

## Livro Didático: um desafio à leitura

Cláudia Mendonça

Doutora em Letras e Lingüística pela UFPE  
Professora do Departamento de Letras da UFPE

### INTRODUÇÃO

**D**e acordo com os dados do censo 2000, referentes aos anos 90, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a universalização da escola é realmente um fato a ser comemorado. Se na década de 80 os índices de escolaridade básica não ultrapassaram os 80%, os novos dados dão conta de que o percentual médio de crianças em idade escolar, matriculadas no ensino fundamental é de 94,9%, sendo que em nenhum dos mais de 5.500 municípios brasileiros este índice é inferior a 90%. Isto, sem dúvida, revela não apenas um maior empenho do poder público em favor da educação básica, mas, sobretudo, uma maior compreensão a respeito do valor da escola por parte da população economicamente desfavorecida, que, agora, prefere que os seus filhos freqüentem a escola a tê-los ajudando no sustento da família, como costumava ocorrer. Evidentemente, em parte, essa mudança se deve à implementação de programas sociais como o Bolsa-Escola, atualmente incorporado ao Bolsa-Família. Entretanto, se considerarmos que tais programas estão longe de contemplar um número tão elevado de famílias carentes que mantêm seus filhos na escola, há de se entender que existe, entre essas famílias, uma maior compreensão sobre a importância da escola. Uma conscientização que nos permite vislumbrar dias melhores em termos de educação no nosso país.

Por outro lado, a freqüente divulgação dos desastrosos resultados dos nossos alunos em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ( IDEB), dentre outras, nos faz constatar que a universalização do ensino é apenas o primeiro passo em direção a uma educação bem sucedida. Nas palavras do professor Pablo Gentili: “*uma coisa é ter direito à escola, outra é ter direito à educação*”(Informandes nº111, set., 2002, p:11).

## DIAGNÓSTICOS DO (IN)SUCESSO ESCOLAR

Os altos e persistentes índices de insucesso escolar evidenciados no ensino brasileiro têm sido sistematicamente atribuídos às deficiências na formação do professor e/ou às carências do aluno. Em uma matéria a respeito do péssimo desempenho dos alunos brasileiros no PISA (2000), a Revista Época (10/12/2001, p:48) abre o texto com o seguinte subtítulo: “*Desempenho sofrível de estudantes brasileiros mostra que o nó está no professor*”.

Certamente não seria difícil encontrar avaliações em que o aluno, com toda a sua carga de carências econômicas, sociais e até cognitivas seja apontado como o nó do problema. Essa, porém, é uma interpretação que remete à polêmica questão entre diferença e deficiência, conceitos respectivamente associados aos trabalhos de Labov e Berstein nas décadas de 60 e 70, e que foge ao escopo deste trabalho.

Naturalmente, como agentes do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno constituem peças fundamentais para o sucesso da escolarização. Um professor mal formado e/ou mal remunerado não estará apto nem motivado para desenvolver práticas pedagógicas produtivas. Por outro lado, nenhum professor, assim como nenhuma prática pedagógica serão capazes de suprir as carências de uma população socialmente excluída e, conseqüentemente, desestimulada para a aprendizagem.

Outro fator, por vezes mencionado como responsável pelo insucesso escolar, diz respeito às questões metodológicas. Contudo, se considerarmos as inúmeras metodologias já experimentadas ao longo dos anos, sem que tenham promovido



diferenças significativas no nosso sistema educacional, fica evidente que, embora não se deva desprezar novos conhecimentos, a mudança de metodologia por si só não tem contribuído para a melhoria do ensino.

Neste trabalho, queremos salientar que os diagnósticos a respeito da ineficiência do ensino fundamental tem desconsiderado o fato de que entre os personagens – professor/aluno – desse evento comunicativo constituído pela prática pedagógica e mediado por diferentes metodologias, encontra-se um instrumento essencial: **o livro didático**.

Conforme ressalta o Guia do Livro Didático (1998:9) “*no caso da escola brasileira, [o livro] é ainda o instrumento principal e mais utilizado*”. Pensamento que é enfaticamente endossado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para os 1º e 2 ciclos do ensino fundamental (1997, p:115) e que se repete *ipsis litteris* nos PCN para os 3º e 4º ciclos (1998, p:98) nos seguintes termos:” *independente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de ensinar a Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático*”.

Assim, nesse cenário de pouca competência docente, tantas carências por parte do aluno e o uso de metodologias incapazes de promover uma aprendizagem efetiva, o livro didático deixa de ser apenas um dos recursos didáticos, para ser praticamente o único instrumento de (in)formação disponível tanto para o aluno quanto para o professor.

## LIVRO DIDÁTICO E (IN)SUCESSO ESCOLAR

São ainda muito poucos os trabalhos na área da Lingüística que têm tratado da relação entre livros didáticos e (in)sucesso escolar, especialmente com relação às disciplinas introduzidas após a alfabetização, como é o caso de Geografia e Ciências. A grande maioria das análises de livros didáticos realizadas por lingüistas tem focalizado manuais de língua materna ou estrangeira. Além disso, só a partir de 1998, o Ministério da Educação começou a publicar



regularmente o Guia do Livro Didático, contemplando todas as disciplinas obrigatórias do ensino fundamental. Uma avaliação que é levada a efeito por especialistas de cada uma das disciplinas.

Nosso interesse a respeito dos livros didáticos advém de experiências empíricas, ao ajudarmos nossos filhos e sobrinhos nas suas dificuldades com as leituras escolares, notadamente com relação aos livros de Geografia e Ciências. Muitas vezes tivemos que reescrever os textos, pois, da forma como apareciam nos manuais, se não impossibilitavam a compreensão, no mínimo a tornava uma tarefa árdua e desmotivadora, principalmente para quem estava apenas se iniciando na prática da leitura.

Mais recentemente, vimos nossas críticas ratificadas através das avaliação dos livros de Geografia realizada pelo PNLD, responsável pela publicação do Guia do Livro Didático. Na primeira edição (1999), além dos manuais reprovados (dado que não é mencionado), dos 22 livros de Geografia aprovados para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série), nenhum obteve a classificação máxima (distinção), 03 foram apenas recomendados e 19 recomendados com ressalvas. Na avaliação seguinte (PNLD 2001), quando foram analisadas coleções e não mais exemplares isolados, foram aprovadas 07 coleções, sendo que 03 já haviam sido aprovadas em 1998. Dessas 03, apenas 01 coleção conseguiu superar a classificação anterior, passando de recomendada com ressalvas para recomendada. As outras duas mantiveram-se recomendadas com ressalvas. Das 04 novas coleções, 02 foram recomendadas e 02 recomendadas com ressalvas. Também nesta edição não houve aprovação com distinção. No segundo semestre de 2004 saiu a terceira edição do PNLD com validade para três anos a partir de 2005, portanto, vigente até 2008. Diferentemente das versões anteriores, esta avaliação eliminou o sistema classificatório, adotando apenas os conceitos aprovado e reprovado. Das 16 coleções apresentadas, apenas 11 foram aprovadas. Considerando que cada coleção está composta de 4 volumes (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), são 20 livros que não conseguiram passar pelo crivo dos avaliadores. Estes resultados demonstram que os especialistas também não parecem satisfeitos com a produção de livros didáticos dos Geografia.



Analisando os critérios de avaliação das três edições do PNLD, nos chamou especial atenção a ausência de critérios relativos à textualidade dos manuais. Encontramos apenas breves referências à necessidade de adequar a linguagem do texto à faixa etária e/ou nível de escolaridade dos leitores a que se destina cada um dos volumes, sem, contudo, mencionar qualquer recurso para a consecução dessa adequação. O fato é que, levadas a efeito por especialistas da área, as avaliações têm contemplado, essencialmente, aspectos pertinentes à Geografia.

Consultando os PCN (1997,1998) de Geografia, também não encontramos referências relevantes a respeito da textualidade dos manuais. Ao contrário, nos parece implícita a idéia de que as habilidades pertinentes ao domínio da leitura se encerram no domínio do código escrito e se desenvolvem fora do ensino da Geografia, devendo ser incorporadas e exploradas em favor do ensino das demais disciplinas. É, por exemplo, o que sugere o parágrafo a seguir, concernente ao 2º ciclo do ensino da Geografia:

*No segundo ciclo [...] a maior autonomia em relação à leitura e à e...scrita permite que eles [os alunos] sejam capazes de consultar e processar fontes de informações com maior independência e construam compreensões mais complexas (p:141).*

Esta é uma visão que, a nosso juízo, concorre para aumentar a já difundida fragmentação do currículo escolar e contraria frontalmente a noção de interdisciplinaridade, conceito fundamental em todos os campos do conhecimento em nossos dias. Como observa Marcuschi (2001, p: 4), “*podemos dizer que o modelo que conduziu as ciências para um isolamento competitivo chega hoje ao seu esgotamento em favor de um entrosamento na multidisciplinaridade*”. E, sem dúvida, o ensino da leitura representa ao mesmo tempo objeto e instrumento de todo o processo de ensino/aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Nas palavras de Kleiman et alli (2002, p:15):

uma proposta de trabalho escolar que articule as diferentes áreas de conhecimento pressupõe uma capacidade comum – a leitura – valor, pré-requisito e ao mesmo tempo objetivo de trabalho coletivo na escola”



Posição defendida por Castro de forma bastante radical quando, ao comentar o insucesso dos alunos brasileiros no PISA 2000 (2001, p:88) afirma que” *só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito*”.

A posição dos PCN de Geografia (1997) nos parece revelar ainda uma noção bastante distorcida e ultrapassada sobre língua e, conseqüentemente, sobre leitura. Visão que corresponde aos tempos áureos do estruturalismo dominante na primeira metade do século XX, segundo a qual a capacidade de ler deve-se apenas ao domínio do sistema lingüístico. Como sabemos, ler significa muito mais do que decodificar as convenções do código escrito.

No caso da leitura de textos científicos, cada área do conhecimento desenvolve suas próprias práticas de uso da escrita que são socialmente sancionadas pelos membros das respectivas comunidades discursivas. Como nos ensina Bakhtin ([1979]1992, p:284):

*cada esfera de atividade e comunicação humana gera um repertório de tipos de enunciados relativamente estáveis do ponto de vista temático, estilístico e composicional*

Em um trabalho em que tratam da leitura de textos didáticos de disciplinas científicas, Halliday e Martin (1993) salientam a necessidade de treinar o aluno na leitura dos gêneros textuais correspondentes a cada área do conhecimento científico desde o início da escolaridade, pois, uma parte importante do saber que deve ser adquirido pelo aprendiz diz respeito, justamente, aos diversos gêneros utilizados nas várias áreas do conhecimento. Segundo esses autores, a ausência de contextos específicos para o aprendizado da linguagem científica tem levado ao equívoco de considerá-la difícil e inacessível à criança, o que, conseqüentemente, tem resultado na produção de materiais didáticos inadequados. Consideram que os livros têm enfatizado a prática de experimentos ao invés da leitura dos gêneros textuais próprios da produção



científica, além de valorizarem traços da oralidade em detrimento das propriedades da língua escrita.

Corroborando esse pensamento, Vigner (1988, p:33) afirma que *“reconhecer um gênero é poder regular sua leitura sobre um sistema de expectativas, inscrevê-la numa trajetória previsível”*.

Para tanto, cabe à escola equipar o aluno com um repertório de gêneros textuais, especialmente aqueles utilizados e sancionados por cada uma das áreas de conhecimento estudadas. Assim, estaríamos ensinando não apenas conteúdos informacionais, mas também as estruturas retóricas e discursivas correspondentes a cada uma das áreas de estudo da matriz curricular.

A nossa análise a respeito do papel do livro didático para o (in)sucesso escolar não seria fidedigna se não contasse com a opinião do professor. Recorremos, então, a um questionário (anexo) aplicado a 31 professores de Geografia do ensino fundamental com o objetivo de obter a palavra daquele que, ao contrário das mães e pesquisadores, testemunha as dificuldades do cotidiano do aluno na sala de aula. Situamos a consulta ao professor, tomando como base a 5ª série, pois, é neste nível de escolarização que a Geografia, bem como outras disciplinas, passam a ser ministradas de maneira mais formal, inclusive com professores especializados em cada área e não mais com uma única professora (tia) para todas as matérias como normalmente ocorre até a 4ª série. Conseqüentemente, a partir da 5ª série, o desempenho do aluno se torna mais dependente da leitura dos livros didáticos.

Em uma escala de 1 (mais fácil) a 5 (mais difícil) pedimos que os professores apontassem o nível de dificuldade dos alunos em relação à leitura do livro didático, sem contar com a ajuda de adultos. Mais de 40% dos professores pesquisados responderam que a leitura do livro didático representa uma dificuldade média (2 e 3 na nossa escala), enquanto para mais de 50% a leitura constitui uma atividade muito difícil (4 e 5) para o aprendiz. Uma constatação ratificada e até enfatizada nas respostas à segunda pergunta do questionário, quando 93,5% dos professores afirmaram que para uma melhor compreensão da

leitura do livro, faz-se necessário recorrer a algumas estratégias. Em resposta à pergunta três, relativa às dificuldades encontradas, os professores mencionaram:

- a) dificuldades relativas ao léxico (ex: vocabulário difícil, a linguagem não facilita a leitura, vocabulário muito alto,...)
- b) dificuldades relativas à estrutura textual ( ex: textos complexos, organização do texto, seqüências de assunto, ...)
- c) inadequação em relação à realidade do aluno (ex: a linguagem não corresponde à realidade do aluno...).

Como mostram os exemplos acima, são dificuldades relativas à leitura.

Na pergunta 4, ao serem indagados sobre as medidas usadas para resolver as dificuldades citadas, os professores mencionaram estratégias tais como:

- a)elaboração de fichas,
- b) elaboração de textos por parte do professor,
- c) uso de outros textos extraídos de revistas e jornais,
- d) leitura do livro em sala de aula,
- d)formulação de exercícios ,
- e) seleção de textos de melhor compreensão.

Estas respostas demonstram que, em alguns casos, a leitura do livro didático chega até a ser substituída por outros textos, evidenciando, portanto, que para a grande maioria dos professores consultados, o problema não está no conteúdo da disciplina, mas em questões diretamente relacionadas ao processamento da leitura. Em suma, mesmo considerando que a leitura do livro seja feita após a explicação do assunto em sala de aula, ainda assim, resulta de difícil compreensão para o aluno, exigindo a intermediação de um adulto. Ou seja, são livros que não dialogam com o seu leitor alvo e que, portanto, ao nosso ver, deveriam ser levados em consideração nos diagnósticos a respeito do desempenho do aluno.



## PERFIL DO LEITOR X DIFICULDADES DE LEITURA

São diversos os fatores que dificultam a leitura do livro didático.

Primeiro, trata-se de leitores que ainda não dispõem do necessário convívio com as convenções específicas da língua escrita e, portanto, mostram-se inseguros quanto ao domínio das questões estritamente relativas ao código lingüístico e notações discursivas.

Segundo, por serem estranhos às comunidades discursivas das áreas de conhecimento com as quais estão travando seus primeiros contatos formais, configura-se uma relação de assimetria entre autor e leitor. Em outras palavras, o volume de conhecimentos partilhados entre estes interlocutores é praticamente inexistente.

A propósito, consideramos que essa assimetria de conhecimentos entre os interlocutores (autor/leitor) e o conseqüente propósito comunicativo do autor em incrementar o compartilhamento de conhecimentos com o seu leitor são dois fatores relevantes na definição do livro didático como um gênero textual.

Um terceiro problema para esses leitores diz respeito à tipologia de seqüências textuais. Ao contrário das seqüências narrativas, presentes em suas vidas desde a mais tenra idade, através de contos infantis, narração das suas próprias experiências e daqueles com quem convivem, o tipo de texto expositivo, predominante nos manuais didáticos das disciplinas científicas como a Geografia, não se encontra muito presente no cotidiano desses leitores. Isto porque, o texto expositivo serve, sobretudo, para descrever como o mundo está organizado e para categorizar os objetos, seres e eventos segundo suas funções e características. E, certamente, essas não são atividades que esses leitores tenham oportunidade de experimentar com freqüência. Quando muito, suas experiências se limitam a categorizações do senso comum, presentes nas chamadas teorias ingênuas que raramente coincidem com as categorizações científicas. Como salientam Weaver e Kintsch, (1991, p:280), “*o objetivo principal das seqüências expositivas é comunicar informações, a fim de que o leitor apreenda uma determinada informação*”.



A falta de convívio com textos expositivos implica na dificuldade de processamento cognitivo e, conseqüentemente, dificulta a formação do que Van Dijk (1983) tem referido como macroestrutura. Ou seja, uma espécie de compreensão geral do texto (*gist*), que, segundo o autor, é de significativa importância para o arquivamento da informação na memória de longo prazo.

Some-se ainda a todas estas dificuldades o fato de que ocorrem em um contexto de aquisição de conhecimentos sobre os quais o aluno ainda não tem um acervo de informações que lhe facilite a compreensão. Além de um limitado conhecimento enciclopédico, faltam-lhe conhecimentos prévios sobre os temas abordados. E, conforme encontra-se hoje sobejamente descrito na literatura especializada, tais conhecimentos são de importância vital para uma leitura ativa e responsiva, para usar uma linguagem bakhtiniana. Nas palavras de Weaver e Kintsch (1991, p:237), “

*nenhuma estratégia de processamento será de grande valia se o texto trata de domínios completamente estranhos ao leitor. Em geral, a compreensão revela-se impossível sem a ativação de uma quantidade considerável de conhecimentos prévios”*

Na tentativa de superar a falta de conhecimentos prévios por parte do aluno, muitos livros didáticos acabam incorrendo em outro problema: excesso de conceitos e definições. A situação então se agrava pelo fato óbvio de que para definir e conceituar categorias, precisamos de mais categorias. Ademais, a necessidade de precisão, própria da linguagem científica, exige o uso de mais conceitos. Em outras palavras, ao definir um conceito, inevitavelmente tem-se que recorrer a outros conceitos aos quais o primeiro está diretamente relacionado. São conceitos que se definem mutuamente.

Por exemplo: “Universo é o conjunto de tudo o que existe, planetas, estrelas, galáxias, etc. Esses corpos celestes que existem no universo são chamados astros” (grifo nosso).

Assim, ao apresentar o conceito de universo os autores (Vesentini e Vlach, 2001, p: 22 vol. 5ª série) tiveram que recorrer a mais 05 conceitos que constituem termos técnicos da Geografia, alguns dos quais podem não ter sido ainda



trabalhados em lições anteriores. Na verdade, é muito difícil controlar a exposição de conceitos sem envolver outros que ainda não tenham sido objetos de estudo.

Essa questão é referida por Halliday (1993) como definições interligadas (*interlocking definitions*). Na opinião do autor, esse é um problema que impõe ao leitor uma carga cognitiva deveras pesada. E, na tentativa de amenizá-la, os autores de manuais didáticos recorrem a mais definições sem se darem conta de que “quanto maior o número de definições, mais difícil se tornará a compreensão” (op. cit, p:73). Uma prática que acaba dando origem a um círculo vicioso e estimulando a memorização em detrimento de uma aprendizagem efetiva. Tudo isso sem contar a inutilidade prática de muitos desses conceitos para a vida do aluno. Exemplificando: Quantos dos que venham a ler este texto sabem exatamente o que são ‘areias monazídicas’, ‘lacólito’, ‘sotavento’, ‘chuvas orográficas’ e ‘zona pelágica’? E, quantas seriam as oportunidades de uso desses conceitos por alguém que não seja especialista da área? Contudo, são conceitos extraídos de livros aprovados pelo PNLD para a 5ª série. Infelizmente, muitas vezes, por não terem “aprendido” tantos e tão estranhos conceitos, grande parcela dos nossos alunos experimentam o fracasso da reprovação, engrossando assim as estatísticas de repetência e evasão. Trata-se, portanto, de uma etapa da escolarização que se caracteriza pela aquisição de novos conceitos e categorias quase sempre por demais abstratas e distantes das experiências vividas pelos aprendizes.

Em um artigo sugestivamente intitulado *Naufrágio Curricular*, Castro (Veja 29/05//2002, p:22) comenta o excesso de conteúdos nos nossos currículos e a conseqüente impossibilidade de serem assimilados:

*o preço de um currículo entulhado de informações {...} é que não sobra tempo para ser educado {...}, como não há tempo para aprender, decora-se, [e] entre reis da França, afluentes do rio Amazonas e derivados de carbono, acumulam-se inutilidades memorizadas.*

Ainda a respeito desse excesso de conteúdos, chamamos a atenção para o fato de que, em decorrência de uma má interpretação por parte da escola e da rapidez



com que as editoras têm produzido materiais didáticos em áreas como Ética, Meio Ambiente e Filosofia, os chamados temas transversais, introduzidos nos PCN como uma nova perspectiva de abordagem para conteúdos já presentes na matriz curricular, têm se transformado em novas disciplinas, aumentando assim o já excessivo volume de leituras e informações a serem estudadas e avaliadas no ensino fundamental.

Recentemente tivemos a curiosidade de contar a quantidade de páginas a serem lidas por um aluno de 12 anos que iniciava o ano letivo como repetente na 4ª série do ensino fundamental. Nada menos que 1482 páginas, distribuídas em 09 matérias. Isto significa 04 páginas a serem lidas e “aprendidas” por dia, sem direito a férias, fins de semana ou feriados. Mais uma vez concordamos com Castro (2003, p:21) para quem *“ensina-se demais; por isso, aprende-se de menos”*.

Assim, ao se iniciarem no mundo dos conhecimentos científicos, os aprendizes se defrontam com uma multiplicidade de obstáculos que lhes dificulta sobremaneira a leitura dos manuais didáticos. Uma questão que, a nosso juízo, não tem sido levada em consideração na produção de livros didáticos nem nos diagnósticos de insucesso escolar.

## CONCLUSÃO

A má formação do professor e/ou as várias carências do aluno têm sido freqüentemente, apontadas como as principais causas de tão alarmantes índices de insucesso no nosso ensino fundamental. Com isso, tem-se desconsiderado o peso e a importância do livro didático na escola brasileira.

Neste trabalho, enumeramos algumas das dificuldades com que se defronta o aluno na leitura do livro didático, em particular, o livro de Geografia. Dificuldades que, não estão circunscritas aos limites da Geografia, atingindo, de forma relevante, aspectos lingüísticos, discursivos e cognitivos, pertinentes ao processamento da leitura. Uma questão ignorada pelos autores de livros



didáticos da área, que, por sua vez, contribuem para incrementar essa dificuldade, ao introduzirem uma carga excessiva de conceitos e categorias abstratas, distantes e, muitas vezes, inúteis à realidade do aluno. São livros que não dialogam com o seu leitor alvo e que, a nosso juízo, corroboram significativamente para tão altos e persistentes índices de insucesso no nosso ensino fundamental.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. [1979]1992 . **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes.

BERNSTEIN, B. 1974. **Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language**. Londres, Routledge & Kean Paul

CASTRO, C.M. 2001. **PISA 2000: Relatório Nacional**. Inep, MEC.Brasília.  
-----2003. Naufrágio curricular. In: **Veja**, 29/05. São Paulo, Editora Abril, p:22.

GENTILI, P. 2002. Entrevista: A exclusão aumentou. In: **Informandes** n°111, set.

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. 1998: 5ª a 8ª séries. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, MEC/SEF (avaliação válida a partir de 1999 até 2001).

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. 2001: 5ª a 8ª séries. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília,MEC. (avaliação válida a partir de 2002 até 2005).

GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. 2004: 5ª a 8ª séries. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, MEC/ SEF. (avaliação válida a partir de 2005 até 2008).

HALLIDAY, M. A. C. 1993. Some grammatical problems in scientific English. In: **Writing science: literacy and discursive power**. University of Pittsburgh Press, pp: 69-85.

HALLIDAY,M.A.K & Martin,J.R.(org)1993 **Writing science: literacy and discursive power**. University of Pittsburgh press.

KLEIMAN, A , et alii 2002. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Coleção Idéias sobre linguagem. Campinas, SP. Mercado Aberto.



LABOV, W. 1972. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania press.

MARCUSCHI, L.A.2001. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum quantitativo-qualitativo. *Revista da Aled*, 1 (1) , pp: 23-42.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997. Ensino Fundamental: 1ª - 4ª série. Brasília, MEC/SEF.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 1998. Ensino Fundamental: 5ª - 8ª série. Brasília, MEC/SEF.

REVISTA ÉPOCA. 2001, 10/12. Barueri, SP. Ed. Globo, p: 48.

VAN DIJK, T & Kintsch, W. 1983 **Strategies of Discourse Comprehension** . Orlando, Florida, Academic Press, ICN.

VESENTINI, J. & Vlash, V. 2001. **Geografia crítica: o espaço natural e a ação do homem**. 5ª série São Paulo, Editora Ática.

VIGNER, Gerand. 1988. Intertextualidade, norma e legibilidade. **O texto: leitura e escrita**. Pontes, Campinas, SP pp:31-38.

WEAVER, A.C. & KINTSCH, W. 1991. Expository texts. In: **Handbook of reading research** Vol II. BARR et alii( org). Longman. New York/London. pp: 230-245.  
www.ibge.gov.br



(Anexo)

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1) Em uma escala de 1(+ fácil) a 5(+ difícil), como você situaria o nível de dificuldade dos alunos de 5ª série quanto à leitura do livro didático de Geografia **sem contar com a ajuda de um adulto?**

R. 1(  ), 2(  ), 3(  ), 4(  ), 5(  ).

2) Você considera que o aluno pode complementar satisfatoriamente as explicações do professor em sala de aula **apenas** com a leitura do livro didático?

R. Sim (  ) Não (  )

3) Que dificuldades você ressaltaria em relação à leitura do livro didático de Geografia?

4) Caso você tenha mencionado alguma (s) dificuldade(s), quais as estratégias usadas pelos professores para amenizar os problemas citados?