

266

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA.

**A TRANSVERSALIDADE INTERCEPTANDO A LINEARIDADE:
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E SUA RELAÇÃO COM OS TEMAS
TRANSVERSAIS**

ELIANA LOPES DA SILVA MEDEIROS CRUZ

JACOBINA
AGOSTO / 2004

ELIANA LOPES DA SILVA MEDEIROS CRUZ

**A TRANSVERSALIDADE INTERCEPTANDO A LINEARIDADE: INTERPRETAÇÃO
DE TEXTO E SUA RELAÇÃO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS.**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia
– UNEB, como exigência parcial do Curso de
Especialização em Metodologia do Ensino de Língua
Portuguesa oferecido pelo Colegiado de Letras do
Departamento de Ciências Humanas do Campus IV: UNEB
– Jacobina

Professor Orientador:

Ricardo Tupiniquim Ramos

“A leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”

Ângela Kleiman

DEDICATÓRIA

Dedico a concretização desta pesquisa às minhas mães Waldete Lopes (in memoriam) e Lucilia Ferreira por terem me dado colo, alimento, aconchego, instrução, benção e terem lembrado de mim sempre em suas orações.

AGRADECIMENTOS

- Ao meu amigo José Edson Medeiros Cruz, onde sempre encontrei apoio, paciência e motivação para realização do curso.
- Ao meu amado filho Arthur Lopes Medeiros Cruz por acender a luz que transmuta a escuridão, a incerteza, a tristeza e transbordar-me de vida.
- Às colegas da Secretaria Municipal de Morro do Chapéu pelos diálogos teóricos, que eles sejam *eternos enquanto dorem*.
- Ao amado mestre Ricardo Tupiniquim Ramos, pela orientação carinhosa, atenciosa e humana que me auxiliou adquirir conhecimentos para a realização desta pesquisa.
- À Cezar Augusto Brito da Silva pelo serviço de digitação, no qual demonstrou paciência, atenção e responsabilidade.

RESUMO

Um dos desafios do ensino da Língua Portuguesa é tornar leitores proficientes, posicionando-se ativamente no processo de interpretação de texto. Nesse contexto, reconhecemos o quanto é relevante trabalhar a interpretação de texto na perspectiva transversa, de modo a oferecer inúmeras possibilidades de reflexão, produção de e ressignificação dos conteúdos científicos com história pessoal e social do sujeitos envolvidos. O objetivo dessa pesquisa é contribuir na escolha e utilização do livro didático adotado pelas escolas públicas. A partir da pesquisa bibliográfica, utilizando-se da amostragem e análise de documentos, constata-se as lacunas existentes nessa área. Roteiros de interpretação de texto com característica linear foram reformulados por roteiros com característica transversal. Fundamentados teoricamente e pesquisadores no âmbito da Análise do Discurso, Lingüística Textual da Transversalidade..

ABSTRACT

One of the challenges of the teaching of the Portuguese Language is to turn proficient readers, being positioned actively in the process of text interpretation. In that context, we recognized him/it all is relevant to work the text interpretation in the transverse perspective, in way to offer countless reflection possibilities, production of and ressignificação of the scientific contents with personal and social history of the involved subjects. The objective of that research is to contribute in the choice and use of the text book adopted by the public schools. Starting from the bibliographical research, being used of the sampling and analyze of documents, it is verified the existent gaps in that area. Itineraries of text interpretation with lineal characteristic were reformulated by itineraries with traverse characteristic. Based theoretically and researchers in the extent of the Analysis of the Speech, Textual Linguistics of Transversalidade..

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	8
2. CAPÍTULO II - QUADRO TEORICO.....	12
2.1 A leitura e a construção de significados.....	12
2.2 A diversidade textual e os enfoques de interpretação.....	14
2.3 Os roteiros de interpretação de texto dos Livros Didáticos.....	17
2.4 As questões de interpretação de texto numa perspectiva da análise do discurso.....	20
2.5 O sentido da transversalidade nas questões de interpretação de texto.....	23
2.6 A constituição de uma referência circular... ..	31
3. CAPÍTULO III – Metodologia.....	34
4. CAPÍTULO IV – Capítulo da análise de dados.....	37
4.1 ANÁLISE DO LIVRO – Língua Portuguesa – Coleção Vitória-Régia.....	37
4.2 ANÁLISE DO LIVRO – Coleção Construindo a Escrita.....	42
4.3 ANÁLISE DO LIVRO – Coleção Português – Uma Proposta para o Letramento.....	48
4.4 ANÁLISE DO LIVRO – Coleção Linguagem e Vivência – Vivencia Língua Portuguesa.....	53
4.5 ANÁLISE DO LIVRO – Coleção Português na Ponta do Lápis... e da língua.....	59
5. CAPÍTULO V – Considerações Finais.....	65
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
7. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	69
8. LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	70
9. ANEXOS.....	71

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A década de 90 do século XX trouxe discussões significativas para a educação no Brasil, entre elas os Temas Transversais, que surgem à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A proposta do MEC de incluir os Temas Transversais no sistema educacional brasileiro nasce em 1995. De acordo com o documento elaborado, o trabalho com os temas “pretende resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa da sociedade e a coresponsabilidade pela vida social” (Araújo, 1997:10). Desde então, o discurso veiculado nas escolas e pelos educadores brasileiros vem carregado da utilização e do trabalho realizado a partir dos Temas Transversais.

A partir da Lei Federal nº 9.394/96, o currículo escolar passa a ter maior flexibilidade, interação, contextualização e acessibilidade, na medida que o trabalho desenvolvido no interior das escolas com temas, deve efetivamente beneficiar a inclusão social de todos que a ela tem acesso. A noção de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é definida como “conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (PCN, 2001:65).

Nesta perspectiva, a aprendizagem pode tornar-se algo significativo se descentralizar o conhecimento científico, passando a estabelecer um elo com o cotidiano, proporcionando um *espaço de interseção de saberes múltiplos*, onde o tema em estudo será selecionado pela comunidade escolar tendo em vista a sua relevância social, garantindo o clima de debate, a interação dos alunos com a comunidade e com seus problemas, num conjunto de transformações da estrutura social.

A presente pesquisa originou-se no trabalho de formação continuada com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, quando ao tratar sobre os Temas Transversais percebemos que o livro adotado pela rede municipal de ensino deixava a desejar quanto às questões referentes à interpretação de texto numa perspectiva transversalizada. Sentiu-se a

necessidade de explicitar, através de uma análise crítica a lacuna existente entre roteiros de questões de interpretação de texto e os Temas Transversais.

É importante salientar que esta pesquisa pretende contribuir no estabelecimento de critérios para a escolha e utilização do livro didático pelos professores de Língua Portuguesa, além de desejar incluir o aluno em discussões profundas sobre as questões sociais urgentes, através de análise interpretativa, contribuindo significativamente para a formação não apenas do leitor, também, do cidadão.

Mas além dessa razão, pretende-se refletir que a inclusão dos Temas Transversais não deve ser incorporada ao ensino como mais uma atitude simplista e ingênua de diminuir apenas os efeitos da educação disciplinar, contudo a inclusão dos saberes extra-escolares como parte integrante do processo de leitura, possibilitando *aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade*.

A reflexão que permeia esta pesquisa surge de questões voltadas para as categorias de leitura, , tipologia das perguntas de compreensão e enfoques de interpretação, análise do discurso, transversalidade, além de respaldar-se em princípios fundamentados legalmente na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No trabalho pedagógico, geralmente, dar-se uma certa relevância à presença dos Temas Transversais apenas nos textos e/ou nos conteúdos abordados, desapercibendo que a transversalidade deve circular em qualquer ação didática-pedagógica, ou seja, a transversalidade só faz sentido se estiver contemplada nos conteúdos e questões relacionadas a ela; se o conhecimento estiver dentro de uma concepção interdisciplinar, didática e se possibilitar o trânsito entre temas sociais.

Assim, o trabalho de interpretação de texto deve propor questões que levem o leitor a reconhecer os temas e conteúdos que perpassam o texto. Para isso, as questões de estudo de texto devem ser na sua maioria transversalizadas, promovendo reflexão e discussão no sentido de despertar no aluno atitudes de cidadania, participação, responsabilidade e solidariedade diante dos problemas sociais.

O ensino de Língua Portuguesa contribuirá com a escola no cumprimento do seu papel social na medida em que os Temas Transversais sejam incorporados a metodologia de trabalho nos textos, na interpretação de texto e nas demais práticas.

A escolha do tema *Interpretação de Texto e sua relação com os Temas Transversais* surge da observação que os roteiros de interpretação de texto presentes no livro didático adotado no PNLD anterior a 2004 pela rede municipal de ensino contempla em número reduzido questões transversalizadas. Foram delimitados os livros da 4ª série, porque é sabido que as demais séries da coleção preservam a mesma linha de pensamento didático-pedagógico. Além de serem livros em que havia a possibilidade de adquiri-los com mais facilidade, já que estamos num período recente de escolha do PNLD-2004 para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Outra delimitação proposta foi a de analisar apenas os textos principais das unidades temáticas que vêm acompanhados de interpretação escrita, viabilizando a construção do sentido do texto.

O que se quer saber é se os livros aprovados pelo MEC com distinção para o PNLD-2004 contém versões transversalizadas. Daí, surgem questões como: De que forma os roteiros de interpretação de texto aparecem nos livros didáticos? Será que as questões propostas nos roteiros de interpretação que aparecem nos livros de Língua Portuguesa têm uma relação intrínseca com os Temas Transversais? Como os roteiros de interpretação de texto podem vislumbrar possibilidades de interseção com os Temas Transversais?

Tem-se como objetivo geral do estudo a análise, identificação, registro e reflexão sobre a relação entre os roteiros de interpretação de texto que há nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

E como objetivos específicos:

- Fazer o levantamento de todos os livros de Língua Portuguesa recomendados com distinção pelo PNLD triênio 2004 a 2006, para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os textos principais e os roteiros de interpretação escrita dos livros didáticos da 4ª série do Ensino Fundamental;

- Quantificar os roteiros de interpretação de texto que apresentam versões transversalizadas e versões lineares;
- Interpretar e dar significado aos dados levantados, contextualizando-os;
- Reformular alguns roteiros de interpretação de texto com características lineares por roteiros com características transversalizadas.

A hipótese deste estudo, parte da observação das questões presentes nas interpretações de textos do livro didático de Língua Portuguesa adotado pelas escolas municipais de Morro do Chapéu para as séries finais do Ensino Fundamental, apresentam nas atividades interpretativas um número reduzido de questões transversalizadas, na sua maioria as questões apresentam características lineares aos fatos do texto.

Um dos problemas relacionados à leitura que mais incomodam os professores de todas as séries e disciplinas é o fato dos alunos terem dificuldades em interpretar o que se lê, contudo não é dada a devida importância às questões propostas, nos roteiros de interpretação de texto. Não reflete-se sobre o porquê das questões de interpretação não atingirem o objetivo de tornar o aluno um leitor proficiente e um cidadão crítico.

A partir dessas considerações, pode-se simultaneamente conceber um roteiro de interpretação de texto transversalizado, ele será significativo e contribuirá na mudança de paradigmas sociais. Pois estamos tratando de questões que entremeiam por uma educação transversalizada incluindo o aluno em discussões sobre o seu cotidiano; onde professores compreendem o sentido da relação de transversalidade na Interpretação de Texto; e que ao selecionarmos o livro didático que será utilizado em situações didáticas analisemos as ideologias veiculadas no sentido de superar as contradições e imposições.

Trabalhar com Interpretação de Texto sem aprofundar sobre os conteúdos ideológicos que tem acesso livre nos livros didáticos, é possibilitar e apresentar apenas uma visão de mundo, limitando os alunos a adotarem ou não valores, crenças e desejos que não são seus.

A partir das constatações evidenciadas, espera-se despertar a necessidade de mudança nos roteiros de Interpretação de Texto.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A leitura nos dias atuais tem diversos usos, está presente na maior parte de nossas atividades e dela nos apropriamos para dar conta das necessidades pessoais e sociais. Reportemo-nos, ao nosso cotidiano, em que somos abordados pela leitura, ao consultar uma receita, uma lista telefônica, as manchetes de jornais, os letreiros de ônibus e casa comerciais. Em apenas algumas atividades observa-se como a leitura está presente em nosso cotidiano.

Diante desse mundo imenso em informações visuais é fundamental a análise do ato de ler. A leitura é uma atividade complexa que passa pelos processos cognitivos, envolvendo os glóbulos oculares, o cérebro e a memória. É, também, uma atividade pessoal, ao entrar em contato com o texto, o leitor aciona os conhecimentos prévios, levantando hipóteses e inferindo sobre o que vai ler. O leitor ativo durante o ato de ler recria significados, trazendo para o texto expectativas, crenças, valores e dando coerência e sentido ao texto.

O olho capta as informações, mas o cérebro só consegue dar sentido ao que está sendo lido, se forem acionados os conhecimentos prévios que estão armazenados na memória. É por isso que um texto pode ser interpretado e compreendido de diversas formas.

Ao propor atividades interpretativas o professor deve considerar as diversas respostas, deve compreender, que pretender que uma questão tenha apenas uma “única” resposta é negar o processo de construção de sentido do texto.

O leitor ao construir sentido a um texto, apóia-se em fatores que interagem no processo de compreensão, tais como, os conhecimentos lingüísticos, os conhecimentos prévios, a sua concepção de mundo, a motivação para leitura. Este sentido possui duas direções do texto para o leitor e do leitor para o texto, a resultar numa leitura interacional.

Para Barbosa (1990: 118):

Ler é sempre atribuir significados a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não visuais de que dispõe, do seu interesse das questões que se coloca.

As relações que o leitor estabelece ao ler, acontecem através das estratégias que são mobilizadas. O leitor *antecipa* o sentido do texto, a partir da familiaridade com o tema tratado no texto, suas experiências de vida e o conhecimento dos suportes do texto, hipotetizando o que acontecerá no texto através da identificação da nova informação e o confronto com as hipóteses anteriormente previstas, utilizando o processo de seleção. *Seleciona* o que lhe interessa, escolhe alguns aspectos relevantes, ignorando os que são irrelevantes para a compreensão do texto. O conhecimento prévio contribui no processo de seletividade para coleta e análise das informações. Realiza *inferências* a partir de informações presentes no texto, relacionamentos prévios, estabelecendo um elo com os elementos lingüísticos, interagindo-os e dando sentido ao que lê. A compreensão explicitamente depende dos conhecimentos implícitos. Entre um processo e outro, o leitor constrói elos que avaliam, confirmam, refutam, corrigem com a finalidade de garantir a compreensão.

A utilização das estratégias acontece de modo inconsciente pelo leitor, a proporção que se lê e compreende com proficiência, contudo, quando nos deparamos com uma informação desconhecida ou de difícil compreensão, automaticamente acionamos e utilizamos procedimentos que nos ajudarão a compreender as idéias e as intenções explícitas ou implícitas no texto e / ou nos roteiros de interpretação. Afirma Solé (:72) “consideramos as estratégias de compreensão leitora com um tipo particular de procedimento de ordem elevada, pois envolvem esquemas cognitivos, como a capacidade de pensamento estratégico, constituído de objetivos a serem

alcançados; planejamento das ações e do processo de avaliação, que corrige, modifica o caminho a ser percorrido.

Por isso, as estratégias não emergem, elas são ensinadas e apreendidas, visando o uso de estratégias adequadas a cada tipologia textual. Ressalta Sole (:82) “ (...) as estratégias que utilizamos para ler se diversificam e adaptam em função do texto que queremos abordar” Os procedimentos que utilizamos para ler um romance não são os mesmos para ler um artigo científico, porque eles possuem superestruturas esquemáticas diferentes.

Para Silva (2003: 23)

“A cada texto lido, ouvido, vão surgindo ao leitor, além das imagens mentais, inúmeras possibilidades de leitura, utilizando-se de diferentes estratégias para dialogar com o texto, ordenar-se no texto, inscrever-se nele”.

A interação estabelecida entre o texto e o leitor ativa esquemas cognitivos utilizando como procedimento para construir significados. Esse processo de interação constrói-se num processo social, a identidade social do autor e do leitor se cruzam, garantindo a possibilidade do interdiscurso. É o interdiscurso que irá proporcionar ao leitor atribuir significados reais e verdadeiros durante o ato de ler.

A DIVERSIDADE TEXTUAL E OS ENFOQUES DE INTERPRETAÇÃO.

A partir dos estudos sobre letramento, os livros didáticos rompem com a tradição de textos literário, passam a atender a crescente demanda da sociedade, transformam-se, inserindo textos que estão presentes no nosso cotidiano e que cumprem funções de uso real, como divertir, comunicar, informar, instruir, deleitar. comprometendo-se com uma educação que contribua para construção de uma cidadania e para inclusão social, conseqüentemente, criando condições para a formação de leitores competentes.

Analisando os textos escritos que aparecem nos livros didáticos para o PNLD – 2004, nota-se a diversidade quanto a tipologia, atendendo ao critério de textos de relevância social.

Estes textos possuem especialidade e características diferentes, quanto ao conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Nessa perspectiva, as atividades interpretativas deverão levar em conta a estrutura do texto e suas características composicionais, para então, aplicar as questões adequadamente ao tipo de texto.

Sendo assim as atividades interpretativas devem ser desenvolvidas a partir da aplicação dos enfoques de interpretação. O primeiro enfoque é o *conteúdo* contido no texto, pelo qual o leitor utiliza palavras e idéias do texto para responder as questões que lhe são propostas. Elas podem ocorrer da seguinte forma: “Assinale a alternativa correta: em que lugar acontece a história? () Rio de Janeiro () em São Paulo () Salvador”. O segundo enfoque *superestrutura esquemática*, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que irão determinar as questões de interpretação, a elas relacionadas, tais como: “*narração – que é o personagem principal da história? Quais suas características psicológicas?* O terceiro enfoque é a *análise do discurso*, visa “explorar o texto em busca de efeitos que produz no leitor”, dando-lhe uma certa autonomia para utilizar sua capacidade de ampliar e transformar suas respostas de maneira lógica, além de oferecer possibilidades de interação entre leitor e texto. Não há uma “única” resposta para questão, mas várias interpretações que surgem a partir dos conhecimentos do aluno sobre o tema, das emoções que provoca-lhe o texto, enfim das marcas lingüísticas que compõe o texto.

Na elaboração das questões baseada na análise do discurso, deve-se considerar os seguintes esquemas cognitivos:

- Hipotetização – mobiliza os conhecimentos prévio do leitor em relação ao tema, antecipando o seu desfecho e / ou discurso do autor.
- Transformação – propõe ao leitor transformar os fatos de maneira lógica, a partir de outros contextos.

- Inferência – ativa a capacidade de preencher as lacunas deixadas no texto, relacionando-o com os conhecimentos prévios do leitor com a concepção de mundo do autor.
- Crítica - julgar fatos e situações sobre estrutura e marcas lingüísticas do texto, além de argumentar sobre opinião e mídia.
- Extrapolação – propõe o estabelecimento de pontos entre a idéia principal do texto e outras idéias temáticas.
- Situação – problema – propõe soluções a partir de um desafio relacionado ao tema.
- Efeitos – intenções – emoções – provoca a expressão de sentimentos provocados por idéias, fatos e superestrutura esquemática do texto, delimitando as marcas lingüísticas que provoca tais sensações.

Reconhecer a tipologia textual facilita a interpretação de texto, pois as superestruturas esquemáticas fornecem pistas relevantes que ativam o conhecimento prévio e a concepção de mundo, bem como, são pontos em ação estratégias de leitura eficiente na compreensão de texto e nas atividades interpretativas.

Frisa Sole (: 84) “por isso é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de texto na escola, que conheçam e se acostumem com diversas estruturas”.

É possível perceber que o trabalho de interpretação de texto pode ser eficaz, na medida em que os professores apropriem-se das concepções que estão por trás de uma simples proposta de atividades interpretativas. Como as concepções lingüísticas oriundas da análise do discurso, onde a linguagem possui um caráter multifacetado, interativo, transversal e dinâmico. Propondo questões que levem o aluno a elaborar inferências; refletir e compreender o sentido global do texto; descobrir as intenções e os efeitos provocados pelas marcas lingüísticas; reconstruir o significado do texto a partir do seu conhecimento de mundo; desenvolver a capacidade de

articular textos e temas. Visto que a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação do pensamento, não podemos subestimá-la.

OS ROTEIROS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.

Uma das discussões freqüentes na área da educação engloba o livro didático e a sua influência no ensino. O livro didático é visto por alguns teóricos como difusor de ideologias a veicular postura de discriminação e preconceito. Teóricos mais atuais, ampliam a discussão para o âmbito da correção conceitual e adequação metodológica, na invalidando sua contribuição para a construção da cidadania.

No que se refere ao livro didático de Língua Portuguesa a cada ano estudos são realizados, buscando preencher as lacunas ainda existentes as teorias lingüísticas / pedagógicas e o livro didático. A avaliação do livro didático pelo PNDL tem contribuído significativamente para melhorar na qualidade, estabelecendo critérios para análise relativa ao material textual, trabalho com texto, trabalho com a linguagem oral e ao manual do professor. Contudo, nota-se que ainda há muitos equívocos a serem corrigidos.

Buscando contribuir com os estudos sobre os livro didático, pretendemos nesta pesquisa analisar os roteiros de interpretação de textos propostos pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, que desde 1996 já vinham sendo questionados.

Marcushi foi um dos pioneiros nas criticas as atividades de interpretação de textos, chamando atenção para os exercícios pragmáticos que não estimulam a reflexão e nem a interpretação. Entende-se por interpretação a reflexão sobre o sentido do texto e relação bidirecional entre leitor e texto / texto e leitor.

Foi instituída na escola a prática que a leitura dos textos do livro didáticos de Língua Portuguesa deve ser destinada a resolução das questões de interpretação, visando a localização de informações e a reconstrução global do texto. Entretanto, ao analisarmos os roteiros de

interpretação, veremos que eles em sua maioria, limitam-se a questões objetivas que levam a localização de informações e a questões subjetivas, onde respostas são autônomas em relação ao texto lido. Apresentam-se na mesma seqüência linear aos fatos que aparecem ao texto, apagando o contexto no qual o texto está inserido.

A reação soa pesquisadores diante da tipologia das perguntas de interpretação não tem sido das melhores. As críticas, fundamentam-se, quando a natureza dos “exercícios de compreensão raramente levam a reflexão críticas sobre o texto e não permitem a expansão ou construção de sentido o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos” (Marcushi, 2003 : 51) Portanto, os roteiros de interpretação em nada contribuem para que o leitor analise e reflita sobre as razões que levaram as suas respostas.

Outro aspecto importante abordado pelos pesquisadores é sobre a concepção subjacente de língua e linguagem. A língua é concebida como um código, homogênea, descontextualizada, pronta. Para Coscarelli et al (2002:2) “por ser ignorado o caráter multifacetado, dinâmico e interativo da linguagem, mui-atividades, propostas nos livros didáticos como de compreensão, focalizam apenas a localização de informações e atividades de extrapolação de texto”. Raramente no manual do professor os autores explicitam sobre a concepção que embasam as atividades interpretativas.

Uma observação feita por Marcushi (2003:49) “nos casos do Livro do Professor, a única coisa diferente em relação ao Livro do Aluno é que aquele traz a solução dos exercícios e algumas explicações alternativas, mas pouca ou nenhuma explanação teórica”.

Também, é comum, a mistura de conteúdo gramaticais nas questões de interpretação, tais como: “*Faça uma última releitura do texto, circulando os adjetivos que aparecem. Releia o texto e copie no caderno, os verbos que expressam ações da personagem*”. Nesses exemplos as questões de interpretação são utilizadas para fixar conteúdos das gramáticas, não contribuindo em nada para análise e reflexão do texto.

Alguns exemplos a seguir foram publicados no livro *O livro didático de Português: múltiplos olhares, no capítulo 3 – compreensão de textos: algumas reflexões* da autoria de Luiz

Antonio Marcushi. Referem-se a tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos de Português, baseia-se numa serie de *proposta teóricas relativas a teoria da leitura*. Assim identificadas:

1. Tipografia de Perguntas Cópias – “Retire do texto a frase que...”
2. Tipografia de Perguntas – Objetiva – “Quem comprou a meia azul ?
3. Tipografia de Pergunta – Inferência – “Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como Isso aparece no texto?”.
4. Tipografia de Perguntas Subjetivas. “Qual a sua opinião sobre?”
5. Tipografia de Pergunta Metalingüística. “ Quantos Parágrafos tem no texto?”

Entre outros exemplos. Para Maior aprofundamento, recomenda-se a leitura do livro.

Na pesquisa realizada por Marcushi, foram analisadas 2.360 questões, que após quantificados revelou-se o predomínio das questões lineares ao texto, tendo como tipo de pergunta a cópia, seguindo as perguntas subjetivas e vale-tudo; as perguntas que podem estimular o raciocínio, análise e reflexão, tipo inferência equivalem ao mesmo percentual do tipo subjetiva. Com isso trabalha-se os roteiros de interpretação sem o mínimo de critério e ausência de bases teóricas que definam claramente o que seja compreensão e o que está por trás de atividades dessa natureza.

Nota-se, o porquê das atividades interpretativas que aparecem nos livros didáticos não contribuírem significativamente para o desenvolvimento de capacidades de fazer inferências, relacionar, comparar, generalizar e aplicar conhecimentos prévios necessários para formação do leitor proficiente. Assim, a maioria das atividades do livro didático não é interpretação, é de reconhecimento do sentido já explícito.

AS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NUMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO.

Se começarmos a analisar as questões de interpretação de textos veremos que a sua formulação é que ira motivar diferentes posturas ante o texto. Observando os roteiros de interpretação estabelecidos nos livros didáticos, percebemos que a uma grande maioria constam de questões que buscam extrair informações superficiais do texto, não exigem naturalmente reflexão e respostas em um nível mais profundo que ultrapassam as fronteiras do texto

As atividades interpretativas apresentam dois discursos, um que torna efêmero a liberdade de interpretar, ao conduzir a “única” resposta e outro nega o interdiscurso, excluindo a interpretação do aluno no sentido transversal, múltiplo e ambíguo, visto que a intenção do autor está na busca na linearidade do discurso.

Linearizar o discurso é reduzi-lo sempre ao mesmo sentido, tirando-o de situações históricas e sociais em que foi produzido. É aqui que a análise do discurso pode esclarecer as influencias ideológicas que se tornam públicas na compreensão de texto.

Os estudos da análise do discurso podem contribuir para mudanças significativas nos roteiros de interpretação, a fim de que as atividades interpretativas desenvolvam as competências necessárias para compreensão do leitor.

Uma das contribuições da AD para as atividades interpretativas refere-se a relação existente entre a linguagem e a ideologia, que buscaremos defini-las, separadamente, a seguir.

“A linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos ponto de vista, pois pertence a diferentes domínios. É ao mesmo tempo, individual e social, física, psicológica e psíquica”.
(Fiorin, 1977:8/9).

Considerando a linguagem como fato social, que pode ser caracterizada coercitiva, exterioridade e generalidade. Coercitiva por exercer sobre os indivíduos uma força que os leva a conformar-se e adaptar-se a estrutura do grupo ou da sociedade que pertence. Exterior ao

indivíduo por concretizar-se independente da sua vontade, dá-se de forma inconsciente. E, a generalidade por se manifestar de maneira coletiva, representa um acordo social.

Vamos “considerar a ideologia modo pelo qual o indivíduo ou o grupo se situam diante, do mundo, da vida e da morte” (Werneck, 1982:34). Sob este ponto de vista, a ideologia está relacionada a participação na produção econômica, política, religiosa,, moral, filosófica etc.

Uma das estratégias utilizadas para transmitir os conteúdos ideológicos é o texto que veicula no livro no livro didático. O grande perigo destes textos é porque são carregados de um discurso que parece singular, linear, único. Assim, como e possível um discurso neutro, se ele não pode ser visto sob vários ângulos, se não possui características plural, se não pode ser lido de varias maneiras, reduzindo os efeitos ideológicos.

O discurso quando apresentado sob um único ponto de vista, revela o aspecto negativo da ideologia. Já que o conteúdo ideológico, geralmente, mistifica a realidade como uma forma de dominação e reprodução política, social, econômica, religiosa, moral e filosófica.

No âmbito das relações sociais “vivemos numa pluralidade de concepções de vida que se expressam por discursos muito diferentes” (Werneck, 1982: 116), reconhecer tal fato permitirá o desenvolvimento da consciência crítica. Conseqüentemente, haverá um controle consciente das interferências ideológicas, tornando as relações sociais mais reais.

Contudo, a ideologia pode ser vista sob o aspecto positivo, quando “por meio dela o sujeito vai situar-se na sociedade tomando conhecimento de si mesmo, conhecer a sua força e a importância da sua ação e assim saber da sua responsabilidade social” (Werneck, 1982:114).

A ideologia manifesta-se por meio da cultura, partindo do principio da pertinência. O sujeito identifica-se com o grupo, sente-se parte dele relaciona-se com ele movido pela afetividade, desenvolvendo a consciência de reconhecimento das suas raízes culturais, bem como, assumido e convivendo com as diferenças com a pluralidade cultural.

Retomando ao tema da nossa pesquisa, as questões de interpretação de texto numa perspectiva que leve em conta a produção dos discursos, contribuirá no sentido de estimular a reflexão crítica. As questões dêem contribuir para o leitor (re) construa o sentido do texto, dentro de um contexto histórico, social e cultural através de estratégias cognitivas como inferência, hipotetização e extrapolação, decorrentes da reflexão.

Dentro das paredes da sala de aula, no recreio e fora da escola, o leitor é a todo momento envolvido em temas de relevância social, exige um posicionamento crítico frente a eles. Sendo assim, as questões precisam abordar temas que exponham idéias, valores, atitudes observáveis e vivenciáveis no mundo e na nossa volta. Retomemos Fiorin (1997: 24/24):

“O discurso figurativo é a concretização de um discurso temático. Para entender um discurso figurativo é preciso, pois, antes de mais nada, aprender o discurso temático que subjaz a ele. (...) Nos textos não-figurativos, a ideologia manifesta-se com toda a clareza, no nível dos temas. Nos textos figurativos, essa manifestação ocorre na relação temas - figuras.”

Noutras palavras, mesmo que o texto seja composto de elementos semânticos figurativos as questões de interpretação de texto devem ter por conteúdo os temas, criando espaço para que o leitor seja capaz de analisar as relações sociais em níveis mais profundos.

As condições que as questões de interpretação escrita são produzidas revelam a concepção que o produtor / leitor tem de mundo, suas características podem diferir conforme for a ideologia. O efeito que isso pode provocar ou levar o leitor / interlocutor a reprodução do que anteriormente foi produzido e / ou analisar o contexto cultural, histórico e social abordado na perspectiva de reflexão crítica.

Vejam como Orlandi (2000 : 117) expõe a contribuição da AD para compreensão do texto:

“(...) ao acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise do discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura.”

Percebe-se quão e relevante apropriar-se de concepções e conceitos advindos da Análise do Discurso.

O SENTIDO DA TRANSVERSALIDADE NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÕES DE TEXTO.

Formação do aluno perpassa pelas relações sociais, a medida que lhe é exigido assumir atitudes de responsabilidade, respeito, solidariedade, ao mesmo tempo que observa tais praticas nas pessoas no seu entorno.

Nesta perspectiva, se desejamos uma educação que venha a mudar paradigmas e atitudes, uma educação que não se restrinja à transmissão de conteúdo, mas que também, vise a formação social do aluno que a ela tem acesso. Precisamos estabelecer uma pratica educativa que possibilite *aprender na realidade e da realidade*. Explicando como se aprende sobre as questões da vida real os PCN, assim apresenta, “a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra – escolares, possibilitando a referencia a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.”

A transversalidade diz respeito à dimensão didática; visa a reflexão e aquisição do conhecimento de modo global, ecológico e complexo a partir de situações reais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais integrou a transversalidade ao currículo através dos Temas Transversais: Ética, Pluralidade, Cultura Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Temas Locais, contemplados nas diferentes áreas do conhecimento. Constituem-se de valores humanos a ser desenvolvido na escola, favorecendo a compreensão da realidade e participação social.

A transversalidade permite a incorporação da complexidade e da globalização no currículo, criando espaço para que a escola vislumbre uma mudança na sua estrutura pedagógica.

Essa mudança no currículo escolar permitirá a escola participar das *demandas da sociedade local, brasileira e mundial* de forma mais ampla, já que as questões sociais que fazem parte da vida dos alunos e da realidade da sua comunidade estarão sendo incorporada ao currículo através das áreas do conhecimento.

“É fundamental organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja apreendida, fazendo com que crianças e jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola” (PEU 2001: 89).

A inclusão dos temas transversais no ensino de Língua Portuguesa, reflete na prática da sala de aula e nos materiais didáticos, em especial o livro didático. Ao analisar diversos manuais dos livros didáticos encontra-se referenciais nos PCN e aos temas transversais.

Nos livros de Língua de Portuguesa, os temas transversais estabelecem vínculo com os conteúdos e com o modo como são apresentados, geralmente através das unidades temáticas e dos textos.

A leitura e a produção de textos, numa perspectiva crítica do ensino de língua, apresentam-se como base para formação do aluno. São nas situações discursivas que o aluno exerce o seu direito de cidadão.

É possível estabelecer vínculo entre as questões de interpretação de texto com os temas transversais? Esse é o motivo dessa pesquisa, é o que queremos responder. Portanto, *a priori* iremos adentrar nas contribuições dos temas transversais no ensino de Língua Portuguesa.

Serão elencados em linhas gerais as contribuições de cada tema transversal para as séries iniciais do ensino fundamental no ensino de língua.

a) Ética – A Ética aparece como eixo norteador, por perpassar no cotidiano individual e nas relações interpessoais.

O conceito de Ética, ao longo dos anos, tem se constituído da mesma identidade da Moral, apresentado como um código que estabelece normas rígidas. No documento dos PCN considera-

se a Ética “um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem a conduta humana” (1997 : 69). É importante, por isso, adentra-se nas contribuições desse tema para o ensino de língua.

A área de Língua Portuguesa expõe a avista inúmeras possibilidades de trabalhar com o tema Ética. Essas possibilidades estão relacionadas ao convívio escolar e aprendizagem das diversas áreas e temas. Limitaremos a tratar sobre aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e os blocos de conteúdo de Ética de que devem ser abordados nas séries iniciais.

Iniciaremos estabelecendo a relação o conteúdo *respeito mútuo* e a Língua Portuguesa, intrinsecamente relacionados à voracidade lingüística. Respeitar as diversas formas de se falar o português é garantia de boa convivência e valorização das diferenças divididas da cultura.

Assuntos ligados à igualdade de direitos podem se tornar questões polemicas para estudo e compreensão de textos, estão relacionados ao conteúdo *justiça*.

O conteúdo *diálogo* recebe um tratamento especial e amplo em Língua Portuguesa, à sua proporção que trabalha com linguagem, que é um fato social. Como nos diz os PCN (2001 : 109) “no diálogo, revelam-se, explicitam-se e confrontam-se os valores fundamentais de uma sociedade”. O trabalho com o conteúdo *diálogo* contribuirá para os alunos realizem leituras *diversas da realidade* em que você vive e atua.

Finalizamos com o conteúdo *solidariedade* que pode estar presente nas informações textuais, articulando-se com os conhecimentos prévios dos alunos, quanto às formas de atuação solidária em situações reais, a defesa de direitos e contra toda forma de injustiça e violência, sensibilização para a participação em movimentos coletivos.

O tema Ética traz em si questões *dilemáticas*, que visam “o desenvolvimento da autonomia moral pelos alunos, fundamental para que possam compreender e atuar de maneira ética diante dos valores e regras sociais, conhecendo princípios e pautando-se por eles” (PCN, 2001 : 91).

b) Pluralidade Cultural

O tema Pluralidade Cultural expressa de modo eloquente as *diversas heranças culturais que convivem na população brasileira* (PCN, 1997 : 15), buscando criar uma nova consciência e de reconhecimento das raízes culturais, assumir e conviver com as diferenças, com o “o outro”, baseando-se na construção de uma sociedade e justa.

Trata-se de reconhecer a especificidade de cada povo, grupo social, geração, sexo, religião, que se manifesta desde os gestos mais simples a maneira de um grupo social organizar a sua vida, e não situar-nos a nossa cultura como a verdadeira.

Reconhecer as diferenças e a riqueza da pluralidade, gerará uma sociedade cultural e humana baseada na igualdade, na solidariedade e no intercâmbio.

A educação é chamada a dar sua contribuição e a fazer sua parte, suscitando reflexões, discussões e projetos didáticos em que todos se sintam cidadãos e atores sociais produtores e consumidores de cultura. Para tanto, é necessário que o professor prepare-se estudando e aprofundando sobre os princípios éticos e os conhecimentos em diversas áreas. Não é simples transformar o modo de pensar, porque algumas marcas estão no inconsciente. Marcas de discriminação, exclusão, constrangimentos e preconceitos.

A chamada escolar constitui-se da construção de uma metacultura, em não basta apenas ensinar a pluralidade, tem-se que vê-la, abrindo o espaço para as manifestações culturais. E a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de projetos didáticos com o tema Pluralidade Cultural através do diálogo, do uso de materiais didáticos de diversas formas de expressões, também é a oportunidade de refletir e analisar criticamente os textos, os roteiros de interpretação e os conteúdos que veiculam idéias estereotipadas e preconceituosa.

Suscitar reflexões sobre o tema. É “*contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriética e pluricultural*” (PCN . LP, 1997 :59).

c) Meio Ambiente

Frente à crise a crise ambiental que assola o planeta, diversos eventos vêm ocorrendo reforçando a idéia de proteção ao meio ambiente através da educação ambiental.

A educação ambiental já foi adotada como disciplina no Brasil entre os anos 70 e 80. Contudo, o enfoque disciplinar foi superado pelo enfoque transversal, isto é, o de tematizar o ambiente em todas as áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, os conteúdos do tema Meio Ambiente perpassam nas diversas áreas do conhecimento, tendo como pressuposto metodológico a sensibilização, no sentido de chamar a atenção e mobilizar para um determinado problema ambiental existente nas esferas local e global. Surge aí, o princípio de pertinência, para poder agir sobre um problema é preciso conhecê-lo e sentir-se responsável por ele. Contudo, não basta apenas mobilizar e chamar a atenção, é preciso estar instrumentalizado para conhecer sua gravidade, utilizando as estratégias necessárias para possíveis soluções dos problemas ambientais.

Na área de Língua Portuguesa o tema Meio Ambiente “trabalhando as inúmeras “leituras” possíveis de textos orais e escritos explicitando os vínculos culturais, as intencionalidades, as posições valorativas e as possíveis ideologias sobre meio ambiente nos textos”. (PCN, 2001 : 194). Também , pode-se trabalhar habilidades como argumentação, desenvolvendo o exercício da cidadania.

As questões de interpretação de textos, caso estejam intrinsecamente relacionado ao tema Meio Ambiente, criarão condições para desenvolver no leitor a capacidade de análise crítica e reflexiva sobre valores e concepções que veiculam no texto e na sociedade. Contribuindo significativamente para consolidação da *cidadania ecológica*.

“Portanto, uma tarefa importante para o professor, associada ao tema Meio Ambiente, é a de favorecer ao aluno o reconhecimento de fatores que produzam real bem-estar; ajudá-lo a desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade

no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo a respeitar o ambiente e as pessoas de sua comunidade” (PCN, 1997 : 50)

Na atualidade, a sociedade tem exigido que a escola prepare o aluno para compreender as situações do mundo que o rodeia, articulando-a, aos conteúdos das áreas do conhecimento, criando assim, competência para utilizá-los no seu cotidiano.

d) Educação para Saúde:

A consolidação da cidadania inicia nos fundamentos legais assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, que reconhece a saúde como:

“Uma mudança progressiva dos serviços, passando do modelo assistencial, centrado na doença e baseando no atendimento a quem procura, para um modelo de atenção integral à saúde, onde haja incorporação progressiva de ações de promoção e proteção, ao lado daquelas propriamente ditas de recuperação” (Constituição apud PCN, 1997: 92/93).

Essa e outras definições mostram que por meio da educação que se formará hábitos e atitudes de vida saudáveis. Assim, a inclusão do tema Educação para a Saúde, não limita-se apenas a conceitos trabalhados na disciplina Ciências Naturais, a sua relevância está em provocar mudanças profundas em diversas situações do cotidiano, *nas relações pessoais e sociais*.

Os resultados previstos com o trabalho desenvolvido a partir do tema Saúde abrangem não somente o autoconhecimento em busca do autocuidado, na qual é imprescindível que inicie pelo indivíduo para que venha influenciar no seu ambiente, mas também, a vida coletiva onde as condições de saúde serão geradas a partir de atitudes de preservação do ambiente limpo, a prática de preservação de doenças transmissíveis, a tomada de consciência da presença de periculosidade em situação ou objetos. embora perceba-se a abrangência dos conteúdos abordados, é necessário que o aluno construa o conhecimento, interpretando a sua realidade para modificá-la.

“O tratamento transversal do tema deve-se exatamente ao fato de sua abordagem dar-se no cotidiano da experiência escolar e não no estudo de uma “matéria” ” (PCN, 1997: 99).

Desse modo, sugere-se que na disciplina de Língua Portuguesa a adversidade textual possa incluir o tema, abrindo espaço para reflexão e análise crítica.

A formação do leitor competente acontece na medida que domina os gêneros textuais que circulam na sociedade. A compreensão dar-se-á conforme o conhecimento do gênero textual e dos conhecimentos prévios mobilizados pelo leitor no processo de construção do significado do texto. Assim, as questões de interpretação de texto contribuem na formação do leitor quando o apresentam elementos que permitem identificar a intenção do autor, bem como, quando o interlocutor dialoga como autor sobre informações de seu cotidiano, dando-lhe novos.

A Educação para a Saúde presente no currículo, oferece inúmeras possibilidades de tornar mais consciente dos hábitos e atitudes que devem praticar para o seu bem-estar físico, psíquico e social, bem como, prepará-los para o exercício da cidadania através da participação relativa a saúde pública, coletiva e socioambiental.

e) Orientação Sexual:

A escola existe não somente para transmitir conhecimentos, mas também para formar alunos cidadãos. Cidadãos que devem ter “respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, tranqüilidade na relação com a sensualidade, respeito pelo outro sexo”. (PCN, 1997: 143).

O tema transversal Orientação Sexual deve como os demais temas ser elaborados pelas disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e do diálogo por parte dos alunos. O diálogo favorece na superação de conflitos. Sendo fundamental no trabalho com o tema, visto que diminui a tensão e aumenta o respeito a si próprio e ao outro.

Muitas são as dificuldades da escola ao trabalhar com um tema complexo e delicado, que envolve valores, tabus, preconceitos. É necessário que se defina no projeto educativo os princípios que nortearão o trabalho com o tema Orientação Sexual.

“A escola ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados a sensualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno

desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus” (PCN, 1997: 122).

A área de Língua Portuguesa abre um leque com inúmeras possibilidades de trabalho com o tema Orientação Sexual. Entre elas, nos textos literários quando solicitado a descrição das características físicas e psicológicas dos personagens; as regras gramaticais, quando generaliza no masculino para homens e mulheres, enquanto no feminino exclui os homens; os textos informativos e na produção de folhetos para divulgar a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Quanto as questões de interpretação de texto estarão vinculados ao tema quando apresentarem características reflexiva e crítica, que envolva o leitor e maximize a compreensão de forma a refletir nas relações interpessoais.

Precisamos entender os limites da abordagem do tema, bem como, criar um espaço de reflexão e esclarecimento. Para isso, é preciso atentar para o que diz o PCN (1997: 131).

“A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. Para garantir essa coerência ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola deverá estar consciente da necessidade de se abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação constante de todos os envolvidos no processo educativo”.

Nesta perspectiva, a escola desempenha um papel fundamental, por refletir a pluralidade e contribuir no desenvolvimento do exercício da cidadania.

A transversalidade surge para reduzir os efeitos da *compartimentalização do saber*. As formas para aplicá-la, dar-se por meio de projetos didáticos que envolvam toda a comunidade escolar. Para tanto, a escola precisa rever sua concepção de homem, educação e de mundo, é uma mudança que exige a formação em exercício.

A transversalidade propicia a integração entre escola / comunidade, entre disciplina / temas e o trabalho coletivo. Gradativamente, os alunos irão envolvendo-se com os problemas da

comunidade, passam a vê-la com sua multiplicidade de aspectos e a querer participar na resolução dos problemas relativos a coletividade.

Ao introduzir os temas transversais no seu currículo a escola, estará trabalhando numa abordagem humanística e transversal, tratando o conhecimento em rede e dinamizando os processos de ensino e aprendizagem.

A CONSTITUIÇÃO DE UMA REFERENCIA CURRICULAR

Ao situarmos a escola como um espaço de formação da cidadania, entendemos que essa formação requer um trabalho coletivo e participativo de todos que estão envolvidos no projeto político pedagógico. Ainda que seja necessário romper com a educação puramente científica, abrindo espaço para as questões de relevância social sejam refletidas, estudadas e analisadas criticamente.

Nesta perspectiva, a escola terá que contemplar no projeto político pedagógico os princípios norteadores da sua prática escolar. A esses princípios denominamos currículo. O conceito de currículo aqui definido; apóia-se nas reflexões de Reeder apud Menegolla e Santana (1999: 52) “currículo são todas as experiências e atividades realizadas e vividas pelos estudantes sob a orientação da escola, tendo em vista os objetivos por esta visados”.

Desse modo, o currículo atuará como instrumento que caracteriza a escola e suas práticas pedagógicas. É o currículo que irá definir e comprometer a escola a preparar o aluno para o exercício da cidadania, por meio dos conhecimentos sistematizados historicamente, valores, idéias, ideologia e atitudes que circulam no seu meio.

Como preparar o aluno para o exercício da cidadania? Através do ensino que promove a *reflexão participada* e a *construção social do conhecimento*. O currículo dará os instrumentos que permitira o aluno, conhecer-se como sujeito capaz de atuar e transformar o mundo. As atividades pedagógicas desenvolverão competência e habilidades, que contribuam para o aluno se

apropriar dos dados da realidade, bem como, da transversalidade que abre espaço para um trabalho integrado com diversas áreas e temas. Os conteúdos devem ser essências e significativos, considerando a “sua relevância social e sua contribuição para desenvolvimento intelectual do aluno” (PCN, 2001 : 75). A prática educativa “pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para que aprendem, por meio de múltiplos e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador” (PCN, 2001: 81).

Nesta perspectivas, são inúmeras as possibilidades da escola desempenhar um papel fundamental para a formação da cidadania. Portanto, deverá refletir aspectos multidimensionais, como solidariedade, liberdade, igualdade, pluralismo, democracia, ética. E criar oportunidades de pensar sobre a realidade e mudar o que for necessário na realidade.

Buscando ampliar um pouco mais a discussão sobre a referencia curricular que constitui nossa proposta pedagógica, apóia-me na concepção de transversalidade versus linearidade.

Na transversalidade o conhecimento se processa em rede, entrelaçado, articulado, permitindo dinamicidade a aprendizagem. Os alunos estabelecem relações entre os conteúdos e os diversos conceitos presente na sociedade. O professor como mediador, cria condições para que os sentidos sejam produzidos, estabelecendo elos entre as culturas e os conteúdos. O processo metodológico fundamenta-se na problematização, na pesquisa e em ações coletivas. O livro didático é visto como um instrumento de trabalho que oferece inúmeras possibilidades de se explorado, permitindo uma abordagem transversal.

Enquanto, a linearidade trata o conhecimento de maneira hierarquizada, fragmentada, desarticulada, incapaz de abordar a multiplicidade. A postura dos alunos diante do objeto de conhecimento é passiva. As praticas educativas descontextualizadas “ingênuas”, repetitivas, fundamentam-se na exposição, nos conteúdos conceituais e factuais, como significados e sentidos dispersos. “A organização dos conteúdos, tradicionalmente, tem sido marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos” (PCN, 2001: 75). Os livros didáticos pouco estimulam a leitura e a escrita, devido a forma mecanicista que é trabalhada.

Assim, a escola amplia a sua função, deixa de apenas repassar conhecimento e passa a reproduzir uma transformação no aluno, de modo a permitir que compreenda melhor o mundo e sua missão no mundo. Seus portões se abrem, deixando entrar as experiências vividas por todos a que ela tem acesso, as diferentes concepções de mundo, a diversidade cultural, valores e tradições mil.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa parte do pressuposto que ao longo do Ensino Fundamental os alunos devem gradativamente “*compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social , interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz*” (PCN, 1997: 41). Certamente a educação oferecerá oportunidade para desenvolver tais competências através da prática educativa atrelada a uma concepção de ensino que permita a construção do conhecimento, de forma crítica e reflexiva, presente também, nos recursos didáticos oferecidos pela escola, como o livro didático de qualidade, já que geralmente constitui o único suporte de pesquisa e estudo.

O presente estudo sobre a *Interpretação de Texto e sua Relação com os Temas Transversais* visa analisar as questões de interpretação nos livros didáticos aprovados com distinção, pelo MEC para o triênio 2004 – 2006, voltados para a séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o estabelecimento de critérios para sua escolha e utilização, pelos professores de Língua Portuguesa.

Procuramos desenvolver um estudo voltado para as questões de interpretação de texto que apresentam características lineares e características transversalizadas. Sendo, as questões com características transversalizadas as quais defendemos por acreditarmos que propiciem uma leitura ampla de mundo, relacionando-a ao conhecimento do contexto social em que estão inseridos alunos e professores.

O que nos motivou a realizar um estudo dessa natureza foi perceber que no livro didático de Língua Portuguesa adotado pela rede municipal de ensino de Morro do Chapéu não dava a devida importância para as questões de interpretação de texto.

Optamos por uma metodologia coerente com os pressupostos teóricos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo modelo bibliográfico mostra-se apropriado para explicar o problema abordado, a partir de referências teóricas publicadas sobre os livros didáticos. Tendo como

característica a descrição dos dados levantados e das informações teóricas existentes acerca dos temas: interpretação de texto e temas transversais.

Buscamos dialogar com autores que estudam sobre as categorias elencadas no quadro teórico, numa perspectiva de construção do conhecimento, como por exemplo: Carla V. Coscarelli, Isabel Solé, Luiz Antonio Marcushi, Ângela Kleiman, José Juvêncio Barbosa, Vera Rudge Werneck, além de nos fundamentar legalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Para tanto, o estudo desenvolveu-se com a utilização da Amostra de seleção racional, em seguida da técnica de pesquisa Análise de Conteúdo.

No primeiro momento, utilizamos a seleção de amostragem pelas características da pesquisa e os objetivos propostos. Buscando a obtenção de dados que venham satisfazer os problemas levantados. Desse modo, decidimos proceder com a listagem de todos os livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados com distinção, pelo MEC através do PNLD 2004 – 2006 para as séries iniciais do Ensino Fundamental e dos textos que contém atividades interpretativas escritas de cada unidade temática e o levantamento dos textos e dos roteiros de interpretação a serem analisados, que vem acompanhado de interpretação escrita, viabilizando a construção do sentido da leitura.

No segundo momento, consideramos central a utilização da técnica de pesquisa Análise de Conteúdo, entendida como “*um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa*” (Macedo, 2000: 209).

Vale ressaltar as etapas que envolveram a técnica de Análise de Conteúdos.

Na primeira etapa, foi realizada a leitura dos textos e das atividades interpretativas escritas, como uma *pré-análise do material selecionado*, que permitiu uma idéia geral do sentido das mensagens, bem como, das particularidades e dificuldades que deveriam ser superadas.

Partimos para a segunda etapa, com a *descrição* para a construção do sentido, do particular para o global. Procuramos identificar, registrar e analisar a frequência com que as

questões transversalizadas e as questões lineares ocorrem nas atividades interpretativas, para posteriormente estudá-las.

Na terceira etapa com a *interpretação inferencial* que é constituída da fase de reorganização dos dados coletados a partir do tema em categorias. Nesta etapa, procuramos dar significados e sentidos desvelando valores, ideologias e interesses que se escondem em cada mensagem, de forma a evidenciar o referencial teórico que fundamenta o estudo.

Finalizamos tecendo a rede de significados a partir do *trabalho interpretativo*, fazendo inferências e generalizações, com base nos resultados alcançados e nas concepções dos teóricos as que fundamentam.

A opção por essa perspectiva de trabalho deve-se ao fato de ela possibilitar a descrição do conteúdo explícito e implícito nas mensagens. No que se refere a esse estudo Análise do Conteúdo nos auxiliou em busca de resposta para interrogações que surgiam sobre os conteúdos, temas e discurso ditos e não-ditos que aparecem nos roteiros de interpretação de texto, bem como, contribuiu na reformulação das questões lineares pelas questões transversalizadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO LIVRO 4 -LÍNGUA PORTUGUESA – COLEÇÃO VITÓRIA-RÉGIA.

Os princípios pedagógicos que fundamentam a coleção estão centrados na concepção sóciointeracionista, que leva em conta a interação do sujeito com a realidade entorno; a relevância na ação do aluno na aquisição do conhecimento; acredita uma escola comprometida com as práticas sociais que utiliza-se de estratégias ensino / aprendizagem, fazendo com que o aluno pense e produza conhecimentos, tornando-o útil para o desenvolvimento individual e coletivo.

A prática de leitura é organizada em torno da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente (Gomes, 2001: 19). As atividades interpretativas, promete a autora, exigem uma postura analítica que fará o leitor utilizar dos conhecimentos prévio e de estratégia como inferência e antecipação. É útil citarmos a análise contida no Guia do Livro Didático (2003: 163)

“A coleção é cuidadosa na formulação de atividades que encaminhem à produção de inferências e à ativação de conhecimentos prévios. Além de propostas de localização de dados de texto lido, estão presentes questões de síntese e generalização, e também algumas atividades bem elaboradas de antecipação de informações textuais e de comparação de elementos de um mesmo texto e de que se aproximam pelo tema ou pelo gênero”.

O livro organiza-se por unidade, a seção que conta das práticas de leitura e interpretação é intitulada *Analisando o Texto*. Esta seção promete no manual do Professor, que após a leitura do texto principal são propostas questionadas que visam a reconstrução do sentido do texto, permitindo ao aluno perceber “as funções sociais e os elementos estruturais que caracterizam o texto em estudo” (Gomes 2001: 25), bem como, estratégias de exploração do texto que levam a reflexão por meio da interação entre os conhecimentos prévios do aluno e novas descobertas. Isso justifica o porquê do Manual do Professor não apresentar respostas prontas, mas sim, os objetivos dos questionamentos.

Dos doze textos da coleção Língua Portuguesa: Vitória – Régia do volume 4 lidos e elencados conforme as unidades temáticas, foram analisadas as atividades interpretativas escritas, já que as demais recebem um tratamento voltado para a oralidade.

A Unidade I apresenta como tema *Historias de Homens ou de animais?* Apenas o texto *O leão e o rato* foi analisado. É uma fábula criada por Esopo, escravo grego “que criava historias de animais para mostrar as pessoas como agir com sabedoria” (Gomes, 2001: 30).

A proposta de tema para a Unidade II é *Investigando o passado, analisando o presente, prevendo o futuro*, sendo o texto *Mamíferos Extintos* o único a ser analisado. É uma divulgação científica que tem como fonte de referência a Revista Ciências Hoje das Crianças.

O tema da Unidade III – *Para ver i ouvir* expõe o texto poético *Pássaro em Vertical*. O texto propõe a percepção do ritmo e a disposição da palavra em um poema, valorizando os efeitos conotativos.

Constitui a Unidade IV do tema *Os meios de comunicação e consumo*, tem como texto de abertura e o único analisado. *Dê férias para seus pés*, é uma propaganda retirada da Revista Quatro Rodas. Para Solange Gomes é relevante esse gênero textual, permitindo ao leitor perceber sua intencionalidade e as estratégias de persuasão, presente nos texto.

A Unidade V traz como tema *Todos temos direitos* e como textos analisados. *Os direitos da criança*, *As crianças do mundo: quantos são, que idade tem?* e *Os de Peloavesso*. No primeiro texto, o gênero textual informativo prescritivo que possui características de formalidade, objetividade, impessoalidade e funcionalidade. O segundo, apresenta sobre meninos de rua, como vivem em países em desenvolvimento. O terceiro, é um texto dramático.

A proposta de tema da Unidade VI é *Histórias pelo Brasil e pelo Mundo*, foram quatro textos analisados: *A roupa nova do rei*, *As lágrimas de Potira*, *Guaraná: a essência dos frutos e Exu*. O primeiro é um conto tradicional de Hans Christian Andersen e os demais são lendas do folclore brasileiro.

O livro finaliza na unidade VII, tendo como tema *Leitura sem palavras*, propõe a leitura de imagens com a reprodução da obra Velásquez *As meninas* (1656), que constitui um retrato coletivo da família real da Espanha.

A seção *Analisando o Texto* traz cento e oitenta questões voltadas para a análise e reflexão sobre os fatos dos textos. Em 87,8% das questões, apresenta característica linear, na sua maioria, tem um enfoque que gera em torno de Superestrutura Esquemática e da análise do Discurso, apresentam elementos estruturais do gênero textual e permite o leitor mobilizar seus conhecimentos prévios, ler nas entrelinhas a idéia que o autor deixou implícita, além de relacionar a idéia principal do texto com o universo temático da unidade. Contudo, não extrapolam, nem relacionam sua idéia com o conteúdo dos temas transversais, por isso consideramos linear aos fatos dos textos.

Considerando, para explicação, três questões abaixo, que compõe a unidade III, páginas 62 – 63:

- (1) “Como a forma gráfica do poema reforça a idéia de movimento?”
- (2) “Se as penas do pássaro foram comparadas à espuma, de que cor era o pássaro?”
- (3) “O que produziu um risco surdo norte sul?”

E linearizar, é tomar a interpretação de texto fragmentada, onde todos os sentidos apontam para uma mesma direção, reduzindo as possibilidades do leitor proporcionar-se com base nas suas crenças, valores e ideologia. A (re) construção do sentido do texto contribui com o desenvolvimento do exercício da cidadania, na sua medida que permite ao leitor proporcionar-se criticamente perante o texto.

Questões propostas com característica transversal, aparecem em apenas 12,2% das que foram analisadas. Todas estão voltadas para o enfoque de interpretação fundamentando na Análise do Discurso e a vista das Tipologia das Perguntas de Compreensão de Texto com questões: Globais, crítica e inferência. Assim, por exemplo, dada uma questão com característica transversal, extraída da unidade IV, que acompanha o texto *Dê férias aos seus pés*, página 88:

“As propagandas, geralmente, refletem nos valores de uma sociedade. Por quê em nossa sociedade as pessoas tem tanta necessidade de mostrar o poder de consumir, de adquirir objetos que tem um valor sócia maior que o valor de uso?”

É perceptível que as condições em que a questão foi elaborada, admite ao leitor analisar e refletir a realidade, questões do cotidiano como o consumismo.

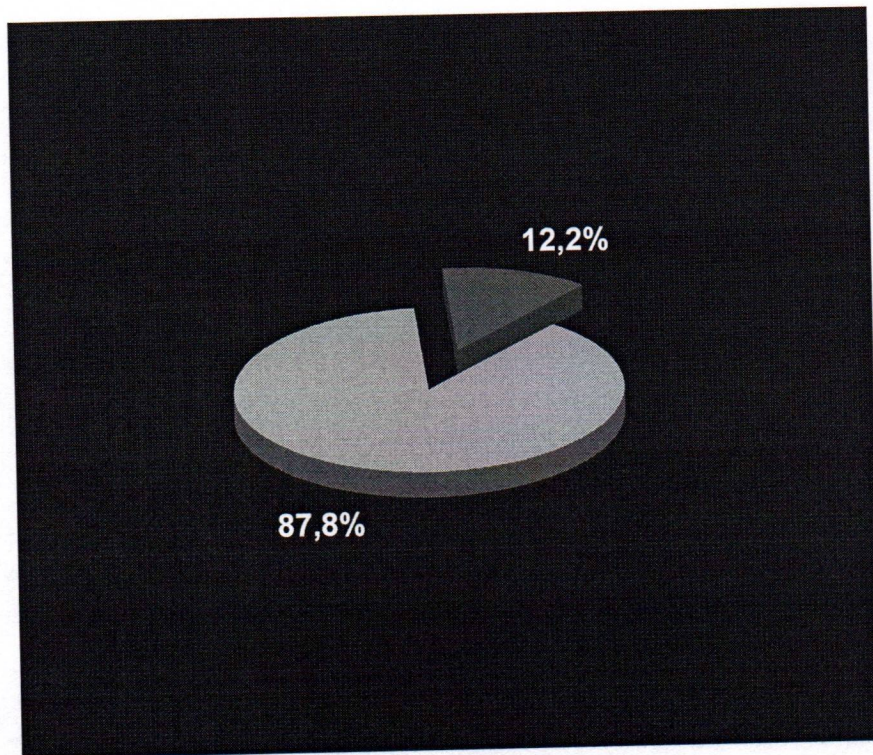
No exemplo a seguir, o conteúdo diálogo que faz parte do tema transversal Ética, anuncia como o argumento é uma forma “pela qual uma pessoa tenta convencer, persuadir ou influenciar seu interlocutor, seja leitor ou ouvinte” (Gomes, 2001: 167):

“Que análise os trapaceiros fizeram do rei e do seu reinado para escolher os argumentos usariam para conseguir seu objetivo. Eles foram espertos usando esses argumentos? Por quê?”

a exploração dos temas transversais nas questões de interpretação de texto, abre espaço para o uso do raciocínio pelo leitor, levando em conta sua realidade e seus conhecimentos prévios.

GRÁFICO 1

Gráficos das Questões Analisados



- 87,8% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA LINEAR
- 12,2% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

ANÁLISE DO LIVRO 4 DA COLEÇÃO CONSTRUINDO A ESCRITA

“A coleção temo como preposto teórico a perspectiva construtivista de aprendizagem” (Silva, 2001: 5), que leva em conta aspectos essenciais tais como: o aluno atua como sujeito da aprendizagem; o professor atua como mediador e orientador dos alunos; as atividades buscam desenvolver reflexão sobre o uso da língua escrita. Conforme consta no Manual do Professor:

“A idéia centra do trabalho parte da compreensão de que a língua escrita e a língua falada são sistemas de representação diferentes. Falar e escrever são objetos de conhecimentos distintos que exigem que o sujeito se aproxime de cada um de forma diferenciada” (2001: 5)

Ainda no Manual do Professor, surge a preocupação com a formação do individuo, as relações interpessoais e o desenvolvimento da cidadania, apresentando os temas de relevância social como conteúdo e como parte integrante da metodologia de trabalho.

As atividades de leitura e compreensão de textos, promete as autoras, implicam na (re) construção do significado do texto, a partir da utilização de conhecimentos prévios e de procedimentos como seleção, antecipação, inferência e verificação, que permitem ao ato de ler uma prática ampla e múltipla.

O trabalho com textos, destinados a 4º serie busca a vivencia e a elaboração de emoções. Pretendem as autoras: *que as crianças, antes centradas na ação externa, voltem-se agora o interior das personagens* (grifo meu), produzindo suas próprias emoções, a partir das emoções que veiculam nos textos.

Cada livro é organizado em duas partes, a primeira está reservada para a leitura, interpretação e produção de textos, divididas em seções. A seção destinada a interpretação de textos denomina-se *Descobertas Textuais*, “compõem-se de exercício de interpretação a serem respondidas por escrito, antecedidos de discussões previas do professor com os alunos e entre os alunos”, bem como, “a seleção do material textual é rica e diversificada, contribuindo para o

conhecimento e reconhecimento dos alunos acerca dos diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade” Guia do Livro Didático (2003: 167/168).

A segunda parte do livro didático está reservada aos conhecimentos lingüísticos: gramática e ortografia, organizando-se em módulo e acompanhada de textos complementares.

A parte que será analisada nessa pesquisa consta do texto principal e atividade interpretativa. É inexistente o tema unidade.

Dos dez textos do livro Construindo a Escrita analisados e listados a seguir, todos apresentam objetivos para as questões propostas.

O texto que abre o livro da 4ª série, denomina-se História de assombração é uma narrativa curta, cheia de suspense e humor, criando emoções como ansiedade e medo.

O segundo texto é A farsa e os farsantes de Carlos Heitor Cony, um conto que revela a cumplicidade no relacionamento entre pai e filha.

No terceiro texto temos uma poesia lírica de Fernando Pessoa – Havia um menino. Essa poesia traz a descrição de um menino através a descrição de um menino através do jogo de palavras.

O quarto texto traz a descrição de um menino, com o título *O que é um menino?*. Esse texto procura caracterizar um menino e os sentimentos que desperta nas meninas e nos adultos.

temos no quinto texto uma crônica adaptada por Paulo Mendes Campos, intitulada *Os diferentes estilos*. O texto narra as diversas modalidades de estilo em apresentar um fato do cotidiano, é possível, também, confrontar diferentes formas de interpretar um mesmo fato.

O sexto texto apresenta três notícias publicadas em fontes diferentes, pode-se observar que apesar de apresentarem a mesma formação cada uma possui um estilo para apresentá-la, que está relacionada ao tipo de leitor. O capítulo denomina-se *Ora raios!*

O sétimo texto *Camelô caprichado* é uma crônica de Cecília Meireles. Narra os recursos que o camelo utiliza-se para convencer o comprador.

O oitavo texto traz um *Entrevista* realizada com a Publicitária Christina Carvalho Pinto, fornecendo dados de como ocorre o processo de criação do texto publicitário, que segue a partir das características e desejos do consumidor.

No nono texto temos um *Propaganda* que mistura a palavra e a imagem como recurso de conhecimento. O produto comercializado são meios.

O último texto que constitui a primeira parte do livro é *Eu, etiqueta*, um poema de Carlos Drummond de Andrade. O texto faz uma análise de consumismo voltado para logotipos de marcas de produto.

A seção descobertas Textuais composta de cento e oitenta e sete questões que foram desenvolvidas para desencadear inferências, relações, comparações e generalizações de informações, segundo o Livro do Livro Didático (2003: 169). Em 87,7% das questões que foram analisadas, percebe-se a característica linear. Ainda que, o maior número de questões estejam fundamentadas na Análise do Discurso, fazendo com que o leitor interaja com o texto através de inferências, de opiniões emitidas sobre determinado fato ou situação, bem como, de expressar sentimentos despertados por idéias e fatos.

Em se tratando das Tipologias das Perguntas há uma ocorrência de questões tipo *subjetivas, metalingüísticas, inferenciais, vale-tudo* e objetivas.

Essas questões não negam a possibilidade de uma “única” resposta, entretanto a proposta de encaminhamento das respostas que consta no Manual do Professor estimula a Reflexão e a discussão em sala de aula, pretendo com isso que o professor tenta uma atitude de orientador e que se aproprie dos aspectos temático abordados em cada texto. Ao aluno / leitor

mobilizar as estratégias de leitura e os conhecimentos prévios, atribuindo significados durante o ato de ler e nas discussões propostas.

Embora, percebemos um avanço significativos na formulação das questões, não ultrapassam as fronteiras do texto em níveis mais profundo, limitando-se a extração de informações superficiais. Assim, no exemplo a seguir, extraído da seção Descobertas textuais que acompanha o texto A farsa e os farsantes, página 18.

- (5) “A filha menor também aparece ao longo da historia. Como você diria que é o temperamento dela? que palavras ou expressões do autor traduziram para você este temperamento?”

Nota-se que o objetivo da questão está em que o aluno / leitor identifique as pistas que permitem perceber o temperamento decidido, impulsivo e bravo da filha menor, sem levar em consideração que apesar de possuir este temperamento a criança tem uma atitude de indignação diante da conduta hipócrita do pai e da irmã mais velha. Assim, a formulação da questão poderia voltar-se para o tema transversal Ética, criando um momento de análise e reflexão dos valores e atitudes humanas.

Quando as questões com características o percentual não ultrapassou de 12,3%, relevando que há muitas barreiras a serem rompidas. Os efeitos que esse tipo de questão podem provocar, vão muito além das aulas de Língua Portuguesa, oferecem inúmeras possibilidades de inclusão do aluno / leitor em questão de relevância social. Onde possam aprender a lidar criticamente com valores e ideologias impostas por uma sociedade massificada e consumista.

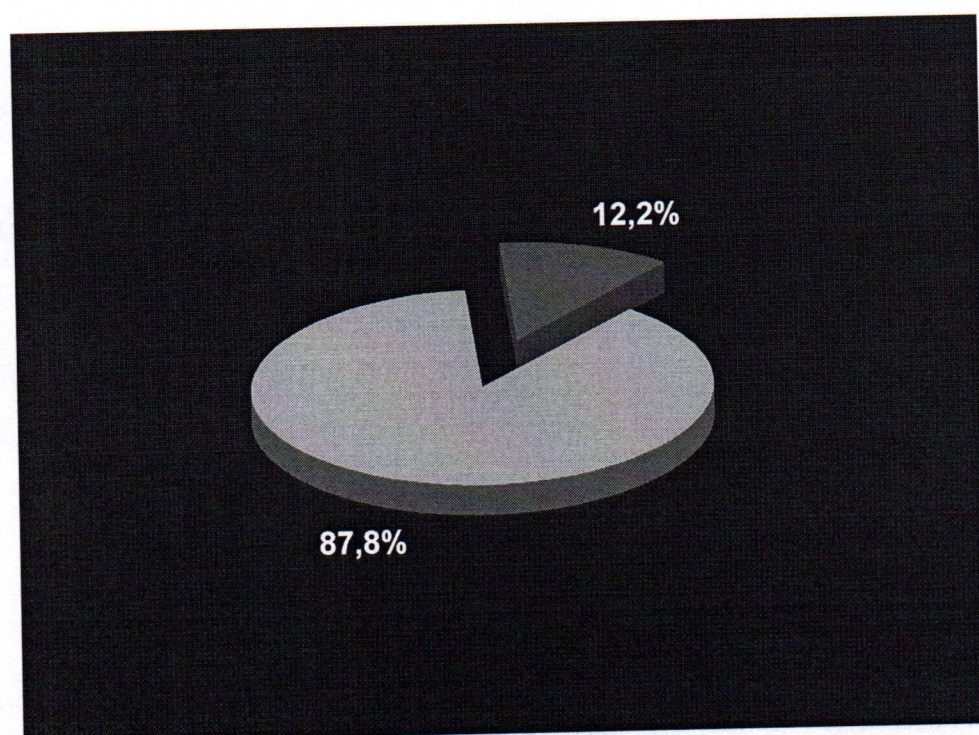
Os exemplos que aparecem a seguir, mostram o quanto podem contribuir para o aluno / leitor analise e reflita sobre os temas de relevância social. O primeiro foi retirado da seção Descobertas Textuais que acompanha o texto *Propaganda* o segundo *A farsa e os farsantes*:

- (4) “Vamos pensar um pouco sobre o consumidor: Quem usa o produto comercializado? quem compra esse produto? escreva o máximo de características das pessoas que costumam comprar esse produto” (2001: 50)
- (7) “Preste atenção na reação do pai. Como ele reagiu quando a filha mais velha contou que a dor era de mentira? Você esperava essa reação? Que sentimento essa reação do pai despertou em você, leitor?” (2001: 19).

As questões elencadas acima podem ser analisadas sob diferentes ângulos, elas permitem o leitor transpor-se para situações do cotidiano, manifestando suas experiências, ao professor cabe o cuidado ao tratar as questões de cunho moral e ideológico, mas, vejo a oportunidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas de cidadania na escola e na sala de aula.

GRÁFICO 2

GRÁFICO DAS QUESTÕES ANALISADAS



- 87,7% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA LINEAR
- 12,2% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

ANALISE DO LIVRO 04 DE COLEÇÃO PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO.

Esta coleção tem como pressuposto teórico-metodológico os estudos sobre letramento, que consiste na ênfase na dimensão social. As atividades de leitura e escrita buscam a inclusão do aluno em contextos sociais, por meio de gêneros textuais que circulam nomeio social e são de usos sociais.

A Autora:

“Considera a língua como processo de interação (inter – ação) entre sujeitos, processos em os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo ainda as relações que os interlocutores mantém entre si, segundo a situações específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução” (Manual do Professor, 1999: 5/6).

A Coleção organiza-se em quatro unidades temáticas. No volume da 4ª série, que será analisado, as unidades são denominadas: *Juntar e coleccionar: mania e muita gente; Papeis que vencem distancias; Água na terra, água no céu; Isto pode ser aquilo: Há muitos jeitos de ver!*

A área de leitura consta das seguintes atividades: Preparação para leitura; Leitura Oral; Leitura silenciosa; Interpretação Oral; Interpretação Escrita; Interpretação Pelo Desenho; Sugestão de Leitura. A atividade que interessa a essa pesquisa é Interpretação Escrita dos textos. Essa atividade pretende levar o aluno a refletir, analisar, sintetizar questões sobre o texto.

O manual do professor não apresenta respostas, mas indica que algumas respostas possuem um certo limite para interpretação, enquanto outras permitem respostas pessoais, ampliando a possibilidade de diferentes olhares sobre a mesma questão.

Dos dezesseis textos do volume quatro relacionado abaixo, de acordo com as unidades temáticas, foram analisadas apenas as atividades interpretativas escritas.

A Unidade temática I – Juntar e colecionar: mania de muita gente – analisamos quatro textos: Coleções, uma cortina colorida que não sai do lugar, Telecartofilia e Me dá um Selinho? O primeiro, tem como o suporte o Guinness, o livro dos recordes, é um texto informativo que pretende levantar discussões sobre a mania de colecionar e a expressão bater recorde. O segundo, é uma reportagem que trata da mania de colecionar adesivos no vidro da janela. O terceiro texto é uma reportagem publicada no suplemento infantil de um jornal e traz informações sobre a mania de colecionar cartões de telefone. E o último texto analisado na unidade sobre o hobby de colecionar selos.

A proposta de tema para a unidade II – Papeis que vencem distâncias – apresenta cinco textos: *Saudades de escrever e caminhos da carta*, *Endereço certo não tem erro*, *Cartas para Monteiro Lobato*, *Tem uma história nas cartas de Marisa* e *Pesadelo dos carteiros*. Os dois primeiros textos são reportagens que pretendem levar o leitor a refletir a respeito de como outras formas de comunicação vem substituindo as cartas. O segundo foi retirado de um folheto distribuídos pelos correios, com instruções de como preencher um envelope. O terceiro e quarto textos são cartas que visam ajudar os alunos a contextualizar as mensagens no tempo e no espaço em que foram escritas. O último texto é uma reportagem que retrata a campanha realizada pelos Correios em favor da construção de caixas de correio, buscando proteger os carteiros contra o ataque e a mordidas de cachorros.

Na unidade III o tema gerador – Água na terra, água no céu – foram analisadas quatro textos: *Crise da água? Economia de água – não desperdice!*, *O mar e a lagoa* e *A causa da chuva*. O primeiro gênero textual é uma notícia com informações sobre a falta de água doce suficiente para o mundo. O segundo é um quadro com dados e informações alertando sobre o quanto o uso racional da água pode levar a economia significativa. O segundo gênero textual é um conto que pretende levar o leitor a diferenciar entre inventar o que seja mar e lagoa e saber através de dados científicos o que é mar, o que é lagoa. O último gênero textual apresentado nesta unidade é uma fábula que retrata as diferentes opiniões dos animais sobre a causa da chuva.

A proposta de tema para a unidade IV – *Isto pode ser aquilo: Há muitos jeitos de ver!* Os textos analisados foram: *Uma historia de Dom Quixote*, *O outro príncipe sapo e Bicho homem*. O primeiro e o segundo texto são adaptações de contos tradicionais. O terceiro texto é uma reportagem Alertando para o respeito aos animais que vivem em zoológicos.

A Seção Interpretação Escrita traz cento e trinta e sete questões propostas que buscam explorar diferentes estratégias de leitura, conduzindo ao leitor a relacionar as informações presentes no texto com os seus conhecimentos prévios, bem como, proporcionar-se diante das informações e temática julgando e fazendo inferência. Em 89% das questões analisadas apresentam características linear aos fatos ou situações do texto.

Quanto ao Enfoque de Interpretação há ocorrência de questões tipo conteúdo, onde o leitor se utiliza de palavras e idéias do texto para respondê-las, são questões que exigem apenas uma “única” resposta, mas também, há questões Tipo Análise do Discurso, estas oferecem possibilidades ao leitor de interagir com o texto num movimento bidirecional, bem como, proporciona *múltiplos olhares* sob uma mesma questão, permitindo varias interpretações.

No que diz respeito as Tipologias das Perguntas, nota-se a ocorrência de questões tipo Inferenciais, Globais, Subjetivas e Objetivas. Apesar de estarem numa perspectiva reflexiva, são questões óbvias, apresentadas na mesma seqüência em que aparecem as informações no texto, distanciando-se do contexto no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos.

Consideramos os exemplos a seguir, que compõem as unidades 1 e 3, páginas: 42 e 149:

(2) “De acordo com a experiência de Gabriel e Marcos, como são conseguidos selos para fazer uma coleção?”

(1) “Por que os animais começaram a discutir sobre a chuva?”

Em 11% das questões analisadas possuem característica transversal, onde os sentidos são construídos em situações históricas e sociais, contribuindo assim, para a reflexão crítica, levando

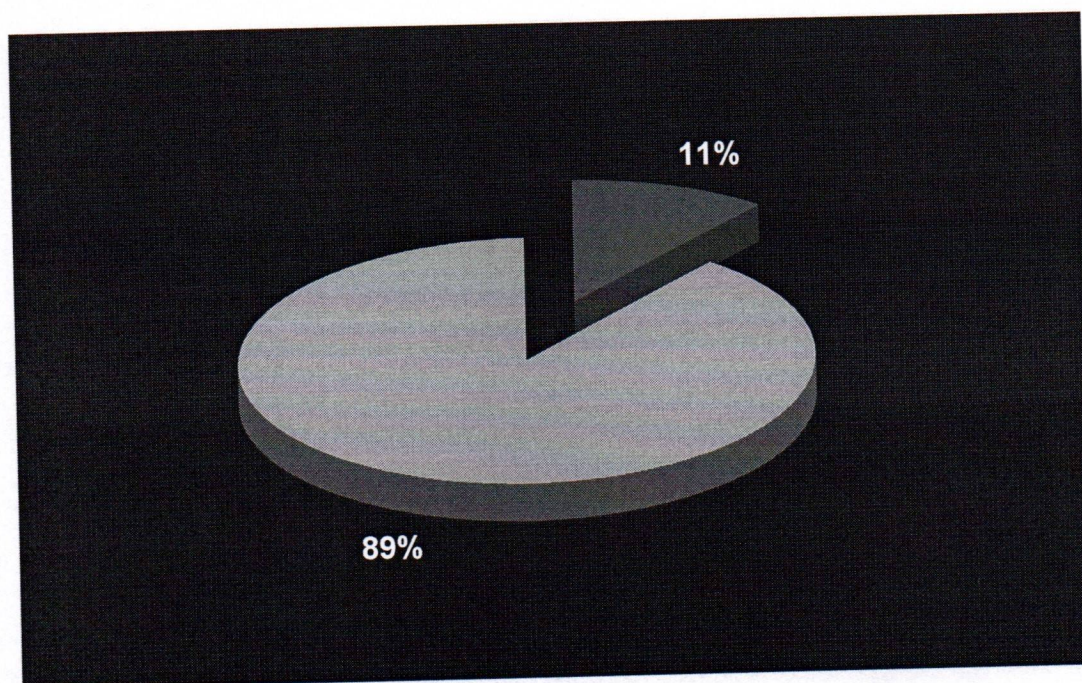
em conta a concepção que o leitor tem de mundo e criando espaço para que analise suas concepções, crenças e valores em níveis mais profundos. É garantia de acesso aos conhecimentos que fazem parte das relações interpessoais estabelecidos na sociedade que prepara o leitor para sua inserção no mundo do trabalho e para sua participação ativas nos movimentos organizacionais da sociedade. Nessa perspectiva, temos a seguir dois exemplos, o primeiro foi retirado da atividade interpretativa escrita que aparece após o texto “Crise da água?”, página 125 e o segundo texto “Bicho Homem”, página 192:

- (6) “O texto diz que uma “crise da água” poderá acontecer no século XXI. O que significa uma “crise da água”? Que fatores poderão causar essa “crise”? O que é preciso fazer para evitar essa “crise”?”
- (6) “ Expor seres humanos numa jaula do zôo foi uma experiência. O principal objetivo da experiência foi “educar o público”. O que é que o zôo queria ensinar aos visitantes? Por que os visitantes aprenderiam isso, vendo o bicho homem numa jaula, como os outros animais?”

As questões acima reforça a idéia de proteção e respeito a temática Meio Ambiente, quando procuram chamar a atenção para a crise da água e o respeito que temos de ter para com os outro animais, outras espécies. Contribuindo para a consolidação da cidadania ecológica.

GRÁFICO 3

GRÁFICOS DAS QUESTÕES ANALISADAS



89% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA LINEAR

11% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

ANALISE DO LIVRO 4 DA COLEÇÃO LINGUAGEM E VIVENCIA – LÍNGUA PORTUGUESA.

Esta coleção traz subsídios para o trabalho com a Pedagogia de Projeto e com as Múltiplas Inteligências. Influenciadas pelas idéias de Paulo Freire, visa “contribuir para a construção de uma escola cidadã, menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de toda a comunidade escolar”, afirma Silva et alli (2001: 6)

A abordagem teórica da coleção, também gira em torno das idéias de Vygotsky, Bakhtin e Gardner, isso significa que a coleção proporciona no transcorrer a construção social do conhecimento uma relação dialógica entre professor / aluno e aluno / aluno, a expressão artística, musical, corporal, além de valorizar práticas interdisciplinares.

Quanto as atividades de leitura e compreensão de textos escritos a coleção, segundo o Guia do Livro Didático (2003: 159/160):

(...) favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades que ultrapassam a mera localização de informações, promovendo o levantamento de conhecimentos prévios relativos ao texto a ser trabalhado, a recuperação de seu contexto de produção, a construção e verificação de hipóteses interpretativas, a análise e compreensão de informações (de um mesmo texto e de textos inter-relacionados), a produção de inferências e generalizações, além de lidar também com envolvimento objetivo do aluno (...)

O livro 4 organiza-se por onze unidades temáticas que são desenvolvidas em seções. Contudo, propositalmente a estrutura geral é alterada, acrescentando “novas propostas”. Na seção “De olho no texto” encontra-se a *Expressão Oral* e a *Expressão Escrita*, que constam de diferentes tipologias das perguntas, mas é a expressão escrita que nos interessa nessa pesquisa, acompanha a seção “De olho na vida”, trazendo questões que visam respostas pessoais. O manual do professor traz as respostas tendo em vista, segundo os autores, a ação reflexiva do

professor, entretanto espera-se que este amplie ou oponha-se que este amplie ou oponha-se às leituras interpretativas dadas.

Dos trinta e três textos da coleção *Linguagem e Vivência – Língua Portuguesa – volume 4*, lidos e elencados a seguir, conforme as unidades temáticas, foram analisados as atividades interpretativas escritas.

A unidade I traz como tema *Cada um tem seu jeito de ser*, retrata o modo de ser de cada pessoa com suas características físicas e psicológicas. A unidade é constituída de cinco textos, onde o leitor é convidado a ler e estudar diferentes gêneros discursivos como fotografia, narrativa, provérbios, diário e poema.

A unidade II tem como título *Amigo é ...*, reflete sobre a importância da amizade, além de ilustrações traz dois textos narrativos, um denominado *Chico* e outro *Carta*.

A unidade III intitulada *Limpeza geral* alerta para a importância de se manter a limpeza do local em que se vive e estuda, bem como, incentivar a população da escola a colaborar com a reciclagem. Compreende de duas narrativas e uma reportagem, com os títulos *Limpeza geral*, *Área interna e o Lixo de cada uma*.

A unidade IV apresenta como universo temático *Praticando a cidadania*, relacionado a política. Traz como duas narrativas, uma crônica e um poema, intitulados *O pleito*, *Governar*, *Conversa de matuto e Reizinho mandão*.

A unidade V apresenta o tema *Praticando a solidariedade*, promovendo o debate acerca de questões sociais, como o bem da coletividade e atos de solidariedade. É constituída de quatro textos, narrativa, reportagem, lenda, gráfico, intitulados: *Mutirão, começa o mutirão contra a dengue*, *A pedra no caminho e Concentração de renda*.

A unidade VI propõe o tema *Turismo – prazer de viajar e aprender*, mostrando o quanto uma viagem turística pode despertar interesse sobre um tema e prazer. Compreende de quatro textos a serem analisados: *Turismo*, *Pantanal de Aventuras*, *Mapa – legenda e o Buraco do tatu*.

A unidade VII apresenta como universo temático *Festas Populares*, retrata as manifestações artísticas presentes na cultura brasileira. O leitor é convidado a ler e estudar gêneros discursivos informativos, gráficos, literatura de cordel, com os textos *São João em Sergipe*, *Capixaba fica em casa no carnaval* e *Desafios*.

A unidade VIII traz a reflexão o tema *Velas historias de roupas novas*, articulando aos contos de fada que tem como finalidade emocionar o leitor e orientar a sua conduta. Compreende a análise do conto de fada *O sapo que virou príncipe*.

A unidade IX convida a refletir sobre o tema *De olho no futuro*, dando ênfase ao trabalho. Os gêneros discursivos são história em quadrinhos, reportagem e texto de opinião, intitulados, *O trabalho enobrece*, *Carta de amigo* e *o Profissional do futuro*.

A unidade X apresenta como universo temático *Artistas famosos*, retratando sobre os artistas famosos e talentos como *Bhams*, *Cândido Portinari* e *o Aleijadinho*. O leitor é convidado a ler e estudar os gêneros discursivos narrativa e biografia.

A unidade XI convida para o debate sobre o tema *Se liga na TV*, mostrando o hábito de assistir a programação da TV e suas influências sobre as pessoas, sendo capaz de modificar os seus costumes e despertar desejos de consumo. Apenas o texto *O bicho Plim Plim* foi analisado.

A seção de Olho no texto compreende de duzentos e vinte e seis questões que giram em torno da análise e reflexão de fatos ou situações dos textos. Em 90,3% das questões, apresenta característica linear, que perpassam pelos três enfoques de interpretação: conteúdo, superestrutura esquemática e análise do discurso. Essas questões em nada contribuem para o leitor refletir sobre suas respostas, em sua maioria, visam focalizar apenas informações do texto, tornando-se

limitado fazer inferências e reduzindo os efeitos ideológicos, por não poder ser lido de diferentes maneiras. Talvez aí, resida o perigo, já que o discurso linear, singular e único, mistifica a realidade como forma de dominação e apaga a possibilidade de construção do sentido do texto a partir da sua historicidade e da realidade do leitor.

Consideremos os exemplos a seguir, que ilustra bem a característica linear, retirado da seção De olho no texto que acompanha os textos: *Libibel, O pleito e Começa o mutirão contra a dengue*:

- (4) “Separe as qualidades que você encontrou em Libibel em dois grupos: a) qualidades físicas; b) qualidades psicológicas” (2001: 71).
- (3) “Que qualidades você atribuiu à professora depois de ler o texto” (2001: 71).
- (2) “No texto há duas siglas que se relacionam com a saúde. Quais são?” (2001: 100).

Todas as questões acima relacionadas, visam a localização de informações do texto, limitando a uma “única” resposta. Em suma, fixando idéias e fatos do texto e restringindo o discurso a um sentido único.

Vejamos a seguir, quanto as questões com característica transversal que aparecem no volume 4, com o percentual de 9,7%. Trata-se de questões que se caracterizam por ativar os conhecimentos prévios, a historicidade do texto, o conteúdo ideológico e a multiplicidade de sentidos, ampliando a liberdade de interação. Para exemplificar, consideremos os exemplos, extraídos da seção *De olho no texto*, que acompanham os textos *Concentração de renda*, *O lixo de cada uma* e da seção *De olho na vida* que acompanha o texto *O Reizinho Mandão*:

- (6) “Na sua opinião, o que o governo precisa fazer para melhorar a vida dos mais pobres?” (2001: 108).

(2) “Os autores da reportagem dão início à matéria fazendo uma afirmação: O lixo de uma pessoa pode afetar muito o ambiente. Que argumentos ou justificativas eles apresentam para nos convencer de que estão certos?” (2001: 62)

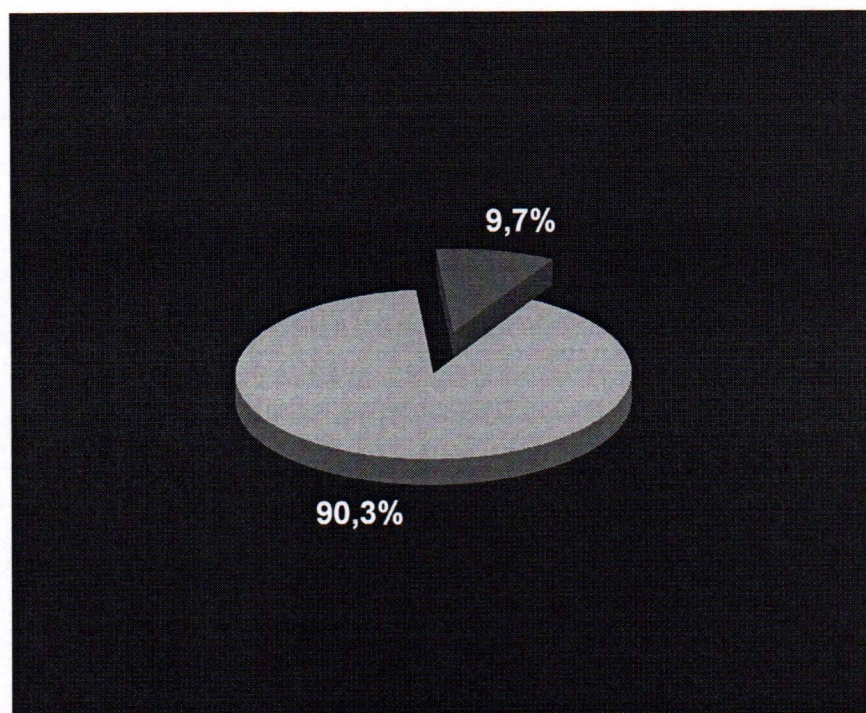
(6) “No seu entender, para que serve as leis?” (2001: 83).

Como podemos ver nos exemplos acima, as questões permitem que o leitor realize possíveis interpretações em decorrência da sua interação com temas de relevância social. Temas que estão presentes no nosso cotidiano e que através dele o leitor aprenderá sobre sua comunidade com sua pluralidade, desordem e complexidade, preparando-se para participar ativamente nas decisões e soluções de seus problemas, bem como, respeitar as diferenças culturais, à compreensão do cuidado que devemos ter com o que pertence a coletividade.

Temas transversais como Meio Ambiente e Ética são abordados na questão acima, superando a compartimentalização do saber e o uso do raciocínio pouco e esporádico.

GRÁFICO 4

GRÁFICO DAS QUESTÕES ANALISADAS



90,3 % QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA LINEAR

9,7 % QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

ANÁLISE DO LIVRO 4 DA COLEÇÃO PORTUGUÊS NA PONTA DO LÁPIS... E DA LÍNGUA.

A coleção fundamenta-se em teorias da lingüísticas, tais como a lingüística textual, a análise do discurso, a psicolingüística e a sociolingüística, bem como nos princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto quanto ao conteúdo como da abordagem dos Temas Transversais.

Segundo o Guia do Livro Didático (2003: 175):

“As atividades de leitura promovem o desenvolvimento de habilidades necessárias a um leitor competente, incluindo, a localização e comparação de informações, a formulação e checagem de hipóteses interpretativas, a produção de inferências e de generalizações, e também favorecendo o estabelecimento de relações intertextuais”.

Em relação a prática de interpretação de texto as autoras propõem o respeito a opinião do leitor, sem determinar respostas prontas e exclusivas, todavia delimitando as possibilidades de interpretação. Também, destacam a relação existente entre os pólos texto / leitor: texto → processo de compreensão ← leitor.

O livro organiza-se em quatro unidades temáticas que giram em torno dos temas transversais. As unidades dividem-se em seções, cuja a seção que propõem atividades interpretativas denomina-se *De olho no texto*, tem como objetivo a reflexão, atribuição de significados e a interação entre autor / texto / leitor. A seguir serão elencadas as unidades e seus respectivos textos.

A unidade temática I. *Quando um não quer dois não brigam*, apresentam para análise os textos: *Vexame Vergonhosa*, uma narrativa que ressalta o quanto o desrespeito é um valor que destrói amizade; *Uma carta para deus*, é um texto que chama atenção para o exercício pleno da cidadania e o respeito pelas diferentes religiões; *Salamê Minguê* é uma narrativa que brinca com

os elementos do folclore brasileiro, refletindo o comportamento humano; Os textos *A Guerra do Paraguai (1864 – 1870)*, *Pé de Guerra e Lição de ser* finalizam a unidade, procurando estimular discussões sobre respeito mútuo e violência.

Na unidade temática II – Na ponta das Línguas - foram analisados os seguintes textos: *As Línguas do Brasil* é um texto expositivo que revela as diversas línguas faladas no nosso país e o processo de distribuição porque passaram as línguas indígenas; *Calango Espanhol* é um poema que retrata as diferenças lingüísticas; A narrativa *Bagoli* traz a reflexão sobre o sentimento afetivo que há no relacionamento familiar e o quanto ele ajuda nas relações interpessoais, independentes dos seus hábitos, língua e origem; *Papo de engraxate*, faz parte da introdução de um trabalho monográfico, apresenta a língua como um *fator de resistência e manutenção cultural*; O poema *fator de resistência e manutenção cultural*; O poema *A fala do gato* possibilita ao leitor refletir as diversas formas de comunicação, bem como o respeito a vida de todos os animais; *Porã*, um narrativa que revela o desrespeito e o preconceito em relação a uma criança indígena. Na selva com os ticunas é uma reportagem que finaliza a unidade retomando a questão do preconceito dos não-índios para com a cultura indígena.

A proposta temática da unidade III – *Nós somos iguais, nós somos diferentes* - dar ênfase à diversidade cultural e traz como textos para análise: O texto jornalístico *Nós somos iguais, nós somos diferentes* e o depoimento *Onde mora a identidade?* Que alerta para a questão da discriminação racial; *O filho de Luísa* é uma narrativa baseada em fatos reais, aborda temas como comércio de escravos, a luta pelo abolicionismo e a intolerância religiosa; *Uma cruz* é uma adaptação de um conto escrito por Franz Kafka, refere-se ao princípio de pertinência fundamentado no aspecto positivo da ideologia, onde o sujeito tem a necessidade de pertencer a um grupo, identificando-se com ele. O poema *Eu sou ninguém* refere-se a importância de valorizar as diferenças individuais. A unidade encerra com a narrativa *A cidade das estrelas* que retrata sobre as diferenças sociais articuladas às diferenças étnicas.

O livro encerra com a unidade temática *meninos e meninas*, sendo os textos analisados: *Mulheres*, uma conversa entre um menino e uma menina sobre o machismo e o feminismo; O conto *Arengas* amplia o debate sobre as diferenças sexuais; *O casamento tradicional* nos ajuda a

compreender os costumes dos povos indígenas; *Classificado poético* é um poema que revela a sensibilidade como uma característica de todos os seres humanos.

A *seção de olho no texto* traz a interpretação duzentos e sessenta e três questões sobre as diferenças sexuais, sociais e étnicas, bem como, reflexão sobre comportamentos humanos. Questões que geram em torno de fatos e informações do texto, mas também, mas também que estabelece uma ponte entre a idéia principal do texto e outras idéias temáticas, especialmente os temas transversais. em 68,5% das questões analisadas, na seção De olho no texto, apresentam característica linear. Que perpassam em sua maioria por questões baseadas na análise do discurso, desenvolvendo a partir de esquemas cognitivos como inferências, crítica, efeitos e intenções. Entretanto, as condições em que foram elaboradas não estabelecem uma relação intrínseca com os temas transversais, ficando assim uma lacuna que pode ser preenchida caso o professor amplie e enriqueça as discussões entre as questões propostas no roteiro de interpretação e a realidade que os sujeitos envolvidos estão inseridos.

Em relação as Tipologias das Perguntas, aparecem questões assim identificadas objetivas, cópias, metalingüísticas e subjetivas.

Consideramos para exemplificação as questões a seguir, extraídas da seção De olho no texto que acompanha os textos Um carta para Deus, As línguas do Brasil e o Casamento tradicional.

- (4) “Aos fins de semana, o narrador tinha aulas preparatórias para sua primeira comunhão.
a) quem dava essas aulas? b) onde elas aconteceram? c) o narrado ia a esse lugar apenas para ter aula?” (2001: 21)
- (4) “Que línguas já estava no Brasil quando os portugueses e outros povos europeus chegaram?” (2001: 67)
- (1) “Procure no dicionário o significado da palavra tradicional.
Depois explique o título do texto” (2001: 187).

As questões acima visam a localização de informações no texto a reconstrução do sentido global do texto a atribuição de sentido às palavras ou ao título. Isso implica um discurso linear que apaga as situações históricas e sociais vivenciados no cotidiano.

apesar de não haver predomínio das questões com característica transversal, elas aparecem de maneira significativa, em 31,5% das questões analisadas, constituindo-se de uma iniciativa louvável, na tentativa de formar o leitor para conhecer, discutir e vivenciar seus direitos e deveres, bem como, contribuir na reflexão da realidade articulada aos conhecimentos científicos.

Para exemplificar, consideramos as questões retiradas da seção *De olho no texto* que acompanha os textos: *Papo de engraxate*, *Nós somos iguais, nós somos diferentes* e *Mulheres*.

- (14) “Deixá-la sem registro seria desconhecer ou pelo menos subestimar a importância que tem o estudo de falares como esse para um melhor conhecimento de nossa **realidade lingüística e sócio-cultural**.
As frases a seguir se referem as realidades diferentes: **lingüística, social e cultural**. Leia essas frases com atenção, depois escreva no caderno a que realidade cada uma corresponde.
- a) Na sociedade brasileira existem muitas pessoas pobres e poucas pessoas ricas. Essa frase se refere a uma realidade...
- b) Embora a maioria dos brasileiros fale o português, existem aqui comunidade que falam outros idiomas. essa frase se refere a uma realidade...
- c) O saci-pererê é uma personagem amplamente conhecida em nosso folclore. Essa frase refere a uma realidade...(2001: 88)
- (2) “Releia): “Por causa das cores, as pessoas **muito antigamente** pensavam que os seres humanos estavam divididas em várias raças. Agora, não: nós sabemos as diferenças são normais e saudáveis.”

De acordo com o texto, atualmente as pessoas sabem que as diferenças são normais e saudáveis. Os depoimentos das crianças confirmam ou negam essas informações? Justifique sua resposta (2001: 117)

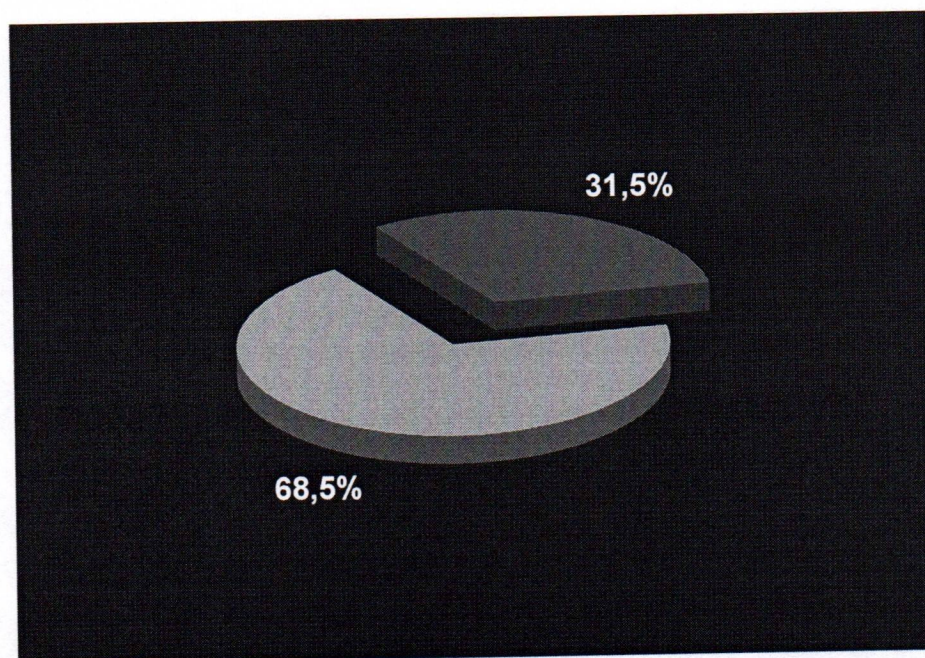
- (7) “Houve um tempo em que as mulheres “ não colocavam em questão os *papeis tradicionais* para os quais elas e os homens eram educados.” a) Qual seria o papel tradicional da mulher? b) Qual seria o papel tradicional do homem? c) Pelo que você pode observar, mulheres e homens, atualmente continuam desempenhando seus papéis tradicionais?” (2001: 171).

De fato, as condições em que as questões foram elaboradas promovem a reflexão, a análise e a *construção social do conhecimento*, pois aciona a multiplicidade de temas dos contextos histórico, social, cultural e ambiental. O universo temático das questões transversalizadas é amplo, não admite o sentido único, nem a construção do sentido do texto obriga que o leitor leia e interprete em uma única direção.

As questões de interpretação de texto devem ajudar a refletir sobre aspectos do mundo real, as questões políticas, sociais e culturais que afetam nossa vidas, levando em conta a sua elaboração. Pelo contrário, as atividades interpretativas não estimularão o leitor a ser crítico e pensante.

GRÁFICO 5

GRÁFICO DAS QUESTÕES ANALISADAS



68,5% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA LINEAR
31,5% QUESTÕES COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas nunca se falou tanto de temas ligados aos Direitos Humanos, Cidadania, Ética, Meio Ambiente. Essa temática eclodiu em diferentes instâncias da sociedade, mas ficou sob a responsabilidade da Educação torna-se instrumento que contribuirá na formação para o exercício da cidadania, seja nos sindicatos, igreja, movimentos sociais, escolas.

No espaço escolar, a proposta de trabalhar os conhecimentos básicos, dentro do contexto social, cultural, político, e econômico se concretizam através dos temas transversais. Constituem-se a marca da escola que rompe com a cultura do reconhecimento da dignidade humana por meio da garantia dos seus direitos e deveres.

Nessa direção a prática pedagógica deve trabalhar com os conhecimentos que permitam aos sujeitos envolvidos situar se na condição de atores sociais, que atuam na construção do projeto da sociedade em que estão inseridos.

Entretanto, apesar dos temas transversais aparecem debates, manuais dos livros didáticos, projetos pedagógicos, sua incidência nos roteiros de interpretação de texto pelo que constatamos nessa pesquisa é inexpressiva.

O problema consiste na ausência de fundamentação teórica quanto ao trabalho com as atividades interpretativas. Em número reduzido são os livros que explicitam sobre a concepção de que dão sustentabilidade as atividades interpretativas, geralmente trazem respostas prontas direcionando o olhar do professor para uma interpretação que se esgota em fatos e situações extraídas do texto.

Em nossos livros didáticos aprovados com distinção pelo MEC fica comprovado que o percentual de questões com característica linear é bem maior do que as questões com característica transversal. Recebendo-nos que a interpretação de texto que deverá desenvolver a

competência crítica do leitor não passa de exercícios de fixação das informações contidas no texto.

Com base nisso, buscamos realizar uma pesquisa que não só apontasse dados referentes ao número reduzido de questões intrinsecamente relacionados aos temas transversais, mas também oferecer a possibilidade de transformar roteiro de interpretação de textos com característica linear por roteiros com característica transversal.

No transcorrer da pesquisa com a leitura da bibliografia consultada, análise de dados percebemos a presença de textos que procuram refletir temas de relevância social, entretanto os roteiros de interpretação comprometem a possibilidade de interdiscurso e reforça a ilusão de liberdade e extrapolação no ato de interpretar.

As atividades interpretativas cumpriram assim, sua função de tornar o aluno em leitor proficiente e um cidadão crítico, caso sejam elucidadas a partir de pressupostos teóricos fundamentados na análise do discurso e sejam situadas dentro do contexto histórico, político e social. Pois a interpretação não ocorre do nada, ela ocorre da reflexão das relações ideológicas que acontecem na sociedade.

Mesmo encontrando várias dificuldades na elaboração dessa pesquisa, principalmente pela falta de uma bibliografia especializada, retiramos o que nos impedia de ver o que estava implícito. Sabemos que até chegar a verdade, teremos que retirar muitos véus que ocultam a essencialidade. Mas estaremos contribuindo com a Educação que amplia o entendimento do leitor e efetiva sua participação nas questões sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.**(Coleção Magistério). São Paulo: Cortez, 1990;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos – 1ª a 4ª séries.** PNDL, 2004. Brasília: MEC/ SEF, 2003;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC / SEF, 1997;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: temas transversais. Brasília: MEC / SEF, 2001;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC / SEF, 1997;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente saúde. Brasília: MEC / SEF, 1997;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997;
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 2001;
- BUSQUETS, Maria Dolors. Et. Alii. **Temas transversais em educação:** base para uma formação integral. [Trad. Cláudia Schilling]. 6ª ED. São Paulo: Ática, 2001;

BUENO, Silveira. Dicionário. São Paulo: Editora Didática Paulista. 2000;

CÓCCO, Maria Fernandes e Hailer. Marco Antonio. ALP novo: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 2000;

COSCARELLI, Carla V. e CAFIERO, Delaine. **Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos.** Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. FALE / UFMG, CR ROM, 2002;

DINISIO, Angela Paiva e BEZERRA. M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48 a 61;

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997;

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 5ª ed. Campinas: Pontes, 1997;

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** São Paulo: Ática, 2000;

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000;

MENEGOLLA, Maximiliano e SANTANA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999;

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000;

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Um diálogo transversal sobre o ensino e o aprendizado da leitura**. Jacobina: FAGED / UFBA, 2003. [Programa de Pós-graduação em Filosofia de Linguagem, Práxis Pedagógica];

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998;

WERNECK, Vera Rudje. **A ideologia na educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Vozes, 1982;

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Amália Orchis de Sylo de. Et. Alii. **Língua Portuguesa, 4**: livro do professor. São Paulo: Ediouro, 2001;

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**: fascículo 12. Petrópolis: Vozes, 2002;

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2000;

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAG, Bárbara. Et. Alii. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não-disciplinar. In: Nilda Alves (org.) *O sentido da Escola*.. Rio de Janeiro: DP e A, 2001, p. 17 a 41;

GALLO, Silvio. **Disciplinaridade e transversalidade**. In: Cândida Vera Maia (org.) *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP e A, 1999;

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1997;

NASCIMENTO, Eloy Lago. Apresentação gráfica de trabalhos acadêmicos. Paulo Afonso: UNEB, 2001;

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981;

SILVA, Denise Elena Garcia da. E VIEIRA, Josênia Antunes (org.) Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de letras; Editora Plano, 2002.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BRAGA, Rita de Cássia Espescht. Et. Alii. **Português na ponta do lápis... e da língua, 4ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2001, 208 p.

CARVALHO, Carmen S. Et. Alii. **Construindo a escrita**. São Paulo: Ática, v.4;

GOMES, Solange. **Língua Portuguesa – 4ª série**. (Coleção Vitória-Régia). Campina Grande do Sul / Ed. Lago. 2001, 224p;

SILVA, Antônio de Siqueira. Et. Alii. **Linguagem e vivência: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2001, v. 4;

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999, v. 4.

ANEXOS

ROTEIRO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM CARACTERÍSTICA TRANSVERSAL

ROTEIRO I

Declaração proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas- Tradução de Antônia Maria Zanetti- Língua Portuguesa-4ª série (Coleção Vitória Régia)

OS DIREITOS DA CRIANÇA

1. Na maioria das cidades Brasileiras existem crianças nas ruas descalças, mal vestidas, pedindo dinheiro e comida. Você que essas Crianças têm garantido os direitos que na declaração lida?
2. No princípio 7 - é assegurado a criança o direito a receber educação livre e obrigatória. Todas as crianças do seu Município estão freqüentando a escola? Você conhece alguma criança que não freqüenta a escola? Justifique sua resposta.
3. No Princípio 4 - A criança deve gozar dos benefícios do seguro social: saúde, atendimento médico adequado... Há no seu município serviços sociais destinados a atender crianças de 0 a 6 anos? E destinados a atender crianças portadoras de deficiências?
4. Quais são os direitos que lhes são garantidos nesta Declaração proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959?

ROTEIRO II

Crônica de Cecília Meireles- Construindo a escrita: textos, gramática, ortografia: Livro 04

CAMELÔ CAPRICHADO

1. Qual a personagem principal da narrativa? Ele pertence ao mesmo seguimento social dos jornalistas e promotores? O que lhe ajuda a identificar a posição social de cada um?

2. O tipo de caneta vendido pelo camelô existe na realidade? Quais são as consequências para quem faz propaganda enganosa?

Releia o trecho a seguir:

“... Esta é a caneta ideal, a melhor caneta do mundo (marca Ciclope!) do maior contrabando jamais apreendido pela Guardamoria!...”

a) O que leva os camelôs comprar mercadorias contrabandeadas?

b) E a qualidade do produto contrabandeado é a mesma do produto original?

4. Quem são as pessoas que vivem “da pena, para a pena e pela pena”? Por que a caneta pode se tornar uma ameaça para elas?

ROTEIRO III

Conto de Jon Scieszka – Português: uma proposta para o letramento – livro 4

O OUTRO PRÍNCIPE SAPO

1. Analise o comportamento da princesa e o nosso comportamento diante dos animais.

a) Primeiro, a princesa teve vontade de sair correndo, quando o sapo pediu ajuda. A reação da princesa nos mostra a relação desarmônica que algumas pessoas têm com os sapos. Explique porque isso acontece.

b) Maltratar animais é crime! É bastante comum matar ou maltratar os sapos. Quais as consequências desse tipo de comportamento para o meio ambiente?

c) A partir da resposta dada na questão anterior, você acha que a princesa agiu corretamente ao ficar com pena do sapo?

2. Releia o 2º parágrafo:

“Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.”

a) Descreva as características do ambiente que ocorre a história.

b) O ambiente que você descreveu na questão “a”, apresenta características de um ambiente preservado ou degradado? Por quê?

ROTEIRO IV

Crônica de Luiz Fernando Veríssimo – Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa – livro 4

O PLEITO

1. Na história a professora solicita aos candidatos que apresentem o que irão fazer se forem eleitos. Se você fosse candidato a prefeito do seu município qual seria o seu plano de governo?
2. Escreva o nome do prefeito do seu município. Você sabe a história política dele?
3. apareceu na história vários tipos de candidatos. Com qual candidato você se identificou? E por que?
4. Você concorda que as pesquisas influenciam negativamente numa eleição? Justifique a sua resposta.
5. Na sua opinião a professora soube conduzir bem o “pleito simulado”

ROTEIRO V

Reportagem de Elvira Lobato – Português na ponta do lápis ... e da língua – 4ª série

NA SELVA COM OS TICUNAS

1. O texto na selva com os ticunas permitiu que você conhecesse melhor um povo indígena brasileiro.

a) Você acha importante que os ticunas defendam a sua forma de viver, a sua cultura? Por quê?

b) Alguns costumes dos ticunas estão presentes em nosso cotidiano. Você consegue identificá-los no texto? Transcreva a seguir.

c) Você conhece a expressão “programa de índio”? O quer dizer? O que você vê de preconceituoso da forma como utilizamos esta expressão no cotidiano?

d) Releia o trecho abaixo:

“Os índios têm nomes na língua ticuna e em português. Vamos usar os em português para ficar mais fácil de ler”.

O nome é considerado marca da identidade de uma pessoa. Será que o povo ticuna não ficaria mais feliz se reportagem seus nomes fossem citados na sua língua?

d) Qual é a relação dos ticunas com a natureza? De que forma eles se utilizam dela?