



# Leitura nos livros didáticos: a identificação de pontos de vista em textos escritos como objeto de ensino<sup>1</sup>

Reading in textbooks: the identification of points of view in written texts as a teaching object

Telma Ferraz Leal  
Ana Carolina Perrusi Brandão  
Mirela Rejane Pereira Torres  
Universidade Federal de Pernambuco

## Resumo

Nesta pesquisa, buscamos selecionar e analisar questões de compreensão que mobilizam habilidades de identificação de pontos de vista e justificativas inseridas nos textos disponíveis em sete coleções de livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 6.513 perguntas de compreensão identificadas, 334 (5.13%) questões implicavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas e entre essas 39 (11.7%) solicitavam a identificação ou reflexão sobre os pontos de vista dos autores dos textos e as justificativas por eles apresentadas. A análise qualitativa dos dados revelou que, embora em número reduzido, as questões desse tipo promoviam ricas situações de interação com os textos, expressando um grande potencial para o ensino da leitura. Isso é ilustrado, ao final do artigo, com a análise detalhada das questões inseridas em um volume de uma das coleções.

Palavras-chave: Leitura. Argumentação. Livro didático.

## Abstract

The objective of this research was to select and analyze comprehension questions that are aimed at developing students' skills in identifying author's points of view and their justifications within texts presented in seven groups of textbooks (each group from the first to the fourth grades). A total of 6.513 comprehension questions were identified, 334 (5.13%) questions involved the development of argumentative skills. Among them, 39 (11.7%) demanded the identification of the author's points of view and their justifications. Despite this small number, a qualitative analysis revealed that the questions of this type promoted thoughtful interactions with the texts. This is illustrated, at the end of this article, through a detailed assessment of the questions presented in one of the textbooks.

Keywords: Reading. Argumentation. Textbooks.



## Introdução

Neste trabalho, objetivamos identificar as questões de compreensão de textos voltadas ao desenvolvimento de habilidades de reconhecimento de pontos de vista de autores e as justificativas por eles apresentadas nos textos disponíveis em livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos ainda analisar o potencial desse tipo de atividade no ensino da leitura. A seleção das questões já havia sido realizada em uma pesquisa anterior (LEAL; BRANDÃO, 2006), em que foram identificadas e computadas todas as perguntas de compreensão de textos dirigidas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas em livros didáticos.

Na pesquisa acima referida foram investigadas sete coleções, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2004. As análises aconteceram em três etapas: (1) contagem das questões de compreensão de textos; (2) seleção e listagem das questões que possibilitavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas, com construção de categorias de análise; (3) classificação das questões listadas. Cada coleção foi analisada por dois juízes independentes. Nos casos de discordâncias na categorização das perguntas, as questões foram discutidas em reuniões do grupo de pesquisa. Os dados mostraram que, das 6.513 questões de compreensão de textos nas sete coleções analisadas, 334 (5,13%) demandavam o desenvolvimento de capacidades argumentativas. Tais questões foram classificadas em 14 tipos, agrupados em três blocos: questões que levam os alunos a analisarem dimensões argumentativas dos textos lidos (1,48%); questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados nos textos (1,71%); questões diversas que exigem que os alunos deem justificativas às suas respostas (2,27%).

Neste artigo, enfocaremos questões classificadas no primeiro bloco citado: questões que levam os alunos a analisarem dimensões argumentativas dos textos lidos. Mais especificamente, refletiremos sobre um dos tipos de questão inseridos nesse bloco: “questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor”.

Antes, porém, de proceder à análise de tais questões, faremos breves considerações sobre o ensino da argumentação, particularmente, sobre as habilidades de leitura envolvendo a identificação de pontos de vista dos autores e as justificativas por eles apresentadas nos textos.



## 1. A importância do ensino da argumentação na escola

Argumentar, na perspectiva de alguns autores, como Ducrot (1980), Koch (1987) e Pécora (1999), “[...] constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.” (KOCH, 1987, p. 19). Desse modo, ressalta-se a dimensão dialógica da linguagem/argumentação, sobretudo se assumirmos a concepção de ideologia proposta por Voloschinov: “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...].” (VOLOSCHINOV, 1998, p. 107).

Tais autores colocam em evidência, portanto, a propriedade mais fundamental da linguagem, a de conter/refletir/construir representações sobre a vida, sobre a sociedade, sobre o homem. É com esse sentido que Miotello afirma que:

A ideologia é o sistema sempre atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destroem e se reconstróem os significados do mundo e dos sujeitos. (MIOTELLO, 2007, p. 176).

Concebendo que a todo discurso subjaz uma ideologia, estamos, certamente, concordando com Pécora (1999, p. 88), quando esse afirma que a argumentação é uma “[...] propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso” e que “[...] qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação.”

Assim, o trabalho com argumentação na escola não estaria restrito à intervenção feita com base em texto cuja tipologia predominante fosse “dissertativo-argumentativa”. Tal pressuposto fez com que, ao estudarmos as questões de compreensão de textos em livros didáticos que teriam potencial para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades argumentativas, contemplássemos



todas as atividades de interpretação de textos, fossem estes ou não classificados como de tipologia argumentativa.

Sem dúvida, desenvolver o senso crítico dos alunos frente aos diferentes textos que circulam socialmente é levá-los a perceber essa propriedade da linguagem, e a interagir com os textos reconhecendo as múltiplas vozes sociais que os constituem, bem como as diferentes representações sobre a sociedade e sobre a natureza.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), ao discutirem sobre o currículo e a didática da língua portuguesa, defendem a necessidade de ao diversificarmos os textos no ambiente escolar, trabalharmos, sistematicamente, alguns agrupamentos de gêneros. Com isso, estaríamos garantindo que uma diversidade de práticas de linguagem e, conseqüentemente, de recursos linguísticos, fossem foco de atenção em sala de aula. Um desses agrupamentos seria o dos textos da ordem do argumentar, que englobaria, dentre outros gêneros: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações. Esses estudiosos consideram que tais textos demandariam algumas habilidades e conhecimentos que poderiam ser transferidos de um para outro gênero, garantindo uma aprendizagem em espiral.

Frente a tal proposta, adotamos uma posição dupla, obviamente conciliável. Assim, por um lado, vemos a possibilidade de explorar a dimensão argumentativa de qualquer texto, reconhecendo que todos os gêneros poderiam, a princípio, se prestar a reflexões sobre os possíveis efeitos de sentido que originariam e sobre as concepções/ representações/ posições sociais que perpassam o discurso, analisando, principalmente, a polifonia textual. Por outro lado, é possível explorar as especificidades dos textos em que se busca mais explicitamente defender pontos de vista sobre algum tema, ou seja, os textos da ordem do argumentar.

Neste trabalho, analisaremos questões de livros didáticos que mobilizam a habilidade de identificação de pontos de vista e justificativas dos autores dos textos disponibilizados nas obras. Para melhor conduzirmos tais análises, passaremos, no próximo tópico, a discorrer sobre a leitura de textos e as relações com a argumentação.



## 2. A leitura de textos e a argumentação

Coerentemente com os princípios sobre linguagem e argumentação expostos no tópico anterior, adotamos, nesse estudo, a concepção de leitura em uma perspectiva interacionista, que ressalta a característica dialógica da linguagem, afirmando que todo leitor, ao se deparar com um texto, atribui sentidos, pois realiza inferências com base nas suas experiências, nos seus conhecimentos prévios e nas pistas textuais. Tal fenômeno torna evidente a ideia de que o texto provoca uma atitude responsiva no sujeito que o lê.

Mobilizamos, nessa formulação, o conceito bakhtiniano de atitude responsiva ativa, ao considerarmos que todo texto é resposta a outros textos que o antecederam e provoca a emergência dos que virão depois, mesmo que ele provoque uma atitude responsiva de ação retardada ou atitude responsiva muda. Em outras palavras, para Bakhtin “[...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Assim, nenhum leitor é passivo. Ele é responsável pelos sentidos que atribui aos textos que lê. Ler, desse modo, é uma atividade cognitiva e social. Falamos, portanto, de ato de leitura.

224

Sobral, ao interpretar os textos de Bakhtin, chama a atenção que:

Em uma filosofia do ato, Bakhtin emprega, para designar ato, o termo russo *postupok*, entendido como ‘ato/feito’, num sentido ativo e durativo próximo de *façanha*, ato concretamente em realização, em vez de ato tornado apenas *post-factum*. Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter de ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente. (SOBRAL, 2007, p. 20).

Tais conceitos, sem dúvida, preciosos para o que nos propomos a fazer, retomam a ideia discutida no tópico anterior de que todo discurso traz subjacente uma ideologia. Sobral continua sua reflexão, afirmando que:

Responsabilidade’ requer explicação. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa que proponho com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otvestvennost*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de



responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. (SOBRAL, 2007, p. 20).

Nesse sentido, ao tratarmos sobre o ensino da leitura, consideramos essencial ajudar os alunos a tomarem consciência de suas próprias estratégias de leitura e de realizarem esforços, procurando buscar as implicitudes dos textos.

Concordamos, então, com Bernardin quando ele supõe que:

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita; sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais, etc) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura. (BERNARDIN, 2003, p. 53).

225

Entendemos que, dentre outros modos de intervenção, o trabalho de reflexão sobre as diferentes vozes presentes nos textos em que se busca convencer os "outros", orientar seus atos ou respostas para determinada direção, é fundamental para ampliar o conhecimento dos alunos sobre os usos sociais dos textos, bem como para construir estratégias de leitura pertinentes.

Lima (2006, p. 53), ao realizar uma pesquisa envolvendo artigo de opinião, afirma que: "No caso do artigo de opinião, por exemplo, o leitor precisa identificar, fundamentalmente, os pontos de vista do autor e saber localizar ou inferir seus principais argumentos na defesa desses pontos de vista."

Bräkling, também abordando tal questão, recomenda que os alunos aprendam a identificar:

[...] a presença da opinião pessoal do escritor; a identificação da questão em debate; o reconhecimento da posição defendida pelo autor; a identificação da opinião à qual o autor se opunha;



as formas de sustentação de opinião apresentadas; a localização de dados apresentados para a sustentação; a forma utilizada pelo autor para rebater as opiniões contrárias à sua. (BRÄKLING, 2005, p. 231).

Com base nesse pressuposto, Lima analisou a capacidade de compreensão do gênero artigo de opinião por 48 crianças de 4º série do Ensino Fundamental de escolas públicas e as relações entre compreensão de artigos de opinião e elaboração de resumos.

Segundo a autora, a verificação da capacidade dos alunos no sentido de identificar os pontos de vista dos autores é importante porque:

Nos textos da ordem do argumentar, como os artigos de opinião utilizados neste estudo, é necessário que o leitor reconheça as proposições que estão sendo defendidas, pois um leitor maduro deve adotar uma postura crítica e ativa diante de um texto argumentativo. Daí a necessidade de reconhecer inicialmente o posicionamento do autor em relação ao tema tratado. Além de identificar o que o autor está defendendo, é necessário também distinguir entre os pontos de vista expostos no texto e os seus próprios pontos de vista. Esta se constitui numa das habilidades fundamentais para compreender um texto escrito, como o artigo de opinião. (LIMA, 2006, p. 170-171).

A metodologia da pesquisa constou de atividade de leitura de dois artigos de opinião, retirados de um suplemento infantil de jornal, seguida de duas tarefas: responder, por escrito, a questões sobre os textos lidos e elaborar um resumo do texto. Em relação ao primeiro objetivo, que nos interessa mais particularmente neste artigo, a autora apresentou algumas conclusões importantes.

Uma delas se refere aos alunos que não tiveram dificuldades em reconhecer os temas dos dois textos lidos, uma das habilidades de leitura importantes no dia-a-dia. Porém, para alguns alunos foi difícil fazer a distinção entre o título do texto e o tema, de modo que ao serem questionados sobre o assunto tratado nos textos, transcreviam os títulos em suas respostas.

Um outro dado revelado pela pesquisa foi que “[...] a maioria dos alunos conseguiu identificar os pontos de vista apresentados pelos autores, embora o reconhecimento de algumas ideias tenha sido mais fácil que o de



outras." (LIMA, 2006, p. 171). A autora, diante de tais resultados, buscou investigar quais as semelhanças entre os pontos de vista mais facilmente apreendidos e os não facilmente apreendidos. Ela verificou que "tanto no texto A, como no texto B, os pontos de vista que representavam a ideia central dos textos, mesmo estando implícitos, não ofereceram dificuldades para serem reconhecidos", sendo registrados 91,7% de acertos nesses casos. Esse dado é muito importante, pois evidencia que os alunos, mesmo não tendo tido uma intervenção didática sistemática com tal gênero, transpuseram para a situação estratégias de leitura utilizadas em outros contextos.

Buscando entender quais seriam as dificuldades dos alunos na identificação de pontos de vista dos autores nos casos em que esses não se constituíam como ideia principal, Lima (2006, p. 171) ressalta que diante dos "[...] pontos de vista que tinham natureza mais polêmica, alguns alunos tiveram dificuldades para distinguir entre seu próprio ponto de vista e o ponto de vista dos autores."

Tal dificuldade, possivelmente, está relacionada a uma tendência a basear-se apenas nos conhecimentos e experiências prévias, ignorando as informações do texto ou as pistas que ele dá, conforme indicado por Brandão (2004), em seu estudo com leitores iniciantes. A esse respeito, a mesma autora afirma:

O trabalho de formação de um leitor ativo, que processa o texto e traz para o ato da leitura seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, deve considerar a distinção fundamental entre o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as nossas expectativas, crenças e opiniões pessoais. (BRANDÃO, 2006, p. 62).

Ainda em relação à pesquisa de Lima (2006), a análise da capacidade das crianças de reconhecer as justificativas utilizadas pelos autores para defender seus pontos de vista, revelou que nenhuma delas conseguiu responder à questão que mobilizava a identificação de justificativas do ponto de vista do autor quando estas se apresentavam no texto por meio de exemplos.

Com base nas análises realizadas, Lima ressalta algumas capacidades que julgou bastante relevantes na leitura de artigos de opinião: a) reconhecer o posicionamento e argumentos do autor, diferenciando-o de seus próprios posicionamentos; b) reconhecer os recursos característicos da linguagem usada no gênero "artigo de opinião" para apresentar as justificativas aos pontos de vista; c) reconhecer a posição do autor, a partir da inserção





de outras vozes que ele insere no texto; d) elaborar inferências por meio da integração de informações inseridas em parágrafos diferentes; e) elaborar inferências a partir do conhecimento prévio articulado com informações trazidas pelo texto; f) localizar informações explícitas no texto.

A pesquisa citada revela a riqueza e a complexidade da aprendizagem da habilidade de identificar pontos de vista e justificativas em artigos de opinião. Neste estudo, analisaremos as questões dos livros didáticos, buscando verificar se essas nuances da compreensão textual são contempladas no trabalho didático proposto pelos autores dos livros e os modos como buscam ajudar os alunos a desenvolver tais conhecimentos e habilidades.

### **3. Os livros didáticos estimulam a identificação de pontos de vista dos autores e as justificativas apresentadas por eles em seus textos?**

Ao todo, foram encontradas, nas sete coleções analisadas, 39 questões de identificação de pontos de vista e das justificativas que fundamentariam tais opiniões (0,59% do total de questões das coleções). As questões tinham diferentes formulações. Em um dos tipos encontrados, o ponto de vista do autor está implícito no texto e os alunos são desafiados a interpretá-lo. O exemplo da Coleção Linguagem e Vivência (v. 1) ilustra tal tipo de pergunta: “O Autor do texto diz que “somos de muitas cores”. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA.; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34)

Uma segunda forma de explorar esse tipo de competência foi usada em três das sete coleções. Nesses casos, a opinião do autor é apresentada para que os alunos confirmem se é essa a posição defendida no texto. Na coleção *Português na ponta do lápis e da língua* (v. 2), há um bom exemplo desse modo de solicitar que os alunos retomem o texto para confirmar o ponto de vista do autor: “Para o poeta, o verso sem rima presta? Como você sabe?” (BRAGA; MAGALHÃES; GUALBERTO, 2001, p. 52).

Na questão acima, embora o ponto de vista do autor apareça na própria pergunta, o aluno terá que retornar ao texto para justificar quais foram as pistas que o levaram a reconhecer tal ponto de vista.



As perguntas que solicitavam mais diretamente que os alunos identificassem o ponto de vista do autor estiveram presentes em todas as coleções. Podemos citar duas questões com tal tipo de formulação: “Qual a opinião de Gilberto Dimenstein sobre os meninos de rua?” (SILVA, 2003, p. 140). “De acordo com a notícia, o fato noticiado trará quais benefícios para a economia?” (GARCIA; GLÓRIA, 2001, p. 28).

Nos dois casos acima, os alunos precisam reler o texto e buscar as opiniões dos autores. As opiniões em algumas proposições estavam explícitas no texto; em outras, precisavam ser resgatadas por meio de elaboração de inferências. Apareceu, ainda, uma questão em que se solicitou a comparação entre os pontos de vista defendidos em dois textos diferentes: “No poema, a opinião da poeta sobre passarinhos é a mesma da autora do texto?” (SOARES, 2001, p. 110).

Muitas questões, ainda, demandavam uma volta ao texto, não para a identificação do ponto de vista defendido, mas para o reconhecimento das justificativas usadas para a defesa de certa opinião: “Os autores do texto dão início à matéria fazendo uma afirmação: O lixo de uma pessoa pode afetar muito o meio ambiente. Que argumentos ou justificativas eles apresentam para nos convencer de que estão certos?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 62); “Como ele justifica o fato desses meninos, muitas vezes tornarem-se violentos?” (SILVA, 2003, p. 140); “Para a autora, passarinho deve ser bicho de estimação? Por quê?” (SOARES, 2001, p. 109); “A reportagem diz que “a triagem é o trabalho mais importante”. Por que a triagem é tão importante?” (SOARES, 2001, p. 60).

Por fim, encontramos, também, atividades em que os alunos precisam posicionar-se sobre alguma ideia presente em um texto: “Você concorda com a moral da história? Por quê?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209).

Podemos concluir, com base nos exemplos acima, que as questões dos livros eram variadas e pertinentes. Se retomarmos os resultados encontrados por Lima (2006), ao investigar as dificuldades encontradas por muitas crianças para identificar pontos de vista e justificativas em artigos de opinião, veremos que as questões propostas nos livros didáticos contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para superar tais dificuldades. Lima ressalta, por exemplo, como uma capacidade necessária para a leitura dos artigos de opinião, a habilidade de reconhecer o posicionamento e



argumentos do autor, diferenciando-o de seus próprios posicionamentos. Vários exemplos apresentados, anteriormente, podem ilustrar estratégias favoráveis a tal tipo de desenvolvimento. Quando o aluno precisa reler um texto para indicar qual foi a ideia defendida pelo autor, ele é estimulado a distanciar-se do que ele mesmo pensa e identificar o que está posto no texto.

Embora em todas as coleções tenham sido encontradas questões interessantes, observamos que havia diferenças entre as coleções quanto ao número de questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor. Assim, enquanto há 13 questões do tipo que estamos discutindo na coleção "Linguagem e Vivência", e 12 na coleção "Português: uma proposta para o letramento", na coleção "Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia" não há qualquer questão deste tipo. Na Tabela 1, abaixo, apresentamos o quadro geral dos resultados nas sete coleções analisadas.

**Tabela 1: Frequência de questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor por coleção e por volume das coleções**

Coleções	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4	Total	
					Freq.	%
Linguagem e Vivência	3	2	4	4	13	33,3
Vitória Régia	1	2	0	2	05	12,8
Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia	0	0	0	0	0	0
Português: uma proposta para o letramento	2	0	6	4	12	30,8
Português na ponta do lápis... e da língua	1	1	0	0	2	5,1
ALP Novo	1	0	1	1	3	7,7
Com texto e trama	0	2	0	2	4	10,2
Total	8	7	11	13	39	99,9



A Tabela 1, acima, evidencia o baixo investimento em questões que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de identificação de pontos de vista e de justificativas. Do total de 6.513 questões de compreensão de textos encontradas nas sete coleções de livros, apenas 39 (0,59%) eram do tipo ora discutido, ou seja, menos de 1% do total.

Com relação a esse dado, é inegável a necessidade de discussões que chamem atenção dos autores dos livros didáticos e dos professores para os benefícios de explorar as dimensões argumentativas dos textos lidos em sala. Com tal propósito, buscamos, no próximo tópico, refletir sobre que aspectos sociodiscursivos estariam sendo contemplados em algumas atividades na direção apontada acima.

#### **4. O ensino da leitura e o potencial de atividades que mobilizam a identificação de pontos de vista e justificativas: uma análise qualitativa de algumas propostas em livros didáticos**

No Volume 1 da coleção *Linguagem e Vivência*, foram encontradas três atividades que exigiam dos alunos reflexões sobre os pontos de vista e justificativas expressos no texto. A primeira dessas questões apareceu no capítulo 2, intitulado *Quem somos nós?* Para melhor contextualizar a questão, descreveremos, a seguir, essa unidade do livro didático.

O capítulo inicia com uma imagem do globo terrestre, seguida da seção *De olho na imagem*. O aluno é, então, convidado a discutir com os colegas com base em um conjunto de seis questões. As três primeiras demandam a elaboração de respostas referentes à leitura da imagem: “O que representa a cor azul no globo terrestre?”; Observando o nosso planeta, podemos concluir que existe mais água ou mais terra? Como você concluiu isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 31); “Na sua opinião, qual seria o nome mais apropriado para o nosso planeta?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 32). As três últimas questões buscam mobilizar conhecimentos sobre o tema do texto 2, preparando os alunos para sua leitura: “Você já pensou na quantidade de pessoas que existem no mundo? Você acha que elas são bem parecidas ou são muito diferentes?” “Você conhece alguém que tenha parentes fora do Brasil ou que tenha vindo de outro país?” “Já assistiu a programas de televisão que mostram habitantes de outras regiões do planeta Terra? Conte o que viu.”



(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 32). Percebe-se, pois, que há uma tentativa de fazer com que os alunos explicitem que as pessoas são diferentes. Assim, o tema relativo às diferenças entre as pessoas é o foco nessa discussão. No entanto, há um silenciamento quanto aos conflitos provocados por tais diferenças. Além disso, tudo se passa como se as diferenças ocorressem entre esses alunos e pessoas de outras partes do planeta e não em relação a outras pessoas que estão na mesma cidade, mesmo bairro e até na mesma sala de aula. Apesar disso, por meio das perguntas formuladas, os alunos podem ativar conhecimentos prévios construídos no contato com os muitos outros textos com os quais se depararam na vida, tanto orais quanto escritos.

Logo após, é inserido o texto 2, denominado *Quem somos nós?*, um fragmento de um texto da enciclopédia *O mundo da criança*. A idéia central do texto é que as pessoas são bastante diferentes, quanto a muitos aspectos (lugar de moradia, cor da pele, olhos, cabelos, altura...), mas fazem parte de uma grande-família (a família humana), tendo, portanto, muitas semelhanças, sobretudo quanto às necessidades de vida. Na mesma página do texto, há uma ilustração baseada na pintura *A paz*, de Maninho, que retrata muitos indivíduos, representantes de vários fenótipos humanos. Subjacente aos textos há, portanto, um reconhecimento da grande diversidade humana, mas não há explicitação dos problemas sociais relacionados às diferenças, sobretudo de cor. Apesar dessa questão não ser enfocada no texto, a temática, o título da obra que inspirou a ilustração e algumas expressões presentes no texto (*somos de muitas cores, somos todas as pessoas do mundo*) remetem a vivências dos alunos relativas à convivência humana e conflitos ocasionados pelas diferenças de cor. Em síntese, embora o tema seja muito importante, o texto usado trata muito subliminarmente a questão que seria de fato polêmica: todas as pessoas consideram que essas diferenças são meros detalhes ou há preconceito racial no Brasil? Apesar disso, pode-se dizer que o texto abre espaço para o debate.

Após a apresentação do texto, aparecem as questões de interpretação, na seção *De olho no texto*. As duas primeiras questões são de exploração do vocabulário, seguidas de uma pergunta em que os alunos precisariam dizer do que mais gostaram no texto. "De que parte do texto você mais gostou? Por quê?" (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34). Depois, aparece uma pergunta de leitura da imagem (ilustração baseada na pintura *A paz*, citada no parágrafo anterior), com a solicitação de que os alunos tentem apreender o sentido global da ilustração. "O que a ilustração do texto mostra para nós?"



(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34). Por fim, aparece a pergunta mais diretamente ligada a uma reflexão sobre o ponto de vista do autor. “O autor do texto diz que ‘somos de muitas cores’. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34).

Apesar do tema do texto ser muito profícuo, na verdade, não há, como já foi dito, uma problematização mais explícita relativa a questões concernentes aos preconceitos sociais ou uma explicitação de princípios de convivência com as diferenças. O título da pintura *A paz*, que serviu de inspiração para a ilustração, ainda que muito sugestivo, aparece em letras muito pequenas, no canto lateral da ilustração.

Nota-se que, diante da realidade brasileira, em que os preconceitos raciais vêm sendo tomados, cada vez mais, como foco de debate, o texto pode provocar uma atitude responsiva na direção das polêmicas relativas ao preconceito de cor. Certamente, os sujeitos leitores o articulam a muitos outros textos com os quais se depararam ao longo da vida, consciente ou inconscientemente, sobretudo, se considerarmos que, nas escolas brasileiras, muitos alunos são negros e sofrem preconceitos.

Como já indicado anteriormente, Bakhtin (1997), ao falar sobre a interação por meio da linguagem, salienta a propriedade fundamental dos enunciados, que é o de fazer parte de uma cadeia verbal ininterrupta. Desse modo, esse texto é, de fato, resposta a outros textos que mobilizam os problemas de convivência da humanidade provocados pela intolerância e preconceito. O autor não teria necessidade de afirmar que “Somos todas pessoas do mundo” se não houvesse uma outra voz, ocultada no texto, que diz que “nem todos merecem fazer parte desse mundo” ou “nem todos podem participar igualmente desse mundo”; não haveria, também, necessidade de dizer que “Mas todos também pertencemos a uma grande família”, se não houvesse uma concepção de que as diferenças nos dividem. Dizemos, portanto, que tanto o que está dito no texto, quanto o que não está dito provoca nos alunos reações por promover o resgate de outros textos com os quais o texto lido dialoga.

As perguntas preparatórias podem fazer com que os alunos apenas digam que as pessoas são diferentes, sem necessariamente trazerem ao fórum de debate as questões ideológicas que estão por trás da seleção e inserção desse texto na escola. No entanto, a reincidência do tema, em outras questões,



pode servir para que ele seja ressaltado. Assim, as últimas questões da seção *De olho no texto* provocam a emergência do que está subjacente ao texto. Ao pensar sobre a ilustração para responder à pergunta “O que a ilustração do texto mostra para nós?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34) é favorecida a leitura crítica, nesse caso, do texto não verbal. A questão final “O autor do texto diz que ‘somos de muitas cores’. O que ele quis dizer com isso?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 34), que explicita o ponto de vista do autor (‘somos de muitas cores’) integra os diferentes modos como o texto foi lido, para que as diferenças quanto à cor sejam finalmente eleitas como objeto do debate.

Em relação às estratégias de leitura, a última questão requer do aluno: (1) a elaboração de inferências, sobretudo porque não está explícito no texto o que o autor quis dizer com “Somos de muitas cores”; (2) a distinção entre o ponto de vista do autor e seu próprio ponto de vista, pois é colocado em destaque um trecho do texto a ser tomado como a voz do autor, que expressa seu posicionamento; e (3) a apreensão de sentido geral do texto, pois os efeitos de sentido são promovidos pelo texto como um todo e não apenas pelo que é dito no trecho selecionado. Por fim, a pergunta promove, ainda, o estabelecimento de intertextualidade entre o texto da enciclopédia e a ilustração, que também contém um ponto de vista sobre a questão.

Percebe-se, pois, que a atividade como um todo e a maneira como foi organizada, favorecem a construção de um modo de pensar de um grupo (no caso, alunos de uma escola pública, de um determinado nível socioeconômico, com determinados padrões físicos), que, como disse Miotello é “[...] resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo momento se destroem e se reconstróem os significados do mundo e dos sujeitos.” (MIOTELLO, 2007, p. 176). Assim, pode-se considerar que a atividade coloca o aluno em contato com um tema relevante, para dialogar com autores que explicitam seus pontos de vista de diferentes maneiras.

No entanto, o tratamento mais aprofundado dos sentidos subjacentes ao texto e até mesmo a sua própria emergência depende muito do modo como o professor medeia as relações dos alunos com o material do livro. É possível que haja uma simplificação na leitura do texto, concluindo-se que somos de muitas cores, mas somos todos parte de uma família que vive em paz, como defendem aqueles que advogam que no Brasil não há preconceito racial. Tal condução seria resultado de uma determinada posição ideológica discutida



por muitos autores, como Gomes (2007) e Moura (2008), que apontam que no Brasil temos assistido a formulações discursivas e ideológicas específicas de nossa realidade racial, sendo a principal delas o mito da democracia racial.

Assim, não é, apenas, a atividade em si que garante um diálogo ampliado com os vários textos que tratam sobre o tema proposto, mas sim, a mediação do professor, favorecida pelas questões propostas no livro. Tais reflexões ressaltam a complexidade e riqueza de um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências relativas à produção/ compreensão dos textos argumentativos. O livro didático pode ser um recurso poderoso tanto para inserir certos temas de discussão no cotidiano escolar, como também para propor uma forma de encaminhar o debate sobre esses temas. Dessa forma, reafirma-se o papel da escola no processo formativo dos alunos e não, apenas, como espaço de aquisição de conteúdos ou conceitos.

As outras duas questões presentes no volume 1 da coleção *Linguagem e Vivência* classificada na categoria relativa aos itens que ajudam os alunos a desenvolverem habilidades de identificação e reflexão de pontos de vista e justificativas dos autores aparecem na página 209, no capítulo 9.

O nono capítulo é intitulado *Será que pai é tudo igual?* São encontrados, na unidade, quatro textos e várias atividades de produção e compreensão oral e escrita de textos. A questão em foco aparece após a leitura de uma fábula (texto 4): *A coruja e a águia*.

A fábula conta a história da coruja e da águia que, após brigarem, fazem as pazes e combinam que a águia não comerá os filhotes da coruja. A coruja, então, descreve seus filhotes para a águia, para que ela os reconheça quando os encontrar. A coruja diz que seus filhotes são muito bonitos. No final da história, a águia encontra os filhotes e, não reconhecendo-os, devora-os. A moral da história é inserida no final da página: "Quem o feio ama, bonito lhe parece". (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 208).

O texto é organizado em dois pedaços. O aluno lê a primeira parte do texto, depois responde algumas questões de antecipação de sentidos relativas à segunda parte do texto, e depois lê a segunda parte do texto. No final, na seção *De olho no texto*, são feitas as questões de interpretação. Na primeira pergunta, é pedido que os alunos apreendam o sentido geral da história: "A fábula apresenta uma moral. Isso quer dizer que geralmente as fábulas têm a intenção de ensinar alguma coisa. Explique oralmente como você entendeu





a moral dessa história.” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209). Como se vê, nesse item já há uma preparação para a questão seguinte, com a indicação de que os estudantes precisam ler o texto na busca de uma lição (moral). Os alunos, então, precisam identificar qual é o “ensinamento”. Na questão 2, pergunta-se aos alunos: “Você concorda com a moral da história? Por quê?” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 209). Nesse caso, os alunos, tendo identificado a moral da história, precisam se posicionar, buscando argumentos para defender as suas opiniões.

Um primeiro destaque que merece registro é que os textos pertencentes ao gênero fábula, com muita frequência, mantêm uma relação de intertextualidade explícita com textos pertencentes ao gênero ditado popular. Apesar de ser um texto narrativo, há, nas fábulas, uma defesa de algum ponto de vista sobre o comportamento e os valores humanos. Nesse caso, o ditado destacado é: “Quem o feio ama, bonito lhe parece.” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 2001, p. 208).

Esse ditado popular remete às relações afetivas entre as pessoas e a ideia de que, quando gostamos de alguém, não reconhecemos seus defeitos. Esse ponto de vista pode ser discutido com base na voz social que está subjacente ao ditado e na contraposição a essa posição, que defende a capacidade de racionalidade e na possibilidade de uma relação em que as pessoas possam ser representadas de modo integral, com qualidades e defeitos.

A história aparece, ainda, como um exemplo de um tipo de relação em que é comum a tendência ao ocultamento dos defeitos (relação entre mães e filhos). Nesse sentido, as representações sociais sobre o “ser mãe” são mobilizadas para a leitura da moral, mostrando, mais uma vez, que diferentes vozes, presentes em variados textos, dialogam com os alunos e com o texto em foco.

A questão também promove a elaboração de inferências, pois, embora o ponto de vista esteja, aparentemente, explicitado, a moral da fábula remete a muitos outros sentidos que são reconstruídos para a discussão da questão. Além disso, ao solicitar que o aluno se posicione diante da moral da história, a questão pode ajudá-lo a aprender a distinguir entre seus próprios pontos de vista e os pontos de vista do autor do texto, apontada como uma dificuldade na pesquisa realizada por Lima (2006) com alunos de 4ª série.

Após essa questão, solicita-se aos alunos que leiam novos ditados, expressando concordância ou não: (1) *No momento do perigo que se*



*conhecem os heróis; (2) A prudência manda não atentar demais nos perigos; (3) Dizer é fácil; fazer é que são elas; (4) Quem vê cara não vê coração; (5) Quanto maior a altura, maior o tombo.*

Cada um desses ditados, portanto, pode suscitar inúmeras reflexões que ressaltam a dimensão dialógica da linguagem, estimulando o desenvolvimento de leitura crítica do texto e da realidade social.

Implicitamente ao primeiro provérbio (No momento do perigo que se conhecem os heróis), vários pontos de vista sobre relações sociais e identidades podem ser reconhecidos. Com base nesse provérbio, é possível, por exemplo, promover a ideia de que as pessoas que parecem “corajosas” podem demonstrar fraquezas nos momentos mais perigosos. Por outro lado, pode conter a ideia de que, muitas vezes, as pessoas que se acham corajosas, quando se veem em uma situação de perigo, assumem posturas inesperadas. É possível ainda reconhecer no provérbio a ideia de que as pessoas que se fazem passar por corajosas, como estratégia de autopromoção, são, na verdade, covardes. Enfim, diferentes pontos de vista relativos ao tema podem ser ativados/reconhecidos quando os alunos são convidados a se posicionarem. A mediação do professor será decisiva para que tal dimensão polifônica do texto seja ressaltada.

O segundo provérbio (A prudência manda não atentar demais nos perigos), sem dúvida, é mais dificilmente interpretado que o anterior, pois a inferência é ainda mais profunda. “Ser prudente” na nossa sociedade é uma qualidade reconhecida. É um valor que remete à sabedoria. A palavra atentar pode ser usada, dentre outros, com o sentido de provocar ou prestar atenção. Portanto, poderíamos ler nas entrelinhas que não se deve “pensar demais” (Prestar atenção) nos perigos, para que não fiquemos paralisados diante da vida. Podemos, portanto, conceber que o que está implícito é que devemos desafiar a vida se realmente formos sábios/prudentes. Pensando em outro sentido da palavra atentar – provocar, desafiar teríamos o sentido inverso, que deveríamos viver sem correr riscos, ou seja, não devemos provocar os perigos. Socialmente, há sentidos compartilhados sobre os provérbios, que vão se cristalizando. A memória dos usos mais comuns, das situações em que o texto aparece, portanto, seria usada pelos alunos no momento de reconhecer um ou outro sentido. Por outro lado, a preposição usada no provérbio também fornece pistas que fortalecem mais a primeira interpretação. Todas essas discussões podem ser conduzidas em sala de aula com base nessa questão.



*Dizer é fácil, fazer é que são elas*, por sua vez, é um provérbio muito usado em situações em que alguém duvida da capacidade do outro de, efetivamente, realizar determinada atividade ou assumir determinada postura. A criança que se engaja nessa discussão deve resgatar essas experiências de vida para interpretar que, via de regra, tal texto é mobilizado em situações que geram alguma tensão, ou seja, em que há algum problema a ser resolvido. A interpretação pode ser a de que “quem diz que é fácil” não está, de fato, se esforçando para se colocar no lugar do outro e, por isso, não percebe a complexidade do que precisa ser feito. Ou que, “quem diz que é fácil” nunca fez e acha que realmente é fácil, sem menosprezar o outro que tem que assumir o que deve ser feito. Aquele que diz o provérbio geralmente é o que manifesta sua insatisfação diante da situação vivida. Ele pode estar provocando o outro a assumir a tarefa de fazer algo no lugar dele, pode estar pedindo ajuda para cumprir a tarefa, pode estar expressando sua indignação diante do descaso do outro. Desse modo, é possível refletir sobre as diferentes situações de uso do texto e os possíveis sentidos gerados.

O quarto provérbio analisado (*Quem vê cara não vê coração*) remete a valores tais como dissimulação, fingimento, falsidade, ou seja, a idéia de que algumas pessoas aparentam o que não são. Assim, seria necessário estar mais atento e não ficar encantado com o que parece ser. Por outro lado, o ditado também pode relacionar-se à noção de que determinado pertencimento a um grupo social pode levar a julgamentos preconceituosos em relação à pessoa e que seria necessário ficar atento para não fazer avaliações apressadas. Pode ainda relacionar-se à questão relativa à aparência física. Na sociedade, é comum associar determinado padrão estético de beleza ou forma de se vestir a características de personalidade: angelical, agressivo, meigo... Assim, vários sentidos podem ser atribuídos ao texto em foco. Discussões sobre esses pontos de vista e levantamento de argumentos contra ou a favor são formas de ação pedagógica favoráveis ao desenvolvimento de identidades e desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Por fim, em *Quanto maior a altura, maior o tombo*, pode-se resgatar discussões sobre pontos de vista relacionados à prepotência, orgulho, sucesso, dentre outros. As situações em que tal texto aparece são, muitas vezes, aquelas em que alguém avalia a situação de outro que se orgulha de estar em situação acima dos demais. Pode, portanto, ser usado como uma ameaça, um alerta, uma manifestação de desejo de que o outro perca sua posição social. Por



outro lado, pode remeter à questão de inveja, disputa social, dentre outros. Assim, também é um texto carregado de conflitos e de vozes que dialogam. Concordar ou discordar desse provérbio pode representar o desafio de reconhecer essas vozes, esses pontos de vista, associando às situações de uso e a outros textos ouvidos/lidos que tratem dessa temática.

## 5. Conclusões

Neste artigo, buscamos evidenciar, com base nos três exemplos discutidos, retirados de um mesmo livro didático, o potencial que atividades voltadas para a identificação de pontos de vista e justificativas representam para o ensino da leitura. Tentamos demonstrar que as situações em que os alunos precisam dialogar com os autores, sobretudo resgatando e discutindo sobre os pontos de vista, colocam em evidência a propriedade mais fundamental da linguagem, a de conter/refletir/construir representações sobre a vida, sobre a sociedade, sobre o homem. Por isso, concordamos com Miotello, quando ressalta o pressuposto de que “[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados.” (MIOTELLO, 2007, p. 176).

A escola é, por excelência, espaço de disputa, de poder, de construção de identidades. Propostas pedagógicas centradas no desenvolvimento de leitores críticos, portanto, favorecem o crescimento dos alunos em sentido mais amplo.

Como já foi dito, as questões que mobilizam a discussão sobre os pontos de vista dos autores e as justificativas utilizadas para fundamentar tais pontos de vista favorecem o reconhecimento das múltiplas vozes que habitam os materiais escritos e as possibilidades de diálogo entre diferentes textos. Retomando Bakhtin (1997), destacamos que, ao promovermos reflexões sobre os posicionamentos dos autores, pedindo aos alunos que tomem partido sobre a ideia defendida por eles, estimulamos o reconhecimento por parte dos estudantes de que os textos são produzidos para provocar efeitos de sentido. Desse modo, o professor pode qualificar suas intervenções, mediando as relações dos alunos com os textos lidos, concebendo que todo enunciado provoca atitude responsiva no sujeito que o lê, no sentido mais profundo de que fala



Sobral: “[...] o objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente.” (SOBRAL, 2007, p. 20).

Nesse sentido, reafirmamos o pressuposto de que atividades desse tipo ajudam os alunos a tomar consciência de suas próprias estratégias de leitura e realizar esforços para buscar as implicitudes dos textos.

Os dados da pesquisa evidenciam, no entanto, que poucas atividades dessa natureza foram propostas nos livros investigados. Apenas duas coleções ofereceram mais questões desse tipo: “Linguagem e Vivência” e “Português uma Proposta para o Letramento.” Mesmo reconhecendo a qualidade das questões, é preciso destacar que a quantidade de vezes em que tal tipo de proposta apareceu foi muito baixa. Nos quatro volumes (correspondendo a quatro anos de escolaridade) de cada coleção citada acima, apenas 13 e 12 questões foram propostas, respectivamente. Nas outras coleções, o quadro foi ainda pior: considerando os quatro volumes, o número de questões formuladas não foi além de cinco perguntas.

Diante de tais considerações, reafirmamos a importância do trabalho do professor em sala como mediador atento ao potencial dos textos presentes nos livros, bem como na formulação de perguntas de compreensão que possam ampliar as possibilidades de formação de um cidadão, leitor crítico tão almejado por todos nós.

240

## Nota

- 1 Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

## 5. Referências

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRÄKLING, Katia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu na exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ., 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **How do you know this answer?** Children's use of text and prior knowledge in answering comprehension questions. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – University of Sussex, Inglaterra, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In BARBOSA, Maria Lúcia Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUCROT, Oswald. **Les échelles argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Argumentação na esfera escolar de interação. **Relatório técnico**. Brasília: CNPq, 2006.

LIMA, Maria do Carmo Xavier. **Compreensão de artigos de opinião por crianças**: o resumo como estratégia de resgate de sentido. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Dayse. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre as práticas discursivas na educação de jovens e adultos. 2008. 91 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

VOLOSCHINOV, Vladimir. Que é linguagem. In: PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniána**: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea. Madrid: Cátedra, 1998.

### Livros didáticos analisados

BRAGA, Rita de Cássia; MAGALHÃES, Márcia; GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **Português na ponta do lápis e da língua**. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

CARVALHO, Carmem Sílvia; BARALDI, Maria da Graça; PANACHÃO, Deborah; KUTINIKAS, Sarina Bacellar; SALMOSO, Sílvia Maria. **Construindo a escrita**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

GARCIA, Maria Mello; GLÓRIA, Dília Maria. **Com texto e trama**. Belo Horizonte: Expressão, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

HAILER, Marco Antonio; COCCO, Maria Fernández. **Análise, linguagem e pensamento** – ALP novo. São Paulo: FTD, 2000. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Maria. **Linguagem e vivência**. São Paulo; IBEP, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

SILVA, Solange Dittrich. **Vitória Régia** – língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2003. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries)

SOARES, Magda Becker. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção de livros didáticos para 1º a 4º séries).

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal  
Universidade Federal de Pernambuco | Recife  
Centro de Educação  
Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE  
E-mail | [tfleal@terra.com.br](mailto:tfleal@terra.com.br)



Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão  
Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Educação  
Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE  
E-mail | carol.perrusi@ufpe.br

Graduanda Mirela Rejane Pereira Torres  
Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas | Curso de Psicologia  
Investigadora do Grupo de Pesquisa Didática do Ensino da Língua Portuguesa | UFPE  
E-mail | torresmi@gmail.com

Recebido 26 fev. 2009

Aceito 20 abr. 2009