

ESTUDO DOS ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS PROPOSTOS PELO APOSTILADO DO SISTEMA POSITIVO DE ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE GÊNEROS DO DISCURSO¹

Sílvio Ribeiro da Silva
Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí/Curso de Letras
shivonda@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresento dados de uma pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, cuja análise objetivou identificar que capacidades de leitura são desenvolvidas a partir da abordagem teórico-metodológica dada à leitura e à interpretação de gêneros do discurso pelo apostilado do sistema *Positivo* para o Ensino Médio. Para a análise dos dados, procedo a uma descrição dos parâmetros teórico-metodológicos apresentados pelo apostilado, bem como à análise das seções nas quais as atividades de leitura e interpretação são apresentadas aos alunos, usando para a sistematização dos dados algumas capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura. A análise dos dados indica que, para a construção do conhecimento acerca da leitura e da interpretação de gêneros do discurso, o apostilado apresenta um apego excessivo à prática da compreensão, deixando de lado a prática da interpretação. Nota-se, ainda, a total desarticulação dos eixos de ensino leitura/interpretação, produção oral e escrita e análise linguística. Além disso, os conhecimentos propostos pelo material não permitem que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interpretação. Material didático. Ensino de língua materna

ABSTRACT

In this paper, I present data from a research, included in the field of Applied Linguistics, that aimed to identify which reading skills are developed from the theoretical and methodological approach given to reading and interpretation of speech genres by Sistema Positivo's book to high school. For data analysis, I proceed to a description of the theoretical and methodological parameters presented by the textbook, as well as the analysis of the sections in which the activities of reading and interpretation are presented to students, using to data analysis some skills that are put into practice during the act of reading. Data analysis indicates that, for the construction of knowledge about the reading and interpretation of speech genres, the textbook presents an excessive attachment to the practice of comprehension, leaving aside the practice of interpretation. Data analysis also shows the total disconnectedness of the teaching reading/interpretation, speaking and writing productions,

¹ Este estudo foi financiado com bolsa PIBIC/CNPq. Os resultados aqui apresentados contribuem com os estudos realizados dentro do Projeto Integrado de Pesquisa *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação* (UNICAMP/CNPq), bem como do *Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino* (UFG/CNPq)

and linguistic analysis' axes. In addition, the knowledge offered by the material does not allow a reflection on the nature and functioning of language and, in particular, the mother tongue.

KEY-WORDS: Reading. Interpretation. Teaching materials. Mother Language Teaching

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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.

A palavra apostila estrutura-se em *illa*- dedução, conclusão, inferência e em *post*-após, depois. Carvalho Neto (2004) diz que *apostila* poderia significar aquilo que foi escrito, registrado posteriormente a um fato ou processo.

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) e com o baixo nível de qualidade dos livros didáticos naquela época.

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. Seu papel hoje é o de substituí-lo completamente em muitas escolas (SALOMÃO, 2007).

O LD ser substituído pelo sistema de apostilado é uma ocorrência cuja razão está ligada ao amplo desenvolvimento do ensino privado, especialmente nas duas últimas décadas, e ao desinteresse do Governo Federal pelo ensino oferecido por essas instituições (BUNZEN, 2001). O sistema de apostilado, na atualidade, representa modernização e sua adoção está vinculada ao ideal de progresso, eficiência e dinamismo (ARRUDA, KINJO & BARBOSA, s/d).

Há apenas pouco mais de uma década o EM passou a ser obrigatório no Brasil. Com isso, ainda são bem recentes as atenções dirigidas a ele. Em 1997 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em 2000 surgiram os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), em 2002 as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A avaliação do material de ensino a ser distribuído a esse segmento no Brasil teve início em 2003/2004, quando surgiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), o qual fez com que escolas da rede pública de ensino recebessem LD gratuitamente². Ou seja, somente há pouco mais de seis anos os alunos da rede pública de EM contam com o uso de material didático fornecido pelo Governo Federal. Antes disso, eram criadas pelos próprios professores algumas apostilas com o conteúdo e os exercícios que seriam trabalhados em sala de aula.

Enquanto isso, as escolas da rede privada de ensino trabalhavam com LD e usavam apostilas apenas para complementar os livros utilizados. Com o tempo, e a partir da implantação do PNLEM, numa espécie de diferencial das escolas públicas que agora contavam com LD de melhor qualidade, as escolas de ensino privado deixaram de lado o uso do LD e começaram a produzir seu próprio material, vendendo-o aos alunos (SALOMÃO, 2007).

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.

O material didático (apostilados) adotado pelas escolas da rede privada de ensino não passa por nenhum tipo de avaliação antes de ser usado em sala de aula. Por não ser avaliado pode não seguir o que é proposto pelos PCN+ e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos. Pelo fato de o apostilado refletir no trabalho real desenvolvido pelo professor, indicando ainda a concepção de ensino das redes/sistemas que o elaboraram, é que se torna importante analisar a apresentação de uma proposta de ensino a ser efetivado nas escolas. Além disso, por mais que o Governo Federal

² Neste ano foi publicado o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio em que aparece a avaliação dos livros didáticos que vêm sendo adotados a partir do ano letivo de 2009.

realize a avaliação do material didático e encaminhe para todas as escolas públicas do país esse material gratuitamente, tem sido relevante o número de escolas que vem optando por adotar apostilados, ao invés desse material. Por conta disso, acompanhar a abordagem teórico-metodológica do sistema de apostilados da rede privada se torna uma tarefa pertinente à universidade.

1. A LEITURA – ATIVIDADE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO(S) LETRAMENTO(S)³

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. Em se tratando do aspecto crítico e reflexivo do aluno o qual deve ser desenvolvido, a LDB (9394/96) coloca, no Art. 35, item III, que o EM tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa preocupação com a criticidade torna-se ainda mais pertinente quando se trata de um país excludente, desigual e desprovido de posicionamentos críticos como é o caso do Brasil.

A leitura é uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler e a interpretar o que leu, ela deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de letramento(s), porque acaba formando

³ Atualmente, vigora na academia o amadurecimento da ideia de que existem letramentos, e não simplesmente letramento. Isso tem a ver com o fato de que várias das atividades que desenvolvemos exigem o uso de determinados domínios. São esses domínios que ultimamente têm sido chamados de letramentos, *multiletramentos* ou letramentos múltiplos (ROJO, 2009).

autômatos ao invés de pessoas capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações em que se requer o seu uso. Assim, o(s) letramento(s) deixam de ser favorecidos.

É dever da escola 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”.

A escola deve, então, ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deverá saber como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a diferentes necessidades.

Nos últimos anos temos assistido a algumas modificações na maneira de propor e encaminhar o ensino da leitura; modificações estas notadas a partir da divulgação dos trabalhos do Círculo de Bakhtin (1929[1981], 1934[1935], 1952-53[1979]) com a teoria dos gêneros do discurso e da interação verbal; de Schneuwly, Dolz e colaboradores com sua proposta didática para o ensino de francês/língua materna. No Brasil, a grande virada no ensino de leitura e interpretação de gêneros do discurso ocorreu com a divulgação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, em 1984.

2. CAPACIDADES DE LEITURA – O QUE SE EXIGE DO LEITOR NO MOMENTO DE LER?

A leitura, segundo Martins (1997, p. 31), pode ser uma decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de um aprendizado estabelecido a partir de uma espécie de condicionamento estímulo-resposta ou como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Em qualquer caso, para o ato de ler ser desenvolvido, é preciso que o sujeito leitor faça uso de algumas habilidades, ou capacidades leitoras no dizer de Rojo (2004), levando em conta, ainda, o(s) objetivo(s) da

leitura⁴ e as práticas de letramento envolvidas no ato. Para a autora, essas capacidades são: (i) de decodificação, (ii) de compreensão, (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Para colocar a primeira capacidade em uso, o texto precisa ser caracterizado como fonte única de sentido; uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. As atividades de leitura que requerem o uso dessa capacidade levam em conta que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente. Essa capacidade se desenvolve quando a atividade é totalmente centrada no texto e não requer, dentre outras questões, o uso de inferências e da formulação de hipóteses para construir o sentido daquilo que lê (SOLÉ, 1998).

Já a segunda capacidade é colocada em uso quando o leitor é o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Assim, um mesmo texto varia de visões dependendo do leitor. As experiências prévias de que ele dispõe serão as responsáveis pela compreensão do que se lê. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo, por exemplo. Para essa capacidade ser colocada em uso, é preciso saber ler o mundo, dando sentido a ele.

A terceira capacidade é exigida quando, por exemplo, ao ler, sente-se prazer, deixa-se enlevar e aprecia-se o belo na forma da linguagem. Os textos lidos são, naturalmente, marcados ideologicamente, já que, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929]1981), a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, e essas marcas ideológicas exigirão uso da capacidade de apreciação e réplica. Essa capacidade faz com que o leitor perceba o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, observe a força ilocutória presente em cada texto, além de fazê-lo consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras.

⁴ Dentre esses objetivos, segundo Solé (1998), temos: ler para que encontrar dados num dicionário ou lista telefônica, por exemplo; ler para seguir instruções determinadas dadas por manuais de instrução, bulas de remédio ou prospectos de evento, por exemplo; ler para aumentar o conhecimento acerca de determinado tema, estabelecendo relações entre o que já se sabe e aquilo que está sendo aprendido, por exemplo.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Antes de dar início às considerações acerca dos dados em análise, convém mencionar que, para Antunes (2007), os conteúdos abordados pelo material didático devem conter um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente o funcionamento e os mecanismos linguísticos característicos dos diferentes tipos de texto, além de estar relacionados a situações de uso, estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Destaco ainda que, ao selecionar recortes de exemplos para ilustrar as considerações, optei por aqueles que dão indício de um trabalho positivo desenvolvido pelo apostilado. Tal opção se deve ao fato de que é comum encontrarmos diversos estudos que abordam os pontos negativos da proposição de atividades apresentadas por materiais de ensino e livros didáticos, sendo pouco comuns discussões sobre a positividade dessas proposições. Seguindo a estratégia de apontar as negatividades, penso que este trabalho pouco contribuiria com as discussões acerca do tema. No entanto, ao longo da análise e nas considerações finais, faço alguns apontamentos críticos em relação a pontos que poderiam ser melhorados.

Para a análise dos dados, uso como categorias para sistematização dos mesmos as capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura, apresentadas anteriormente. Bem sei 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, sei que o uso de categorias permite uma melhor sistematização dos dados.

O Sistema de apostilado *Positivo* para o EM é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do EM um total de 12 exemplares.

Cada capítulo é dividido em seções nomeadas: *Tecendo Ideias*; *Entrando na Rede*; *Nas Malhas do Texto*; *Comparando*; *Relacionando*; *Conhecendo a Teoria*; *Aplicando a Teoria* e *Leitura e Produção Textual*. As atividades de leitura e interpretação são apresentadas nas seções: *Tecendo Ideias*⁵; *Entrando na Rede*⁶; *Comparando*⁷ e *Relacionando*⁸.

⁵ Espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto.

⁶ Antecede a leitura de um texto. Envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura.

⁷ 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.

⁸ Introduce um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade.

Por questão de espaço, apresentarei aqui considerações qualitativas apenas acerca da capacidade de leitura mais praticada pelo apostilado na seção em que aparecem mais atividades. No entanto, apresento dados quantitativos de todas as capacidades e seções do apostilado.

Em se tratando do número total de atividades de leitura e interpretação apresentado nas três séries, em cada uma das seções indicadas anteriormente, temos o seguinte.

Seção	Total de atividades
Tecendo ideias	52
<i>Entrando na rede</i>	150
Comparando	62
Relacionando	85
Total geral	349

Tabela 1: Atividades de leitura no geral

Pelos números quantitativos apresentados, nota-se 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 envolve cognição, conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004).

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

Capacidade de decodificação	Seção ⁹	VP ¹⁰	Capacidade de compreensão	Seção	VP	Capacidade de apreciação e réplica	Seção	VP
	TI	0%		TI	50%		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

Em relação aos dados acerca das capacidades de leitura mais privilegiadas pelo apostilado, nota-se que a ‘capacidade de compreensão’ é a que apresenta o maior número de ocorrências.

⁹ TI= Tecendo ideias; ER= Entrando na rede; CO= Comparando; RD= Relacionando.

¹⁰ VP= valor percentual

Assim sendo, como foi dito que seriam apresentadas aqui considerações acerca da seção com mais atividades e da capacidade de leitura mais privilegiada pelo apostilado nessa seção, na sequência, serão mostrados aspectos qualitativos acerca de como o sistema de apostilado *Positivo* aborda a capacidade de leitura *compreensão* na seção *Entrando na rede*.

4. DIRECIONANDO O OLHAR SOBRE OS DADOS

Nesta parte, apresento e analiso 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.

Antes, porém, convém apresentar algumas considerações que o sistema *Positivo* apresenta sobre a leitura e a interpretação. Segundo os proponentes do material (p. 02 – Livro do professor), o embasamento pelo qual as atividades passam é o de origem interacionista e discursiva. Nesse sentido, o material se propõe a trabalhar a leitura buscando desenvolver habilidades que vão além daquelas que levam a perceber apenas o que está dito na linearidade do texto. O que é apresentado ao aluno é um trabalho que o leva a atribuir sentidos com base em sua história e em suas experiências, perpassando pelo contexto sócio-histórico e político.

Os proponentes do material afirmam (p. 03 – Livro do professor) que o trabalho com a leitura precisa ganhar um espaço privilegiado no ensino e na aprendizagem de língua materna, já que é por meio dessa prática que se garante ao aluno a autonomia necessária para buscar os saberes construídos historicamente pelo homem.

Em se tratando do espaço dado pelo material para a abordagem da leitura, nota-se que existe certa inconsistência entre aquilo que se diz e aquilo que se pratica. Na tabela 1 apresentada anteriormente, tem-se o montante de atividades de leitura e interpretação apresentadas ao aluno nas seções que o próprio sistema afirma usar para a prática desse tipo de atividade. Como pôde ser visto na referida tabela, o total de atividades de leitura e interpretação é de 349. Somando o total de atividades de todas as seções, incluindo as que não são específicas de leitura e interpretação, chega-se ao valor de 1090 atividades. Em se tratando de valores percentuais em relação a esse montante, o número de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação do aluno é de apenas 32%.

Outro aspecto que é preciso mencionar antes de se direcionar o olhar sobre os dados propriamente ditos diz respeito aos gêneros que são apresentados ao aluno. Os proponentes do material dizem (p. 01 – Livro do professor) explorar uma diversidade de gêneros.

O trabalho com a diversidade de gêneros traz inúmeros benefícios ao aluno num programa de ensino de Língua. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly ([2001]2004), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja desenvolvida com êxito, devem ser trabalhados com o aluno gêneros pertencentes a agrupamentos diferentes¹¹, reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral¹². Esta escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade para os alunos.

Em relação a essa consideração sobre a variedade de gêneros a ser trabalhada com o aluno, o apostilado traz ao aluno os seguintes para a leitura e a interpretação por série.

1ª série	2ª série	3ª série
Notícia; Reportagem Crônica humorística; Conto fantástico Anúncio publicitário; Artigo de opinião Crônica; Carta do leitor; Carta ao leitor	Resenha; Texto de divulgação científica; Poema; <i>Jingle</i> Editorial; Charge; Cartum Diário de viagem; Artigo de opinião	Artigo de opinião; Carta argumentativa; Currículo Artigo científico; Reportagem dissertativa Texto informativo/dissertativo
Total de gêneros 09	Total de gêneros 09	Total de gêneros 06

Figura 1: Gêneros apresentados ao aluno por série

De acordo com os gêneros apresentados para o aluno, têm-se os seguintes aspectos tipológicos privilegiados, segundo proposta de Dolz & Schneuwly ([1996]2004), conforme organização decrescente: argumentar, relatar, expor e narrar; ficando fora o descrever ações. Assim, em se tratando da variedade de gêneros apresentados ao aluno para a leitura e a interpretação, nota-se que o sistema *Positivo* faz isso eficientemente, privilegiando gêneros da maioria absoluta dos aspectos tipológicos, oferecendo-lhe uma boa oportunidade de ampliar seu repertório de capacidades linguísticas mediante o contato com um bom número de gêneros ao longo dos três anos do EM.

¹¹ Segundo Dolz & Schneuwly ([1996]2004), agrupamento se refere à montagem de sequências didáticas que tragam determinado número de gêneros agrupados de acordo com os aspectos tipológicos e capacidades de linguagens dominantes no gênero. Na proposta dos autores, esses aspectos tipológicos são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

¹² A respeito da consideração dos autores acerca do trabalho com a modalidade oral, cabe comentar que o sistema *Positivo* menospreza o desenvolvimento das capacidades vinculadas ao oral.

Apenas o gênero ‘artigo de opinião’ é abordado mais de uma vez. Com isso, os proponentes do material esbarram no trabalho proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly ([2001]2004) acerca da abordagem dos gêneros em espiral com os mesmos sendo apresentados e reapresentados com diferentes graus de profundidade. Ainda em relação ao aspecto do tratamento em espiral, nota-se que existe uma miscelânea de gêneros, não havendo a tão comum abordagem linear, a qual considera que o trabalho com os gêneros narrativos deve ser anterior e constante antes do trabalho com os argumentativos, visto que, nessa concepção linear, aqueles são propedêuticos para os textos informativos e argumentativos.

Os gêneros são apresentados ao aluno nos capítulos, os quais são separados por temas, a saber

1ª série	2ª série	3ª série
Uma janela para o mundo; De olho no que os outros estão fazendo; Jogo de poder na “guerra” dos sexos; Crer ou não crer: eis a questão; No mundo da imaginação, tudo é possível; Verbal e visual nos anúncios publicitários; Faça valer sua opinião; Que mundo é este? Real, virtual, atual ou ficcional?; Diga sim à leitura de revistas informativas	“Marcando posição”: as manobras da crítica; O mundo da ciência para leigos; Várias faces da escravidão; Editando opiniões; A bom chargista meia piada basta; Viajar é preciso...; Tudo ao mesmo tempo e agora...; Tudo pela ciência; Temas polêmicos; Língua Portuguesa: um caso de amor	A tormenta da língua; Língua/linguagens: do ato ao fato; O mundo do trabalho e o trabalho do mundo; Manifestações da violência; Consumo, logo existo?; Vícios e virtudes virtuais; Uma alternativa para o mundo; Vestibular: um desafio
Total de temas 09	Total de temas 10	Total de temas 08

Figura 2: Temas trabalhados com o aluno por série

Pela disposição temática, nota-se que vários deles suscitam o diálogo e o debate. Porém, como dito anteriormente, o sistema *Positivo* ignora o eixo da oralidade nas atividades apresentadas ao aluno ao longo das três séries. Outro aspecto que pode ser percebido em relação ao tratamento temático do apostilado diz respeito a uma ausência de temas que circulam em contextos culturais diferentes, como rural e doméstico, por exemplo.

Um comentário que pode ser pertinente diz respeito à abordagem feita acerca da Língua Portuguesa nos volumes da 2ª e 3ª séries. Quando o apostilado aborda a língua, enquadra-se dentro daquilo que a LDB (9394/96) menciona quando diz que a língua nacional é um meio de expressão da cultura brasileira. Dessa forma, o apostilado cumpre o papel de abordar a língua, considerando-a tema para dois capítulos dentro dos quais aparecem para leitura e interpretação os gêneros depoimento (2ª série) e resumo e artigo de opinião (3ª série).

Terminadas as considerações iniciais sobre a abordagem do apostilado acerca dos gêneros apresentados ao aluno, passo a apresentar um exemplo ilustrativo de cada série para a capacidade de *Compreensão* nas atividades da seção *Entrando na rede*.

Série	Exemplo ilustrativo
1ª	Volume 2, questão 03, p. 04 No texto, o autor escreve que pirataria campeava (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	Volume 2, questão 3 b, p. 16 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 público 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	Volume 3, questão 5, p. 08 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 3: 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 conhecimentos indiretamente extraídos do texto via inferenciação e de outros conhecimentos pertencentes à situação de produção e recepção do texto (POERSCH, 1990).

Na atividade em observação, nota-se o incentivo à adivinhação a partir do contexto. É um procedimento importante, vez que orienta o leitor a não parar a leitura quando se deparar com uma palavra desconhecida, tentando buscar o significado dessa palavra adiante, ou seja, ele deve continuar a leitura porque é certo que entenderá o que está sendo lido ao chegar ao fim do parágrafo. Tendo essa capacidade desenvolvida, o leitor ganha mais autonomia e confiança.

Ainda em relação à questão inferencial favorecida pela atividade da 1ª série, cabe mencionar Marcuschi (2003), quando diz que ser uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão quando ocorrem perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, necessitam que o leitor siga alguns passos. Na atividade em observação, o leitor percebe que a resposta a ela não se acha

diretamente inscrita no texto. A inferência requerida pela atividade fará com que o aluno produza informações novas a partir de informações previamente ofertadas, sejam elas textuais ou não (MARCUSCHI, 2003).

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. Assim, a atividade em observação é colaborativa com o aluno.

Outro aspecto a ser considerado em relação à atividade diz respeito ao papel de enunciador que a mesma exerce. Ao exercer esse papel, a atividade precisa levar em conta o fundo perceptivo sobre o qual será recebida pelo destinatário, no caso específico o aluno leitor: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos, suas simpatias e antipatias, etc. Levar isso em conta é fundamental, tendo em vista que, segundo Bakhtin ([1952-53]1974), é isso que condicionará a compreensão responsiva do enunciado. Caso o aluno leitor não disponha desses recursos para a compreensão, se verá obrigado a encontrá-los, sob pena de o que foi solicitado pela atividade não fazer sentido para ele.

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.

Na atividade da 3ª série pode-se inferir que a mesma, aparentemente, solicita do aluno leitor que o mesmo coloque em uso o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor (BAKHTIN, [1952-53]/1979). Segundo o autor, o intuito por trás daquilo que se quer dizer determinará algumas escolhas referentes ao enunciado. Em relação à atividade em questão,

nota-se que a mesma solicita algumas ações do aluno (*pesquise, relacione, escreva, explique, ilustre*), baseadas nesse querer-dizer. Esse intuito, ao qual Bakhtin se refere, determina o tratamento exaustivo a ser dado (aqui isso diz respeito às ações solicitadas), incluindo, ainda, segundo o autor, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado. Dessa forma, pode-se notar que a maneira como a questão foi feita poderá fazer com que o aluno coloque em prática essa questão do querer-dizer.

Ainda em relação a esse aspecto do querer-dizer, a atividade da 3ª série esbarra em outro ponto importante da constituição de um enunciado segundo Bakhtin ([1952-53]1979): as formas estáveis do gênero do enunciado. O ideal seria ter solicitado a produção de um gênero para explorar o querer-dizer. Infelizmente a atividade solicita apenas a elaboração de um texto dissertativo.

Mesmo assim, traz algum tipo de colaboração ao aluno, já que, segundo Marcuschi (2003), a reprodução do conteúdo de um texto mudando um gênero em outro dentro de uma mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integradamente a produção e a compreensão do texto. Dessa forma, quando o aluno se vir perante a tarefa de elaborar um texto ancorado em outro gênero diferente daquele em que o mesmo aparece no apostilado terá a oportunidade de vislumbrar certa interação entre formas textuais estabilizadas de produção de sentido.

Trabalhar bem a capacidade de compreensão é importante. Nesse sentido, o apostilado merece os cumprimentos, já que desenvolve bem as atividades baseadas nessa capacidade. 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(s), o leitor deve sair da 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. Como o apostilado não faz isso efetivamente, merece considerações negativas, algumas delas feitas na sequência nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 exemplo. Por outro lado, foi comum atividades que exploraram a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas.

Convém ressaltar que o apostilado não apresenta 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. Seria bom 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.

Um aspecto negativo no apostilado diz respeito ao desfavorecimento de experiências significativas de leitura pela total ausência de definição de objetivos para as atividades apresentadas e pela não exploração de valores semântico-pragmáticos do vocabulário. Houve, ainda, 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, o sistema desconsidera a articulação que deve existir entre os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BAKHTIN, M. (1934-35). **Questões de literatura e estética**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1975.

_____. (1952-53). Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

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

BRASIL. **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. de 2011.

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.

BUNZEN, C. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, v. 3.1, p. 35-46, 2001. Disponível em: <http://aopedaletra.net/>. Acesso em 17 de março de 2010.

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

CARVALHO NETO, C. Z. O apostilismo. In: _____. **E agora, professor?** Por uma Pedagogia Vivencial. São Paulo: Instituto para a Formação Continuada em Educação (IFCE), 2004. Disponível em: http://ifce.com.br/php/artigo_mostra.php?cod=22. Acesso em 30 de setembro de 2008.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

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

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.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, T. M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

SALOMÃO, R. C. S. Apostilados, fascículos ou livros didáticos de Língua Portuguesa? - um breve panorama do Ensino Médio brasileiro. **Língua, Literatura e Ensino**, v. 2, maio 2007. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br>. Acesso em 18 de março de 2010.

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.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TREDICI, T. C. **Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de “Sistemas Apostilados de Ensino” de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais**. São Paulo, 2007. [Trabalho apresentado à Secretaria Diretoria Geral do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo]. Disponível em www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostilado.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2008.