

Livros didáticos x sistema apostilado: um paralelo sobre as atividades de leitura

Silvane Aparecida de Freitas Martins

Unidade universitária de Paranaíba -Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
CEP 79500 000 – Paranaíba – MS – Brasil
drsilvane1@yahoo.com.br, silvane@uems.br

***Abstract.** Our aim, in this article, is to have a look at the current theories about the mother language teaching in a didactic manual used in a public school and another used in a private school, aiming to verify if the reading activities of these different materials are according to the current conception of the mother language teaching.*

***Keywords.** Didactic manuals; reading; mother language; text.*

***Resumo.** Nosso objetivo, neste artigo, é cotejar as teorias atuais de ensino de língua de materna com as atividades de leitura de um livro didático adotado por uma escola pública e um material apostilado de uma escola particular, objetivando verificar se as atividades de leitura desses manuais didáticos estão de acordo com as concepções atuais de ensino de língua materna.*

***Palavras-chave.** Manuais didáticos; leitura; língua materna; texto.*

Introdução

De acordo com Bakhtin (1992), “quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem em nossas pupilas”. Quando lemos, muitos outros pontos de vista se acrescentam aos nossos. Assim sendo, há uma maneira peculiar de encarar o relacionamento do homem com o mundo, ou seja, cada sujeito pode apropriar-se do discurso do outro sob perspectiva diferenciada.

Portanto, se por meio da leitura, podemos nos apropriar da palavra do outro, a prática de leitura torna-se cada vez mais relevante na formação geral do ser humano. A escola é considerada a principal responsável pela formação do leitor, porém o que se observa é que a prática escolarizada está mais voltada para a leitura do código, trabalhando com atividades mecanicistas que não levam o aluno a dialogar com o texto e autor.

Isso ocorre, sobretudo, porque o principal instrumento de trabalho do professor são os livros didáticos e as atividades de leitura propostas por esses materiais não fornecem subsídios para que amplie a competência discursiva do leitor, já que as atividades de leitura são muito superficiais, os textos apresentados são fragmentados e as temáticas descontextualizadas e, assim, não estabelecem interlocução.

Sabemos que as teorias atuais de ensino de língua materna partem de uma concepção de linguagem centrada na noção de interação verbal e, a partir desta - a relação

sujeito e linguagem e o conceito de dialogismo -, o texto (oral ou escrito) adquiriu maior relevância, passando a ser o ponto central para o ensino de língua materna. Assim, segundo Marcuschi (2002), se só é impossível comunicar verbalmente por meio de um gênero discursivo, também é impossível nos comunicar a não ser por um texto. Partindo desse princípio, os manuais didáticos também passaram a trazer o texto como o ponto de partida para as atividades de língua materna. No entanto, preocupa-nos a maneira pela qual esses textos são abordados.

Por ser objeto de preocupação de muitos pesquisadores, diversas pesquisas já foram realizadas analisando as atividades de leitura propostas pelos livros didáticos. Devido a isso, algumas escolas, principalmente as particulares passaram a investir em seu próprio material didático, produzindo apostilas e outros livros complementares para seus alunos, alegando ser um material de qualidade, produzido por profissionais “competentes”, mais de acordo com os programas da escola e com a vantagem de serem atualizados anualmente. No entanto, questionamos se as atividades de leitura encontradas nos manuais apostilados seriam mais adequadas que as dos livros didáticos, se estariam de acordo com as teorias atuais sobre o ensino de leitura.

Diante do exposto, temos como objetivo cotejar as atividades de leitura de dois manuais didáticos: o material apostilado, doravante (MA), (geralmente utilizado por escolas particulares) e o livro didático comum (LD), objetivando verificar se as atividades de leitura desses manuais estão de acordo com o que é apregoado pelas atuais teorias de ensino de língua materna.

Fundamentação teórica

Partimos do princípio de que o texto é a materialização do discurso, uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Já o discurso é produzido ao se manifestar em alguma instância discursiva. Portanto, podemos afirmar que o discurso se materializa por meio de textos.

Nesse sentido, o ato de ler implica um processo complexo, é muito mais que decifrar signos e extrair informações, a leitura é produção de significados (BRANDÃO e MICHELETI, 1997). Por isso ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou do livro didático.

Consideramos que a leitura é um processo dialógico, de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. De acordo com Geraldi (2000, p.91),

a leitura é encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Além disso, levando em consideração que somos seres heterogêneos, sociais e em constantes transformações, a cada nova leitura que realizamos, novos significados construímos. O leitor, ao se relacionar com o texto, pode interagir e apreender diversos

significados, pois cada um o relaciona de acordo com sua realidade de vida, seus valores e costumes. Assim sendo, uma postura produtiva é considerar a leitura como

o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam no processo de significação. (ORLANDI, 1996, p. 193).

Sabemos que a interação é a grande responsável pela produção de sentidos do texto, é o confronto entre autor e leitor que promove essa construção de significados, numa intersubjetividade, na qual o texto não está fechado em si mesmo, mas, pelo contrário, necessita dessa complementação. Nesse processo, o leitor passa a ser sujeito de sua leitura, pois terá acesso ao processo da leitura em aberto. Ele vai se formando por meio de suas experiências de interação com o mundo, e, mais estritamente, com a sociedade onde vive.

No entanto, a prática de leitura ocorrida em nossas escolas não tem ocorrido dessa forma (salvo exceções), não há muita oportunidade para que tenhamos leitores ativos e reflexivos em sala de aula. E um dos grandes vilões tem sido os manuais didáticos, cujas sugestões de trabalho não propiciam momentos de reflexão e interação sobre os textos lidos. Se isso não tem ocorrido com mais frequência nas escolas, é devido a falta de embasamento e fundamentação teórica de nossos professores, já que nunca houve um investimento sério em educação nesse país. No entanto, se deixamos isso ocorrer, é porque a instituição escolar legitima o professor como intérprete do autor do livro didático e/ou sistema apostilado (CORACINI, 1995), doravante manuais didáticos, enquanto deveria contemplar o aluno como ser ativo e reflexivo, criar situações de comparações com outros textos para que o estudante vivenciasse uma variedade de significados. Já que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTHIN, 1992, p. 290).

Esta deveria ser a atitude que os professores deveriam ter ao manusear os manuais didáticos e, conseqüente, essa deveria a concepção de leitura a ser adotada em sala de aula.

Diante das diferentes possibilidades de se trabalhar o texto em sala de aula, pretendemos cotejar as atividades de leitura de um (LD) e um (MA) recentemente atualizados. O (LD) selecionado para análise das atividades de leitura foi recomendado pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura, 4ª edição, ano de 2004, de uma 8ª série do ensino fundamental. O (MA) foi atualizado também em 2004, de uma 8ª série, cujos nomes e origens das obras optamos por não identificar, uma vez que não é nosso objetivo fazer apologias ou críticas destrutivas a nenhum dos manuais aqui analisados. Nosso único objetivo, neste artigo é verificar se os autores desses manuais estão desenvolvendo suas atividades de leitura de acordo com as teorias atuais sobre o ensino de língua materna e se há diferenças significativas entre as concepções de leitura adotada por um tipo de material didático e por outro.

Considerando que as atividades de leitura dos (LD) seguem o mesmo estilo, selecionamos algumas para tecermos nossas reflexões com o fito de promover a análise dos dados que farão parte do *corpus* deste artigo.

UNIDADE I

Canção do Exílio

A “Canção do Exílio” foi produzida em 1843, em Coimbra (Portugal), onde o autor estudava Direito. O tema é o exílio e as características da forma são do Romantismo – amplo movimento artístico-cultural do século 19 -, que inaugurou uma nova concepção de arte e de ver o mundo. Algumas de suas muitas características são: o nacionalismo, a exaltação da natureza, o sentimentalismo (saudosismo, tristeza, amor idealizado) e a valorização do *eu* (subjetividade).

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas **várzeas** têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem **primores**,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar_ sozinho, à noite_
Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá
Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá;

Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias / Coimbra, 1843

Gonçalves Dias nasceu em Caxias (MA) em 1823 e faleceu em 1864, quando vinha da Europa num navio que naufragou próximo à costa do Maranhão. Considerado um dos grandes poetas brasileiros do século XIX, ainda hoje é lido, estudado e admirado. Principais obras: **Primeiros cantos**, **Segundos cantos** **Sextilhas de frei Antão**, **Últimos cantos**, **Os Timbiras**.

Interpretação do Texto

1. Quantos tipos de exílio existem?
2. Para exaltar os valores da pátria, o poeta subestima os de Portugal. Você

- acha isso correto? Por quê?
3. Em que versos das estrofes ocorrem as rimas?
 4. O que você pode dizer sobre a musicalidade do poema?

Como podemos observar, nos comentários relativos ao texto e ao autor do poema, apesar de ser mencionado a data de produção, não há alusão aos fatos históricos relativos à época, à ideologia e vida do autor e, muito menos, às condições de produção, o que seria de suma importância para a produção de sentidos do texto.

Para as atividades de interpretação é proposto um questionário, cujas perguntas não promovem a reflexão do aluno em relação ao texto lido. São questões que levam o aluno a buscar respostas superficiais e pontuais, não é necessário fazer uma releitura a fim de entender o texto e refletir para mergulhar mais no texto e produzir novos significados.

Já pela primeira questão, percebe-se que o autor do LD sugere que o leitor faça uma pesquisa sobre os tipos de exílios existentes. Todavia, caso o professor não os instigue a isso, o máximo que esses estudantes farão, será esperar a resposta do professor para completar o espaço em branco a ser preenchido.

Na segunda questão, o autor do LD faz uma afirmação e sobre esta, lança uma questão, cuja resposta independe da leitura do texto, basta entender a afirmação e ter um argumento valorativo sobre esse assunto. Qualquer um, mesmo que não tenha lido o texto, poderia responder a essa pergunta, baseando-se apenas na afirmativa contida na questão. Portanto, tal questão não contribui para que o aluno possa entender melhor o texto, não o leva a reler, refletir sobre o porquê de o poeta exaltar os valores de sua pátria e subestimar os de Portugal.

Entendemos que solicitar a opinião do aluno sem que se tenha antes discutido o assunto tal como é tratado pelo autor, é uma atividade dispensável, que não estimula o aluno adentrar no texto, a ler, reler, analisar e refletir. Uma vez que apenas os conhecimentos prévios e experiências do aluno oferecem subsídios para que possa responder à questão, dar sua opinião pessoal sem ter que adentrar no texto, sem que antes haja uma discussão sobre a temática. Isso não permite a instauração de uma prática co-participativa, pois a discussão e o entendimento entre os pares se dá por meio de um processo dialógico e

a compreensão é uma forma de diálogo; ele está para a enunciação, assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é pôr na palavra do locutor uma contrapalavra (...). Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN, 1977, p.132).

Na terceira questão, podemos observar que basta um passar de olhos pelo texto para se decodificar palavras com terminações parecidas e responder a essa questão sem, sequer, precisar ler atentamente o texto. Não estamos mencionando, com isso, que o leitor não deva saber o que é rima e reconhecer as palavras rimadas no texto, o que questionamos é qual a relevância desse reconhecimento sem a reflexão do porquê de o autor escolher essas palavras, quais os efeitos de sentidos provocados no texto pelas palavras “*lá, cá e*

Sabiã”. Sabemos que há outras palavras que rimam com estas, mas se o autor fez estas escolhas, não haveria uma causa para isso? Tal tipo de indagação não seria mais interessante para envolver o leitor?

Sabemos que a leitura, num processo discursivo, é produção de sentidos, e que é concretizada pelo processo de interação. Desta forma, estamos cientes de que o texto não é fechado em si mesmo. É permitido ao leitor dialogar com ele e discutir com o professor para a construção dos possíveis significados.

Na quarta questão, temos: “O que você pode dizer sobre a musicalidade do poema?”. Sabemos que levar o aluno a perceber a musicalidade do poema, é importante para despertar o gosto pela leitura de poemas, no entanto, necessário se faz a relação entre essa musicalidade e o sentido do texto. Necessário se faz trabalhar a materialidade do texto, isto é, os elementos lingüísticos que o compõe, aliados à sua presença diante do leitor e ao espaço que ocupa na página em branco. Entretanto, segundo Micheleti (2001), não se trata apenas disso. A poesia é fruto, também, de uma tensão própria dos textos literários, que confronta tradição e inovação. Assim, não podemos esquecer das referências externas a que nos remete o poema. Circunstâncias históricas ou biográficas, outros textos, outras formas de arte, elementos que não devem servir para explicar os sentidos, embora nos auxiliem na tarefa de recuperar o todo, a unidade textual, desfeita pela análise. Na verdade, esses elementos são parte do todo, integrando o seu sentido.

Portanto, por meio dessas atividades, fica evidente que o aluno não é estimulado a desenvolver suas idéias, relacionar o lido com outros textos/fatos e a refletir sobre tal; e o professor, seguindo fielmente seu manual, certamente, não promoverá uma discussão polifônica, visando ouvir as várias vozes do texto, o que contribuiria para a ampliação da competência discursiva do leitor em formação.

Tendo observado os problemas pelos quais passam as atividades de leitura do livro didático, centraremos nossa atenção, a partir de agora, a um outro tipo de material que, ultimamente, tem conquistado o seu espaço dentro das instituições escolares, sobretudo as particulares, visando à melhoria da qualidade de ensino – trata-se dos famosos materiais apostilados (MA).

No intuito de se fazer uma ilustração sobre como o texto é abordado nos (MA), passaremos à análise das atividades sugeridas para uma de suas unidades de leitura. É importante salientar que pelo fato de termos escolhido para análise, na sessão anterior, uma unidade em que se trabalhava o poema, consideramos ser importante analisarmos um texto desse mesmo gênero nesta sessão.

Soneto de fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto

E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive)
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Moraes, Vinícius de. Obra poética. Rio de Janeiro: Aguilar, 1968.

Interpretação do Texto

1. A rima contribui para a obtenção do ritmo poético. Leia apenas os sons coincidentes dos finais dos versos para perceber melhor o ritmo deste soneto.
2. Nas duas primeiras estrofes, o autor usa a figura denominada *polissíndeto* (repetição de uma conjunção maior número de vezes do que exige a ordem gramatical). Indique os versos em que foi usado o polissíndeto.
3. A oração subordinada adjetiva “que tive” pode ser transformada na reduzida
 - a. “ter”
 - b. “tendo”
 - c. “tido”
4. Segundo o poema, o amor entre duas pessoas normalmente é eterno, dura até a morte de uma delas, ou costuma acabar?

De imediato, notamos que, nessa unidade sob análise, não há contextualização da obra em estudo, não nos remete à história de vida do autor, e nem a outras obras desse autor, o que facilitaria as relações intertextuais no momento de produção de sentidos do texto.

Sabemos que ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa (CORACINI, 2005). Será mediante a interação entre os pares e professor que será efetivado o processo interlocutivo em sala de aula, permitindo ao aluno voltar ao texto, contextualizar a obra para melhor entendê-la. No entanto, ao analisarmos a primeira questão, percebemos que o leitor não precisa sequer ler o poema como um todo, mas apenas os sons coincidentes, ou seja, as rimas do poema. Portanto, não há o que ser discutido. Se o aluno já sabe o que é uma rima, terá apenas que perceber os sons semelhantes no soneto. Se ele entendeu o texto como um todo, não é o mais importante.

Na segunda questão, após a definição do que é polissíndeto pelo autor do (MA), sugere-se que o aluno destaque a conjunção que se repete no texto – sem relacionar essa repetição com os efeitos de sentido –, deixando-nos claro, com isso, que a intenção é levar o jovem leitor a reconhecer elementos gramaticais no texto. Nesse sentido, o texto torna-se pretexto para se ensinar atividades metalingüísticas, há a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica. Assim sendo, podemos afirmar que esta é uma atividade marcada por uma repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza), repete o mesmo discurso de sempre sobre o ensino de LM.

A leitura é uma prática que nos possibilita perceber o espaço social, lançar um olhar a nossa volta e perceber o que nos rodeia. Isso, segundo Coracini (2005), pode ser feito apenas para confirmar nossos pontos de vista ou para problematizar, questionar o que, aparentemente, não pode e não deve ser questionado. É uma atividade diferenciada para leitores distintos, mas a escola não interpreta dessa forma, ao invés de ensinar o aluno ler de forma compreensiva, volta-se para a nomenclatura gramatical, a aspectos formais do texto e não à significação textual.

A terceira questão ratifica todos os pressupostos anteriores, pois é solicitado que se retire palavras do texto para o ensino de gramática. O fato de o autor do (MA) levar os estudantes a refletirem que em vez de se usar uma oração desenvolvida “que tive”, ele poderá usar uma reduzida como “ter”, “tendo” ou “tido”, poderá até levá-los a ampliar seu repertório lingüístico, mas além de não valorizar as escolhas do poeta, não contribui para a produção de sentidos do texto. Então, por que não levar os estudantes a refletirem sobre o porquê de o autor usar uma forma e não a outra?

É importante salientar que não condenamos o ensino gramatical, mas entendemos que estudar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 2000, p. 42).

Como já podemos perceber pelas atividades propostas, a interação não é constatada no ensino\aprendizagem de leitura desses manuais analisados. Na questão que finda esta unidade, o leitor tem duas alternativas para escolher uma, que independe da leitura do texto - o professor sequer precisa discutir a questão com a turma, a resposta é óbvia. Essa pergunta não instiga o leitor a questionar, pensar, refletir, não provocará contradição para que se discuta os porquês das opiniões divergentes.

Diante do exposto, podemos afirmar que as atividades de leitura de ambos manuais sob análise não são muito diferenciadas. O roteiro de análise dos textos segue o mesmo esquema com concepções de leitura análogas. Portanto, não há razão para se afirmar que um seja mais atualizado que outro, que um esteja mais de acordo com as concepções atuais de leitura que outro. Ambos não trazem uma concepção de leitura enquanto interação e/ou produção de sentidos, assim como é defendida por Silva & Carbonari (1997, p. 103), pois para esses autores,

a leitura é considerada como uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto, quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

Analisando-se esse conceito e partindo-se para uma ligação direta com as atividades de leitura analisadas, podemos afirmar que essas atividades não são trabalhadas como atividades dinâmicas de recriação de sentidos, não oferecem questões que instigue o leitor a relacionar um texto com outro, um fato com outro, a polemizar e a refletir sobre as informações contidas no texto.

Portanto, concernente aos (MA), o que podemos destacar é que suas atividades de interpretação são semelhantes às do (LD), pois também não levam o aluno a pensar, a produzir novos significados. Observamos a presença de questões objetivas, visando capacitar o aluno a responder perguntas superficiais, apresentando verdades inquestionáveis e a reconhecer a estrutura do texto e elementos gramaticais.

Entretanto, não podemos jogar toda a culpa dos problemas de leitura aos manuais didáticos, pois o professor, com embasamento adequado, poderia reverter esse processo, deixando de considerar corretas apenas as respostas do livro didático, dando chances ao leitor de participar do processo de significação textual, permitindo-lhe fazer a sua própria interpretação, colocando-se diante do texto de acordo com as suas experiências de vida, e, assim, recriando os possíveis sentidos do texto. Portanto, trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. “Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que ultrapassam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade”.(CORACINI, 2005, p.25).

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1977.
- _____. **Estética da criação verbal**. Campinas: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, D. L. P. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2. ed. São Paulo (SP): Edusp, 1999.
- BRANDÃO, H. H. N. & MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-30. (Coleção aprender ensinar com textos, vol. 2).
- CORACINI, M. J. R. F. concepções de leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, R. C. & LIMA, P. (Org.). **Leitura múltiplos olhares**. Campinas; Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.
- _____. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. 142 p.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Concepções de linguagem e ensino de português. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 39-45.
- MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender ensinar com textos, vol. 4).
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996.