

A importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura: uma análise de livro didático do ensino fundamental

The importance of prior knowledge in the process of reading: an analysis of textbook of basic education

Fabiana Poças Biondo *

RESUMO: Tomar como base a perspectiva segundo a qual a leitura constitui-se ponto de interação entre texto e leitor é admitir o caráter de construção de sentidos que ela possui. Tendo em vista que uma das principais condições para que o processo de leitura seja concebido como produção de sentidos é a ativação e vinculação dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Pretende-se, neste artigo, verificar se os livros didáticos da primeira etapa do ensino fundamental proporcionam as condições necessárias à promoção desses conhecimentos no processo de leitura. Para tanto, selecionamos um livro didático da 2ª série da coleção "Viver e aprender português", adotada por um colégio público do município de Maringá/PR. Os dados revelaram forte tendência à realização de atividades de "imitações" de leitura, reflexos de uma concepção autoritária fortemente marcada na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de leitura. Conhecimentos prévios. Construção de sentidos. Livros didáticos.

ABSTRACT: Since reading is the interactional point between the text and the reader, the construction of meaning in reading is taken for granted. One of the main conditions through which the reading process is conceived as a producer of meanings is the activation and linking of previous knowledge that students already have. Consequently, textbooks used in the first stage of the primary school are analyzed to see whether they have the necessary conditions for the promotion of this type of knowledge in the reading process. Volume 2 of textbook *Viver e aprender Português*, adopted in a government school in the municipality of Maringá – Pr - Brazil, has been selected for analysis. Data have shown a trend towards the achievement of imitational reading activities which represent an authoritarian concept highly enhanced in the schooling process.

KEYWORDS: Reading concepts. Previous knowledge. Construction of meaning. Textbooks.

* Universidade Estadual de Maringá

Introdução

Muitas são as teorias que tentam conceituar leitura, e muitas são as concepções envoltas nessa área que, como bem lembra Leffa (1996, p.10), é essencialmente interdisciplinar. Partir de uma definição mais geral de leitura, como o fez o autor, é admitir esse processo como uma representação de elementos da realidade, ou seja, uma triangulação capaz de possibilitar um acesso indireto a aspectos reais. De modo geral, portanto, “ler é reconhecer o mundo através de espelhos”, é olhar para uma coisa e ver outra. Essa é uma primeira condição básica para que haja leitura, e dependente necessariamente do conhecimento prévio dos leitores, ou seja, da “bagagem” de conhecimentos que cada leitor traz consigo e que define sua posição frente ao espelho.

Restringir o conceito de leitura, de acordo com Leffa (1996), pode levar a entender esse processo a partir de dois extremos: ler é *extrair* significado e ler é *atribuir* significado. O primeiro deles dá ênfase ao papel do texto, que é considerado, de acordo com o autor, como uma “mina” de conhecimentos e que, como tal, deve ser explorado pelo leitor. Já na leitura como atribuição de significado, enfatiza-se o leitor, que é tomado como único responsável pelo levantamento de hipóteses e “descoberta” do verdadeiro significado do texto. Este significado, por sua vez, está sempre condicionado à autoridade, de tal forma que ensinamos a fazer leitores generalizadores.

Creemos que os dois conceitos mencionados pelos autores procedem, porém isoladamente tornam-se extremamente limitados. Se é de senso comum admitir que nenhum extremo é produtivo, com a leitura não parece ser diferente. Leffa (1996) já alertara para o fato de o processo de leitura não permitir fixação em apenas um de seus pólos, com exclusão de outro, devido à sua complexidade.

A união dos dois primeiros conceitos possibilita o aparecimento de um terceiro elemento, que é justamente o ponto de interação entre o leitor e o texto. A leitura deve consistir, portanto, em uma atividade na qual se extraia e se atribua significado a um texto, simultaneamente, num processo de interação

que permite o surgimento de um novo conceito de leitura, mais amplo e – baseando-nos na proposta de vários estudiosos – aqui tomado como adequado.

Essa é a postura que, diante das posições conflitantes e extremistas que procuram definir leitura, Kato (1985 *apud* CORACINI, 1995) assume, considerando-a intermediária e lembrando que ela é comumente chamada de interacionista por ressaltar que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor, segundo a qual :

[...]o leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto para estruturar um determinado padrão silábico [...] começa a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação (LEFFA, 1996, p.19).

Se o ensino da Língua Materna deve propiciar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa enquanto usuário dessa língua, competência essa que inclui a competência lingüística e a competência textual – sendo que a segunda, para Travaglia (1996), consiste na capacidade de produzir e compreender textos, que exigem capacidades específicas do usuário da língua, a serem desenvolvidas, especialmente no ambiente escolar – acreditamos que a concepção de leitura como interação, uma vez que permite a construção de sentidos, em tese, deveria ser a adotada pelo ensino escolar para que se pudessem formar sujeitos capazes de compreender textos de maneira significativa, ou seja, de “ler” adequadamente.

Uma pesquisa realizada pela 5ª edição do INAF (Indicador nacional de Alfabetismo Funcional) entre junho e julho de 2005, no entanto, demonstra que apenas 26% da população tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, enquanto a maior parte, 38%, encontra-se no nível de alfabetização básico. Entre esses, estão aquelas pessoas que conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. O restante dos indivíduos investigados não atingiram nem mesmo esse nível.

Tomar como base a perspectiva de Leffa (1996), segundo a qual a leitura constitui-se ponto de interação entre texto e leitor, é admitir o caráter de construção de sentidos que ela possui. Tendo em vista que uma das principais condições para que o processo de leitura seja concebido como produtor de

sentidos é a ativação e vinculação dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, pretendemos, nesse artigo, verificar se livros didáticos da primeira etapa do ensino fundamental proporcionam as condições necessárias à promoção da ativação e vinculação desses conhecimentos dos alunos ao novo objeto de aprendizagem no processo de leitura.

Para Lajolo (1996), os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, dentre outros elementos presentes na escola, parece ser de maior influência sobre a atividade do professor. Segundo a autora, no Brasil, a adoção do livro didático tem como finalidade determinar os conteúdos e procedimentos que os professores devem seguir tendo em vista a escassez da organização do sistema educacional. Lajolo (1996, p. 4) salienta que:

[...]o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Destacada a importância desse material didático, é essencial ressaltar que, por outro lado, os professores não devem se manter vinculados ao livro didático como o principal instrumento de sua prática pedagógica, mas sim utilizar outros materiais para o desenvolvimento de seu trabalho. Silva (1996, p.13) lembra ainda que os livros didáticos devem ser “destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem” e não a impor um tipo de ensino ao professor.

No presente trabalho, no entanto, tomamos como prioridade verificar as concepções de leitura presentes nos livros didáticos (analisados) e, conseqüentemente, verificar se eles proporcionam condições para o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, adequando-se, portanto, a uma concepção interacionista de leitura.

A concepção interacionista de leitura e os conhecimentos prévios

De acordo com Kleiman (1993), a atividade de leitura pode resumir-se a uma prática de *decodificação* ou *avaliação*. No entanto, essas concepções que são, para a autora, “imitações” de leitura, e que podem ser comumente observadas na atividade escolar, são reflexos de uma concepção autoritária, na qual elas se encontram e que, como lembra Coracini (2005, p.20), levam apenas à descoberta do sentido, em oposição à leitura enquanto interação que, por sua vez, permitiria a construção do sentido.

Em contrapartida, a partir do momento que se tem um “bom” leitor para percorrer as “pistas” deixadas pelo autor, abre-se a possibilidade para esta última concepção de leitura, nova e mais ampla: a leitura como interação, que leva em conta, explicitamente, a presença e ação de dois elementos essenciais à leitura: autor e texto:

No caso da interação, como o próprio nome indica, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto [...] autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o (s) sentido (s) possível (is) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse (s) sentido (s) [...] tanto o (bom) autor quanto o (bom) leitor são idealmente conscientes e trabalham para, cada vez mais e melhor, atingirem a consciência ideal.” (CORACINI, 2005, p. 21).

Para Kleiman (1993), não é durante a leitura silenciosa, nem em voz alta que o aluno compreende o texto, mas sim durante a interação, ou seja, no momento em que há “conversa” sobre os aspectos do texto que merecem ser levados em consideração e que, muitas vezes, o aluno sequer percebeu. Durante a interação, portanto, é que podem se tornar explícitos, numa construção de compreensão conjunta, aqueles pontos que não tinham ficado claros.

A autora salienta, no entanto, que não é qualquer tipo de conversa que pode levar à compreensão do texto. Leffa (1996) afirma que o fato de serem confrontados leitor e texto, por si só, não garante a interação compreensiva, que só poderá ocorrer tendo em vista algumas condições, como por exemplo, a intenção do leitor ao deparar-se com o texto.

É a partir dessa condição básica, a intencionalidade, para Leffa (1996, p.17 e 18), que pode se iniciar o complexo processo de interação entre o leitor e o texto.

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como seqüencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Sendo assim, para Goulemot (1996), não é possível a existência de uma leitura "ingênua", ou seja, desprovida de qualquer influência cultural. A leitura é conotativa, e depende, essencialmente, do que o autor chama de "fora-do-texto", ou seja, de todos aqueles conhecimentos que já fazem parte da "biblioteca" pessoal de cada indivíduo. Acreditamos que este seria o princípio básico para compreensão de que a leitura está intrinsecamente ligada à importância dos conhecimentos prévios que os alunos carregam consigo.

De acordo com Dell`Isolla (1996, p.72), sempre estarão explícitas na leitura "as marcas individuais e as determinadas pelo lugar social de onde provém o sujeito". A interação sujeito/linguagem na leitura, para a autora, é caracterizada, portanto, por uma situação de intersubjetividade do leitor/texto que se relacionam durante a enunciação e possuem suas próprias identidades sociais.

Para Bakhtin (1992, p.112), não seria possível uma linguagem comum com um interlocutor abstrato. A enunciação, para o autor, é produto da interação de indivíduos socialmente organizados e, portanto, a palavra dirige-se a um interlocutor: "ela é função da pessoa desse interlocutor" concreto – um indivíduo ou grupo social situado socialmente e culturalmente. Esse "horizonte social definido e estabelecido determina a criação ideológica do grupo social e da época a que os indivíduos pertencem".

De acordo com o teórico, portanto, toda enunciação está diretamente condicionada tanto pelo locutor quanto pelo sujeito ao qual ela se dirige:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN, 1992, p.113)

É nesse contexto de interação que entra em jogo, no momento da leitura, o que se convencionou chamar de conhecimentos prévios. Esse tipo de conhecimento sempre pode estar presente no momento em que o aluno se depara novo conteúdo a ser lido, pois, de outro modo, não seria possível atribuir um significado inicial ao novo conhecimento, não seria possível a sua "leitura" em uma primeira aproximação.

Para Solé (1999), os conhecimentos prévios dos alunos constituem seus esquemas de conhecimento. Coll (1983, *apud* COLL *et al*, 1999) define esses esquemas como "a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade". Essa definição implica que os alunos possuem uma quantidade variável de esquemas de conhecimento. Os esquemas de conhecimento incluem uma ampla variedade de tipos de conhecimento sobre a realidade, que vão desde informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas e valores até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade.

De acordo com Miras (1999), o fato de um esquema de conhecimento ser rico não implica que seja também mais organizado e coerente. Um esquema de conhecimento mais pobre pode ser mais organizado e coerente. A questão da coerência também se coloca quanto ao conjunto de esquemas que manejam. Assim, os esquemas de conhecimento de um aluno, no início da aprendizagem de um novo conteúdo, têm um certo nível de organização e de coerência interna e, ao mesmo tempo, certo grau de organização, relação e coerência entre si.

Além disso, a autora lembra que os alunos podem apresentar diferenças entre si quanto ao número de esquemas de conhecimento que possuem, isto é, quanto à quantidade de aspectos da realidade sobre as quais construíram algum tipo de significado. Os esquemas de conhecimento também podem apresentar diferenças relacionadas à quantidade, organização e coerência dos elementos que compõem cada um de seus esquemas, bem como sua validade e adequação à realidade.

Partindo do pressuposto que a leitura é ensinada, ou seja, “requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (Solé, 1998, p. 18), acreditamos ser essencial a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos. Para Miras (1999), essa é condição necessária para que se realize uma aprendizagem o mais significativa possível, pois sem o engajamento destes conhecimentos ao novo objeto de aprendizagem, não é possível que ocorra a leitura compreensiva, já que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1989, p.13).

É indispensável, portanto, segundo Miras (1999), que os elementos que fazem parte dos esquemas de conhecimento dos alunos sejam reconhecidos pelos professores. Para tanto, é interessante que sejam utilizados métodos de caráter aberto. O diálogo entre professor e alunos (a partir de perguntas mais ou menos abertas, de problemas ou situações que devem ser resolvidas, exemplos, etc.), por exemplo, permite uma exploração mais flexível.

É necessário lembrar ainda, para a autora, que as capacidades e instrumentos gerais e os esquemas de conhecimento dos alunos não podem ser considerados aspectos independentes, embora sejam de natureza diferente. O nível de desenvolvimento das capacidades gerais dos alunos determina em grande medida as características dos esquemas de conhecimento que podem construir (nível de abstração, de validade, tipos de relações entre os elementos, etc.) Por outro lado, os esquemas de conhecimentos concretos que, finalmente, chegam a construir (construção que também depende de outros fatores, como a possibilidade de entrar em contato com determinados aspectos da realidade e, especialmente, da ajuda educativa), incidem por sua vez em suas capacidades gerais, possibilitando seu desenvolvimento.

Isso implica, segundo Miras (1999), que o aluno encare a si mesmo como agente capaz de encontrar razão naquilo que faz a cada momento, num processo ‘global’ de descoberta. Ou seja, o aluno deve perguntar-se a todo o momento o que está fazendo, como, por quê e para quê o faz, realizando,

dessa forma, uma atividade de tomada de consciência dos conceitos e procedimentos que utiliza no processo de leitura.

Para que as atividades de leitura possam, portanto, ser realmente consideráveis, e cumprir seus fins de uma aprendizagem significativa, é importante que elas estejam coerentemente organizadas.

Desenvolvimento do estudo

Para realização deste trabalho selecionamos um livro didático (2ª série) da coleção "Viver e aprender português", adotada por um colégio público do município de Maringá/PR. A escolha do colégio deveu-se à facilidade de acesso aos materiais didáticos e à aceitação da direção para o desenvolvimento de pesquisa mais ampla (dissertação de mestrado da pesquisadora) nesta instituição. A opção pela análise do livro didático da 2ª série da primeira etapa do ensino fundamental justifica-se pelo fato de que ela se constitui série final do primeiro ciclo deste grau de ensino.

O livro didático foi analisado relativamente ao tópico *Estudo do texto*, no qual localizavam-se as propostas de "leitura" dos textos que inauguravam as unidades do livro. Essas propostas foram analisadas quanto às concepções de leitura e às condições para o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos.

Para categorização dessas condições optamos pelas classificações propostas por alguns autores a respeito das concepções de leitura que permeiam as atividades que envolvem esse processo.

Apresentação e discussão dos resultados

Encontramos, no livro analisado, 10 propostas de *Estudo do texto*, dentre as quais selecionamos 40 exercícios considerados como relevantes ao estudo aqui proposto. Observemos, a título de um primeiro exemplo, uma proposta encontrada no livro analisado:

E1[†]: *Escolha o poema ou a estrofe de que mais gostou e leia-o (a) em voz alta para os colegas. (Pedir para que os alunos façam uma leitura silenciosa e identifiquem as palavras desconhecidas, estimulando-os para que entendam os significados pelo sentido do próprio texto).*

Este tipo de proposta, encontrada já na primeira unidade do livro, demonstra uma preocupação básica com a prática da leitura em voz alta. Esse tipo de atividade, salvo sob objetivo de observação da estética da linguagem, é bastante carente para construção dos sentidos na leitura, pois pode abalar a autoconfiança do aluno e, conseqüentemente, sua compreensão. A base desse tipo de exercício encontra-se numa concepção de leitura como avaliação, conforme salienta Kleiman (1993).

A solicitação da leitura silenciosa para que se encontre, no texto, palavras desconhecidas, por sua vez, é um outro tipo de comando bastante encontrado, e que torna ainda mais explícito uma "leitura" deficiente, na medida em que exige apenas decodificação, ou seja, que o texto seja esmiuçado, "dissecado" pelo aluno, sem levá-lo, no entanto, a ativar seus conhecimentos prévios e construir um significado em conjunto com o texto. Nesse âmbito, muitas foram as propostas de "leitura" encontradas:

E2: *No poema Casa maluca, há um verso que diz: "os sonhos são sua bússola".*
a) O que é uma bússola? Se não souber, procure o significado no dicionário.
b) O que você acha que a autora quis dizer com esse verso?

Neste exemplo, além da preocupação com o significado das palavras presentes no texto, comumente sanada pela solicitação de auxílio ao dicionário, observamos ainda uma prática de solicitação da opinião dos alunos a respeito do assunto, sem que antes tenha sido feita uma leitura adequada do texto, ou seja, sem que tenha havido uma conversa interativa a respeito dos aspectos mais relevantes dele. Para Kleiman (1993), esse tipo de atividade remete a uma postura de descaso em relação à voz do autor, pois a leitura é "esquecida" em favor de uma preocupação com a "interpretação" do texto. Observemos mais

[†] **E1**, em que **E** lê-se "exemplo" até o final da análise.

alguns exercícios que partem de concepções semelhantes:

E3: *O que **você achou** do final da história?*

E4: *Que parte do texto **você achou** mais emocionante?*

E5: *Segundo o texto, gente da cidade grande não entende nada de saci. **Você concorda** com isso? Por quê?*

E6: *Em **sua opinião**, qual foi a intenção do autor ao escrever este texto?*

E7: *Em **sua opinião**, para que essa história foi criada?*

De acordo com Kleiman (1993), a atividade de leitura pode resumir-se a uma prática de decodificação. Essa concepção, de leitura como *decodificação*, de acordo com a autora, caracteriza-se por ser bastante automática, não levando o aluno a pensar, pois suas atividades são do tipo pergunta/resposta, ou seja, o aluno só precisa ir até o texto para responder a perguntas que o seguem. Essa atividade, conhecida na concepção escolar como "leitura", apesar de permitir ao aluno a entrada no texto, o que pode ser considerado um ponto bastante positivo, não proporciona grandes crescimentos aos aprendizes, uma vez que não modifica em nada sua visão de mundo, eles apenas "entram" no texto, e a atividade se encerra por aí.

Segundo Coracini (2005, p.20), a leitura enquanto decodificação, por levar à descoberta do sentido, impede que a leitura se realize como interação, ou seja, que se construa o sentido. Nessa atividade, portanto, os leitores "são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto". Para Dell`Isolla (1996, p.71) a decodificação deveria ser concebida apenas como uma etapa que antecede "o momento da percepção da existência do texto pelo sujeito que, por sua vez, abre sua consciência para o texto".

De acordo com Kato (1985, *apud* CORACINI, 1995, p.13 e 14), no entanto, a postura sobre a leitura que defende o texto como fonte única do sentido, é bastante forte e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido depende diretamente da forma, pois estaria arraigado às palavras e frases, e ao leitor caberia apenas "*decodificar*,

isto é, *reconhecer* os itens lingüísticos já conhecidos e *des-cobrir* (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos”.

E8: *O que **você achou** do comportamento do menino e seus amigos?*

E9: *Por causa de Malévola, a fada Primavera não conseguiu dizer qual era o seu presente. **Você acha** que isso foi bom ou ruim para Aurora?*

E10: *Para fugir da maldição de Malévola, "A pequena princesa foi colocada sob a guarda das três fadas madrinhas (...)". Como **você acha** que se sentiram os pais da princesa? **Você faria** o mesmo que eles?*

E11: *Como **você acha** que se sentiu a princesinha sendo criada longe dos pais?*

E12: *Em **sua opinião**, por que o título da história é A bela adormecida?*

E13: *O que **você achou** da ajuda das fadas madrinhas?*

Estes exemplos, encontrados na grande maioria das unidades do livro didáticos, apresentam em comum a preocupação com a opinião do aluno sem o levantamento anterior de conhecimentos prévios e, mais ainda, sem um exercício de leitura tal como a concebemos neste trabalho. As palavras em destaque (grifos meus) deixam clara esta concepção que, apesar de não ficar apenas na decodificação, acaba anulando o sentido da "leitura", na medida em que não se procura compreender a voz do autor. Para Kleiman (1993, p.21), o processo de leitura, que acaba sendo desconsiderado pelo livro didático, deveria consistir numa prática que envolvesse questões a respeito da opinião do aluno sobre, por exemplo, "o que o autor acha", "você acha que o autor está certo", "você discorda ou está de acordo com o autor?". Isso seria a leitura como a concebemos neste trabalho, em oposição a questões como "o que você acha?", que podem ser observadas nos exemplos acima, e que desconsideram a etapa da leitura.

Em oposição à prática frente à qual a autora se posiciona e que, em tese, deveria ser a mais cultivada no ambiente escolar, encontramos apenas um exercício que pode ser considerado uma tentativa de dar voz à presença do autor:

E40: *Qual foi a intenção do autor quando escreveu esse texto?*

Esse exemplo (E40), apesar de não cumprir adequadamente os propósitos de uma leitura enquanto construção de sentido, pois não há abertura para o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos nem uma “conversa” adequada com o texto, pode ser caracterizado como uma tentativa de preocupação com a voz do autor em conjunto com a do leitor, pois é solicitado ao aluno que ele reflita a respeito da intenção do autor a escrever o texto.

Quanto à preocupação com o significado das palavras, uma preocupação bastante marcada nas concepções de leitura na sala de aula, observemos alguns exercícios:

E14: *O nome da sereia era Serena. Procure no **dicionário** o significado dessa palavra e depois responda: Por que **você acha** que o autor escolheu esse nome para ela?*

Fica clara (E14), mais uma vez, a presença de visões que culminam na concepção de leitura como decodificação, mencionada por vários autores como a mais comumente encontrada no âmbito escolar. Neste exercício, além da preocupação com a solicitação da opinião dos alunos, manifestada claramente na expressão “por que **você acha**”, há ainda a atividade de consulta ao dicionário, observada também em outros exemplos:

E15: *Escreva todas as palavras que você desconhece e tente descobrir os significados pelo próprio texto. Se precisar, use o dicionário.*

E16: *Qual o significado da palavra Aurora, nome dado à princesinha?*

E17: *Escreva as palavras que você desconhece e tente descobrir seus significados pelo sentido do texto. Depois, confira-os no dicionário.*

Podemos depreender, de maneira implícita nesses exemplos (E15, E16 e E17), uma concepção estruturalista, baseada na preocupação com a forma da linguagem, ou seja, com a aprendizagem do maior número possível de vocábulos, como garantia da manutenção de uma linguagem padronizada e de uma compreensão baseada no conhecimento do significado das palavras encontradas nos manuais que se prestam a este serviço, no caso, os dicionários.

Por fim, e prevalecendo em todas as unidades do livro didático, encontramos exercícios que deixam bastante marcada a concepção de leitura como mera decodificação:

E18: *Releia o poema João-de-barro e responda: quais os animais que constroem suas próprias casas?*

E19: *Numere as frases retiradas do texto de acordo com a ordem dos acontecimentos da história.*

(x) *"Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem."*

(x) *"(...) um morreu, outro morreu, ficou um."*

(x) *"O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto (...)"*

(x) *"(...) mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim..."*

(x) *"Pegou uma tesoura (. . .)"*

(x) *"Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar (...)"*

(x) *"Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia."*

E20: *Destaque o trecho do texto que caracteriza o tuim e transcreva-o aqui. Depois, desenhe-o.*

E21: *Destaque no texto os trechos que revelam os lugares onde se passa a história.*

E22: *Quais são as aves mencionadas na história?*

E23: *Qual foi a reação da bruxinha ao ver o ratinho?*

E24: *Encontre, no texto, a parte que conta como é a sereia fisicamente. Depois faça o desenho dela. Capriche!*

E25: *Qual é o nome da cidade onde a história da sereia acontece?*

E26: *Identifique no texto a parte referente às características físicas do saci.*

E27: *Quais são os nomes que o saci recebe conforme a região onde aparece?*

E28: *Por que os meninos foram transformados em estrelas?*

E29: *O que fez com que Malévola ficasse furiosa?*

E30: *Sublinhe no texto as informações sobre como o homem descobriu o fogo*

E31: *Faça uma lista das primeiras vantagens do uso do fogo para o homem primitivo.*

E32: *O que fez o homem primitivo para explicar a existência do fogo?*

E33: *Escreva que outras descobertas foram realizadas depois do domínio do fogo.*

E34: *Os bichos gostavam das histórias do bichinho da maçã? Pinte um trecho que comprove sua resposta.*

E35: *O bichinho da maçã teve uma ligeira desconfiança de que tinha gente que havia dormido no pé da árvore para ouvir suas histórias. O que o fez pensar assim?*

E36: *Como os egípcios e os chineses observavam as horas?*

E37: *Segundo o texto, quando as pessoas passaram a seguir as horas pelo mesmo relógio?*

Os exemplos acima (E20 a E37), deixam claro como a atividade de leitura pode resumir-se a uma prática de decodificação, uma prática que, de acordo com Kleiman (1993) caracteriza-se por ser bastante automática. Como podemos observar nos exercícios acima, não há condições para que o aluno seja levado a construir significados, pois a ele não é exigido pensar, uma vez que, para responder às questões, ele necessita apenas voltar até o texto e copiar o trecho correspondente à resposta. Essa atividade, que é geralmente reconhecida como "leitura", na escola, permite ao aluno a entrada no texto, porém não há crescimento destes alunos, pois não modifica em nada sua visão de mundo. Opondo-se à proposta interacionista, portanto, observamos, na maioria esmagadora dos casos, atividades que não possibilitam ao aluno a construção de sentidos, mas apenas a busca pelo sentido autorizado.

Esse "sentido autorizado", por sua vez, é reflexo de uma concepção autoritária de leitura segundo a qual se deve buscar uma interpretação imposta e única, que deve ser alcançada a qualquer custo e que contribui para a manutenção do poder legitimado.

Embora essas atividades sejam encontradas logo após o texto que inaugura as unidades do livro, sugerindo uma leitura desses textos, nenhuma delas de fato preencheu às condições estabelecidas no presente trabalho para identificação de uma leitura que levasse em conta os conhecimentos prévios dos alunos e, conseqüentemente, uma leitura como produtora de sentidos.

Conclusões

A partir da teoria aqui adotada e da análise do livro didático selecionado, podemos perceber, a princípio, que nenhuma das propostas de leitura analisadas podem ser consideradas “leitura” de acordo com os conceitos que essa terminologia aponta no presente trabalho.

Se, de acordo com autores como Leffa (1996), Dell`Isolla (1996) e Goulemot (1996), além de outros, a tarefa de leitura deve basear-se numa concepção de ensino aprendizagem interacionista, segundo a qual as experiências escolares com leitura devem, necessariamente, atender às condições de construção de sentidos baseadas nas vivências dos alunos, suas experiências cotidianas e, principalmente, suas reflexões a respeito dessa realidade, o livro analisado neste estudo não preencheria as expectativas desses estudiosos do ensino de língua portuguesa, pois não proporcionara as condições necessárias à promoção da ativação e vinculação dos conhecimentos prévios dos alunos ao novo objeto de aprendizagem no processo de leitura.

O que se propõe, portanto, de acordo com a teoria dos autores mencionados, é a realização de tarefas nas quais seja considerada a importância de uma leitura produto da interação entre os indivíduos e o autor do texto, numa conversa capaz de levar em conta o comprometimento do livro didático com a visão de mundo dos alunos, com a sua experiência do vivido e com seu grupo social.

Os dados obtidos por meio da análise revelaram, no entanto, forte tendência à realização de atividades de “imitações” de leitura, reflexos de uma concepção autoritária fortemente marcada na realidade escolar.

Se a atividade a ser defendida é a de leitura como construção de sentidos – segundo os limiares aqui definidos – e, contrariamente, o que se observou através da análise das propostas foram comandos de “leitura” que, na grande maioria dos casos, não atenderam às condições necessárias à realização dessa atividade, pode-se dizer, de acordo com a pequena amostra aqui analisada, e da dependência destacada por Silva (1996) que os professores possuem dos manuais didáticos, que o sistema escolar, no que diz respeito à

atividade de leitura, ainda encontra-se afastado das expectativas que, há alguns anos, vem se almejando conquistar, que seriam formar leitores capazes de reger-se por leis próprias, pensar por si:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

Adotando esta perspectiva e observando, por meio da análise dos exercícios, a problemática existente em alguns livros didáticos com relação à concepção de leitura, pretendemos ter proporcionado mais um momento de reflexão aos professores engajados na tarefa de formar, verdadeiramente, leitores.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. *In: LIMA, R. C. de C. P. (org.) Leituras: múltiplos olhares*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista/SP: Unifloh, 2005.
- DELL`ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, I. (org.) As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In: CHARTIER, R. Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Editora Unicamp, 1993.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARTOS, C. R. *Viver e aprender português*. 2ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

MARTOS, C. R. *Viver e aprender português*. 4ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo/SP: Cortez, 1996.