

ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

SANDRA HELENA DIAS DE MELO (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO).

Resumo

O papel do letramento escolar tem sido pauta na discussão sobre a melhoria de ensino no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam a necessidade do ensino formar alunos-cidadãos. Partindo do princípio de que tornar-se sujeito numa sociedade letrada é tomar parte das práticas de letramento diária dessa sociedade, destaca-se a responsabilidade que a Escola, como agência fomentadora do acesso do aluno-cidadão ao mundo das letras, deve assumir para que se cumpra esse fim. A análise das atividades de leitura e de escrita no livro didático na disciplina de Geografia objetivou refletir sobre o tipo de comprometimento de outras áreas do conhecimento, que não são especificamente de Língua Portuguesa, por entender que o letramento escolar não pode prescindir do esforço de todas as áreas do conhecimento (NEVES et al., 2007). A seleção do livro didático se deu por ser um material dedicado para a prática de ensino no país, e por ser, na grande maioria dos casos, um dos únicos livros para leitura, realidade para um número expressivo de alunos da rede pública de ensino. Para refletir sobre o compromisso das outras áreas do conhecimento no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, foram analisadas duas coleções de geografia, representativas na escola pública de Pernambuco. Mesmo que ainda incipiente, é possível apontar, como resultado da pesquisa dos livros didáticos de geografia, uma prática de letramento escolar que visa à compreensão de texto em detrimento da escrita.

Palavras-chave:

letramento escolar, ensino de geografia, atividades de leitura e de escrita.

Material didático de geografia e leitura

Apesar de a prática pedagógica não poder se limitar ao livro didático e nem poder ser confundida com o uso deste material, ela depende, sobretudo nas escolas públicas, mesmo que não idealmente, desse objeto complexo.[1] Em outras palavras, o livro didático é usado na organização do trabalho pedagógico e executado em sala de aula, e, em muitos contextos e localidades, continua sendo o principal ou mesmo único elemento de leitura tanto para alunos quanto para os professores (cf. Seffner, 1998).

O livro didático, doravante LD, por ser um material muito usado na educação brasileira, representa uma das grandes fontes para o fortalecimento de práticas sociais e escolares de leitura e escrita. Sem dúvida, esse material didático tornou-se referência para ser usado pelos professores em sala de aula. Mesmo os professores que não seguem um LD específico, utilizam atividades de diferentes manuais didáticos, entre esses, os próprios LD. Alunos leem e podem escrever a partir das atividades propostas nos livros didáticos. As propostas de atividades de compreensão de texto dizem muito a respeito do letramento escolar específico de cada área de conhecimento, que tem uma linguagem própria, tanto no campo da informação quanto em termos de conceitos e princípios.

Da mesma forma que a escola, no Brasil, é, para muitos, o local de aprender práticas sociais de leitura e de escrita, o LD pode ser considerado o único livro de milhões de alunos. Considerando a leitura e a produção escrita como processos

fundamentais para o ensino de geografia bem como para a formação e cidadania do aluno das escolas públicas, percebemos o livro didático como um material que pode auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa e social dos alunos do ensino fundamental II.

No entanto, como se apresentam as atividades de leitura e compreensão de texto? São elas fomentadoras da análise, da síntese dos textos lidos? Ou são elas motivo para a extração de informações? Como se dão as propostas de produção escrita no LD? Em um livro destinado ao aprendizado, devemos estar atentos às atividades propostas para a formação de leitores e produtores de texto competentes. É válido lembrar que quanto mais o alunado progride nas práticas sociais de leitura e de escrita, mais deveriam ser oferecidos na escola tipos textuais, gênero textuais, para potencializar o ato de ler e a intimidade com a escrita a partir de uma diversidade textual, independentemente da área de ensino. Mas quais gêneros são apresentados nos livros didáticos em áreas como a geografia? Como eles são explorados a partir da leitura? Essas e outras perguntas são fundamentais para a nossa investigação,[2] que desde já deixa claro não entender o LD como *o melhor* material didático usado em sala de aula, mas como um material que poderia auxiliar a formação do estudante.

Para tanto, discutiremos algumas atividades realizadas em livros didáticos de geografia utilizados em escolas públicas do estado de Pernambuco. No projeto onde se insere este trabalho, foram selecionadas as 4 coleções de LD de geografia (Fundamental II) mais usadas em escolas públicas pernambucanas. Neste artigo, discutiremos as atividades realizadas em apenas duas coleções. Apesar das coleções analisadas serem públicas, decidimos não identificar as obras neste trabalho, tendo em vista serem esses ainda resultados parciais.

Breve amostra da análise do material didático

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, [...]. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa, 2006)

As práticas discursivas, como textos que reproduzem, transformam e circulam na sociedade (Fairclough, 2001), podem ser consideradas práticas utilizadas no fazer escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontram-se, nas mais diversas áreas, geografia, história, português etc., manifestações muito claras da necessidade do fazer escolar preparar o aluno-cidadão. A linguagem, como forma de expressão, para a compreensão da sociedade, do espaço etc., exerce papel importante para esse discurso hegemônico.

Assim o domínio da língua, seja oral seja escrita, revela-se importante para a compreensão e para a expressão desse ideário. Nessa discussão, a formação de discursos em prol de alunos-cidadãos, indivíduos que se expressem com autonomia e criticidade nas mais diversas áreas, arrebanha um modelo em que o uso de variados textos deve ser fomentado nas mais diversas áreas do saber. De fato, tanto nos PCN quanto nos estudos apontados por pesquisadores para o ensino da geografia (cf. Rosa, 2005), se observa um desejo de reforçar a leitura da palavra

para a leitura do espaço, da sociedade, tendo em vista os múltiplos usos da linguagem.

Diversidade textual: textos verbais e não-verbais

Notadamente, nas coleções analisadas, vislumbra-se a formação cartográfica do aluno, cujo objetivo está na preparação do cidadão que pode compreender o espaço habitado e a sociedade da qual faz parte. No rol de gêneros textuais[3] presentes nas coleções analisadas, encontram-se mapas, gráficos, textos jornalísticos, letras de música, poemas, fotografias, relatos (auto)biográficos etc. Na sua maioria, o tema abordado em cada um dos textos apresentados, através de diferentes gêneros, serve como uma extensão do que é dito pelos autores, não sendo estabelecido, de forma eficaz, um diálogo polifônico, isto é, diferentes perspectivas sobre o objeto estudado.

Mesmo não apresentando o número de ocorrências dos gêneros textuais usados para leitura, é possível afirmar o destaque oferecido aos mapas e às fotografias. No entanto, o elemento iconográfico não é explorado na mesma proporção em que aparece, pelo contrário. Essa vasta oferta de imagens, de elementos iconográficos é mais utilizada como auxílio explicativo do texto base do LD do que como fonte de conhecimento e discussão para o objeto estudado. As imagens surgem como se fossem "efeito de realidade" (Flüsser, 2002), como modelos neutros para a interpretação. Mapas e fotografias, sobretudo essas últimas, não surgem nas coleções efetivamente como fontes de análise para a reflexão do mundo ou do espaço ou como objeto de estudo desse aluno. São, em geral, ilustrações auxiliares do discurso autoral, isto é, o texto base dos autores.[4] Para além da descaracterização da imagem como fonte de construção do saber e como uso nada neutro[5] de produtos culturais, observa-se o predomínio desse elemento como uma extensão do texto dos autores do LD.

Categorização dos tipos de atividades de compreensão textual e produção escrita

Categorizar é uma atividade muito cara na linguagem. Ao nomear algo, mesmo sem pretender, já estamos identificando, criando uma identidade para aquele ente, seja ele qual for. Apesar de bastante complexa, essa atividade é facilmente realizada e socialmente aceita. Se por um lado, na maioria dos casos, o objeto nomeado é discretizado e naturalizado, por outro, a nomeação facilita a identificação do fenômeno. Identificar tipos para as atividades de compreensão do texto, de certa forma, é uma tentativa de garantir a autonomia do exercício proposto enquanto unidade e desempenha um importante papel na classificação da forma como o enunciado aparece enquanto elemento de proposição. Contudo, deve-se fazer uma ressalva para a simplificação do fenômeno a partir da naturalização dos tipos e da compreensão dos enunciados como unidades discretas e invulneráveis, quando aqueles são, em geral, apresentados em grupo, em contextos específicos de atividades que podem, em seu conjunto, ir além da explicação de um simples tipo.

Mesmo correndo o risco, apresentaremos uma tipologia das atividades de compreensão de textos encontradas nos LD analisados. Para tanto, tomou-se por base principalmente o trabalho de Marcuschi (2002). Os exemplos apresentados

foram extraídos de dois volumes das duas coleções analisadas oitavo e nono ano, apresentados, respectivamente, como Coleção 1 e Coleção 2.

Tipologia das atividades

Questões de Conhecimento Prévio

Conhecimento prévio diz respeito à ativação de experiências culturais do aluno. São atividades que além de contar com as impressões e com os conceitos dos alunos, antes de qualquer apresentação no LD do tema requisitado por elas, preparam o leitor para o assunto porvir. É uma senha para a discussão fomentada pelo LD, servindo também como motivação e exercício para o levantamento de hipóteses a serem confirmadas na leitura do tema que segue a essas questões. Em geral, nos LD analisados, essas perguntas são encontradas na abertura de capítulos, de unidades, sendo auxiliadas por elementos iconográficos.

| Coleção 1 | Coleção 2 |
|--|---|
| O que você sabe sobre Cuba? Conte aos colegas. | Observe as imagens acima [fotos e mapas]. Com base nelas e no que você sabe sobre o desenvolvimento tecnológico, relacione os equipamentos, as transformações do espaço geográfico e suas representações cartográficas. |

Tais questões podem, como no exemplo extraído da Coleção 1, promover diálogo, troca de informações, ou, como no da Coleção 2, relacionar o conhecimento prévio do aluno com algumas pistas fornecidas, o que, no contexto dado, vai além do conhecimento prévio e atinge, mesmo que sem um enunciado muito claro, uma espécie de síntese pela relação estabelecida entre a experiência cultural do aluno e a experiência desse a partir das fotos e mapas expostas como pistas.

Questões objetivas

Questões objetivas são atividades nas quais são exigidas a extração, a cópia ou a exposição de informações precisas e explícitas no texto lido. Destacam-se nas coleções usadas, seja na leitura de textos verbais, seja em textos predominantemente não-verbais. Muito comum no início do letramento escolar, como forma de mensuração e avaliação do conhecimento da codificação-decodificação de textos pelo alunado, essas questões destacam-se nos volumes analisados.

| Coleção 1 | Coleção 2 |
|---|---|
| No mapa da página 71, qual o tipo climático das áreas onde se desenvolve essa paisagem vegetal? [área localizada no Alasca] | Qual é a proposta do autor do texto para a globalização? [texto de L. Boff - adaptação] |

Apesar de poder haver algum prejuízo, caso o professor não instrua o aluno para a necessidade de apresentar as respostas sempre de forma autônoma (com suas próprias palavras), uma vez que nos enunciados nem sempre isso fica claro, esse

tipo de questão pode desempenhar um papel importante para garantir a objetividade e precisão do alunado para a localização de elementos centrais nos textos. Muitas atividades classificadas como objetivas, em nosso estudo, de fato, exigem muito mais do aluno do que a codificação-decodificação de textos verbais, pois solicitam uma apreensão de elementos iconográficos mesclados a elementos verbais, como no caso do mapa climático a ser analisado pelo aluno na Coleção 1.

Questões abertas

Dependendo do enunciado, tendo em vista o contexto da pergunta ou da atividade proposta para o aluno, as questões abertas podem ou valorizar a opinião do aluno sobre os assuntos já abordados ou, por outro lado, permitir a este qualquer tipo de resposta. Quando se ensina, deve-se sempre estimular a expressão do aluno a partir da sua *subjetividade*, interpretando esse termo como a possibilidade de o aluno apresentar, sem amarras, sua interpretação do assunto, independentemente da opinião de outrem ou do que foi abordado em sala. Contudo, deve-se ter em mente que, mesmo considerando importante esse intento, não é possível deixar de questionar certas respostas, quando se corre o risco de ter qualquer uma. Em outras palavras, questões abertas são questões que permitem, em muitos casos, quaisquer respostas. Como educador, o professor deve estar preparado para intervir em casos de interpretações equivocadas ou preconceituosas sobre determinados pontos em análise, haja vista os LD, em geral, não preverem essa possibilidade. [6]

| Coleção 1 | Coleção 2 |
|---|---|
| Em sua opinião, que mensagem a canção transmite? Que versos mais chamam a sua atenção? [Vozes da América, de Jessé] | Qual dessas imagens é mais significativa para você? Por quê? [4 fotos da Ásia Oriental] |

Na Coleção 1, dependendo do resultado da pergunta, é imprescindível uma intervenção do professor, porque a resposta está atrelada à canção que serve como base para a interpretação. Como outras canções, esta tem um potencial metafórico que permite a liberdade do aluno para múltiplas respostas, mas não uma que fugisse ao que está nas entrelinhas da letra. Já em "Que versos mais chamam a sua atenção?", ainda Coleção 1, tanto quanto na questão aberta da Coleção 2, os enunciados apenas exigem uma indicação do aluno; não inquirim a razão pela qual o aluno selecionou o verso ou a imagem.

Questões inferenciais

Quando se interroga sobre algo que não está explícito, quando se propõe a observação, a explicitação do que não foi revelado literalmente, tem-se uma questão inferencial. Inferência diz respeito à dedução que se faz de algo a partir de relações não explícitas ou, pelo menos, não objetivamente apresentadas na superfície do texto.

| Coleção 1 | Coleção 2 |
|---|---|
| Segundo a propaganda 2, o que é preciso para ser feliz? [cartão Visa] | Que relação é possível estabelecer entre o poema e a formação territorial desta região? [apresenta versos de um |

São bastante caras para a formação de um leitor mais perspicaz, porque exigem do leitor algo que a literalidade ou que a extração objetiva não oferece: uma condição mais complexa na compreensão do objeto, visto que, nesses casos, o leitor *transvê* o texto, isto é, vai além da sua superfície e mergulha nas sutilezas do texto: objetivos, finalidades, ironias etc.

Questões de síntese

Questões de síntese são aquelas que exploram a percepção global e a análise sintética dos textos lidos. A localização do tema, a solicitação do resumo ou atividades que exijam uma compreensão global de forma a pontuar argumentos principais, a focalizar, a partir de relações e comparações, as semelhanças e diferenças entre objetos distintos, são tipos de atividades que desenvolvem o raciocínio dedutivo, a apreensão e organização na compreensão do tema central ou de elementos relevantes para a identificação deste ou de características importantes do objeto em estudo. Presentes nas coleções analisadas, esse tipo de questão ainda é subutilizada. Em Marcuschi (2002), chama-se a atenção para atividades que desenvolvem, a partir de transposições de textos ou de propostas de produção de resumos, resenhas a desenvoltura do aluno quanto ao uso da linguagem. Não se observa, nos LD analisados, uma rotina de atividades articuladas de modo que haja uma aplicação de uma atividade de leitura para a produção escrita ou para a produção imagética mais elaborada.

| Coleção 1 | Coleção 2 |
|--|--|
| (Qual) A relação entre a charge, globalização e exclusão social. | Que características podem ser consideradas comuns aos países dessa região? (o aluno deve observar fotos) |

Atividades e propostas para a produção escrita

A escrita não necessariamente precisa ser vista como uma escrita alfabética (cf. CAGLIARI, 1989), ela pode ser também ideográfica, se estabelecer a partir de elementos icônicos em vez do alfabeto. Neste trabalho, estamos principalmente imbuídos da tarefa de analisar como os LD de geografia se responsabilizam ou incorporam, a partir das propostas de atividades, o letramento escolar, considerado este, no recorte metodológico feito, aquele onde se tecem atividades cuja finalidade está no desenvolvimento da percepção, habilidade e compreensão da leitura e da escrita, esta, sobretudo, relacionada à escrita tradicionalmente conhecida como alfabética. Isso não quer dizer, porém, que não estejamos atentos às atividades que desenvolvem um letramento cartográfico, tão caro aos estudantes de geografia.

Nos LD de geografia, percebe-se uma predileção por atividades destinadas à compreensão de textos em detrimento das atividades promotoras da produção de textos escritos. Não há, de fato, ou pelo menos de forma coordenada, propostas de produção textual escrita. Há uma vagueza bastante acentuada nas instruções para a elaboração dos textos. De forma alguma, são vistas atividades que valorizem a escrita como processo de produção e não como produto. Na coleção 1, são comuns atividades que não situam o aluno diante de um desafio claro, isto é, não

esclarecem o que, de fato, almejam com a solicitação da atividade: "Dê uma folheada nesta unidade, selecione o que você mais gostou de estudar e crie uma frase, um texto, um desenho sobre a sua escolha. Apresente seu trabalho aos colegas e comente-o". A proposta de atividade em análise não recupera a contento a finalidade de se ensinar ou de se aprender a escrita. É uma atividade completamente aberta - sem as benesses, como aparentemente se pretendeu no LD, da seleção feita pelo aluno a partir da sua escolha, pois não oferece um caminho para o exercício da autonomia nem auxilia na produção.

"Com base na tabela e nas informações do capítulo, redija um texto explicando a relação entre esses indicadores e o fato de Austrália e Nova Zelândia serem os dois únicos países que se localizam ao sul da linha do Equador mas que são classificados no grupo chamado de *Norte desenvolvido*. Procure comparar com a situação do Brasil." Esse exemplo foi extraído da Coleção 2 e possivelmente objetiva uma produção de texto dissertativo-informativo, e não argumentativo. Aponta, acertadamente, textos que subsidiarão a produção, como a tabela onde são encontrados indicadores de desenvolvimento de alguns países. Ainda sugere uma comparação com a situação brasileira, dado encontrado ao longo do capítulo. Contudo, não se estabelecem instruções mais esclarecedoras sobre a composição do texto, apenas se delinea o tema e a contextualização da discussão. Para quem o texto será dirigido? Como o texto pode ser organizado (tópicos, analogias, finalidades)? Que tamanho ele terá?[7] Qual o registro: formal ou informal se pretende alcançar? Enfim, que tipo de planejamento ou estratégia o aluno deve utilizar para produzir o seu texto?

O texto a ser produzido não tem uma *face*: não se reconhece enquanto forma. A forma e o estilo adotados são imprescindíveis para o letramento escolar em qualquer área do conhecimento. Uma tabela, um gráfico, um mapa, um resumo são textos sintéticos. São gêneros que apresentam de forma resumida conteúdos, temas, objetos do conhecimento de uma forma e não de outra. Do mesmo modo, há uma razão para fazê-los, para redigi-los. Na maioria das atividades propostas para a escrita, verifica-se a dificuldade em se encontrar um interlocutor para o trabalho produzido: nem o professor é identificado enquanto tal.

O LD de geografia e o mapeamento das atividades propostas

Apesar de serem encontradas atividades inovadoras, contemplando linguagem verbal e não-verbal, as orientações acerca de procedimentos de leitura e de escrita para o aluno são muito limitadas, principalmente, para esta última. No tocante à compreensão de texto, as coleções analisadas, mesmo com falhas, desenvolvem a competência leitora dos alunos. Não exploram de forma coordenada, contudo, as inferências dos alunos e a síntese resultante da compreensão de textos. As propostas de compreensão de texto se restringem ao final dos capítulos, não sendo adotadas no decorrer da discussão. A lógica parece ser reunir um conjunto de perguntas no fim dos capítulos ou unidades, como se apenas nesse momento fosse possível verificar a aprendizagem do aluno acerca do assunto discutido.

A produção escrita não é estimulada. Bastante tímida, a exploração desse tipo de atividade deixa muito a desejar. Sem clareza, os textos propostos para a produção perdem enquanto produtos sociohistóricos circuláveis, com fins, destinatários e formas, e perdem também enquanto produtos de didatização e de avaliação, uma vez que não se deixa claro nem o modo de planejamento/produção do texto nem quem o avaliará.

Por fim, exige-se ainda pouco também a justificativa dos alunos para as respostas solicitadas ou a argumentação desses, seja nas atividades que requerem uma leitura atenta seja nas atividades que solicitam uma produção textual escrita. Isso pode ser interpretado como uma falha na promoção da argumentação do alunado como usuário da linguagem em contextos escolares que devem promover a autonomia do cidadão-aluno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006. Disponível em <http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. Campinas: Scipione, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FLÜSSER, V. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma Futura Filosofia da Fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 2008.
- MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Compreensão de textos: algumas reflexões. Em DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ROSA, D.C. O uso de textos de divulgação científica para o ensino de geografia: representações/significações. *Perspectiva geográfica*. Unioeste, 2005, v. 01, p. 89-97
- SEFFNER, F. Leitura e Escrita na História. In: NEVES, I. C. B. (Org). *Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas*. Rio Grande do Sul: UFRGS. 1998.

[1] Além de instrumento de trabalho escolar e fonte de leitura e de produção de textos, o LD, como bem observa Bittencourt (2008), é um suporte informativo, uma ferramenta de divulgação de métodos de ensino, um instrumento de controle de ensino e objeto da indústria cultural. Neste último aspecto, deve-se estar sempre atento para as artimanhas do mercado editorial.

[2] O trabalho apresentado resulta do projeto de pesquisa Letramento escolar: práticas de leitura e de escrita nos livros didáticos de história e de geografia - financiado pelo CNPq.

[3] Gêneros textuais são textos sociohistoricamente (re)conhecidos, com relativa estabilidade estilística, que circulam no universo textual das mais diversas instituições (cf. Bakhtin, 1992; Marcuschi, 2008). Tomamos aqui, além dos textos científicos, dos textos jornalísticos, poemas etc., os mapas, gráficos, as fotografias, gravuras, como textos e como gêneros textuais, independentemente da linguagem verbal que os acompanha. Não se pretende um refinamento ou o estabelecimento de conceitos diferentes para os diversos textos e gêneros (formas de linguagem usadas) nos LD, para a leitura realizada, embora seja possível diferenciar o tipo de leitura buscada a partir da fonte, o que exige do aluno, muitas vezes, um conhecimento (ou busca uma aprendizagem) de relações entre textos multimodais.

[4] Essa discussão fez parte de outro trabalho *Análise da linguagem não-verbal nos livros didáticos de história e de português* (2007), desenvolvido por um dos nossos orientandos, Eduardo Alves. Os resultados da pesquisa, realizada inicialmente com LD de língua portuguesa e de história, se confirmam nas coleções ora analisadas.

[5] As imagens, mapas, gráficos, gravuras, fotografias etc., são não apenas produtos culturais, mas também (re)produtoras de discursos e, por esse motivo, são fontes de conhecimento de "realidades possíveis", porém apresentadas, em geral, como "retratos da realidade". Há, sem dúvida, muito a dizer sobre a falta de exploração das imagens como objeto de conhecimento sobre o espaço e sobre o mundo, o que não cabe a esta investigação no momento.

[6] A leitura é um circuito aberto: podemos ter n leituras para determinados textos, mas não podemos ter n mais qualquer coisa. Mas, em geral, nos manuais do professor de livros didáticos de áreas diversas, observamos pouco ou nada a respeito das possibilidades de respostas fornecidas por alunos. Para Kleiman (2008), a leitura não deve ser interpretada como algo unilateral, qualidade esta presente nas respostas previstas para serem fornecidas por alunos nos LD.

[7] Apesar das intensas críticas ao cerceamento do aluno na produção escrita quando o assunto é o número de linhas, ninguém pode negar que os textos circulam na sociedade e, dependendo do gênero e do local onde circularão, haverá a necessidade de conhecer limites/extensão do texto.