

**DISCUTINDO ASPECTOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA
EM UM LIVRO DIDÁTICO**

Chris Royes Schardosim
Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This article analysis a textbook used in teaching Portuguese to a 5 degree. The analysis focuses on the teaching aspects of the reading and also on how the book leads the reading both for the student and the teacher.

1) Introdução

Penso em uma concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que acredita no papel da escola, principalmente na figura do professor como mediador desse processo, como profissional que deve “(...) garantir a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela (...)” (BRITTO, 1997, 176). Com base nessa ideia, vou, nesse texto, analisar um livro didático (LD) e descrever a organização da proposta de estudo desse mesmo livro quanto às questões norteadoras da compreensão leitora.

O LD analisado é “Descoberta & construção” (D&C), de autoria de Tadeu Rossato Bisognin (1991), volume 5, destinado à antiga 5ª série¹ do ensino de 1º grau para a disciplina de Língua Portuguesa. Esse livro pertence a uma série de quatro volumes, que correspondem respectivamente a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau. O acesso a este livro deu-se por intermédio do contato com o autor da obra antes do lançamento do LD em razão de residirmos na mesma cidade e também pelo fato de a escola onde estudei, em 1995, ter adotado este material nas séries finais do Ensino Fundamental. Por conta disso, a justificativa pela escolha deste LD já antigo e fora de circulação é a possível análise deste livro a partir de minhas impressões como leitora e de minha visão como professora. A análise foi feita a partir de interações com o autor do livro através de trocas de *e-mails*² e, principalmente, de uma perspectiva teórica de ensino-aprendizagem de leitura. Início pelo diálogo entre autor, leitor e obra. Na seção 2,

¹ Essa seriação é aqui caracterizada como parte do Ensino Fundamental de oito anos.

² As falas do autor serão numeradas e transcritas em itálico, já que provêm de entrevistas e *emails* pessoais.

exponho algumas bases teóricas e, na seção 3, farei uma breve análise das atividades envolvendo leitura e, na última, algumas considerações.

1.1) O autor

Antes de tratar do livro, uma alusão ao autor. Tadeu Bisognin leciona desde 1980 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma escola-laboratório reconhecida pelas inovações e pesquisas no ensino. Durante as entrevistas, tive a oportunidade de obter informações valiosas sobre o processo de construção de um LD. O professor esclareceu que a linha mestra foi a seleção de textos na íntegra, mostrando uma preocupação com a diversidade de registros e variedades linguísticas, inclusive com textos de tradição oral. Também não queria deixar de fora textos literários de diferentes tipos.

O objetivo era que a aprendizagem ocorresse de uma maneira agradável, que aprender fosse atividade também de prazer, desafiadora, em que houvesse descobertas curiosas, instigantes. Enfim, o professor Tadeu buscava o que pudesse ser mais proveitoso para o aluno, mais cativante, interessante ou motivador.

Nas palavras do autor:

(1) O desafio foi encontrar textos adequados ou relacionados aos focos temáticos de cada série, seguindo o pensamento de Paulo Freire: o homem conhecendo-se age sobre o meio com seu trabalho para produzir cultura.

Citou, entre os mestres que nortearam a construção do D&C, Dacanal, Luft e Paulo Freire³. Isso implica em uma concepção de ensino-aprendizagem que vê o aluno como elemento atuante e detentor de saberes e que o acesso e domínio do conhecimento empodera os sujeitos. Percebe-se que não há alusão às teorias de gêneros textuais, posto que a obra foi elaborada antes da explosão dessas teorias que tanto impactaram o ensino, fazendo parte, inclusive, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançado seis anos após o LD.

A formação do criador do D&C como educador até o período de elaboração do livro foi em licenciatura em língua portuguesa, latim e grego. Somente em 2005 tornou-se Especialista em Estudos Linguísticos do Texto e, em 2008, titulou-se Mestre em

³ Respectivamente: DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985; LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 8ª. Ed. (1. ed. 1985) São Paulo: Ática, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Letras. Toda sua formação e sua prática docente ocorreram na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa formação reflete-se em vários aspectos do LD, como na escolha dos textos, nas referências ao latim e grego e na preocupação com leitura e escrita.

1.2) A minha condição de leitora

As impressões de uma aluna de 6ª série (atual 7º ano do Ensino Fundamental) são distintas das da aluna de mestrado, embora o encantamento tenha se mantido ao longo desses anos. O leitor, ao folhear as páginas desse livro, sente-se atraído por ler; já que há vários estímulos ao longo do texto, como citações, charadas, provérbios, dicas de livros, informações sobre os autores e diversos gêneros textuais.

No rodapé de suas páginas estão as citações como esta na página 15 *Infância: a vida em technicolor. Velhice: A vida em preto e branco (Mário Quintana)*. Há também as charadas, com respostas na página seguinte, como *Quais as vogais que não constam em alfabeto? I e U não constam na palavra alfabeto*. E provérbios como *O amor é cego mas vê muito longe. (Provérbio holandês)*. As dicas de livros estão após os textos das unidades⁴, ora indicando outras obras do autor lido, ora no item *Livros – Leitura* onde consta uma lista de leituras recomendadas por fazerem parte do cânone universal e regional indicadas para a faixa etária. As informações sobre os autores dos textos trabalhados na unidade aparecem numa caixa de texto, após a referência completa do texto selecionado (são textos na íntegra) com um breve resumo de dados biográficos e citação das principais obras.

Sobre os diferentes gêneros textuais que perpassam todo o livro nas unidades, houve uma tentativa de unidade temática, mas não da forma como é vista hoje pela teoria dos gêneros e sim na forma de tópicos amplos que pudessem reunir vários textos. Como esclareceu Bisognin:

(2) Os focos integradores das séries foram Identidade (5ª série), Meio Ambiente (6ª), Trabalho (7ª) e Cultura (8ª). Uma unidade em cada série teve como tema o próprio foco, tendo na 5ª série, por exemplo, os textos em verso e em prosa. Cada série também analisa tipos de textos específicos em uma unidade, abordando teoria e interpretação de ideias. Na 5ª, foram propostos para estudo fábulas (Unidade 1 P) e história em quadrinhos (Unidade 7 U); na 6ª, lendas e cartum/charge; na 7ª, crônica e publicidade, e na 8ª, conto e poesia.

⁴ As unidades são nomeadas pelas letras da palavra PORTUGUÊS. Aqui segue uma correspondência número- letra para facilitar a compreensão. Assim: 1 P, 2 O, 3 R, 4 T, 5 U, 6 G, 7 U, 8 Ê, 9 S.

Já que a prioridade foi reproduzir textos na íntegra, o espaço de um livro não permitiu textos maiores que quatro páginas. Dessa forma, a seleção ficou em contos, crônicas, poesias, charges, letras de música, fábulas e histórias em quadrinhos, sendo que alguns gêneros são mais explorados que outros conforme a série.

Há vários caminhos a serem percorridos por quem manuseia o livro, pensando-se em um leitor que decodifica, compreende e infere. Deve-se, porém, considerar o fato de que há alunos com dificuldades na decodificação e, por isso, o trabalho de mediação do professor entre o material escrito e o aluno será maior, ou seja, o aluno não terá condições de, sozinho, explorar o material. É necessário que o professor se empenhe em mostrar todos os recursos que o material oferece e ajudar o aluno a trilhar esse caminho. Há pistas textuais como desenhos, títulos em caixa alta e quadrinhos que indicam a temática e permitem a pré-leitura. Espera-se do professor a iniciativa e o trabalho de mediar a compreensão da leitura, não há, porém, indicações para tal neste LD.

A mediação à qual me refiro é aqui entendida a partir de Vygotsky (2009), onde o participante da interação mais experiente identifica a zona de desenvolvimento real do outro (o que faz sozinho), incide sobre a zona de desenvolvimento imediato (potencial a ser expandido com ajuda do outro), media intersubjetivamente e de forma significativa os conhecimentos buscando transpô-los para a intra-subjetividade, ou seja, em zona de desenvolvimento potencial (aprendizagem consolidada).

1.3) A obra

Estudando um pouco da história deste LD, descobre-se que ele foi construído ao longo de pouco mais de um ano, em meados de 1990, sob encomenda e prazos da Editora FTD de Porto Alegre para ser um livro especial para os gaúchos. Bisognin cita Luís Fernando Veríssimo: “A melhor inspiração é o prazo de entrega” já que ele se comprometera a *(3) elaborar uma Unidade do livro por semana, com algumas concessões de ‘dias de descanso’*.

Após um período de árduo trabalho, o livro foi lançado pela editora no final de 1991 e adotado por diversas escolas particulares de Porto Alegre e de outras cidades brasileiras em 1992.

Não há uma lista de referências ao final do D&C, nem no livro do professor. No entanto, além dos autores citados anteriormente, há um rol enviado ao MEC onde constam Geraldi (1984) e Soares (1986).⁵

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1998 avaliou a obra, que constou no Guia de Livros Didáticos do MEC em 1999 para ser distribuído nas escolas públicas do Brasil. Foi adotado até 2001, já que o prazo para utilização de um livro didático é de dez anos a partir da data de sua publicação. Todos os direitos pertencem à Editora FTD. Foram mais de dois milhões de livros editados, somando-se os distribuídos pelo MEC e os vendidos nas livrarias e instituições particulares de ensino.

2) Bases teóricas para análise

Considero, como dito anteriormente, que o processo de compreensão de leitura deve ser mediado pelo professor ao longo da vida escolar do aluno. Aqui a análise volta-se mais especificamente a leitores no início da vida escolar. Porém, por observações de diversos níveis de escolaridade em minha prática docente, percebo que, muitas vezes, um leitor proficiente também precisa de mediação para determinados textos, mesmo já nos bancos escolares da pós-graduação. Por isso acredito que a mediação, principalmente no início da vida escolar, é fundamental. Já que, além de auxiliar o aluno a compreender o texto, isso o ajudará a construir estratégias de leitura que aos poucos vão formando um leitor mais independente.

Tratando da questão da leitura da palavra, concordo com Sciliar-Cabral⁶ (2003a, p. 20) ao afirmar que “[...] ninguém pode aprender a escrever sem primeiro ter aprendido a ler; quando se lê, não se está escrevendo, mas quando se está escrevendo é obrigatória a leitura”. E complemento com as palavras de Paulo Freire (2007 [1996], p. 81), onde além da leitura da palavra há a leitura de mundo.

Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? [...] Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem [...] e isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

⁵ Respectivamente GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984 e SOARES, M. *Língua e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

⁶ Entendo que há teóricos de diferentes perspectivas citados neste texto, porém o intento é trazer aportes de diversas áreas, concordando com alguns pontos de uma ou outra teoria.

A tarefa fundamental dos Danilson⁷ entre quem me situo é experimentar com intensidade a dialética entre a “leitura de mundo” e a “leitura da palavra”. (84)

Utilizo das palavras de Freire para embasar a concepção de ensino-aprendizagem. O que ele propõe é um professor com conhecimento teórico e olhar sobre a realidade de seus alunos. Unido a isso, o conceito de *letramento* corrobora com essa visão, pois, como afirma Soares (2006 [1998], 18) “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. Essa noção de apropriação da escrita é muito importante porque só se dá pela leitura da palavra a partir da leitura de mundo.

Para complementar a base teórica, busquei em Emilia Ferreiro algo que parece reunir essa ideia de acesso ao uso social da escrita pela leitura da palavra: cultura escrita. Em entrevista cedida a Pelegrini (2003) por ocasião do lançamento da obra de Ferreiro (2001) pode-se inferir que a letra está sempre presente na cultura escrita. E, em meu entendimento, a identificação (ou codificação) dessa letra é necessária, mesmo quando a entrevistada afirma que na internet o alfabeto é enfrentado todo ao mesmo tempo e as letras no teclado não estão na ordem alfabética.

Estou de acordo com Ferreiro ao tratar do conceito de cultura escrita e que “isso não tem início depois da aprendizagem do código. [...] O processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.” (PELEGRINI, 2003). Parece que justamente esse desencadear é o reconhecimento da letra como grafema, como representação arbitrária e imperfeita dos fonemas. É a questão do valor na relação fonema-grafema, tão enfatizado por Scliar-Cabral.

3) A análise

3.1) Uma pré-análise

Saliento, antes da análise de aspectos linguísticos da obra, que o LD foi produzido (sem reedição, apenas reimpressão até 1997) anteriormente à existência da LDB 9394/96 e antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como objetivo da

⁷ Danilson era um educador popular que, nas palavras de Freire, “revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular.” (74). Ou seja, não se acomodava com a triste realidade percebida, mas transformava sua insatisfação com a miséria em amor pela educação e em atitudes para interferir nessa condição desumana, não aceitando o real como determinado.

obra, no documento anexado ao Livro do Professor, está: “[...] nosso objetivo é ensinar a ler no sentido mais amplo – o de interpretar, relacionar, deduzir, inferir – e a expressar adequadamente ideias por escrito.” Aponto ainda para o fato de que, como consta nos objetivos gerais do anexo, o conteúdo da obra objetiva “(...) desenvolver ‘as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação’”.

O LD está pautado na lei em vigor da época, a Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Em Zotti (2009, 18) está que “[...] até 1986, o núcleo comum do ensino de 1º e 2º graus baseou-se na Resolução do CFE nº 8/71”. Porém, a autora salienta, em notas ao final do artigo, que, mesmo sofrendo alteração em 1986, “(...) há uma continuidade das políticas públicas, apesar do discurso democrático”.

Analisando o Guia de Livros Didáticos do PNLD de 1999, enviado aos professores para realizar a escolha do LD a ser utilizado na escola no ano seguinte, há algumas críticas ao D&C que serão discutidas a seguir. Apesar das ressalvas, o livro foi avaliado com uma estrela em uma escala de uma a três estrelas (ALP, por exemplo, da mesma FTD, recebeu três estrelas).

No *site* do Guia (2009) há a informação de que 1999 foi o primeiro ano em que houve avaliação de livros para as quatro séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e também foi a partir desse ano que a categoria ‘não recomendados’ foi retirada. Foram avaliados 438 títulos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. Não há especificação de quantos de cada área, apenas os seguintes dados: 6 recomendados com distinção; 61 recomendados; 151 recomendados com ressalvas; 220 excluídos, sendo a penúltima categoria onde se enquadra o D&C.

Dentre as ressalvas do documento do MEC ao qual tive acesso parcial, estão “(...) a articulação pouco sistemática entre a oralidade e escrita e a falta de gradação da complexidade que poderiam garantir maior adequação às propostas.” (p. 55). Uma das críticas que se pode fazer a este LD é a presença escassa de um discurso que estava circulando no final da década de 1980 sobre as variedades de língua e a discussão entre norma padrão escrita, línguas faladas, registro formal, uso da variedade culta da língua e falares estigmatizados.

Outra crítica feita no referido documento é que “As atividades de produção constituem o ponto mais vulnerável da obra. (...) Na maioria das vezes, as sugestões estão vinculadas ao texto apresentado para leitura, embora existam também propostas

que não se relacionam nem pela temática, nem formalmente com a(s) leitura(s) oferecida(s) na seção”. Concordo que não há um caminho delineado no D&C entre a leitura e a proposta de produção textual. Algumas vezes pode-se pensar que a proposta não condiz com o texto trabalhado na unidade, mas aponto para o fato de que um texto abre leituras e as propostas de escrita permitem que o jovem leitor use sua criatividade. Existe a tentativa de propor produção escrita veiculada aos sentidos produzidos nas leituras realizadas. As propostas que não condizem com o tema podem ser encaradas como tentativas de ampliar a proposta, ao invés de restringi-la, como se observa em outras propostas didáticas. Enfatizo, como afirmou Bisognin em um dos *e-mails*, que

(4) Embora sabendo que muitos professores utilizam o livro didático como principal instrumento de trabalho, penso que deva ser tomado como ponto de partida, apenas como desencadeador de atividades, a partir do qual o professor deve criar suas estratégias de acordo com o nível e o interesse dos alunos e preferências e gostos do professor. Assim, o professor deve sentir-se livre para ignorar textos, questões, sugestões ou atividades do autor na obra e elaborar uma utilização própria, personalizada do livro conforme a realidade das turmas, o gosto e a história de cada professor.

Entendo que somente lidar com compreensões literais do texto, sem permitir correlações, inferências e intertextualidades pode restringir os significados dos textos. A ideia, portanto, é ampliar os possíveis sentidos atribuídos a um texto. Para isso as propostas de produção estimulam a criatividade e a capacidade de produção de ideias, reflexões e críticas a partir do tema discutido.

Acredito que, como o próprio autor afirma, o LD deve ser um ponto de partida, não um fim em si mesmo. O papel do professor, em nossa concepção de educação como processo de ensino-aprendizagem (em que parece difícil conceber ensino sem ter havido aprendizagem) é o de adaptar teorias (de linguagem, discurso, linguística, educação, metodologia) para os alunos com os quais trabalha, considerando quem são os sujeitos envolvidos e os objetivos do processo. A intenção do D&C era acender a chama da curiosidade para todas as letras.

3.2) Analisando o ensino de leitura

Como já foi dito, o livro apresenta diferentes tipos de textos. Ao longo das unidades as atividades propostas se intercalam. Após cada texto há os itens ‘Estudo do texto’, ‘Produção de texto’, ‘Atividade oral e exploração de leitura’, ‘Gramática’, ‘Para complementar o estudo da língua’, ‘Livros – Leitura’ e ‘Dicas’.

Dentre as críticas analisadas, concordo com o Guia de 1999 quando afirma que “as atividades de leitura, embora não mobilizem as diferentes habilidades da forma mais adequada, abordam alguns níveis inferenciais e trabalham, ainda que de forma não sistemática, os conhecimentos prévios do aluno.”. Isso é buscar a leitura de mundo e a leitura da palavra.

O documento ainda aponta que há uma preocupação com a apreensão global do texto e que há uma contextualização do tema a ser abordado pelo texto, “fixando, ainda que indiretamente, objetivos para a leitura”. A contextualização, a apreensão global e os objetivos para a leitura são a pré-leitura que irão orientar o aluno na leitura do texto. Esse caminho deve ser guiado pelo professor e, embora o D&C não indique isso explicitamente, há uma tentativa de trabalho mediado.

A falta de uma orientação para aspectos locais do texto é um problema. Parecem duas coisas distintas: ou acredita-se que o aluno já codifica, lê, localiza as informações principais, as personagens, o enredo, estabelece relações; ou acredita-se que o professor vai fazer as perguntas que levem os alunos à leitura. Não se pode dizer que a orientação é zero, pois ela existe. Mas é insuficiente. Há sugestões e orientações gerais ao professor de como trabalhar a leitura. É importante orientar a leitura, assim como é feito nos itens de interpretação⁸ e produção de texto.

É fundamental, antes de guiar a leitura do aluno, deixar que ele leia, que tenha contato com o texto, que faça a pré-leitura, que leia silenciosamente uma, duas, três vezes. Acredito que essas atividades primordiais para a compreensão muitas vezes não são realizadas em sala de aula pelo fator tempo. Parece que há uma sensação de falta ou perda quando se deixa o aluno ler em silêncio. O professor deveria ler o texto em silêncio neste momento também, para retomar o texto e perceber o tempo mínimo que leva ler uma ou duas páginas. Por empiria, percebo que esta etapa é negligenciada, ocasionando o não entendimento de partes ou do todo do texto.

Para que haja essas etapas de pré-leitura e leitura, o professor deve saber ou ser conduzido para contextualizar o tema do texto (algo que o D&C faz bastante bem), mostrar o texto aos alunos (o título, as ilustrações, o autor, o portador de texto de onde veio), criar um ambiente para a leitura silenciosa, ler também o texto observando os alunos, sugerir e proporcionar a releitura, fazer perguntas sobre o tema do texto, as

⁸ Aqui uma pequena distinção entre compreensão e interpretação. Compreender seria um pouco anterior ao processo de interpretar e parece que se pula esta etapa. O leitor não interpreta uma questão sobre o texto se não compreendeu o que está escrito.

personagens, o que aconteceu, onde, quando, por quê. Depois desse debate se pode – ou não – realizar as atividades propostas no LD.

Mas um alerta: penso que corrigir as atividades apenas oralmente prejudica muito a atenção de alunos que necessitam do texto escrito. Por isso as tarefas devem variar na forma de execução. O professor deve fazer discussões e correções oralmente e por escrito, fomentar a participação do aluno, a expressão oral e escrita a todo o momento.

Com um trabalho orientado como o mencionado acima, acredito que haverá efetivamente leitura. Como diz Poersch (2001), ler é recordar e aprender. Recordaremos do que já sabemos (as letras, as palavras, os significados, os contextos, as situações de interação) e aprenderemos o que ainda não sabemos (outras palavras, outros significados).

Para exemplificar e efetivamente fazer a análise pontual deste LD, serão trazidos alguns exemplos retirados do livro. O primeiro texto de D&C para a 5ª série é “O Dicionário”, escrito por Lya Luft em 1978. O texto relata a história de um menino que quer ser escritor e queria um dicionário para aprender palavras. Ao receber um dicionário do pai, o menino diz que criança não entende isso e que irá escrever um dicionário para criança entender. O menino se dedicou a escrever os verbetes, que foram transcritos no texto. Transcrevo aqui dois exemplos que servirão para análise:

Amigo: amigo é uma pessoa que gosta da outra. Daí é amigo. Eu sou amigo da minha família e da família da nossa empregada. A gente tem que ser amigo de todo mundo. Mas às vezes não dá.

Livro: o livro é uma coisa muito boa porque eu gosto de ler. Eu já li muitos livros. Tem uns livros que são de histórias e outros que são de estudos. Eles já são feitos para isto. Nós aprendemos lendo. Mas também aprendemos com a professora. É claro. (BISOGNIN, 1991, 12-3).

Antes dos textos que aparecem ao longo do LD há um cabeçalho com perguntas, que tem o papel de fazer a pré-leitura. Neste texto citado, há perguntas sobre a diversidade de opiniões e sobre o olhar das crianças sobre o mundo. Aqui cabe uma observação sobre a mediação do professor: espera-se que essas perguntas sejam feitas pelo professor ao convidar os alunos para a leitura do texto. Parece que se deixa o aluno decidir se lê esse cabeçalho ou não. Caberiam, no livro do professor, sugestões em letras miúdas e azuis (as sugestões de resposta às atividades aparecem grafadas em rosa) ao longo do D&C. Aqui, neste momento da pré-leitura, poderia haver a seguinte sugestão: Professor(a), prepare seus alunos para o texto a seguir fazendo a pré-leitura,

conversando com eles sobre o tema do texto, as expectativas deles em relação ao tema e o que eles já sabem sobre isso. Pode utilizar as perguntas sugeridas e trazer novas reflexões de acordo com o contexto onde vocês se situam.

Retomando as questões de leitura orientada, vejamos algumas questões da seção *Estudo do texto* respectivas ao texto mencionado acima. A primeira questão pede o estabelecimento de uma correspondência entre significados de palavras retiradas do texto do tipo numere uma coluna em relação à outra. Percebe-se que foi pedido o significado, mas as respostas contêm sinônimos e definições. A questão 2 pede uma pesquisa em dicionário de entradas lexicais compostas pelos afixos latinos *ego* e *centri*. Não foi encontrada justificativa coerente para este tipo de atividade, a não ser pelo fato de levar a conhecimento enciclopédico, mas isso não tem lugar no início de uma exploração textual que visa a compreensão de leitura.

A questão 3 explora bem a questão da polissemia, mostrando o sentido de *seco* para o menino do texto e listando outros significados desse lexema para que o aluno os relacione a partir de frases que delimitam o contexto. As questões 5 e 6 são de exploração do texto, buscando a compreensão. Esse tipo de atividade deveria estar no início, já que indagam sobre a voz do locutor, a voz do menino, referências anafóricas e dêiticas. As de número 7, 8 e 9 saem um pouco do texto mas exploram as inferências do aluno. Há ainda outras questões que insistem em buscas no dicionário e definições do significado das palavras.

Uma questão muito bem formulada, mas que aparece somente na posição 13, é a de assinalar as ideias que estão de acordo com o texto. Este tipo de questão promove, muitas vezes, a releitura e o monitoramento da leitura para buscar a macroestrutura do texto (KINTSCH; VAN DIJK, 1978).

Percebe-se uma forte preocupação com o vocabulário. Tenta-se ampliar o léxico dos alunos e o domínio dos significados dessas palavras⁹. Certa sistematização é bem-vinda, mas o reconhecimento de novos termos dá-se pela exposição a diversos textos e à dedicação à leitura. Apenas sistematizar e memorizar listas de palavras não garante que os termos sejam incorporados ao vocabulário. As palavras são assimiladas ao serem relacionadas a um contexto.

Percebe-se, a partir do exposto anteriormente, que não há um caminho delineado pensando no caminho a ser percorrido para que o aluno compreenda e interprete o texto.

⁹ Utilizo a concepção de palavra sistematizada por Monteiro, José Lemos. *Morfologia Portuguesa*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

As atividades propostas partem do pressuposto que o aluno já leu, releu, compreendeu, interpretou e pode retomar alguns aspectos do texto e fazer outras relações. Sabe-se, por documentos oficiais e indicadores de desempenho (PISA, 2000), que essa leitura pressuposta ocorre muito pouco nessa idade escolar. Por isso insisto no fato de mostrar ao aluno, e ao professor que vai utilizar este material didático como suporte para suas aulas, alguns passos básicos que norteiam a compreensão.

Porém, cabe aqui ressaltar, que talvez o autor do D&C tenha apostado um tanto demais no professor que poderia utilizar seu livro como base para o planejamento das aulas. Observou-se que não há sugestões ao professor de como trabalhar a leitura.

Espera-se que um professor de língua portuguesa na escola saiba que é fundamental orientar a leitura do aluno, mas antes de tudo, é imprescindível deixá-lo ler. O aluno deve ser levado a se aproximar do texto escrito, olhar, virar a página, voltar, ler o título, o nome do autor, a história do autor. Essa etapa da pré-leitura é de grande importância para que o esquema cognitivo requerido por ocasião da leitura do texto seja adequadamente ativado. E este LD tentou atrair o leitor iniciante para o texto através de ilustrações, curiosidades sobre o autor de cada texto, dicas de leitura, entre outros. Todavia, poderia haver orientações ao professor sobre como lidar com a leitura em sala de aula, na tentativa de desmitificar a leitura em voz alta, que se for realizada sem uma leitura silenciosa prévia, não se presta para a compreensão.

Percebem-se as tentativas de intertextualidade implícita (KOCH, 2004, 146) ao longo dos textos apresentados no D&C. Porém, como este material destina-se a leitores novatos (é prevista uma faixa etária entre 9 e 14 anos), essa intertextualidade precisa ser explicitada e trazida pelo professor, senão “se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido”.

Pensando a construção de sentidos do texto a partir do leitor, concordo com Leffa (1996, 16) ao afirmar que “para executar o ato da leitura, o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade, (...) precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência da realidade histórico-social refletida pelo texto.” Esse autor também trata das questões de intencionalidade, intrínsecas ao ser humano, e dos processos que ocorrem no ato da leitura para chegar ao produto final da leitura que é a compreensão.

Insisto no fato de que o papel do professor é mediar a leitura com base nos pressupostos apresentados anteriormente. De que forma? Apresentando aos alunos os elementos de referenciação, analisando quais são os dêiticos e a que eles se referem,

apontando as intertextualidades, ancorando as anáforas e questionando os alunos sobre os entendimentos ou não desses aspectos e de outros que os alunos relacionem.

4) Considerações finais

Percebo que há sugestões ao professor sobre como proceder com as dicas de produção textual. É necessário pautar-se em teorias de leitura, planejar as perguntas a serem feitas aos alunos para auxiliá-los no processo de construção de sentido do texto, após a leitura do mesmo. E essas perguntas não estão presentes nesse LD e nada garante que o professor saberá construir esse caminho. As perguntas “compreendendo o texto” do D&C não orientam a compreensão. As perguntas pressupõem ou que o professor construirá ou que o aluno sabe percorrer o caminho que leva à compreensão micro e macroestrutural.

O LD teria que orientar o aluno a ler. É necessário mostrar o caminho a percorrer para chegar à compreensão, chegar à macroestrutura, passando pela microestrutura e elementos de coesão (CHAROLLES, 1978).

Acredito, como Geraldi (2006, 17), que

A presença do texto em sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado [...] mas ‘ensinar para quê’, pois do processo e ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Dessa forma, a proposta original deste LD de não ser um guia e sim um texto base, possibilitando a presença de textos, interpretações, discussões e escritas em sala de aula é muito produtiva. Contudo, o que deixa lacunas é como guiar o professor. O D&C possui sugestões ao professor que são bastante pertinentes quanto ao tratamento da escrita, da motivação, da correção, porém não há orientações de como trabalhar a leitura.

Cagliari (2002) faz uma ressalva importante quando comenta sobre a formação dos professores e a confiabilidade no material didático e paradidático publicado. Esse autor afirma que se pensa que esses materiais são produzidos por professores bem preparados e aprovados por especialistas, o que levaria a crer que pudessem ser utilizados sem “contraindicação”. Isso corrobora com a hipótese de que o LD deve ser

um texto base, com orientações ao professor, dando liberdade e incentivando o uso de outros materiais, mas, principalmente, sugerindo como utilizar o material escolhido.

Um dos grandes méritos do “Descoberta & Construção” é justamente a tentativa de trazer a leitura e a escrita para a sala de aula a partir de textos que podem fazer sentido para os alunos e de propostas de produção textual que garantam o papel da escola de que foi tratado no início deste texto.

Para aclarar esse trajeto, foram feitas algumas sugestões ao longo deste artigo e reitero a concepção de ensino-aprendizagem de leitura, já que possibilitando a compreensão faremos com que o conhecimento possa ser acessado, possa circular e os discursos possam ser organizados e reordenados.

Concluo com as palavras de Cagliari (2002, 56)

Nunca é demais lembrar que a sala de aula deve ser uma oficina em que as pessoas trabalham fazendo, refazendo, melhorando. Desenvolver atividades de escrita, sobretudo espontânea, e de leitura – em todas as suas formas – é um caminho suave para que professores e alunos se entendam e alcancem seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta & construção, 5: português*. São Paulo: FTD, 1991. (Livro do professor)

BRASIL. *Guia de livros didáticos PNLD 1999: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. *Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange%20Zotti%20-%20ref_doc.htm>. Acesso em: 4 out. 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e ortografia. (Literacy and orthography)*. Educar em Revista, n. 20, Curitiba: Editora UFPR: 2002. p. 43-58.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas) p.39-90 (Original publicado em “Langue

Française” Paris: Larousse, n 38, 1978.) In.: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. [1997] (Coleção Leitura)

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In.: LARA, G. M. P. (org.) *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. volume 1.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. Towards a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review*, 85, 1978. p. 263-294

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, J. Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 20 out. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges; BENTES, Ana Cristina (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 54-101.

PELEGRINI, Denise. Emília Ferreiro. Alfabetização e cultura escrita. *Nova Escola online*, n. 162, maio 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/162_mai03/html/falamestre>. Acesso em: 22 out. 2009.

PISA 2000. *Relatório Nacional*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

POERSCH, José Marcelino. A apropriação do conhecimento lingüístico: uma abordagem conexionista. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1. *Anais...* Porto Alegre: CEALL, 2001. p. 399-432.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003a. v. 01.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. [1998]

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZOTTI, Solange. *As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/bhe3/documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2009.