

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO: A REITERAÇÃO DO MESMO

Maria Éster Vieira de Sousa
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: *Devido à influência do livro didático no cotidiano da escola brasileira, cresce o interesse em explicar os pressupostos teóricos norteadores das propostas didático-pedagógicas desses manuais, dentre as quais as atividades de leitura. Objetivo apresentar uma análise da concepção de leitura em dois livros didáticos: Português através de texto, v. 5 de Magda Soares e Análise, linguagem e pensamento, v.5, de Maria Fernandes Cócó e Marcos A Hailer. Apesar das diferenças teóricas que os separam, há, nesses livros, uma maneira única de ler o texto, decorrente da mesma concepção de leitura e das armadilhas da leitura que se antecipa ao leitor.*

Palavras-chave: *livro didático – avaliação – leitura*

Abstract: *Due to the influence of text books on the daily routine of Brazilian schools, there is an increase in the interest in explaining the theoretical presuppositions which guide their didactic-pedagogic proposals including the reading activities. My objective is to present an analysis of the reading conception in two text books: Português através de texto, v. 5 by Magda Soares and Análise, linguagem e pensamento, v.5, by Maria Fernandes Cócó and Marcos A Hailer. In spite of the theoretical differences that individualize them, there is in those books only one way to read the text. This way is due to the same reading conception and to the reading traps that are brought forward to the reader.*

Key words: *text book – valuation – reading*

A presença do livro didático (LD) no cotidiano da escola brasileira e a influência que nesse contexto ele exerce já não caracterizam nenhuma novidade. Conforme demonstram pesquisas, dentre tantas outras, Neves (1990) e Sousa (2000), o LD delimita todo o itinerário a ser percorrido por professores e aluno: define o conteúdo de ensino, impõe uma perspectiva teórico-metodológica, determinando o campo de ação dos sujeitos da educação. Também conforme demonstram Oliveira e outros (1984), Freitag (1987), Lajolo (1993), em cada época, esses manuais tendem a se adequar às exigências e determinações das políticas públicas para a educação e às regras do mercado editorial. Atualmente essas exigências, no âmbito institucional, têm se revelado, principalmente, através dos PCN's (1998) e do Guia de Avaliação do Livro Didático (1999) que consolidam uma série de orientações que delimitam a atuação e “atualização” desses manuais.

É certo que ao longo da história o processo de legitimação do LD esteve relacionado a vários fatores. No entanto, atualmente a “obediência” aos critérios estabelecidos pelo MEC, através do Guia de Avaliação do Livro Didático, passa a ser determinante, visto que o não reconhecimento desse órgão funciona como um impedimento ou, no mínimo, uma restrição para a circulação desse manual no meio escolar. Em conseqüência, ajustar-se à política do MEC passa a fazer parte também da estratégia do mercado editorial.

Especificamente em relação aos LD de língua portuguesa não ocorre diferente. A incorporação de uma perspectiva teórica de abordagem da língua por parte dos “instrumentais” do governo determinou a proliferação de manuais didáticos que se dizem afinados com essa abordagem. Note-se, por exemplo, que todos os livros dedicados ao ensino fundamental elegem o texto como unidade de ensino e ressaltam a importância dada a diversidade de gêneros e tipos textuais. Quanto à perspectiva a partir da qual a leitura é trabalhada, verifica-se *grosso modo* a possibilidade de paráfrases diversas do seguinte entendimento constante dos PCN’s:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN – Língua Portuguesa, 1998: 69)

Ora, é preciso perceber que essa concepção, agora incorporada pelo discurso oficial e autorizado, não surge do nada, nem se auto-revela. Pelo contrário, ela revela, por sua vez, a incorporação de resultados de pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem de língua. Por isso é que é possível encontrá-la, em maior ou menor grau, representada, explícita ou implicitamente, em manuais que antecedem a divulgação dos PCN’s. É isso o que ocorre em Soares (1990) e o ALP (1994)¹, manuais que são referendados pelo MEC. Esses dois manuais apresentam-se como referência em momentos distintos do ensino de língua portuguesa – o primeiro, principalmente na década de oitenta e o segundo na década de 90 – exatamente por incorporarem perspectivas teóricas que surgiam como alternativas. Exatamente por se tratar de livros com essas especificidades e por fazerem parte das listas dos mais indicados nas escolas é que se torna relevante retomar a discussão acerca da concepção de leitura implícita ou explicitamente assumida. Proponho-me, portanto, a analisar a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, qual a perspectiva que os autores definem para a leitura e como ela se revela nas atividades de leitura propostas ao longo desses manuais, especificamente nos volumes dedicados à 5ª série do ensino fundamental.

Iniciarei observando o que apresenta Soares (1990) sobre o trabalho com a leitura no manual do professor. Essa autora sugere para a abordagem do texto as seguintes etapas:

1. *Apresentação do texto:*
 - a) *preparação para a leitura*
 - b) *leitura*
 2. *Explicação do texto*
 3. *Questões sobre o texto:*
 - a) *questões de compreensão do texto*
 - b) *questões de vocabulário*
- (Soares, 1990: VI)

Para cada uma dessas etapas, Soares define seus objetivos e os procedimentos para o trabalho. Além disso, ao longo do manual, apresenta, em cada texto dentro das unidades, algumas considerações e sugestões para o professor que parecem pretender adequar esses objetivos e esses procedimentos a cada texto a ser estudado. Na etapa de preparação para a leitura, são sugeridas: a) *a discussão dirigida sobre o tema* em que, supõe-se, o professor deva trabalhar com as antecipações dos alunos acerca do tema,

com o que eles já sabem sobre aquele assunto; b) *a interpretação da ilustração*, num apelo claro a que essas ilustrações traduzem a temática do texto, fato que levaria o aluno a formular melhor as suas antecipações e a “aprender a ler desenho e fotografias”; e c) *informações sobre o autor e a obra de que foi retirado o texto*. Na etapa de leitura, são sugeridos dois procedimentos: a leitura silenciosa e a leitura oral. Acerca da *explicação do texto*, afirma Soares que essa etapa visa completar a *compreensão* para cuja consecução são sugeridas atividades como: *divisão do texto em parte, identificação da temática, análise das relações de causa, de consequência, de fim, de oposição e de conclusão e interpretação de comparações e metáforas*.

Ainda no manual do professor, Soares (1990) está sempre chamando a tenção do professor para o fato de que o importante nessa etapa de compreensão não é o aluno encontrar a resposta, mas refletir acerca das respostas apresentadas, já que o seu objetivo básico “é o desenvolvimento de habilidades intelectuais de *reflexão, interpretação, análise, síntese*” (Grifo da autora). De maneira geral, podemos dizer que essa perspectiva reflete aquela traçada pelos PCN’s (1998), pois também aqui o aluno deverá ser visto como um sujeito ativo e a leitura como um processo desenvolvido por esse sujeito. Evidentemente, existe a atualização dos termos utilizados, mas não podemos deixar de reconhecer essa aproximação. Contudo, é necessário adiantar que, contraditoriamente, os objetivos das atividades de compreensão encaminham para uma perspectiva de leitura em que o leitor é reduzido a um mero “caçador” de informações explicitamente dadas nos textos e de estruturas lingüísticas que as revelam.

O ALP, por sua vez, ao se definir por uma proposta sócio-construtivista de ensino e de aprendizagem, explicitamente já se insere num discurso que delimite uma perspectiva teórica acerca do “como se aprende” e do “como se ensina”, da concepção de aluno e da concepção de professor. Ou seja, essa perspectiva estabelece/pressupõe para professores e alunos papéis e funções distintas daquelas que são tradicionalmente estabelecidas/pressupostas. *Grosso modo*, o discurso construtivista proclama que o aluno seja considerado como um sujeito capaz de criar, de elaborar hipóteses acerca do objeto do conhecimento, enfim de construir e “reconstruir um saber construído em outro domínio para aplica-lo a outro” (Ferreiro, 1993: 87). Vejamos como o ALP, circunscrito a esse horizonte discursivo, se posiciona acerca da leitura:

O trabalho com a leitura tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das idéias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É muito importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que vive. (ALP, 1994: 4) (grifo meu)

É preciso observar que, a exemplo do que ocorre em Soares (1990), também o ALP limita o trabalho com a leitura a uma busca de elementos do texto. Estranhamente os “efeitos de sentido” estão no texto, cabendo ao leitor buscá-los. Na verdade, não fica claro o que os autores desse manual consideram com “elementos básicos” e nem o que entendem por “efeitos de sentido”. Mas, passemos adiante para tentar desvendar esse enigma. Ainda no manual do professor, os autores sugerem que a leitura seja abordada a partir de três enfoques, em que se sobressai para cada enfoque um conceito diferente de texto: Vejamos por parte:

O primeiro enfoque sugerido, o do *conteúdo*, sustenta-se no conceito de texto como “uma mensagem que o emissor transmite ao receptor”. (ALP, 1994: 4), cabendo

ao aluno decodificar “as palavras do texto organizadas gramaticalmente”. É preciso dizer que essa compreensão se sustenta, por sua vez, no conceito de linguagem “como instrumento de comunicação”? As palavras *mensagem, emissor e receptor* já denunciam que esse discurso vem da Teoria da Comunicação. Imagino que também não seja necessário dizer que aquele conceito de linguagem é renegado pelo construtivismo.

Na definição do segundo enfoque, o da *estrutura*, os autores afirmam: “*Todo texto, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que o emissor escolhe para codificar sua mensagem*” (Grifo dos autores). Aqui aparece uma pista para entender “elementos básicos”: são os elementos estruturais que se repetem “em textos do mesmo tipo”ⁱⁱ. E citam, como exemplos, as estruturas das narrativas, das cartas, das bulas. Gostaria de ressaltar que a concepção de linguagem permanece a mesma do enfoque anterior.

Para o terceiro enfoque, o da análise do discurso, sugere-se que o texto seja analisado “como um elemento aberto em que os interlocutores (leitor e autor) são partes constitutivas do discurso e, portanto, ambos vão determinar a escolha do vocabulário, da estrutura, do tipo de apresentação, enfim, das marcas lingüísticas que compõem o texto em seu todo” (APL, 1994: 5) e apela-se para as várias possibilidades de leitura, em função da “interação leitor-texto”. Evidentemente, há uma confusão entre o *leitor virtual*, construído, imaginado, esperado, desejado, pressuposto ou subentendido pelo autor no processo da escritura e o leitor real, aquele que efetivamente se depara com o texto, no entanto é preciso verificar que há uma outra concepção de linguagem e de leitura que sustenta esse entendimento. Esse enfoque contempla os “efeitos de sentido” entendidos como *sentimentos, sensações “provocados por idéias, fatos e superestruturas esquemáticas dos textos” e por marcas lingüísticas*ⁱⁱⁱ. Acredito que o conflito existente entre esses três enfoques aparece representado na própria separação entre *conteúdo, estrutura e discurso* e nas diferentes concepções de linguagem que os sustentam.

Nos dois manuais, há o desejo de apresentar uma proposta de leitura que contemple a possibilidade de um leitor ativo, contudo, a explicitação dessa proposta, como vimos, já revela contradições. Agora farei um breve levantamento da natureza das questões mais recorrentes nesses manuais. Em Soares (1990), na seção denominada *compreensão do texto*, em de todas as unidades, predominam questões que solicitam:

- a identificação do objetivo do autor ou da idéia central do texto;
- a identificação de personagens (principais e secundários), suas características, suas ações e sentimentos, do tempo e do espaço;
- a divisão do texto em partes;
- a cópia ou a identificação de estruturas lingüística que revelam relações de causa, explicação, finalidade, conclusão;
- cópia de frases que demonstram a conclusão a que se pode chegar a partir do texto

As questões que solicitam cópia encontram sua representação maior nas atividades propostas para o texto “Arte de ser feliz” de Cecília Meireles (Soares, 1990: 172-174), por sinal o último texto desse volume dedicado à 5ª série. Todas as oito questões elaboradas encaminham o aluno para a cópia, quer seja de trecho do texto, quer seja de alternativas apresentadas para as questões. A ênfase em questões dessa natureza, por si só, já demonstra a compreensão de que o sentido está no texto, cabendo apenas ao leitor recuperá-lo. Além disso, cria-se um modelo de leitura que se antecipa ao texto,

podendo, portanto, ser aplicável a todo e qualquer texto. É certo que não estou afirmando que Soares (1990) não propõe outras atividades, mas a frequência com que as citadas ocorrem denunciam a existência desse modelo de leitura que tem no texto, enquanto objeto fechado, portador do sentido, o seu sustentáculo.

No ALP, embora a frequência com que surgem não seja a mesma, também se verifica a presença das mesmas questões propostas em Soares. Isso é mais uma prova de que se trata de um modelo de leitura que independe do texto e do leitor. Enquanto em Soares se destacam as questões relacionadas à estrutura da frase, em o APL sobressaem aquelas relacionadas a aspectos da estrutura do texto e aquelas que solicitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre textos. Provavelmente a intenção dos autores é responder ao segundo enfoque, principalmente, tendo em vista que uma das propostas do manual, explícita no subtítulo, é trabalhar com a *diversidade de textos*. Em ambos os livros, o texto é também freqüentemente utilizado como pretexto para a identificação de rimas, de tipos de frase, sem mencionar que é comum surgirem propostas, dentre as atividades dedicadas à leitura do texto, para que os alunos “inventem finais diferentes” para as histórias.

No fundo, por mais que os autores digam assumir uma “proposta inovadora” e insistam em reconhecer o papel ativo do leitor, prevalece, nas atividades propostas, um modelo de leitura como decodificação, já que o aluno acaba sendo instado a reconhecer o sentido como estando explicitamente representado no texto. Em outras palavras, ainda que os autores não assumam, impõe-se a concepção da leitura única, sustentada num conceito de linguagem com código ou mero instrumento de comunicação de que o sujeito-autor conscientemente lança mão e que o leitor poderá decodificar sem “ruídos” ou interferência de qualquer ordem. Além da inconsistência teórica presente nesses manuais, acredito que a limitação imposta ao conceito de leitura é também decorrente da própria condição do livro didático que não consegue (não pode?) dar conta da leitura enquanto um processo em que necessariamente o papel do leitor – concebido pelo manual didático a partir de antecipações e suposições, em geral, baseadas em estereótipos – é fundamental.

Ora se é preciso reconhecer no processo de leitura o papel do leitor enquanto sujeito que produz sentidos, a partir do seu *encontro* com o texto, tendo em vista seu conhecimento anterior sobre o assunto e sobre a linguagem, sua capacidade de estabelecer relações com outros textos, de formular inferências etc., como propor atividades que respondam a essas dimensões sem conhecer esse sujeito que lê e, conseqüentemente, sem saber o que ele já sabe? Essa, parece-me, é a contradição básica de todo e qualquer livro didático: ele não pode prever o que ocorrerá com a leitura de um texto em sala de aula, enquanto um acontecimento discursivo, único e irreproduzível. Por isso, repete, em maior ou menor grau, uma maneira de ler o texto que privilegia os seus aspectos estruturais e organizacionais, como suportes da leitura possível ou passível de ser prevista, a partir do saber consolidado e naturalizado sobre a leitura na escola, sobre os gêneros do discurso – enquanto formas estabilizadas de enunciados (Bakhtin, 1997) que também delimitam uma forma de recepção – e sobre os tipos de textos que também remetem para o já-dado, já estabilizado.

Parece não haver saídas? Talvez haja, desde que o LD não se institua como o discurso autorizado, absoluto, verdadeiro e único, desde que ele passe a ser visto com um dos instrumentos a serviço do ensino e da aprendizagem e não como *o conteúdo* do ensino e da aprendizagem. Não é demais repetir que a proposta do LD não pode substituir o trabalho desenvolvido por alunos e professores com o texto, tendo em vistas

as reais condições de produção da leitura, das quais esses sujeitos são necessariamente constitutivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CÓCCO, M. F. e HAILER, M. A. *Alp:5: análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1994.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993
- FREITAG, B. e outros. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP; REDUC, 1987.
- GUIA de livros didáticos 5ª a 8ª séries. Guia Avaliação [on line] 22 setembro 1999. http://www.mec.gov.br/set/guia/11_port.htm.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. 18 a 22 de nov. de 1996*. Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários. UFG, p. 38-71, 1997.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- OLIVEIRA, J. B. A. e, GUIMARÃES, S. D. P. e BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- RUIZ, E. A interpretação do texto no livro didático de português. *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 11, p. 7-14, 1988.
- SOARES, M. *Português através de textos*, 5. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- SOUSA, M. E. V. *Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível*. Tese de Doutorado. Defendida na UFPE, em março de 2000.

ⁱ Em Sousa (2000) também analisei esses dois manuais, enfocando, contudo, outros aspectos, além daqueles que aqui serão tratados. Soares consta dentre os manuais analisados por Ruiz (1988); e ambos constam da análise estabelecida em Marcuschi (1997).

ⁱⁱ Aqui não discutirei o conceito de tipos textuais, mas, pelos exemplos citados, o leitor poderá tirar suas conclusões.

ⁱⁱⁱ Evidentemente não estou solicitando que o leitor entenda. Particularmente, confesso que não entendi.