atividades apresentadas considerem que a leitura, dentre outros aspectos, é um ato que

<sup>13</sup> Introduce um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade.

<sup>14</sup> TI= Tecendo ideias; ER= Entrando na rede; CO= Comparando; RD= Relacionando.

<sup>15</sup> VP= valor percentual

envolve cognição, conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004).

Para analisar qualitativamente os dados, quantificamos as atividades apresentadas na seção mais privilegiada pelo apostilado (Entrando na rede) e que, segundo os autores, trabalha com a compreensão, relacionando-as à categoria de análise usadas por nós denominada ‘capacidade de compreensão’. O que temos é o seguinte.

Seção	Séries	Número total de atividades	Valor percentual <sup>16</sup>
Entrando na rede	1ª série	36	92%
	2ª série	42	93%
	3ª série	72	92%

**Tabela 3: Atividades conforme a série na seção Entrando na rede**

Na sequência, apresentamos um exemplo de cada série o qual ilustra de que forma o apostilado em discussão trabalha o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno na seção em observação.

Série	Exemplo ilustrativo
1ª	<b>Volume 2, questão 03, p. 04</b> No texto, o autor escreve que pirataria <b>campeava</b> (linha 22), valendo-se de um termo pouco comum em nosso linguajar atual. Com base no contexto, é possível inferir o que ela significa?
2ª	<b>Volume 2, questão 3 (b), p. 16</b> A charge em questão faz alusão ao beijo que o ator Richard Gere deu na bochecha de uma atriz indiana, em Nova Déli, na Índia. Tal fato provocou muita polêmica, porque o beijo em publico é proibido por lei naquele país. Considerando-se esse aspecto cultural, o que se pode inferir da imagem do cadeado fechando a boca do ator?
3ª	<b>Volume 3, questão 5, p. 08</b> Pesquise outros artigos que tratam do consumo, relacione-os com o artigo lido e escreva um texto dissertativo, explicando de que forma a publicidade transforma uma mercadoria em um símbolo. Ilustre sua explicação com exemplos.

**Figura 1: atividades ilustrativas da capacidade de Compreensão por série**

O exemplo apresentado para a 1ª série trabalha com a inferência local como estratégia de compreensão. Nesse tipo de estratégia, o leitor precisa descobrir, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para o termo até então desconhecido. Dessa forma, a leitura é vista como um processo no qual deve ser construído um sentido como resultado de um processamento de conhecimentos provindos diretamente do material impresso, de

<sup>16</sup> Convém esclarecer que o montante apresentado faz referência apenas à capacidade de compreensão.

conhecimentos indiretamente extraídos do texto via inferenciação e de outros conhecimentos pertencentes à situação de produção e recepção do texto (POERSCH, 1990).

Já o exemplo ilustrativo referente à 2ª série usa o conhecimento de mundo como estratégia de leitura e compreensão. Esse tipo de capacidade de leitura é importante porque, Segundo Rojo (2004), o leitor, durante o ato de ler, está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. A atividade nos mostra que saber ler significa também saber ler o mundo, dando sentido a ele. O material didático usado em sala deve criar condições para que o aluno seja capaz de realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e exigências que se lhe apresenta a realidade.

Em relação ao exemplo da 3ª série, temos uma atividade que exige do aluno o uso da comparação. Rojo (2004) coloca que, ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades como a solicitada pelo apostilado, a comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.

Trabalhar bem a capacidade de compreensão é importante. Porém, é mais importante privilegiar a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Segundo Rojo (2004), para ser considerado um leitor competente, com domínio de letramento, o leitor deve sair literalidade do texto e interpretá-lo, colocando-o em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social. Além disso, deve discutir com o texto, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seu sentido, trazendo o mesmo para a vida, colocando-o em relação com ela.

### **Análise dos dados – apostilado do Sistema *COC* de ensino**

O material didático do Ensino Médio é elaborado, segundo seus proponentes, para que haja total aproveitamento do aluno. Os conteúdos são divididos em módulos, de maneira a organizar o ritmo de aprendizado e a facilitar o desenvolvimento das aulas. A responsabilidade do *COC* em preparar os seus alunos para o ingresso nas melhores universidades faz com que os conteúdos programáticos sejam estudados com mais profundidade, não se restringindo àquela encontrada nos livros didáticos do mercado. Além

disso, a coleção de livros impressos é acompanhada dos Livros Eletrônicos<sup>17</sup>, desenvolvidos pelo COC, os quais trazem, segundo o sistema, grande motivação para as aulas e para o estudo em casa.

O material didático do Ensino Médio é distribuído da seguinte forma: nas duas primeiras séries, o aluno recebe 08 livros, sendo 02 por bimestre (em cada livro há uma parte teórica e outra com atividades), e na terceira série recebe 20 livros de teoria, sendo 05 por bimestre, mais 07 cadernos de atividades (01 por mês), 02 cadernos de revisão e 01 resumo teórico. Para fins de análise, farão parte de nosso *corpus* os livros das duas primeiras séries (apenas a parte de atividades) e os cadernos de atividades da terceira série, ressaltando que nos interessa apenas a parte de Língua Portuguesa, especificamente as atividades voltadas para a leitura e a interpretação.

O montante de atividades varia de acordo com cada volume para a primeira e a segunda séries, como pode ser visto na sequência<sup>18</sup>.

Série	Atividades
1 <sup>a</sup>	321
2 <sup>a</sup>	247
<b>Total geral</b>	<b>568</b>

**Tabela 4: Atividades conforme a série – montante geral**

Em cada livro, como dito anteriormente, aparece uma parte teórica e outra com atividades. A parte teórica é dividida em duas. Num primeiro momento, aparecem considerações de ordem gramatical, feitas de maneira extremamente tradicional e normativa. Num segundo momento, aparecem considerações de ordem literária, vinculadas aos movimentos literários. Em ambas as partes há seções de “Exercício resolvido”, nas quais o apostilado coloca questões resolvidas relacionadas ao tópico teórico apresentado. Na parte de atividades, aparecem as que são específicas de gramática e as que são específicas de literatura. Diferente do apostilado do sistema *Positivo*, não há seções definidas para atividades de leitura e interpretação nas duas primeiras séries do Ensino Médio. As atividades dessa natureza que aparecem são feitas na parte relacionada às atividades, juntamente com as questões de gramática ou de literatura.

Em se tratando do uso das capacidades de leitura usadas aqui como categorias de análise, temos os seguintes dados quantitativos percentuais para cada série.

---

<sup>17</sup> Este material não está sendo analisado aqui.

<sup>18</sup> Inicialmente, apresentamos nossas considerações acerca das atividades das duas primeiras séries. Sequencialmente, as atividades da terceira série serão apresentadas.

Capacidade de decodificação	Série	VP <sup>19</sup>	Capacidade de compreensão	Série	VP	Capacidade de apreciação e réplica	Série	VP
	1ª	0%		1ª	64%		1ª	36%
	2ª	0%		2ª	79%		2ª	21%

**Tabela 5: Valores percentuais conforme capacidade de leitura por série**

Da mesma forma que com o apostilado do sistema *Positivo*, o do *COC* traz a maior parte das atividades de leitura e interpretação vinculadas à capacidade de compreensão, mobilizando atitudes como comparação de informações ou checagem de hipóteses, por exemplo.

Na sequência, apresentamos um exemplo de cada série o qual ilustra de que forma o apostilado em discussão trabalha o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno.

Série	Exemplo ilustrativo
1ª	<b>Volume 3, questão 200, p. 322</b> Ainda com relação aos versos mostrados na questão anterior (de Olavo Bilac), pode-se inferir que: a) Se trata de uma narrativa que visa à preservação do palácio; b) Foi manifestado um ponto de vista sobre as riquezas do Oriente; c) Foi elaborada uma descrição plena de imagens plásticas e palavras sonoras; d) O poeta descreveu um sonho dantesco que tivera na infância; e) O texto deixa subentendido o fato de a prata ser um metal nobre, importado do Brasil.
2ª	<b>Volume 1, questão 4, p. 265</b> Retire do texto três expressões que dão qualidades positivas e três que dão qualidades negativas à cidade do Rio de Janeiro.

**Figura 2: atividades ilustrativas da capacidade de Compreensão por série**

No exemplo da 1ª série, nota-se que o aluno fará uso de inferências para construir o sentido do texto. O autor deixou pistas ao leitor para que ele tenha condições de formar hipóteses a respeito do que foi questionado, construindo a inferência, relacionada à noção de implicatura (o que não é explicitado na superfície do texto-base, SILVEIRA, 1998, p. 146).

Outro aspecto que podemos observar na questão em destaque é que a mesma direciona a leitura do texto de modo que o aluno precisa manejar com destreza, inicialmente, a capacidade de decodificação e encaminhar ao texto os objetivos, ideias e experiências de mundo próprias, considerando que, para que se faça uma leitura eficiente, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apóiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor enquanto ser sócio-historicamente situado. Também é possível perceber na questão que a mesma considera que o leitor deve ser um processador ativo do texto e que a leitura deve se constituir em um

<sup>19</sup> VP= valor percentual

processo constante de emissão e verificação de hipóteses que geram a construção da compreensão do texto e do controle de tal compreensão.

Para responder à questão da 2ª série, o aluno deve voltar ao texto lido e observar que palavras dão as conotações solicitadas pelo enunciado. Apesar disso, o ato de copiar o que aparece no texto não pode ser aqui encarado como simples ato de decodificação. Segundo Rojo (2004), em certas práticas de leitura, o leitor precisa constantemente buscar e localizar informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole– e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É o que será feito pelo aluno, já que o mesmo, para poder realizar o ato de ‘recorte-cole’, primeiro precisa identificar as expressões que aparecem no texto e que servem para as indicações semânticas solicitadas. Ao copiar as palavras que indicam aspectos positivos e as que indicam aspectos negativos, o aluno não irá apenas repetir certas tarefas de compreensão em que as atividades apenas “compõem-se numa série de automatismos de identificação e pareamento das palavras no texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2000, p. 20).

De forma mais discreta, igualmente ao que ocorreu com o apostilado do sistema *Positivo*, o do *COC* também traz atividades que exigem do aluno o uso da capacidade de apreciação e réplica. Como o montante dessas atividades é relativamente pequeno, acreditamos que o apostilado acabou deixando de contribuir com o aluno no que se refere ao desenvolvimento do(s) seu(s) letramento e da sua capacidade de interpretar textos.

Em relação à proposição de atividades de leitura e interpretação na 3ª série, como dito antes, estamos observando apenas os cadernos de atividades. O módulo de Língua Portuguesa aparece nos cadernos 4, 5, 6 e 7, trazendo uma parte teórica (relacionada à gramática normativa e tradicional e à literatura) e ‘exercícios de aplicação’ referentes a essa parte. Além disso, aparecem ‘exercícios extras’. Tanto na parte de ‘exercício de aplicação’ quanto na de ‘exercícios extras’ aparecem atividades, de vestibular ou não, vinculadas a aspectos da gramática normativa e tradicional, além de pequenos textos com questões referentes a eles e algumas questões de leitura e interpretação que permitem algum tipo de olhar analítico.

Em termos quantitativos, o montante de atividades dos quatro cadernos, de acordo com a seção (exercícios de aplicação e exercícios extras) é o seguinte.

<b>Cadernos 4, 5, 6 e 7</b>	Exercícios de aplicação	44
	Exercícios extras	32
<b>Total geral</b>		<b>76</b>

**Tabela 6: Atividades por seção**

Convém esclarecer que o montante de atividades mostradas anteriormente diz respeito às atividades que apresentam cunho interpretativo. As demais, predominantemente gramaticais ou literárias, não foram consideradas aqui.

No que se refere à quantidade de atividades de cada seção (incluídos os 04 cadernos em observação) que se enquadra em valores percentuais nas categorias de análise, os dados que temos nos mostraram o seguinte.

Capacidade de decodificação	Seção <sup>20</sup>	VP <sup>21</sup>	Capacidade de compreensão	Seção	VP	Capacidade e de apreciação e réplica	Seção	VP
	EA	0%		EA	77%		EA	23%
EE	0%	EE	75%	EE	25%			

**Tabela 7: Valores percentuais conforme capacidade de leitura por seção**

Na sequência, apresentamos um exemplo de cada seção o qual ilustra de que forma o apostilado em discussão trabalha o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno.

Série	Exemplo ilustrativo	
3 <sup>a</sup>	<b>Exercícios de aplicação</b>	<b>Caderno 05, questão 2, p. 228</b> Leia o trecho de Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto. Observe que ele contém uma ideia central, básica. De maneira sucinta, apresente-a.
	<b>Exercícios extras</b>	<b>Caderno 04, questão 04, p. 204</b> b) A compreensão da carta pode ser dificultada porque há nela vários implícitos. Aponte duas passagens do texto em que isso ocorre e explique.

**Figura 3: atividades ilustrativas da capacidade de Compreensão por seção**

A atividade da seção ‘Exercícios de aplicação’ enquadra-se no que Rojo (2004) categoriza como prática de generalização. Quando ocorre uma atividade como essa, o leitor precisa construir conclusões gerais sobre um fato, fenômeno, situação ou problema após analisar informações pertinentes. No caso específico, essa análise diz respeito a uma observação sobre o trecho apresentado, buscando identificar um aspecto generalizante a partir

<sup>20</sup> EA= Exercícios de aplicação; EE= Exercícios extras.

<sup>21</sup> VP= valor percentual

da apresentação de um trecho de texto. Essa atividade colabora para que o leitor, no caso o aluno, seja capaz de construir uma síntese para a leitura do trecho.

Em ‘Exercícios extras’ temos uma atividade que exige do aluno o uso de antecipação ou predição de conteúdos. Para Rojo (2004), o leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo.

### **Considerações finais**

Chegando ao final das considerações acerca dos sistemas de apostilado em observação, gostaríamos de fazer alguns apontamentos críticos sobre o que o material deixou de oferecer ao aluno, bem como o que poderia ter feito para desenvolver um leitor mais proficiente, com um grau de letramento(s) maior.

Como visto na análise quantitativa, a maior parte das atividades é centrada no desenvolvimento da capacidade de compreensão, deixando de lado a capacidade mais pertinente, que seria a de apreciação e réplica. Faltou ao material apresentar atividades voltadas diretamente para o desenvolvimento de capacidades implicadas na leitura proficiente, como o resgate de aspectos relevantes das condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em jogo. Por outro lado, foi comum encontrarmos atividades que exploraram a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas.

Ambos os apostilados não apresentam atividades meramente decodificadoras. A capacidade de decodificação costuma ser ‘mal vista’, já que, em geral, o que se coloca é que decodificar é o menos importante durante o ato de ler. Convém rever essa consideração, uma vez que a decodificação não deve ser esquecida das aulas de leitura ou totalmente criticada. Segundo Silva (2004), É evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido daquilo que se lê. A interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para seguir etapas: reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo, fazendo uso das demais capacidades de leitura que o auxiliarão a entender o texto, tornando

explícitas as ideias implícitas e obscuras.

Foi comum em ambos os apostilados a apresentação de atividades de vestibular, mescladas com atividades dos próprios sistemas. Assim, pode-se afirmar que ambos os apostilados apresentam variação entre trazer uma proposta própria para o ensino da leitura e apresentar atividades de vestibular elaboradas por diferentes universidades brasileiras.

Especialmente em relação ao apostilado do sistema *COC*, percebemos o desfavorecimento de experiências significativas de leitura pela ausência de seleção temática dos textos apresentados; pela total ausência de definição de objetivos para a leitura do material apresentado; pela não exploração de valores semântico-pragmáticos do vocabulário. Em relação a ambos os sistemas, houve uma ausência de inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção, bem como uma baixíssima exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade. Por fim, ambos os sistemas desconsideram a articulação que deve existir entre os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

A partir dos resultados a que chegamos aqui, esperamos que isso reflita não só em melhorias na elaboração do material de ensino, mas também num ensino-aprendizagem de leitura e interpretação de texto melhor.

### **Referências bibliográficas**

**Apostila do Sistema COC de Ensino – Língua Portuguesa:** 1ª, 2ª, 3ª séries – Ensino Médio. Ribeirão Preto/SP: Editora COC, s/d.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL/MEC/SEB/FNDE. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio:** língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008. 136 p.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

DIAS, N. S. & LIMA, R. **Apostila do Sistema Positivo de Ensino – Língua Portuguesa:** 1ª, 2ª, 3ª séries. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & DE PIETRO, J-F. (1998). Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-276.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LIMA, R. de. Escola Apostilada: ilusão ou barbárie? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 63, ago. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm>. Acesso em 18 de março de 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In **Suportes linguísticos para alfabetização**. 2ª ed. Porto Alegre: SAGRA, 1990.

PRADO, A. C. & DAL PIVA, J. (Des) Educação – livro didático direciona alunos para site pornográfico. **Revista Isto É**, São Paulo, nº 2132, ano 34, p. 29, 22 de setembro de 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/ CENP-SEE-SP, 2004. Texto de circulação restrita.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006. p. 253-276.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant – la production des textes informatifs et argumentatifs**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.

SILVA, S. R. Leitura em Língua Materna na Escola: por uma abordagem sócio-interacional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP, v. 1, n. 43, p. 69-81, 2004.

SILVEIRA, R. C. P. da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun, 2008.