

O LIVRO DIDÁTICO E AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS QUE CONSTITUEM O ENSINO DA LEITURA

THE TEXTBOOK AND THE CONCEPTIONS AND PRACTICES THAT CONSTITUTE THE READING TEACHING

Marilucia dos Santos Domingos Strique¹

Resumo: O livro didático é um dos materiais mais presentes em sala de aula. Por esse motivo, interessamo-nos em compreender como o ensino da leitura está sendo proposto por esse material. Para tanto, apresentamos alguns estudos que revelam como ao longo do tempo as vertentes teóricas linguísticas foram influenciando a constituição do livro didático de língua portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura, e como se originou o processo de Estudo do texto. Os resultados apontam que a fórmula pergunta-resposta vinculada ao ensino da leitura pelo livro didático apresenta alguns problemas para o trabalho com a leitura.

Palavras-chave: Livro didático. Concepções de leitura. Ensino da leitura.

Abstract: The textbook is one of the most present materials in the classroom, and for this reason, we are interested to understand how the reading teaching is being proposed by that material. Therefore, we present some studies that reveal how over time the linguistic theoretical aspects influenced the constitution the Portuguese Language textbook, with regard to the work with reading, and how the process of study of the text originated. The results show that the question-answer formula linked to reading teaching through the textbook presents some problems for working with reading.

Keywords: Textbook. Reading conception. Reading teaching.

Introdução

Norteados pelo fato de que as práticas do ensino de leitura na escola se direcionam, principalmente, pelo livro didático, conforme revelam os estudos de Silva (1998) e de Britto (1998) e até mesmo pelo senso comum, o qual julga que livro cumprido é igual a conteúdo ensinado, é que nos motivamos em compreender como se estabelece o processo de leitura realizado pelo livro didático de língua portuguesa (LD). Assim, nosso objetivo é discutir como o ensino da leitura está sendo proposto por esse material no que se refere às concepções de leitura que constituem o processo leitor.

¹ Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1991). Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Doutorado em Estudos da Linguagem - Univesidade Estadual de Londrina (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho, sendo Professora Permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) UENP. E-mail: marilucia@uenp.edu.br

Afirma Solé (1998, p. 33) que, geralmente, “o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura”. Assim, faz-se necessária a abordagem das concepções de leitura que mais determinam as práticas de sala de aula, visto que uma grande quantidade de estudos afirmam que, ainda hoje, o livro didático de Língua Portuguesa, parte constitutiva da sala de aula, apresenta uma prática tradicional, conseqüentemente, não concebendo a leitura em uma perspectiva interacionista, a qual se propõe atualmente por algumas vertentes de estudos linguísticos e sobre a leitura, e, principalmente, a qual sustenta os critérios de avaliação dos livros didáticos pela Plano Nacional do Livro didático.

A leitura na perspectiva do texto

O primeiro conceito do que é leitura privilegia o aspecto oral, a “habilidade de decifrar o código” (VENTURA, 1999), advinda de uma visão estruturalista. Nessa perspectiva, “ler é basicamente decodificar” (LEFFA, 1999, p. 19). Essa é uma das mais enraizadas concepções de leitura em sala de aula, apesar de se lutar muito contra ela, pois, vendo a leitura nesta perspectiva, a prioridade do ensino é a oralização da escrita, e o processo leitor é passivo, uma vez que o leitor não constrói o significado ao ler, pois o significado é algo subjacente ao texto. É, conforme Colomer & Camps (2002, p. 30), pela decifração e união de cada unidade “palavras, frases, parágrafos, etc.” e sua oralização, “mesmo que seja de forma subvocálica”, que o leitor extrai o significado do texto. Portanto, ler, nesta perspectiva, é extrair significado do texto.

O modelo de processamento utilizado pelo leitor neste processo é o ascendente (GOUGH, 1978, *apud* LEFFA, 1999). Processar, assim, a leitura, é partir dos níveis inferiores, das letras, das palavras, para chegar aos níveis superiores do texto, as frases, os parágrafos e por fim o texto todo e seu significado global. Assim, na leitura de um texto nada pode ser desprezado e o texto deve ser processado em sua totalidade, pois cada palavra é importante.

Na prática em sala de aula, este tipo de processamento está presente em diversas atividades. Uma delas é a orientação ao aluno pelo livro didático, para que as palavras desconhecidas sejam consultadas no dicionário, pois se o significado que é visto como preciso, exato e completo está contido no texto, é necessário que todas as palavras sejam apreendidas na íntegra. Este procedimento é criticado por Leffa (1999), é o que ele chama de valorização das habilidades de nível inferior. O que deveria ocorrer, segundo o autor, é o aluno, não conhecendo ou reconhecendo o significado de uma (ou mais) palavra(s), caso não

pudesse compreendê-la em seu contexto, fosse consultá-la(s) no dicionário, e não o livro indicá-las.

Kleiman (1993) expõe ainda que, em materiais didáticos constituídos por essa concepção de leitura, “a atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (p. 20).

Contudo, logo, o leitor passou a ganhar destaque para outras perspectivas teóricas.

A leitura na perspectiva do leitor

A segunda concepção descreve a leitura como um processo de atribuição de significados (LEFFA, 1999), isto é, o texto não é mais visto como lugar apenas de extração de informações pelo leitor, pois o leitor “faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (KATO, 1990, p. 40). Desta forma, o leitor é visto como a fonte única de sentido. O leitor agora não apenas decodifica os sinais linguísticos, como também constrói significados através do relacionamento de seus conhecimentos prévios com o texto (KATO, 1986).

Este novo modo de ver a leitura está entrelaçado aos estudos da Semântica da Enunciação, de Benveniste, em que o foco sobre o falante se aprofunda, vendo-o como sujeito. A linguagem passa a ser vista como “atividade” que ocorre entre interlocutores, o “eu” e o “tu” (KOCH, 1992, p. 11). O “eu”, pessoa do discurso, é ascendente sobre o “tu”, e, assim sendo, influencia essa concepção de leitura cujo foco passa a ser o leitor.

No processamento de leitura, nesta perspectiva, não é mais necessário que o leitor linearmente leia palavra por palavra para chegar ao significado, porque agora se compreende que o leitor constrói os significados na interação dos dados do texto com os conhecimentos que estão armazenados em sua mente. Por isto, podem ser construídos diferentes significados para um mesmo texto, quando lido por diferentes pessoas, em decorrência dos leitores poderem apresentar propósitos, experiências, culturas diferentes uma das outras, o que contribui significativamente para uma construção individual.

Nesta concepção, uma atribuição de grande importância é o uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, os quais, conforme Kleiman (2000), correspondem aos aspectos cognitivos da leitura, isto é, àqueles que o leitor não tem consciência de sua utilização, mas são próprios do ato de compreender. É tudo aquilo que o leitor já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Quando o leitor se utiliza desses conhecimentos, interage com o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo.

O conhecimento linguístico engloba o conhecimento do vocabulário, das regras e do uso de uma língua. O conhecimento textual corresponde ao reconhecimento de diferentes tipos e gêneros textuais e o conhecimento de mundo é tudo que um indivíduo vivenciou como experiência ou aprendizado desde sua infância até o momento de uma leitura específica. Esse último foi o que mereceu mais destaque nos estudos da leitura, com ênfase no leitor.

Nos estudos sobre a prática de sala de aula, essa perspectiva recebeu críticas, porque valorizou a leitura do aluno, considerando toda e qualquer interpretação como possível. (LEFFA, 1999); já as contribuições se revelam a partir dos exercícios integrados aos materiais didáticos antes da leitura de um texto. São as chamadas atividades de ativação dos conhecimentos prévios do leitor, as quais proporcionam que o leitor avalie e controle sua própria compreensão durante toda a leitura (MENEGASSI & ANGELO, 2005).

Uma terceira perspectiva pode ser mencionada: aquela que vê uma simultaneidade entre as duas expostas.

A leitura na perspectiva interacionista

A perspectiva interacionista de leitura caracteriza-se, segundo Leffa (1999), por perpassar todas as linhas teóricas da leitura, com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social. Nesse perpassar, vários pontos teóricos são revisados, provocando ampliações, reformulações e integrações.

Um dos pontos de revisão foi o papel dos interlocutores no processo de leitura. Para discorrer sobre isto recorreremos aos pensamentos bakhtinianos. Para Bakhtin (2003, p. 270), o locutor e o receptor são partes constitutivas da comunicação verbal e por isso a denominação interlocutor não compreende o amplo caráter participativo do leitor no processo, denominando-o de o “outro”. E, ainda, para Bakhtin, o autor sempre espera ser compreendido pelo leitor e por isso elabora seu texto utilizando-se de recursos expressivos que possam permitir um diálogo entre autor e leitor. No entanto, como expõe Bakhtin (2003), sendo a compreensão a primeira etapa do processo na realidade da comunicação, o que o autor espera do leitor é uma resposta. É por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Desta forma, a leitura é vista como um diálogo entre autor e leitor que se realiza através do texto (LEFFA, 1999). Nesse diálogo, o leitor, sujeito ativo, interage com o texto,

busca nele as “pistas” construídas pelo autor, chega à compreensão. Em seguida, analisa, reflete e emite um juízo de valor, chega à interpretação. Então concorda ou discorda, completa, aplica, usa as idéias do autor, ou seja, tem uma atitude responsiva ativa.

O sentido não pode mais ser visto como algo que possa vir apenas do texto e nem do leitor, pois é construído em cada nova interação, depende tanto do autor, suas intenções, suas escolhas, das condições de produção, individual e social, como, com igual valor, do leitor, que extrai informações do texto mas também atribui sentido a partir de sua história.

Para Silva (1990, p. 66), a atribuição é trabalho “idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual)”, porque cada leitor tem experiências, origens, histórias próprias, que são diferentes umas das outras, dessa forma, não há como dois ou mais leitores fazerem uma mesma leitura de um texto.

Diante do que expõe o autor, o papel da escola, então, no ensino de leitura, é o de promover condições para que ler não seja sinônimo de reproduzir os significados estabelecidos pelo professor e pelo livro didático, mas sim permitir que o leitor seja “sujeito-leitor”, criando, recriando, produzindo sentidos aos textos que lê, podendo posicionar-se e participar ativamente das transformações sociais do mundo em que vive.

Cabe ainda mencionarmos que a perspectiva interacionista, sob abordagem psicolinguística, vê o processo de leitura envolvido por etapas, das quais destacamos: a decodificação, a compreensão e a interpretação. Sobre suas definições, realizamos apenas uma sintetização dos estudos de Menegassi (1995).

Diferente da abordagem recebida na perspectiva do texto, a decodificação não é apenas vista como o reconhecimento do signo linguístico e sua ligação com o significado, é tomada como a primeira das etapas do processo de compreensão e tão importante como as demais. “Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida”, afirma Menegassi (1995, p. 87).

Compreender um texto é “retirar” dele sua temática, suas idéias principais, é conhecer as regras sintáticas, semânticas, textuais que em conjunto compõem o texto; é depreender o significado de palavras novas; é inferenciar. A compreensão ocorre em três níveis: o nível literal – quando o leitor apenas se detém no que o texto oferece; o nível inferencial – quando o leitor considera também as informações implícitas contidas no texto; o nível interpretativo – em que o leitor passa a realizar inter-relacionamentos entre o que o texto explicita e implicitamente lhe oferece com os seus conhecimentos próprios. Nesse sentido, a compreensão abre caminho para a interpretação, que é a utilização da criticidade do leitor, a qual lhe permite fazer julgamentos sobre o que ele lê, sendo assim uma “manifestação idiossincrática” (MENEGASSI, 1995, p. 88), ou seja, individual, particular de cada leitor. É a

partir dos conhecimentos do leitor, que são diferentes de indivíduo para indivíduo, que se inter-relacionam com o texto, que o leitor pode, realizando aqui uma ponte entre os conceitos de Menegassi (1995) com os de Bakhtin (2003), concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, utilizá-lo.

Logo, percebe-se a complexidade que envolve o processo de leitura, o qual, pela interação de diversos fatores, deve levar o leitor não apenas a compreender o texto, mas também a interpretá-lo.

Para auxiliar nesta complexidade, Solé (1998) destaca os objetivos de leitura e o trabalho de ativação dos conhecimentos prévios como pontos essenciais no processo de ensino de leitura em sala de aula. Os objetivos da leitura são os responsáveis em proporcionar que o leitor, ao perceber, conscientemente, que durante ou depois da leitura de um texto seus objetivos não foram alcançados, tome atitudes a respeito, como por exemplo, a releitura do texto.

Quanto aos conhecimentos prévios, a autora defende a idéia da necessidade da ativação deles antes da leitura, pois esta ação é vista como motivadora, ou seja, para que um leitor se sinta interessado em ler um texto qualquer é importante que este texto ofereça-lhe certos desafios. Entre estes desafios está o fato de o conteúdo, da temática de que trata o texto não ser totalmente conhecida, mas também não ser totalmente desconhecida pelo leitor. O leitor deve perceber que, com a leitura de um texto, poderá resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação (SOLÉ, 1998). A autora ainda afirma que o importante não é saber o que o texto diz, mas ter o necessário para saber mais a partir do texto. Desta forma, ativar os conhecimentos prévios do leitor antes da leitura de um texto é proporcionar-lhe que pergunte: “O que eu sei sobre este texto?”. Para responder a esta pergunta, o leitor então realiza uma busca nos conhecimentos que já tem, os quais irão interagir com as informações do texto no momento da leitura para a construção dos sentidos.

Do exposto até aqui, não com o intuito de fechar uma definição ou propor um encerramento, mas sim oferecer ainda uma ampliação dos conceitos sobre leitura advindos da perspectiva interacionista, citamos os estudos de Dell’Isola (1996), os quais conseguem abarcar todas as visões apresentadas pelos diversos autores apontados aqui, nesta terceira perspectiva, em uma concepção ainda mais abrangente.

Dell’Isola (1996, p. 70-74) analisa a leitura sob três enfoques: a) “A leitura como habilidade fundante do ser humano”; b) “A leitura como prática social”; e c) “A leitura como ato de co-produção do texto”. O primeiro enfoque vê a leitura como uma habilidade que fundamenta o ser humano como “sujeito”. Sujeito que ao interagir com o texto se sujeita a ele, para constituir-se, representar-se e identificar-se, mas também é agente da interação, uma

vez que para decifrar, compreender e interpretar um texto, utiliza-se do que é seu: “os olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e a sua bagagem sociocultural” (DELL’ISOLA, 1996, p. 74).

Na leitura como prática social, o sujeito e o texto constroem-se em um contexto social. Na produção, o autor deixa no texto marcas de seu lugar social, na recepção as marcas da individualidade e do lugar social ocupado pelo leitor também se revelam. Desta forma, ler constitui-se em uma relação de inter-subjetividade entre leitor e texto.

O terceiro enfoque toma a leitura como ato de co-produção do texto:

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Na relação entre a página impressa, a imagem acústica ou visual e o sujeito leitor, este dá ao texto um sentido, uma forma, uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo). (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

Portanto, para a autora, o texto é um dispositivo de produção e não um produto acabado, porque o produtor, por considerar sempre o leitor, deixa lacunas no texto, as quais serão preenchidas pelo leitor, que por tomar como base tanto seus conhecimentos e experiências próprias, como também a página impressa, pode produzir diferentes leituras. A leitura produto é então individual e por isso pode variar de leitor para leitor, e de momento para momento.

Dessa forma, concebendo a leitura como co-produção de sentidos, considera-se para esta pesquisa: autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal, e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor (BAKHTIN, 2003); o sentido como algo construído a cada nova interação (GERALDI, 1991); o processo como sendo a combinação entre informações provenientes do texto e as provenientes do leitor (COLOMER, CAMPS, 2002; KATO, 1990), envolvido por etapas: a decodificação, a compreensão e a interpretação (MENEGASSI, 1995); o produto como fruto da idiossincrasia, que envolvido pelo debate coletivo (SILVA, 1990) passa, então, a ser um novo texto (DELL’ISOLA, 1996).

Frente a tudo isto, é importante refletirmos sobre como se caracteriza o processo de leitura oferecido pelo livro didático.

A leitura no livro didático

Ao tratarmos sobre a apresentação em geral do processo de leitura no livro didático, vale reafirmar que muitos estudos já realizaram apontamentos a respeito. Alguns acentuam como prática geral a mecanicidade da leitura pelo ato de ler e preencher exercícios sobre a compreensão leitora (KLEIMAN, 1993, 2000); alguns visam à utilização do texto como pretexto para outras atividades que não o ensino da leitura propriamente dita, como o ensino de gramática da língua (MAGNANI, 1989). Outros, no entanto, relatam aspectos bastante positivos, como, por exemplo, a apresentação de uma diversidade de gêneros (ROJO, 2003) e um número significativo de textos, já que cada unidade do LD apresenta sempre um ou mais textos para uma atividade de leitura (BEZERRA, 2001). Porém, ressaltamos que o ensino de leitura só passou a ser devidamente valorizado, junto a outras habilidades da língua materna, como a produção e a análise linguística, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), visto que só a partir destes documentos, oficialmente, passou-se a abordar a leitura e sua importância, propondo-se teorias a respeito. Com isso, queremos dizer que as práticas não se fazem sozinhas, elas, além de serem delineadas pelas influências exercidas pelas teorias linguísticas, são, principalmente, sustentadas pelas teorias presentes nos documentos oficiais, os quais têm por fim a orientação das práticas pedagógicas, incluindo a elaboração do livro didático.

A Lei 9394/96 e os PCNs de 1997 visam colocar o texto como lugar onde os sujeitos se relacionam. O texto é o cerne de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa, a qual deve ser trabalhada sob três enfoques: leitura, produção e análise linguística. Observa-se assim, então, a leitura colocada como algo a ser privilegiado no ensino. A preocupação é fazer com que o aluno leia na escola e não para a escola e assim possa participar da sociedade como um todo (GERALDI, 1991). Preparar o aluno para participar funcionalmente da sociedade, exercendo sua cidadania, é o objetivo da escola, conforme Capítulo II, Seção I, art. 22 da Lei nº 9.394/96, a qual vigora até hoje.

Sobre os textos, os PCNs orientam ainda a importância do trabalho com os gêneros do discurso. Ao tomar o texto como unidade básica de ensino, a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 21-23) é que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero”, logo, a prática deve se encaminhar para um ensino em que o aluno saiba empregar os diversos gêneros de forma “segura e habilidosa”. Conceito este igual a muitos outros contidos nos PCNs, provenientes do pensamento bakhtiniano:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

É necessário, portanto, que o aluno aprenda como utilizar os gêneros na prática de seu cotidiano. O aluno, ao utilizar-se dos gêneros, por consequência, estará dominando o funcionamento da linguagem em situações de comunicação; para que este domínio aconteça é preciso que o aluno perceba as muitas maneiras de composição do gênero, as quais são planejadas de acordo com a função social e com os propósitos comunicativos, os quais, por um lado, estabelecem restrições linguísticas e estruturais, mas, por outro lado, permitem criatividade e variação, porque “em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Para que então os gêneros possam ser ensinados, uma diversidade deles passa a ser oferecida pelos LDs, como, por exemplo: cartas, convites, bulas de remédio, anúncios publicitários, etc.

Os PCNs teorizam ainda, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2003), que todos os gêneros devem ser vistos como objetos de ensino e devem ser abordados, levando-se em conta os três elementos que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Sobre esses três elementos, afirma Bakhtin (2003) que eles devem receber um tratamento exaustivo, isto é, o gênero é realmente trabalhado a partir do momento que eles são considerados no processo de leitura, em que todos são igualmente importantes e inseparáveis. Isto não compreende dizer que, num texto, um dos três elementos não possa ser trabalhado com maior ênfase. O que não poderia ocorrer é o desprezo dos outros em detrimento de um deles.

Portanto, fica a cargo da escola, uma vez que é ela a responsável institucional em ensinar a leitura, oportunizar um processo onde o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional sejam trabalhados de forma a levar o aluno a compreender que diversidade “infinita” e “inesgotável” de gêneros são definidas pelas intenções e as situações de comunicação, as quais podem ocorrer pela individualidade e que se estabilizam pela utilização social (BAKHTIN, 2003).

Frente a essa teoria orientadora, é necessário observarmos como a prática do ensino de leitura no LD se efetiva. Para tanto, tomamos como ponto de partida a pesquisa de Bezerra (2001), em que é possível observar, em geral, que na abertura de cada unidade do livro

didático há um texto para leitura. Estes textos apresentam-se “em gêneros bastante diversificados”, conforme conclui Rojo (2003, p. 84).

Assim, diante dessas duas pesquisas, caberia compreendermos que, na prática, o livro didático privilegia o trabalho com a leitura. No entanto, segundo Magnani (1989), o que ocorre é que os textos que compõem o LD, de uma forma geral, são escolhidos a partir do ponto gramatical a ser estudado ou do tipo textual a ser aprendido para que o aluno possa produzir um texto, fato contrário ao que determinam os PCNs para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais:

[...] a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto. (BRASIL, 1998, p. 26).

No entanto, o reconhecimento de que tal prática pretendida não se efetiva na realidade do livro didático é destacado nos PCNs: “Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesta condição é que os PCNs reforçam o papel do professor, como mediador, no sentido de ser ele o responsável por encaminhar um trabalho de intervenção, em que ocorra uma diversidade das práticas de recepção de textos pelos alunos, proporcionando que leiam uma notícia de forma diferente da leitura de um romance, entre outros.

A efetiva prática também se revela nos estudos realizados por Coracini (1995, p.24), a qual chega a apontar que “a maior parte das aulas de língua materna começam com a frase ‘Abram o livro à página...., leiam o texto e depois passaremos às perguntas de compreensão ou aos exercícios’”. Logo, o texto é geralmente um “pretexto” e o trabalho com o processo de leitura fica em um segundo plano. Cabe destacarmos que esta atitude constante do professor acaba por estabelecer, para os alunos, um objetivo único de leitura, o de ler para responder exercícios, os quais avaliam a compreensão do aluno sobre a leitura realizada.

Geraldi (1991) também é um dos estudiosos sobre o ensino de leitura e de gêneros textuais, porém, para ele, esse ensino fica ainda abaixo do nível secundário. Ele defende o ponto de vista que os textos apresentados pelo LD, muitas vezes, são distantes da realidade do aluno, não correspondendo às suas necessidades. São textos eleitos como obrigatórios,

“cujos temas valem por si” (GERALDI, 1991, p. 169). Em consequência, a leitura é realizada apenas “para atender a legitimação social”, ou seja, pela obrigatoriedade do contexto escolar. Assim, parece mesmo que o caráter quantitativo dos textos apresentados, na prática, fica totalmente subordinado ao fator qualitativo do trabalho realizado sobre eles.

Um outro ponto de observação pode ser constatado a partir dos estudos de Magnani (1989). Segundo suas conclusões, o que proporciona a quebra do trabalho com a diversidade de gêneros é a uniformidade de questionamentos da compreensão leitora e as atividades gramaticais apresentadas pela grande maioria dos livros didáticos, logo após cada texto, independente de seu gênero. Isto é o que estabelece ao aluno uma “atitude meramente passiva e reprodutora frente a um texto dado como ‘exemplar’” (MAGNANI, 1989, p. 33), ou seja, o que ocorre é que para qualquer gênero a recepção é feita da mesma forma, a qual segue o padrão: leitura, preenchimento das perguntas do estudo do texto, exercícios gramaticais, redação, entre outros.

Essa passividade do leitor fica aparente frente às perguntas prontas elaboradas pelo LD, pois não é o aluno que formula suas perguntas em busca de compreender o texto, em busca do que é necessário saber. O importante e o necessário ficam determinados pelas questões do estudo do texto. Kleiman (1989, p. 41) também afirma que a aceitação do sentido único sugerido pelo LD é o que leva o aluno a passividade, ou seja, o que legitima ainda mais a passividade são as respostas marcadas no LD, as quais são apresentadas como sendo as “corretas”, as “verdadeiras”, para que o professor assim possa averiguar se o aluno realmente compreendeu o que se espera que ele compreenda.

Estas constatações realizadas pelos estudos de Magnani (1989) e Kleiman (1989), em que as atividades de leitura no LD são, frequentemente, constituídas por perguntas prontas e respostas marcadas, revelam que o que o LD espera do leitor não é uma atitude responsiva ativa, compreendida por Bakhtin (2003) como sempre esperada pelo autor do texto, pois não cabe ao leitor concordar ou discordar do texto, uma vez que o livro orienta todos os leitores à uma compreensão uniforme, a qual:

[...] já são resultado de uma interpretação - a do autor do LD - interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões. [...] verifica-se, em alguns manuais, um excesso de perguntas de ‘compreensão’, que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno. (GRIGOLETO, 1999, p. 70).

Frente a como é apresentada a leitura no livro didático e diante do fato que ele acaba por padronizar para qualquer gênero de texto exercícios de compreensão, é importante realizarmos alguns apontamentos sobre como se estabeleceu tal prática.

O Estudo do texto no Livro Didático

Ao discorrermos sobre a fórmula perguntas-respostas no ensino de uma maneira geral, em princípio recorreremos à antiguidade greco-latina, no processo pedagógico de Sócrates, que, se utilizando desta dualidade, pretendia desenvolver em seus discípulos a capacidade de raciocinar e de elaborar soluções concretas para questões colocadas (CORACINI, 1995). Na atualidade, podemos dizer que a utilização da fórmula perguntas-respostas contempla os mesmos objetivos, no entanto, com ampliações. Uma das ampliações é a avaliação da compreensão sobre o conteúdo. Se o aluno, ao ser questionado, responde “corretamente”, é porque ele compreendeu o assunto em pauta.

Conforme Colomer & Camps (2002), foi a partir do desenvolvimento da psicologia cognitiva, por volta dos anos 80, que os estudos sobre leitura voltaram suas atenções para o processo de compreensão do texto, embora esses estudos tenham começado vinte anos antes. Dentre os muitos estudiosos, destaca-se Smith (1999), o qual procura saber como os aspectos cognitivos, envolvendo fatores físicos e psicológicos, atuam sobre a compreensão leitora. Segundo esse autor, por empregarmos os conhecimentos de mundo para construirmos o significado de um texto, realizamos “previsões” em nossas leituras (SMITH, 1999, p. 78). Essas previsões são as perguntas que realizamos antes, durante e depois da leitura de um texto, e as realizamos sempre, mesmo que inconscientemente. Geralmente tomamos consciência delas apenas quando percebemos que não compreendemos o texto. Smith (1999) afirma ainda que essas perguntas acontecem conforme os diferentes tipos de texto, a finalidade da leitura, entre outros pontos que também participam da compreensão leitora.

A previsão também é estudada por Solé (1998), cujo ponto de vista é similar ao de Smith: como parte do processo de compreensão. Para a autora, as previsões são realizadas sobre as informações proporcionadas pelo texto, pelas informações contextuais, pelos conhecimentos do leitor sobre o texto e sobre o mundo. No entanto, Solé propõe um estudo mais específico, ocupando-se das previsões que se estabelecem antes da leitura de um texto, para que, assim, o leitor possa, durante o processo, confirmar, refutar suas previsões e, ao final, chegar a uma interpretação.

Em uma situação de sala de aula, Solé (1998, p. 109) afirma que esse tipo de previsão, anterior a leitura, pode ocorrer com a ajuda do professor, quando a atenção do aluno é voltada para diversos indicadores, como, por exemplo: “títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc.”. Então, só depois da realização das primeiras previsões, considerando os objetivos daquela leitura, partir para o texto.

Contudo, apesar de atribuir ao professor o papel indispensável na ajuda ao aluno em realizar previsões para qualquer tipo de texto, a autora deixa bem claro que essa ajuda não significa que o professor deva sempre formular as perguntas. O seu papel principal é o de trabalhar para que os próprios alunos possam formular suas próprias perguntas, pois:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. (SOLÉ, 1998, p. 110-111).

O papel do professor seria então acompanhar as previsões realizadas pelos alunos para que ele, o professor, possa, se necessário, realizar intervenções, adequando-as à situação, ou seja, ao objetivo proposto, ao tema do texto, as suas idéias principais.

Um outro elemento, além da previsão, que é necessário à compreensão leitora é a inferência. Segundo Fulgêncio & Liberato (1992), a inferência ocorre principalmente sobre os elementos que o leitor oferece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios, isto é, elementos que não estão explícitos no texto. Assim, para as autoras:

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor *insere* no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento de mundo. [...] Portanto o leitor deve acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente. Essas informações fornecidas pelo leitor, apesar de não terem sido expressas explicitamente, são essenciais para a compreensão daquilo que o escritor quer comunicar. Esse processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente, é que é chamado de “inferência” (FULGÊNCIO & LIBERADO, 1992, p. 28-29).

Partindo dessas definições, as quais abordam o contexto de ensino e aprendizagem da leitura na sala de aula através da interação entre professor-texto-aluno, compreendemos que a formulação de perguntas é parte integrante do processo de compreensão, assim também como são as respostas a essas perguntas, pois, segundo Terzi (1995, p. 76), “A capacidade de formular lingüisticamente o resultado da compreensão é parte constitutiva do processo de compreensão em si e não uma manifestação externa do mesmo”. Contudo, conforme afirma a autora, diante da realidade da escola, que contempla, entre muitos outros fatores, um número excessivo de alunos sob a responsabilidade de um único professor, a utilização da fórmula perguntas-respostas teve que ser adaptada. Quem pergunta é o professor, que já sabe a resposta, e com isso pode direcionar aquilo que deve ser compreendido do texto. Essa adaptação da fórmula ao contexto escolar refletiu-se significativamente no livro didático. O que ocorre no LD é uma padronização da fórmula em seção específica, geralmente intitulada

“Estudo do texto”, apresentando então perguntas para todos os textos oferecidos para o trabalho com a leitura, certifica-se que a compreensão ocorrerá sempre.

Considerações finais

Revela-se, então, conforme coloca Zanini (1999, p. 86), ao estudar as concepções de linguagem na prática do ensino de língua materna, que “cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”. Assim também na prática do ensino de leitura, outras concepções devem ser vistas como contribuições, e não serem colocadas como primeiro plano, principalmente no livro didático, que conduz o ensino de leitura em sala de aula.

Alliende & Condemarin (1987, p. 154) defendem o ponto de vista que ensinar a compreender seria “ensinar os alunos a formular suas próprias perguntas e a estruturar o seu próprio pensamento, de modo que possam chegar a ser independentes no processo de ler e aprender”. Nesse contexto, a sala de aula corresponderia à perspectiva bakhtiniana de linguagem, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes, é no debate, na discussão, na troca de experiências, então chamadas de conflito, que ocorrem entre professor e alunos, que a compreensão dos textos lidos pode ser construída. Contudo, abolir a técnica pergunta-resposta dos livros didáticos não é a única solução vista por estudiosos da compreensão da leitura. De acordo com Marcuschi (2005), a técnica de pergunta-resposta é adequado ao treinamento da compreensão textual, mas não pode ser a única forma de trabalhar o processo de leitura.

Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerda, 2001, p. 33-45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRITTO, L.P.L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB, 1998, p. 61-78.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p.13-20.

- DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y.G. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. *A. Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOCH. I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEFFA, V.J. *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.
- MAGNANI, M.R.M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, B.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygange, 2005, p. 17-33.
- MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v. 17(I), 1995, p. 85-94.
- _____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.
- ROJO, R.H.R. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.
- SILVA, E.T. A leitura no contexto escolar. In: MAGNANI, M.A.(Coord. Geral). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990, p. 63-70.
- _____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMd, 1998.
- TERZI, S.B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.
- VENTURA, M. Hoje se ensina a ler e a escrever? In: PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* São Paulo: Artmed, 1999, p.55-64.
- ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá-PR, n. 21 (1): 1999, p. 79-88.

Artigo recebido em: 02/06/2017

Artigo aceito em: 10/07/2017