

**O TRABALHO COM A LEITURA
NOS *ROTEIROS DE ATIVIDADES*
DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Andreza Nora (UNICAMP/CEFET-RJ)
andrezanora@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute concepções e estratégias de leitura mobilizadas nos *Roteiros de Atividades*, documento elaborado para a formação continuada em língua portuguesa para os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O texto foi dividido em três partes: inicialmente, foi realizada uma breve revisão acerca dos principais modelos teóricos que vêm orientando o ensino de leitura. Esta revisão é seguida pela apresentação dos documentos norteadores da formação continuada, sendo enfatizados os roteiros de atividades. Por fim, é empreendida a análise das atividades selecionadas com base em categorias presentes em Dionísio (2000), Marcuschii (2001) e Rojo (2004).

Palavras-chave:

Estratégias de leitura. Concepções de leitura. Roteiros de Atividades (SEE-RJ).

1. *Palavras iniciais*

No ano de 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) debruçou-se sobre a tarefa de elaborar um referencial curricular para atender toda a sua rede de ensino. Sob a denominação de *Currículo Mínimo*, o documento apresenta as competências e habilidades que devem integrar os planos de curso das diferentes disciplinas oferecidas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A finalidade do *Currículo Mínimo*, segundo a SEE-RJ, é “orientar de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino/aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimes-

tre” (RIO DE JANEIRO, 2010). Com a confecção desse documento, o Governo afirma pretender garantir um conjunto de competências e habilidades comum a todos os alunos e que o mesmo esteja alinhado com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações então vigentes – *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais* –, como também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais (Prova Brasil, ENEM) e estaduais (SAERJ e SAERJINHO).

Visando instrumentalizar os professores da rede estadual de ensino para a implementação do inédito referencial curricular, a Secretaria de Educação, em parceria com a Fundação CECIERJ, produziu dois documentos complementares ao *Currículo Mínimo*: as *Orientações Pedagógicas* e os *Roteiros de Atividades*. Inicialmente, esses documentos contemplaram apenas o 9º ano de escolaridade do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, nas disciplinas língua portuguesa/literatura e matemática.

As *Orientações Pedagógicas* buscam oferecer ao professor um guia acadêmico panorâmico em relação às várias possibilidades de desenvolvimento dos descritores previstos em cada eixo bimestral do *Currículo Mínimo*. Já os *Roteiros de Atividades* apresentam exercícios relacionados aos descritores previstos. No âmbito da disciplina língua portuguesa/literatura, as atividades propostas têm como foco a *leitura, o uso da língua e a produção textual*.

Tendo apresentado um breve panorama para situar como tem sido estruturada a produção do referencial curricular para o ensino fundamental e médio no Estado do Rio de Janeiro, salientamos que o objetivo deste trabalho é discutir as propostas para o desenvolvimento das atividades de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades*. Com tal discussão, pretendemos contribuir com reflexões críticas sobre as concepções de leitura que os passam e acerca do tipo de leitor que pressupõem.

2. *Concepções de leitura: breve revisão*

Uma vez que temos como um de nossos objetivos analisar e discutir pressupostos teóricos que embasam as atividades de compreensão leitora presentes no material produzido pela SEE-RJ, consideramos necessário traçar um breve panorama acerca das três abordagens de leitura mais difundidas na literatura.

É preciso ressaltar, primeiramente, que as concepções de leitura conhecidas por meio dos estudos sobre práticas e/ou ensino de leitura estão diretamente relacionadas a diferentes concepções acerca do que vem a ser a própria língua(gem), ou seja, a cada concepção de língua(gem) que os estudos linguísticos ajudaram a firmar, está relacionada uma determinada forma de conceber a leitura e o leitor.

Pelo que apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), a concepção sobre língua(gem) perpetuada na educação foi a estruturalista, alicerce também para o ensino de leitura. Baseada nessa concepção, o processo de leitura é configurado como um simples ato de decodificar signos. Segundo os PCN, “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (1997, p. 42).

A concepção de leitura como decodificação, difundida ao longo dos anos 70 e 80, apesar de antiga, ainda gera preocupação nos responsáveis por pensar as diretrizes que “regem” o ensino de língua materna em nosso país. Isso ocorre, conforme vimos na citação acima, porque, na base da concepção de leitura como decodificação, está a ideia de que ler é decodificar símbolos gráficos. Nessa mesma ótica, escrever seria apenas transcrever fonemas.

Infelizmente, essa concepção foi o eixo norteador, ao longo de muito tempo, do processo de formação e prática pedagógica dos professores de língua materna. De acordo com Kleiman (2004, p. 20), conceber a leitura como um ato de decodificação

dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Por ter perdurado por um grande período de tempo, a abordagem de leitura como decodificação, amparada na noção de língua como estrutura, deixou marcas que até hoje são percebidas em determinadas práticas escolares, nos diferentes níveis de ensino. Segundo essa concepção, a compreensão do texto ocorre de modo automático a partir do momento em que o leitor é capaz de decodificar, ou seja, se decodifica, acessa o sentido da palavra e, conseqüentemente, compreende o texto. Podemos

dizer que se trata de um processo passivo, na medida em que o leitor não tem nenhum papel a cumprir, a não ser o de decodificar.

Segundo Kato (1999), na abordagem de leitura como decodificação, a informação é processada na direção do texto para o leitor. O autor do texto tem algo a ser dito que deve ser apenas decodificado. Nesse sentido, podemos dizer que o texto é concebido como um produto acabado, pois o sentido está no texto. Assim, é considerado um bom leitor aquele que consegue realizar uma perfeita decodificação, entender perfeitamente o que o autor buscou dizer e ler bem em voz alta.

A expressão *bottom-up* e o termo modelo ascendente também são usados para caracterizar essa concepção, pois o leitor teria que processar os elementos constitutivos das palavras e depois das frases para conseguir atingir o nível da compreensão, que seria, portanto, hierárquico e sequencial: do menor elemento constituinte para o maior.

Em contraposição ao modelo da decodificação, começa a se firmar, na década de 80, a abordagem cognitiva da leitura. Nesta nova concepção, o percurso no qual se configura o processo de leitura não parte do texto para o leitor, mas sim o contrário: do leitor para o texto. O leitor, nessa perspectiva, assume outro papel ao longo do processo, pois agora lhe é dada a “chance” de contribuir para a construção de sentidos. O sentido não é entendido mais como contido no texto, mas sim como uma construção na qual o leitor desempenha um papel ativo.

Na atividade de atribuição e construção de sentidos para o texto, há uma interação da bagagem prévia do leitor – em um processo *top-down* – com as informações do próprio texto – em um processo *bottom-up*. Como cada leitor possui uma bagagem distinta de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e enciclopédicos), as associações realizadas no processo de leitura são também variáveis de pessoa para pessoa.

De acordo com Kato (1999), o nosso conhecimento prévio se organiza por meio de variados esquemas conectados a subesquemas que formam uma rede de relações que são ativadas no processo de leitura. Dessa forma, o leitor pode prever o texto. Além dos esquemas, há outras formas de o leitor ativar conhecimentos guardados em sua memória. De acordo com Fávero (1995), também lançamos mão de *frames*, *scripts* e cenários no processo de leitura. Explica a autora que, em função de maiores ou menores limitações do conhecimento de mundo, o leitor poderá acionar um número maior ou menor de *frames*, esquemas, *scripts* ou ce-

nários. Em função dessas (não)ativações, a compreensão do texto irá variar de leitor para leitor.

Como muitas informações ficam implícitas no texto, podem ser inferidas pelo leitor, porém nem todas as inferências são previstas por quem escreveu o texto. Compreender um texto, nessa ótica, não se resume a identificar informações, mas um processo de construção com base em atividades de inferência, conforme salienta Marcuschi (2008). Na compreensão textual, as inferências são “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Para construir sentidos para o que lê, o leitor proficiente desenvolve diferentes procedimentos de leitura baseados na relação entre os conhecimentos prévios que possui e as informações do texto. De acordo com Kleiman (2004), certos procedimentos podem ser ensinados ao leitor, que pode colocá-los em prática de modo consciente: são as chamadas estratégias metacognitivas. Quando o leitor realiza operações para atingir um determinado objetivo de leitura sem que tenha consciência do que está de fato realizando, ocorrem as chamadas estratégias cognitivas.

A concepção estruturalista, que antes alicerçava a leitura como decodificação, cedeu lugar à abordagem cognitivista. Devemos atentar para o fato de que, na ótica cognitivista, o leitor foi deslocado de posição: deixou de ser um mero espectador para fazer parte processo, restando ao texto um papel de coadjuvante, diferente do que se dá na concepção da decodificação, em que o texto é o protagonista.

Modelos cognitivistas estão voltados para aspectos psicológicos do processo de leitura, mas tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, conforme salienta Kleiman (2004). Entretanto, de acordo com Marcuschi (2008), a concepção cognitiva de leitura apresenta suas limitações, em virtude do fato de o conhecimento ser compreendido como uma atividade de caráter individual, subjetivo, não estando o processo de leitura inserido em um contexto sócio-histórico realmente amplo.

Uma nova abordagem de leitura que reconhece a relevância do contexto sócio-histórico no qual o sujeito leitor está inserido aparece na década de 90. Tendo por base a ideia de que o conhecimento prévio do leitor é fruto de uma construção social, a concepção sociointerativa percebe o texto como um evento da comunicação localizado em um determinado contexto sóciohistórico e representante de um gênero do discurso.

O texto, assim, é concebido sob determinadas condições, por um autor que possui uma determinada finalidade, intenção e que a realiza em um gênero discursivo. Todo e qualquer gênero do discurso é caracterizado por elementos sócio-comunicativos e funcionais (condições de produção/circulação; função comunicativa), temáticas possíveis, forma composicional, estilo. Leva-se em consideração, nessa abordagem, que o processo de leitura é construído em meio a situações reais de uso da língua que envolvem interlocutores, a sua historicidade, seus valores, além dos aspectos propriamente linguísticos.

A compreensão satisfatória de um texto, conforme ressalta Marcuschi (2008), não é uma atividade natural, tampouco uma herança dos genes, assim como não é isolada do meio social em que vivemos. A atividade da leitura – assim como a da escrita – é situada em um determinado contexto, que é primordial em todo o processo. Também são cruciais as vivências dos interlocutores, já que a multiplicidade de discursos que circundam e constituem os sujeitos são também responsáveis pelas distintas formas de ler (MARCUSCHI, 2008).

A concepção sociointerativa de leitura está atrelada, portanto, a uma concepção de linguagem como interação. Por meio dessa visão de linguagem como sendo dialógica, fruto da interação entre sujeitos situados socialmente, ganha espaço a visão da leitura como um processo de produção de sentidos. Pode-se contestar, assim, a ideia de que o foco da leitura está somente no texto ou somente no leitor, para vislumbrar-se a leitura também como uma relação de base dialógica, em que são fundamentais o autor, o leitor e o texto.

O leitor é percebido como um participante ativo do processo de leitura, ficando pressuposta uma interrelação entre seus os conhecimentos prévios e a tríade leitor-autor-texto. Compreender a linguagem como um processo interacional significa que, por meio dela, as pessoas têm não apenas acesso à informação, mas também expressam suas ideias, partilham e constroem diferentes modos de ver o mundo.

3. *Currículo mínimo, orientações pedagógicas e roteiro de atividades: estrutura e concepção dos documentos*

O *Currículo Mínimo* – cuja primeira versão foi publicada no final do ano de 2010, tendo sido implementada em 2011, e a segunda, em 2012 – é um documento em formato único, dividido nos anos do ensino

fundamental II e médio. Em cada ano de escolaridade os conteúdos são agrupados pelos quatro bimestres que integram o ano escolar da rede. Os bimestres são subdivididos em dois ciclos de um mês cada.

No que diz respeito ao *Currículo Mínimo* da disciplina língua portuguesa, os conteúdos são agrupados em três diferentes eixos de ensino: leitura, uso da língua e produção textual. Ainda que o documento seja de breve extensão (temos basicamente apresentados princípios norteadores gerais e uma listagem de habilidades agrupadas por ano de escolaridade, bimestre e referidos eixos de ensino), a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro buscou frisar que “foi em torno do texto” que se organizou “a proposta curricular [...], buscando uma articulação proveitosa entre atividades de leitura, escrita e aquisição de conhecimentos de fundo gramatical” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 4). O documento também salienta que, no tocante à leitura, buscou-se

abrir um leque variado de gêneros textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção social útil e também prazerosa no mundo letrado. Fazem parte desse universo, portanto, gêneros tão diversos como quadrinhos, diários, blogs, cartas, e-mails, propagandas, contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais e artigos científicos. (*Idem*).

Cada ano de escolaridade, conforme ressaltamos, está dividido em quatro bimestres, sendo cada bimestre composto por dois ciclos de um mês cada. Todo ciclo gira em torno de um ou dois gêneros textuais. É possível encontrarmos, assim, em um único bimestre, quatro diferentes gêneros textuais sendo abordados.

Para facilitar a implementação desse referencial curricular, a SEE-RJ vem elaborando, a cada bimestre, dois documentos em caráter complementar. O primeiro documento que complementa o *Currículo Mínimo* denomina-se *Orientações Pedagógicas* e teve sua primeira edição publicada no primeiro bimestre de 2011, no que se refere à disciplina língua portuguesa/literatura. Para cada ano de escolaridade contemplado nesse primeiro ano de implementação do material – 9º ano e todas as séries do ensino médio – foram elaboradas diferentes *Orientações*, que apresentam, contudo, a mesma estrutura formal.

Segundo o próprio documento nos informa, as orientações pedagógicas “apresentam estrutura regular e facilmente reconhecível” (RIO DE JANEIRO, 2011). São divididas em seções que estão, em sua maioria, organizadas em torno de perguntas que buscam guiar as reflexões propostas ao professor: o que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar?

O *Roteiro de Atividades*, segundo documento complementar ao *Currículo Mínimo*, tem por propósito oferecer ao professor atividades que possa implementar em suas aulas, atividades essas que também contemplem os três eixos propostos para o ensino de língua portuguesa: leitura, uso da língua e produção textual.

As atividades dos *Roteiros* partem de texto geradores pertencentes aos gêneros textuais apontados previamente no *Currículo* e abarcam os descritores nele arrolados. Um único *Roteiro* compreende normalmente de dois a quatro textos geradores representativos do gênero em estudo. Além dos textos geradores, podem ser apresentados textos denominados complementares (textos que não representam o gênero textual focado pelo *Currículo Mínimo*, mas que permitem o desenvolvimento de atividades referentes a um determinado descritor).

Feita essa breve apresentação acerca dos materiais produzidos pela SEE-RJ, passamos à apresentação dos critérios que nos servem de base para a reflexão sobre as questões, seguida pela análise crítica das mesmas.

4. *Categorias de análise*

Antes de emprendermos nossas análises e de estabelecermos relações entre as atividades dos *Roteiros* da SEE-RJ e as diferentes concepções de leitura que revisamos na primeira seção deste trabalho, explicitaremos determinadas categorias teóricas que nos auxiliarão nas análises das questões.

Para refletirmos sobre as atividades de compreensão de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades*, consideraremos três critérios distintos. Um deles engloba diferentes categorias explicitadas em Rojo (2004) – discriminadas no quadro abaixo –, que avaliam as capacidades de leitura que podem ser exigidas pelas atividades.

Capacidades de Compreensão	Estratégias de Compreensão
Decodificação	*Localização e/ou retomada (cópia) de informações
Compreensão	*Ativação de conhecimento de mundo *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos *Checagem de hipóteses *Localização e/ou retomada (cópia) de informações, acompanhadas de: – Comparação de informações

	<ul style="list-style-type: none"> – Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes) – Produção de inferências locais – Produção de inferências globais
Apreciação e Réplica	<ul style="list-style-type: none"> *Recuperação do contexto de produção *Definição de finalidades e metas de leitura *Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático) *Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo) *Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.) *Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas *Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos

Também nos apoiaremos na classificação proposta por Marcuschii (2001) para os tipos de perguntas elaboradas nas atividades de compreensão leitora. Segue abaixo o quadro sintético:

Tipos de Perguntas	Explicitação
Evidentes	Não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
Cópias	Sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
Objetivas	Indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O quê, quem, quando, como, onde</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
Inferenciais	As mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
Globais	Levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
Subjetivas	Em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial. A resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
Amplas	Admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
Impraticáveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
Metalinguísticas	Indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Utilizaremos, por fim, como critério analítico, os enunciados introdutórios que acompanham as perguntas de compreensão. O termo enunciado introdutório está baseado nos trabalhos de Dionísio (2000), que o considera um “enquadrador discursivo” e Martins (2008), que o

considera “enunciado declarativo”. Os dois termos referem-se ao texto que introduz as perguntas de compreensão leitora¹².

No enunciado, costumam figurar as solicitações e os comentários de quem elabora a questão. Sobre os enunciados, Dionísio (2000, p. 122) comenta que

“enquadradores” de um discurso, sobre o texto, o leitor ou o próprio processo de leitura, estes actos de natureza primordialmente informativa, e por isso preferencialmente realizados por asserções, constituem um lugar privilegiado para a análise não só dos significados construídos, mas também da forma como se relacionam os sujeitos locutores com os saberes e, conseqüentemente, como se fazem relacionar os alunos com o texto, isto é, como se cria a posição do leitor.

Embora Dionísio (2000) não elabore categorias fechadas para a análise dos enunciados, como Rojo (2004) e Marcuschi (2001) fazem no tocante às perguntas de compreensão leitora, sua contribuição teórica é fundamental. Isso porque a autora torna clara a necessidade da análise conjunta das questões de compreensão e dos enunciados, tendo em vista que ambos podem não apenas moldar/regular os diferentes modos de ler, mas também podem contribuir para a caracterização do leitor no processo de construção de sentidos tidos como válidos para os textos trabalhados no contexto escolar.

Para formar ou buscar formar leitores críticos e atuantes no contexto da escola, é necessário primar, conforme ressalta a autora, pela efetiva participação discursiva do aluno no processo de leitura. No processo de interpretação/compreensão de um texto, manifesta-se de forma mais ou menos explícita a participação do leitor: seja no tocante aos conhecimentos prévios mobilizados no processo de interpretação, seja no que diz respeito aos objetivos de leitura, o aluno (leitor) constrói determinados sentidos específicos e não outros.

Os enunciados introdutórios podem, portanto, em nosso entender, formular arranjos para as intervenções de interpretação/compreensão que os alunos devem executar sobre os textos postos à leitura, conforme também aponta Dionísio (2000).

¹² Bunzen (2006) faz referência a esse texto como sendo “comandos das atividades”. De acordo com o autor, os comandos são “breves informações sobre o objetivo da atividade que se resume, na maioria dos casos, da indicação da ação a ser realizada” (p. 9).

5. *Análise de questões dos Roteiros*

Conforme dito anteriormente, os *Roteiros de Atividades* são formados por questões que contemplam três eixos diferentes de ensino contemplados no Currículo Mínimo: leitura, uso da língua e produção textual. No Currículo Mínimo está expressa a ideia de que

É a partir da *leitura*, de fato, que desenvolvem-se (sic) os outros eixos estruturadores deste programa – *língua em uso* e *produção textual*. A leitura, portanto, é o primeiro eixo, sendo claramente um fio condutor para os dois outros: uso da língua (no qual o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos da língua presentes nos textos lidos) e produção textual (no qual o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito, a partir do estímulo recebido pelos textos lidos, considerados então como modelares e inspiradores).

O primeiro critério para selecionar questões para análise respeita o eixo sobre o qual nos debruçamos tanto na revisão bibliográfica quanto nas categorias que norteiam nossa análise, ou seja, foram selecionadas apenas questões que, no *Currículo Mínimo*, figuram na seção relativa ao eixo *leitura*. Posteriormente, optamos por selecionar *Roteiros* que compreendessem os diferentes segmentos de escolaridade.

Uma vez que o ensino fundamental só possui roteiros para o 9º ano de escolaridade, não houve opção de escolha de série. Era necessário, então, selecionar uma série do ensino médio. Optamos, aleatoriamente, por apresentar questões relativas ao 1º ano do ensino médio. Depois de estabelecidos os anos de escolaridade, tínhamos oito *Roteiros de Atividades* que totalizavam trinta questões de leitura.

Realizada a leitura e análise inicial das trinta questões que integram oito diferentes *Roteiros*, optamos por selecionar as questões referentes ao 3º bimestre do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Esta opção de *corpus* foi calcada na nossa percepção de que a maior parte das questões contempladas nesse bimestre transita entre o eixo *leitura* e o eixo *língua em uso*, o que apontaria para uma possível inadequação teórico-metodológica da distribuição dos descritores pelos diferentes eixos de ensino previsto no *Currículo Mínimo*. Em verdade, percebemos que muitas questões que integram o total de trinta (número relativo à totalidade de questões de leitura dos anos de escolaridade selecionados) sugerem essa lacuna teórico-metodológica, ou seja, estão alocadas no eixo *leitura*, mas poderiam figurar no eixo de uso da língua.

As três questões que analisaremos na sequência integram o *Roteiro de Atividades* do 3º bimestre do 9º ano do ensino fundamental, que tem como foco o estudo do gênero romance. Todas as três questões têm

como texto gerador um fragmento do primeiro capítulo do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Nesta parte inicial da história, é possível obter as primeiras informações sobre como o grupo foi formado, como Pedro Bala se tornou o líder desse grupo e porque escolheram um armazém abandonado no cais para morar.

5.1. Roteiro do 9º ano do ensino fundamental

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo.

Questão 1

É muito comum que uma mesma palavra apresente sentidos variados, conforme o contexto em que é empregada. Um exemplo disso é a palavra “romance”, que você, com certeza, conhece e utiliza no seu dia a dia. Sendo assim, observe o verbete do dicionário e responda às perguntas propostas.

romance S.m. 1. A língua vulgar, derivada do latim, falada em certos países europeus após o declínio da dominação de Roma. 2. Conto medieval, de ordinário em verso, no qual se narram aventuras ou amores de um herói de cavalaria. 3. Litter. Descrição longa das ações e sentimentos de personagens fictícios, numa transposição da vida para o plano artístico. 4. Fato ou episódio real, mas tão complicado que parece inacreditável. 5. Lit. Pop. Bras. Qualquer composição poética narrativa do romancero popular nordestino, quase sempre em sextilhas ou setilhas. 6. Bras. Namoro, caso.

- a) A qual dos sentidos apresentados no verbete a palavra “romance” faz referência no enunciado do quadro abaixo?

Sabrina e Fábio namoram desde outubro de 2009. O casal chegou terminar o romance em janeiro de 2001, mas reatou quatro meses depois.

Disponível em: <<http://www.carasonline.com.br>>. Acesso em: 07-06-2012.

- b) O Texto Gerador I é um fragmento do romance “Capitães da Areia”. Neste caso, o conceito de “romance” seria o mesmo que o da letra “a”? Justifique sua resposta com base no verbete e no texto apresentado.

A questão acima transcrita, discursiva, parte de um enunciado introdutório geral, de caráter declarativo e interativo: declarativo porque parte da asserção referente ao fenômeno da polissemia e interativo porque busca dialogar diretamente com o leitor, conforme corrobora o fragmento “*que você, com certeza, conhece e utiliza no seu dia a dia*”. O enunciado é seguido por duas questões. Antes de serem apresentadas as

questões, é fornecido ao leitor um verbete de dicionário como texto de apoio para responder aos dois itens.

O primeiro item a ser respondido pelo aluno não remete à leitura do texto gerador (um fragmento do primeiro capítulo de *Capitães de Areia*), mas sim ao verbete apresentado e a uma sentença – transcrita do site da *Revista Caras* – que figura logo abaixo da pergunta. Com relação às estratégias de compreensão (ROJO, 2004), percebemos que o aluno, a fim de responder o item, precisa ler as acepções apresentadas para a palavra romance no verbete, comparar os sentidos dados e escolher qual deles se aplica à sentença apresentada.

Embora seja necessário realizar a localização de acepções dentro do verbete, o que envolve a capacidade de decodificação, o aluno deve ir um pouco além, sendo também mobilizadas capacidades de compreensão (ROJO, 2004). Quanto aos tipos de perguntas preconizados por Marcuschi (2001), o item em análise pode ser considerado metalinguístico, uma vez que indaga sobre o próprio léxico, no caso, a respeito do vocábulo romance.

O segundo item, embora estruturado de forma completamente distinta do item *a*, repete o mesmo movimento de leitura, ou seja, o aluno precisa identificar o sentido da palavra romance. Enquanto o item *a* remetia a uma sentença que não fazia parte do texto gerador, o item *b* faz referência à obra *Capitães de Areia*, devendo o aluno justificar sua resposta sobre o significado por ele escolhido. Ainda que o item *b* se refira ao texto gerador, consideramos que o aluno, a fim de responder à questão, não necessita retomar a leitura do fragmento da obra: basta retomar as acepções da palavra romance, arroladas abaixo do enunciado geral e compreender que não se trata da mesma acepção do item *a*.

O fragmento interativo do enunciado, que trabalha com o pressuposto de que o aluno já faz uso do termo *romance* em seu cotidiano, deixa-nos em dúvida sobre a real funcionalidade de ser apresentado o verbete do termo romance. Em outras palavras: se realmente se acredita que o aluno “com certeza, conhece e usa” o termo romance no dia a dia, seria necessário oferecer todos os sentidos possíveis da palavra? Se partirmos do pressuposto que o termo já é conhecido e empregado, a apresentação das acepções parece-nos apenas um recurso facilitador para a resposta, já que a questão não se propõe a trabalhar o gênero verbete de dicionário, ou seja, não explora diferentes recursos referentes a esse gênero.

É importante pontuar que, embora as questões formuladas atendam à habilidade de leitura prevista no *Currículo Mínimo*, que focaliza aspectos semânticos do léxico, as mesmas parecem desperdiçar as potencialidades do texto gerador, o romance *Capitães de Areia*, em prol do trabalho com a metalinguagem.

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar o foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.

Como você já sabe, o narrador de um texto pode ser um narrador-personagem, quando ele participa da história, ou um narrador-observador, quando ele se posiciona fora dela. Neste segundo tipo, há ainda uma divisão entre narrador intruso, neutro e onisciente, como mostra o quadro abaixo.

Ponto de vista	Papel	Tipos
Narrador observador ou narrador em 3ª pessoa	Posiciona-se fora dos fatos narrados.	Narrador intruso: fala com o leitor e julga o comportamento das personagens.
		Narrador neutro: busca a imparcialidade na apresentação dos fatos.
		Narrador onisciente: revela o sentimento e/ou os pensamentos dos personagens.

Ao longo do Texto Gerador I, há um narrador onisciente. Assinale o trecho que comprova essa afirmativa.

- a) “E os ratos voltaram a dominar até que os Capitães da Areia lançaram as suas vistas para o casarão abandonado.”
- b) “Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça.”
- c) “Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava.”
- d) “A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida.”
- e) “Todos reconheceram os direitos de Pedro Bala à chefia, e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia.”

A questão que vimos acima, assim como a anteriormente analisada, apresenta um enunciado introdutório declarativo e interativo. Dessa vez, parte-se do pressuposto de que o aluno já estudou os elementos da narrativa. De fato, o pressuposto é válido, não somente por presumir que esse conteúdo foi discutido anteriormente à aplicação do *Roteiro* em sala, mas também por conta dessa habilidade, conforme nossa análise do *Currículo Mínimo* comprovou, ter sido trabalhada em outros anos de escolaridade.

Mais uma vez percebemos que há a preocupação em exteriorizar ao aluno, de forma interativa, que se trata de um conhecimento com o qual ele já possui familiaridade (“*Como você já sabe*”). Trata-se de uma questão que mescla a natureza metalingüística (MARCUSCHI, 2001) – por referir-se à estrutura da narrativa, mais especificamente à categoria do narrador – e inferencial, já que o aluno precisa perceber qual fala do narrador denota a onisciência. Quanto às estratégias de que trata Rojo (2004), estamos diante de uma questão que trabalha com a capacidade de compreensão.

É importante ressaltar que o enunciado introdutório antecipa um importante dado: “*Ao longo do Texto Gerador I, há um narrador onisciente*”. O aluno não precisa construir esse conhecimento acerca do tipo de narrador, pois a informação já foi dada no enunciado introdutório. Na medida em que a questão já desvenda o tipo de narrador de *Capitães de Areia* como onisciente, resta ao aluno a tarefa de identificar a alternativa em que se percebe mais claramente a onisciência. A resposta comentada constante da versão do professor aponta como resposta a opção *b*, pois considera que nela “o narrador revela o conhecimento que Pedro Bala possui acerca da cidade onde vive.” (*Roteiros de Atividades*, 2011, p. 8).

Consideramos que a habilidade de leitura prevista no *Currículo Mínimo* (“Identificar o foco narrativo”) não foi plenamente contemplada, uma vez que não se exige do aluno que ele de fato perceba com que modalidade de narrador está se deparando: este conhecimento está dado no enunciado. Em verdade, apenas se exige que o aluno identifique uma passagem em que a onisciência esteja mais explícita, mas de antemão já sabe que se trata de um narrador observador (3ª pessoa) onisciente. O quadro explicativo apresentado no enunciado da questão, assim, parece perder um pouco de sua funcionalidade.

Uma observação importante é a de que, quando se afirma a onisciência do narrador, refere-se à obra na sua totalidade e não a um fragmento dela. A intenção parece ter sido a de fazer com que o aluno percebesse o fragmento em que a onisciência estava mais evidente, porém o comando da questão não traz essa informação ao aluno. Em outras palavras: o fato de que, em quatro das alternativas apresentadas, a onisciência do narrador não seja tão clara, não exclui o fato de que ele é onisciente em toda a obra.

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens.

Nem sempre as características das personagens de uma história como “Capitães da Areia” são expressas por meio de palavras precisas ou explicações óbvias para quem lê. No entanto, é possível que o leitor possa, ao longo de sua leitura, chegar a determinadas conclusões a partir da observação das atitudes que tais personagens tomam. Assim, observe a passagem que se segue e assinale a alternativa que melhor caracteriza a personagem de Pedro Bala.

“Os outros se meteram e como Pedro estava desarmado deram razão a ele e ficaram esperando a revanche, que não tardou. Uma noite, quando Raimundo quis surrar Brandão, Pedro tomou as dores do negrinho e rolaram na luta mais sensacional a que as areias do cais jamais assistiram”.

- a) Pedro Bala era um traidor.
- b) Pedro Bala era vingativo.
- c) Pedro Bala era caridoso.
- d) Pedro Bala era injusto.
- e) Pedro Bala era desleal.

O enunciado introdutório desta questão, de caráter declarativo e interacional, remete a uma passagem do texto gerador. Enunciados como esse, que além de uma declaração trazem um excerto do texto principal, por exemplo, limitam-se apenas à compreensão do trecho transcrito, não estabelecendo, desse modo, relações com o restante do texto, nem tampouco criando movimentos de leitura que levem à compreensão plena dos sentidos da obra lida, conforme aponta Dionísio (2000).

Aqui, o aluno precisa identificar a característica de Pedro Bala que vem à tona no fragmento extraído da obra. O excerto que ajuda a compor o enunciado direciona o foco de leitura do aluno, restringindo-o à parte que lhe foi solicitada, além de levar ao processo de fragmentação da leitura, pois o aluno não precisa, necessariamente, voltar ao todo do texto.

Mais uma vez o aluno não precisa retomar a leitura do texto gerador na íntegra para responder à questão. Entretanto, caso o aluno retome a leitura, a ideia de vingança explorada na alternativa *b* ficará mais clara, já que o fragmento selecionado não contém a sentença anterior, que explica a ira de Pedro Bala (“*A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida*”).

Esta questão, de cunho apreciativo (ROJO, 2004), exige que o aluno reflita sobre o fato de Pedro Bala ter sido agredido por Raimundo com uma navalha em um episódio da narrativa e o de revidar à agressão no momento em que Raimundo queria atacar o personagem Brandão.

No que diz respeito ao tipo de questão elaborada, trata-se de uma pergunta inferencial (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, como a questão foi elaborada no formato de múltipla escolha, o aluno fica limitado na atribuição de diferentes sentidos para o episódio lido. A resposta correta apontada na versão do professor, alternativa *b*, aponta Pedro Bala como vingativo. Consideramos, entretanto, que poderiam ser extraídas outras leituras sobre a atitude do personagem que não apenas a de vingança. Por exemplo, poder-se-ia dizer que Pedro Bala não gostava de ver injustiças, que sempre buscava defender os seus amigos etc. O fato de o aluno ter que optar por uma alternativa reduz a um único adjetivo toda uma apreciação relativa ao personagem, ou seja, a possibilidade de réplica (ROJO, 2007) existe, mas é enfraquecida e direcionada.

Também aqui consideramos que a habilidade prevista no *Currículo Mínimo* (“Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens”) foi contemplada pela questão, mas acreditamos que outra abordagem, em formato discursivo, enriqueceria mais as possibilidades de reflexão crítica pelo aluno.

Em verdade, parece-nos que as questões de leitura exploradas nesse *Roteiro* poderiam ser adaptadas para diversos outros romances que não *Capitães de Areia*, ou seja, não foram trabalhadas questões relativas a preocupações sociais retratadas na obra, como a denúncia do abandono de menores, por exemplo. O foco das questões de leitura recaiu, principalmente, sobre os elementos da narrativa (tipo de narrador, descrição de personagem) e sobre o próprio significado da palavra romance. Não queremos dizer, com isso, que a leitura por fruição não guarde por si só o seu valor, o que já justificaria a escolha desse ou de outro romance como texto gerador, mas acreditamos que o trabalho com esse gênero poderia ir além, explorando, por exemplo, os conflitos vividos pelos personagens, o que apontaria para diferentes questões de denúncia social.

5.2. Roteiro do 1º ano do ensino médio

As próximas questões que analisaremos integram o *Roteiro de Atividades* do 3º bimestre do 1º ano do ensino médio, que preconiza o

trabalho com os gêneros propaganda, tira e charge. O texto gerador que ensejou as questões apresentadas a seguir é uma tira cômica que traz um tema em voga: o Acordo Ortográfico entre os países de língua portuguesa. Reproduzimos abaixo o texto:



Fonte: www.blogdoorlandeli.zip.net

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar as figuras de linguagem, como hipérbole, metáfora e ironia, que produzem efeito humorístico.

1. A carga de humor desse texto é evidenciada pelo uso da seguinte figura de linguagem:
 - a) Hipérbole, pois as palavras em negrito representam uma ideia exagerada que o tio faz sobre a inteligência do sobrinho.
 - b) Metonímia, porque o uso do computador revela uma parte da linguagem da informática que representa o todo.
 - c) Ironia, porque as habilidades do sobrinho para aprender a língua portuguesa não correspondem à ideia inicial que o tio faz dele.
 - d) Sinestesia, porque mistura diferentes sensações dos interlocutores, mediadas pelo computador.

A questão acima transcrita apresenta um enunciado introdutório que se configura por meio de uma pergunta introduzida sem interrogação (mas que não perde o caráter interrogativo), no qual já se ratifica que a tira cômica lida apresenta *carga de humor*, devendo o aluno assinalar a alternativa que explicita a figura de linguagem responsável por gerar tal carga.

Para responder esta questão de caráter inferencial, cuja resposta correta é a letra c, o aluno precisa demonstrar capacidade de compreensão e apreciação (ROJO, 2001) acerca do texto, compreensão essa que incide sobre elementos verbais e não verbais. O aluno necessita compreender que há uma quebra de expectativa no que tange à facilidade em lidar com o novo acordo ortográfico, gerada pela distinção entre a figura do sobrinho idealizada pelo tio e a realidade com a qual ele se depara. Essa quebra pode ser percebida pelo aluno tanto pela linguagem verbal como pela não verbal, pois juntamente à expressão facial de perplexidade, no terceiro quadrinho, o tio afirma: “Melhor pensar em outra coisa”.

Embora tenhamos caracterizado essa questão como inferencial (MARCUSCHI, 2001), não podemos deixar de ressaltar a forte nuance metalingüística que nela se faz presente. Isso porque ao mesmo tempo em que o aluno precisa compreender o que gera o efeito de humor, necessita também conhecer a metalingüagem das figuras de estilo a fim de responder à questão. Além disso, precisa compreender, ainda, que a repetição de letras é um traço da escrita informal na internet.

Sobre a habilidade prevista no *Currículo* (“Identificar as figuras de linguagem, como hipérbole, metáfora e ironia, que produzem efeito humorístico”), podemos dizer que foi contemplada pela questão, não tendo sido explorada de modo a fazer prevalecer a metalingüagem sobre a compreensão.

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Reconhecer a presença de estereótipos e clichês sociais.

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. No texto acima, uma das marcas linguísticas que configuram a *linguagem coloquial mediada pela internet* é:

- a) A presença de gírias, como “beleza”, no discurso do tio para se comunicar com o sobrinho.
- b) O uso do verbo em segunda pessoa, como em “passa”, característico de conversas virtuais.
- c) O uso de caracteres repetidos, como em “falaaaaaa”, para representar fielmente o discurso oral.
- d) A presença de expressões informais, como “por acaso”, no discurso do tio.

O enunciado da questão acima observada foi elaborado de forma declarativa. No enunciado, percebemos o juízo de que é uma “obrigação”

do falante adaptar o uso da língua “às variadas situações de comunicação”. Além disso, o enunciado antecipa que o texto apresenta marcas linguísticas relativas ao uso coloquial da linguagem quando mediado pela internet.

Já o tipo de questão apresentada – também formatada sem configurar uma interrogação típica – é de cunho metalinguístico (MARCUS-CHI, 2001), voltada ao estilo do texto, pois é feita uma indagação sobre a sua linguagem. Para responder à questão, não basta o aluno perceber as marcas do registro coloquial presentes na tira, mas também reconhecer quais marcas são peculiares aos *chats*. Para o aluno assinalar a alternativa correta, terá que acionar conhecimentos extratextuais, além dos estilísticos, por essa razão também podemos considerar essa questão como de natureza global, e não somente metalinguística.

Quanto às categorias definidas por Rojo (2004), podemos considerar que foram mobilizadas as capacidades de compreensão e de apreciação. O aluno precisa compreender a forma como a personagem do tio reflete a visão estereotipada de que os mais jovens estão sempre atualizados, ao supor que, por ser mais novo, o sobrinho poderia tirar as dúvidas sobre o novo acordo ortográfico. Por meio da resposta do sobrinho, no entanto, o leitor precisa perceber que o autor da tira provoca humor utilizando-se de outro estereótipo: a imagem do jovem que somente sabe se comunicar por meio do “acordo ortográfico” que vigora na internet.

Parece-nos que a habilidade prevista para ser explorada nessa questão é contemplada não somente a partir do assinalar da resposta correta pelo aluno, mas sim por uma possível discussão que o professor promova com os alunos a respeito do que são os clichês e estereótipos sobre o que é ser um jovem internauta na tira. A opção *c*, apresentada como correta na versão comentada do professor, retrata esse estereótipo a partir da repetição da vogal final *a* em “falaaaaa”, algo peculiar à linguagem coloquial mediada pela internet.

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social.

2. O texto remete o leitor a:

- a) Uma situação de uso formal da linguagem, que só ocorre pela internet.
- b) Uma situação linguística comum à sociedade contemporânea, propiciada pela Internet.

- c) Um episódio linguístico incomum que mostra a facilidade dos jovens em adquirir determinados conhecimentos.
- d) Um evento cotidiano de uso linguístico que acaba por revelar a dificuldade do adulto em acessar a Internet.

A questão transcrita acima, na qual se observa enunciado introdutório vago, mobiliza diferentes estratégias de compreensão (ROJO, 2004) por meio da análise dos itens pelo leitor. A forma como o enunciado está posto, ou seja, não apresentando uma indução de resposta, cria, aparentemente – ainda que se trate de uma questão de múltipla escolha – maior responsabilidade por parte do leitor (aluno) para buscá-la. Para chegar à resposta, o aluno precisa lançar mão de seu conhecimento de mundo e de diferentes conhecimentos linguístico-pragmáticos. Podemos considerar, portanto, que estamos diante de uma questão inferencial/global (MARCUSCHI, 2001).

Acreditamos que esse tipo de questão, múltipla escolha sem apresentação de enunciado introdutório, pode remeter o leitor a várias releituras do texto gerador, pois a adequação de cada assertiva apresentada nas alternativas normalmente precisa ser confirmada uma a uma. Assim, por exemplo, para eliminar a opção *d*, o aluno precisa atentar para o fato de que o tio – única personagem adulta da tira – não demonstra qualquer dificuldade em lidar com as ferramentas da internet: a dificuldade dele é de outra natureza.

Questões como essa, em que não há enunciado introdutório, não direcionam o percurso da leitura do aluno para um trecho específico do texto, assim como também não revelam respostas antecipadas. Para julgar as assertivas propostas nas alternativas, o aluno precisará analisá-las em comunhão com o contexto situacional está da tira lida.

6. Considerações finais

Conforme explicitamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo foi o de discutir propostas para o desenvolvimento de atividades de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades* da SEE-RJ, material complementar ao *Currículo Mínimo* elaborado pela mesma Secretaria. Para tanto, empreendemos, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura presentes na literatura. Na sequência, apresentamos a estrutura dos documentos produzidos pela SEE-RJ e, por último, efetu-

amos a análise das atividades, que foi baseada em critérios apontados por Rojo (2004), Marcuschi (2001) e Dionísio (2000).

Dada a impossibilidade de nos estendermos em nossas análises, selecionamos atividades de leitura de dois diferentes *Roteiros*: 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, ambos do 3º bimestre do ano de 2011. O *Roteiro* do 9º ano trabalhou com o gênero romance, enquanto o do 1º ano focalizou o gênero tira cômica. Embora não fosse nosso objetivo fazer análise de cunho quantitativo, consideramos relevante ressaltar que, em geral, nos *Roteiros* – e referimo-nos aqui à totalidade dos documentos –, as questões de múltipla escolha predominam sobre as discursivas. No tocante aos que aqui selecionamos, há apenas uma questão discursiva (aberta), presente no material do 9º ano, para cinco questões de múltipla escolha (fechadas).

No que diz respeito ao *Roteiro* do 9º ano do ensino fundamental, percebemos que os enunciados introdutórios se fazem presentes em todas as questões, buscam dialogar com o aluno (abordagem interativa) e se são de caráter declarativo. Neste material, notamos uma preocupação grande em facilitar ao máximo a resolução da questão pelo aluno, fosse por meio de antecipação parcial de resposta, apresentação de quadro explicativo e declarações sobre o conteúdo a ser explorado nos itens.

Com relação às capacidades e estratégias de compreensão (Rojo, 2004) e aos tipos de perguntas elaboradas (MARCUSCHI, 2001), observamos que predominam capacidades localizadas no âmbito da compreensão e perguntas debruçadas sobre aspectos da metalinguagem, ainda que também trabalhem com inferências. Consideramos que as questões elaboradas pouco ou nada oportunizaram movimentos que buscassem a possibilidade de réplica pelo leitor.

Com relação ao *Roteiro* do 1º ano do ensino médio, notamos que apenas uma questão contém enunciado introdutório declarativo, porém de curta extensão. Nas outras questões, foram apresentados enunciados vagos, que se configuravam em sentenças de caráter interrogativo (ainda que sem a presença da pontuação característica) que pouco fizeram referência ao conteúdo que seria explorado nos itens. Conforme pontuamos nas análises, parece-nos que esta estratégia de elaboração de itens, em que o enunciado é curto ou pouco diretivo, recaindo o foco nas alternativas, delega mais responsabilidades para o aluno resolver a questão, não somente porque precisa fazer vários movimentos de ida e volta ao texto

gerador, mas também porque não é oferecida uma contextualização sobre os conhecimentos que lhe serão cobrados.

Consideramos que as questões presentes no *Roteiro* do 1º ano do ensino médio demandam diferentes capacidades de compreensão (ROJO, 2004) pelo aluno, sendo necessária a mobilização de um número maior de estratégias para chegar à resposta correta das questões. Tal como percebido no *Roteiro* do 9º ano, as questões com nuances metalingüísticas (MARCUSCHI, 2001) ganham espaço, embora esse espaço seja compartilhado com aspectos inferenciais e/ou globais. Além disso, todas as questões reclamam a leitura integral do texto gerador, e não apenas um fragmento dele. Logicamente, por se tratar de uma tira cômica, o movimento de ida e vinda não acarreta uma grande dificuldade ao aluno, o que não se pode dizer sobre a leitura do trecho do romance.

A análise conjunta dos *Roteiros* que constituem nosso *corpus* aponta para a prevalência de questões que trabalham a metalingüagem, ainda que sejam mobilizadas diferentes capacidades e estratégias de leitura. Essa observação parece apontar para uma possível inadequação no modo como as habilidades previstas no *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa* da SEE-RJ foram agrupadas, ou seja, muitas foram alocadas no eixo leitura, mas poderiam também figurar no eixo uso da língua, eixo que, se comparado ao que preconizam os PCN, corresponderia ao da análise linguística. Entretanto, como o *Currículo Mínimo* não explana de modo satisfatório como entende a constituição de cada eixo de ensino e os critérios para o agrupamento das habilidades por esses eixos, é difícil tecermos análises mais elaboradas a respeito do que consideramos, a princípio, uma possível inadequação teórico-metodológica do referencial curricular e, por conseguinte, das atividades de leitura dos *Roteiros*.

No tocante às concepções de leitor (e de leitura) que emergem das análises que empreendemos acerca do material, percebemos que há o predomínio da abordagem cognitiva, uma vez que a maior parte das questões elaboradas leva o aluno (leitor) a construir sentidos baseados, sobretudo, na produção de inferências. Ainda que tenhamos observado que as questões trazem à tona aspectos da metalingüagem, o leitor não desempenha o papel de um simples espectador diante dos textos: o aluno faz parte do processo de construção de significados.

Também merece ser destacado, no tocante às concepções de leitor/leitura, o fato de que, embora o material analisado esteja pautado no trabalho com os gêneros do discurso, seguindo o que preconiza o *Curri-*

culo Mínimo (e também os principais referenciais curriculares do MEC), observamos que reflexões acerca do contexto sócio-histórico dos textos não foram oportunizadas por meio das questões elaboradas nos dois *Roteiros* analisados. Essa observação foi ratificada quando da análise do *Roteiro* do 9º ano, que tem como texto gerador o romance *Capitães de Areia*.

Por fim, salientamos que as atividades tidas como de leitura não estão calcadas no ideal de desenvolvimento da percepção crítica do aluno. Dizemos isso tendo em vista que a chance de apreciação e réplica por parte do leitor nos pareceu ser pouco oportunizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BUNZEN, C. S. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2006, p. 43-58.

DIONÍSIO, M. L. T. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. A. Estratégias de leitura em manuais escolares de português. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte n. 5, out/dez 2008. p. 41-

51. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 12-04-2014.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. *Currículo mínimo*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2010 e 2011.

_____. *Orientações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

_____. *Roteiros de atividades*: 9º ano do E. F. (língua portuguesa – 3º bimestre). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

_____. *Roteiros de atividades*: 3º ano do E. M. (língua portuguesa – 3º bimestre). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 46(1), p. 63-78, 2007.

_____. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004.