

OS EXERCÍCIOS SOBRE LEITURA DOS TEXTOS, EM LIVROS DIDÁTICOS, COLEÇÃO APRENDENDO SEMPRE, NO ENSINO FUNDAMENTAL

CONDE, Érica Pires. (UFPI) - ericaconde@ufpi.edu.br

ROCHA, Éridan Pires Conde. - profaeridan@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo registra a forma como os livros didáticos, Letramento e Alfabetização Linguística e Língua Portuguesa, da coleção Aprendendo Sempre, abordam os exercícios de leitura no primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental. O objetivo maior de nossa proposta educacional é a formação de leitores desde as primeiras séries do Ensino Fundamental e, para isso, tomamos como suporte o livro didático adotado em escolas municipais de Teresina-PI. Apresentamos, portanto, reflexões teóricas acerca da importância da leitura e uma avaliação das questões presentes em exercícios de leitura de textos.

Palavras-Chave: Leitura; Interpretação; Compreensão; Livro Didático.

Introdução

Pensar na formação de leitores, desde as séries iniciais, é um tema que sempre nos instigou. Mas, o que mais nos preocupou, diante de todos os estudos feitos, foi a maneira como os livros didáticos trabalham com o que chamam de interpretação e compreensão de texto.

Diante do exposto, podemos falar que nossos objetivos foram três no desenvolver dessa pesquisa: Analisar a maneira como é tratada a interpretação de texto em livros didáticos; Constatar se há um trabalho com a compreensão, parte posterior à interpretação; e verificar se os livros didáticos formam leitores críticos, partindo da análise de questões a respeito do texto.

Dessa maneira, nosso problema é: Há, nos livros didáticos das séries (1º e 5º anos) uma atenção em formar leitores críticos? De que maneira é feito o trabalho de interpretação e compreensão do texto em exercícios de leitura?

Acreditamos que, com essa pesquisa, possamos levar os professores das primeiras séries, no ensino fundamental, a ver o livro didático apenas como um dos instrumentos a serem trabalhados em sala de aula, ou seja, a prática docente deve ser criativa no sentido de diversificar os recursos. E, no que se refere à leitura de textos, mostrar que a construção de leitores dá-se, sim, desde as primeiras séries, mas que para isso ocorrer é necessário instigar a construção de opiniões, mesmo que os livros didáticos não façam essa abordagem.

2. Leitura: interpretação e compreensão

Entendemos a leitura, da mesma forma que Martins (1994), como uma relação entre a decodificação e a compreensão. Martins (1994, p.32) expõe que não há como separar essas duas habilidades: “Decodificar sem compreende é inútil; compreender sem decodificar, impossível.”

A decodificação consiste em reconhecer um código, este podendo ser verbal ou não verbal. O verbal consiste em trabalhar com a língua escrita ou falada; o não verbal consiste em trabalhar com outros códigos como, por exemplo, o icônico.

Para Blikstein (1995), só existe a descodificação se houver um domínio do código. O autor classifica o código como sendo aberto, aquele que permite mais de uma interpretação, e fechado, que visa a uma descodificação específica, de conhecimento, muitas vezes, comum.

Quando trabalhamos com a leitura, nas primeiras séries, torna-se preciso constatar que trabalharemos com códigos abertos e fechados. São códigos abertos as ilustrações, desenhos, pois deixam margem para infinitos sentidos. Da mesma forma, as poesias possibilitam várias interpretações.

Já como código fechado, podemos dizer que, assim como Blikstein (1995), as placas de trânsito são bons exemplos, pois o entendimento de seus significados é único.

Quanto ao entendimento do texto, ou seja, a atribuição de significado, é mister comentar que dependerá do repertório do leitor. Repertório, segundo Blikstein (1995), vem a ser os conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vivências.

Dessa maneira, podemos inferir que há dois processos bem próximos, mas distintos que é a interpretação e a compreensão de um texto. Para atingir esse momento, precisamos de nossas experiências adquiridas. A interpretação prescinde a compreensão, mostrando-se como um processo mais pessoal e, portanto subjetivo.

Sobre esse aspecto, podemos falar de Silva (2005, p. 65) que diz ser a interpretação, nos livros didáticos, confundida com a compreensão, mas que há uma tendência de os livros didáticos simplificar esses dois termos:

Devido ao tratamento que recebem em grande parte de livros didáticos, compreensão e interpretação transformam-se em conceitos

sem pé nem cabeça. Em verdade, os atos de compreender e interpretar, extremamente complexos em sua natureza, são distorcidos e até banalizados por aquilo que os livros didáticos chamam de “exercício de leitura” ou de “estudo do texto”. Interpretação passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro e compreensão, a reprodução exata de um significado prefixado para o texto.

Posto isso, Silva (2005, p.67) mostra que a compreensão apresenta-se como um ato de ir além do texto; já a interpretação é algo mais pessoal, carregado de sensibilidade e expressividade: “Compreensão é projeto, é propósito, é um modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo”. Ir além do texto, posicionar-se em um verdadeiro diálogo com o texto lido caracteriza a compreensão, que se sustenta diante de outras leituras.

Mencionar as experiências é falar da leitura de mundo de Paulo Freire. Ele mostra a leitura de uma forma bem abrangente, que não se esgota com a leitura da palavra.

Freire (2000) refere-se à leitura do mundo como um ato que surge antes da leitura da palavra. Lembra ele da relação entre a linguagem e seu contexto.

Silva (2005, p.64) faz um empréstimo do termo “bancária” em “educação bancária”, de Freire (2000) e relaciona-a a leitura, dizendo que instigar o desenvolvimento de uma “leitura bancária” consiste em voltar-se para a decodificação mecânica. É preciso, segundo esse autor, ver a leitura como uma “prática social” (SILVA, 2005, p.47).

Seguindo a mesma linha teórica de Silva (2005), Kleiman (1998, p.10) apresenta a leitura inserida no contexto social:

Quanto à concepção de leitura pressuposta nesse livro, consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Embora tenha exposto a leitura como uma prática social, Kleiman (1998) enumera algumas causas, surgidas na escola, da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura: a concepção sobre o texto, sobre a leitura e sobre o método.

No que se refere ao texto, a autora expõe que são duas as noções de texto que predominam em sala: o texto como o conjunto de elementos gramaticais, “o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações” (KLEIMAN, 1998,p.17); e o texto como repositório de mensagens e informações, ou seja, o objetivo de ler consiste em extrair informações; nesse caso tem-se, de acordo com ela, o leitor passivo.

Quanto ao ato de ler, a autora mostra ser a leitura, na escola, vista apenas como a decodificação sem modificar a visão do aluno, sem engajamento intelectual. Assim, divide ela em duas situações. A primeira despreza a interpretação, pois não considera a opinião do aluno em relação à opinião do autor do texto lido; apresentando os exercícios de leitura como uma busca, sendo o texto mapeado: “A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1998, p.20). A segunda, por sua vez, mostra a leitura em processo de avaliação, considerando-se a estética da linguagem.

Sobre a definição de leitura, Martins (1994) analisa a leitura como algo que socialmente está ligada à escrita. Adverte, contudo, a autora que aprendemos a ler vivendo.

Portanto, inserindo-se no mesmo caminho traçado por Freire (2000) e Silva (2005), quanto à leitura, Martins (1994, p. 17) relata que começamos a ler diante de nossas vivências, “estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.”

Ela classifica a leitura em três níveis; a saber: a leitura sensorial, em que usamos os sentidos; a emotiva, que trata de emoções, de sentimentos; e a racional, elaborada por nosso intelecto.

O colocar-se no texto como se fizesse parte da própria história no corpo de um personagem caracteriza a leitura emotiva para Martins (1994). Pensamos que esse nível de leitura está também presente já nos primeiros anos de vida do leitor mirim, pois é próprio da criança se envolver com o texto.

A leitura racional, por sua vez, é intelectual, trabalha com a razão. Aqui estando a de nosso interesse. De acordo com Martins (1994) remete a construção do sentido, portanto à interpretação e a compreensão.

Todos esses níveis de leitura estão juntos no ato de ler:

Não se deve também supor a existência isolada de cada um desses níveis. Talvez haja, como disse, a prevalência de um ou outro. Mas creio mesmo ser muito difícil realizarmos uma leitura apenas sensorial, emocional ou racional, pelo simples fato de ser próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na de buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo. (MARTINS, 1994, p.77)

O que acontece é que, com a maturação do leitor, as construções de sentidos são mais fáceis de serem feitas. Isso se dá de tal maneira que o leitor experiente sabe distinguir uma leitura de prazer de uma leitura mais comprometida.

Kleiman (2000, p. 10) acredita que a leitura é interação, “ato social entre dois sujeitos – leitor e autor.” Ela menciona o conhecimento prévio como sendo importante para interpretação de textos.

Conhecimento Prévio, para Kleiman (2000), é conhecimento adquirido ao longo da vida. Divide-se, de acordo com a autora em conhecimento lingüístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

O conhecimento lingüístico refere-se, para ela, aos saberes em relação à língua. É conhecimento que adquirimos como falantes de um idioma. O conhecimento textual, por sua vez, está relacionado, segundo Kleiman (2000), às noções de textos. Fazem parte desse conhecimento os tipos textuais: a narração, a descrição e a dissertação. Já o conhecimento de mundo, a autora diz está presente durante toda a nossa vida. Pode ser formal, adquirido com leituras de livros, por exemplo; e informal, presente em nosso dia a dia.

Ativamos o conhecimento de mundo quando lemos um texto. È por esse motivo que, como já mencionamos anteriormente, o professor em sala de aula precisa saber que conhecimentos as crianças trazem de suas vivências, antes de se trabalhar com a leitura.

Essa sondagem pode ser feita através de questionamentos, inserção de outros textos oralizados ou escritos (nesses colocamos as músicas que são bastante atrativas para crianças), e até o uso de ilustrações.

Alerta, então, Oliveira (1996) sobre a necessidade de o professor manter-se atento aos vários conhecimentos da criança, a fim de criar condições para que ela possa ampliar seus saberes.

Formar o leitor é, de início, conforme Kleiman (2000), ensiná-lo técnicas de leitura: identificar os objetivos, saber onde se quer chegar, e hipóteses de leitura, o

porquê de se ler uma história, e seus processos, scanning, procura de detalhes, e skimming, uma leitura mais minuciosa, pode ser de um parágrafo, de uma tabela..

Isso pode ser ensinado a crianças. O scanning, por exemplo, pode ser trabalhado ao pegarmos um texto e, através da ilustração, perguntar qual o tema da história, como ela se desenrola, quais os personagens, falar um pouco do autor, do ilustrador. Se lermos um parágrafo, um verso, ou, até mesmo, verificarmos apenas as ilustrações, estaremos diante do skimming.

A criticidade é aspecto intrínseco à interpretação e à compreensão. O leitor crítico posiciona-se, mas isso só ocorre, nas primeiras séries, diante de um trabalho com exercícios de leituras que instiguem esse comportamento.

3. Procedimentos Metodológicos

Os livros didáticos do 1º e 5º anos do Ensino Fundamental, intitulados respectivamente Letramento e Alfabetização Linguística e Língua Portuguesa, de Miranda e Rodrigues (2008), da coleção Aprendendo Sempre foram nosso objeto de análise. Procuramos verificar duas seções: Para ler e conversar, presente apenas nos livros das primeiras séries (1º, 2º e 3º anos), e Pensando Sobre o Texto, que se destaca na visão dos autores, permanecendo no 4º e 5º anos.

Analisamos 10 textos em cada livro, sendo os capítulos assim selecionados: do 1º ao 3º e o 6º e 10º. Essa escolha deveu-se a nossa intenção em constatar a visão dos autores em relação à formação de leitores.

Iniciamos nossa análise com a leitura de 128 questões dos exercícios contidos em cada uma das seções já indicadas, tendo por meta a análise da abordagem dada à interpretação e compreensão. Levamos em consideração a posição de Silva (2005) e Kleiman (2000) em relação à definição desses dois termos.

Organizamos, por fim, os dados em tabelas a fim de que permitissem uma análise mais rápida dos resultados obtidos.

4. Análise dos livros didáticos, 1º e 5º anos, da Coleção Aprendendo Sempre: Letramento e Alfabetização Linguística e Língua Portuguesa.

O livro didático Letramento e Alfabetização Linguística, 1º ano, e o Língua Portuguesa, 5ºano, da coleção Aprendendo Sempre, compõe-se cada um de 10 capítulos, tendo cada capítulo dois textos, o que totaliza 20 textos por livro.

Dessa forma, como já foi abordado, em nossa pesquisa, optamos por analisar, apenas, 5 capítulos, isto é, um total de 10 textos em cada livro, sendo os capítulos assim selecionados: do 1º ao 3º e o 6º e 10º.

Os livros apresentaram, no que se refere à leitura, a sequência texto e questões sobre o texto, as quais organizam-se, no primeiro ano, em duas seções, Lendo e Conversando e Pensando sobre o Texto,e, no 5º ano, apenas uma seção: Pensando sobre o texto .

Como nosso intuito foi verificar a maneira como o livro didático trabalha com a interpretação e a compreensão, tendo como meta a formação do leitor, prendemo-nos em analisar as questões contidas nessas seções, levando em conta a formulação de critérios, a saber: texto como pretexto para a gramática, decodificação mecânica, a interpretação/compreensão e o texto como pretexto para a produção de texto.

Tais aspectos foram considerados seguindo a visão de Kleiman (1998) que expõe ser a leitura uma “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (KLEIMAN, 1998, p.16).

No que se refere à análise de questões de leitura com abordagem gramatical e as de decodificação mecânica, verificamos serem as mais presentes, quantificando um total de 31 e 62 questões, respectivamente. A seguir, colocamos um exemplo de cada situação analisada:

(1) **QUESTÃO 5 – Língua Portuguesa- (p.35)**

5. Releia o parágrafo a seguir e, no caderno, faça o que se pede.

E os dois se olharam muito espantado...

a) Observe o sinal de pontuação utilizado no final da frase. Como você explicaria o uso de reticências no contexto da frase destacada? Copie a resposta mais adequada:

- Houve um corte no texto.

- Houve uma interrupção da história feita pelo narrador para criar suspense.

(2) **QUESTÃO 1,2 E 3 – (p.207)**

1. Quem é a personagem principal?
2. O que acontece no dia do batizado dela?
3. Para tentar salvar a filha da maldição, o que o rei faz?

Ver o texto como pretexto para gramática consiste, como já abordamos, de acordo com Kleiman (1998), realizar atividades gramaticais. Enquanto que trabalhar com questões que são identificadas no próprio texto, leva-nos a ver o texto como uma fonte de informações e mensagens. (KLEIMAN, 1998,p.17)

Quanto à interpretação e à compreensão, constatamos que, em nossa pesquisa, não são muito consideradas. Isso mostra uma incoerência entre o que os autores chamam de compreensão e o que de fato se compreende como tal: “Nas seções Lendo e conversando e Pensando sobre o texto você terá a oportunidade de aprofundar sua compreensão do texto lido, refletindo sobre as idéias e a linguagem empregada, na primeira, oralmente, na segunda, por escrito.” (MIRANDA E RODRIGUES, 2008, P.04)

Retomando o exposto por Silva (2005), a compreensão dá-se após a interpretação. Esta se mostra mais pessoal, partindo da constatação até a reconstrução do que foi apreendido. A compreensão, por sua vez, engloba opinião, posicionamento em relação ao dito. O exemplo 3 expõe isso:

(3) **QUESTÃO 3,4 e 5 – Letramento e Alfabetização Escrita – (p.129)**

3. Explique o que você entendeu do final da história.
4. Que mensagem você acha que o autor quis passar para o leitor ao criar essa história?
5. Você gostou da história? Por quê

Notamos que a interpretação e compreensão são abordadas reduzidamente, pois de 128 questões, apenas 22 questões de exercícios de leitura faziam essa referência.

O que nos leva a dizer que o trabalho de interpretação e compreensão são desconsiderados.

Quanto à produção de texto, constatamos que são poucas as questões que se destinam para essa prática. Colocamos, em destaque uma a fim de que visualizemos sua elaboração:

(4) QUESTÃO 4 – a – Língua Portuguesa – (p.70)

- a) Vejam que o desfecho da história fica em aberto. Afinal, qual dos irmãos se casou com a princesa? Ou ela não ficou com nenhum deles? Respondam às perguntas do narrador e criem um final bem interessante para o conto. Escrevam em uma folha avulsa.

Em síntese, podemos dizer que a prática de leitura, em livros didáticos, ainda desconsideram a formação do leitor, pois apresentam exercícios reducionistas que não criam leitores críticos.

A fim de visualizarmos melhor os resultados, construímos três tabelas. A primeira traz os resultados obtidos com a análise da seção Lendo e conversando presente, apenas, no livro do 1º ano.

O que caracteriza essa seção é o fato de o professor poder trabalhar, em sala de aula, com a elaboração do texto oralizado. Mas o que foi observado é o fato de as questões ficarem presas ao texto, impedindo a construção de posicionamentos, conforme tabela a seguir:

TABELA – 01 – LENDO E CONVERSANDO – 1º ANO

CRITÉRIOS	OCORRÊNCIAS	%
GRAMÁTICA	01	2,32 %
DECODIFICAÇÃO MECÂNICA	32	74,42 %
INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO	12	27,91 %
PRODUÇÃO DE TEXTO	00	0,0 %
Total	43	100 %

Como vemos, a decodificação mecânica, 74,42%, seguida da interpretação e compreensão, 27,91%, descaracteriza o propósito da seção, conforme autoras dos livros analisados. Portanto, há um entendimento equivocado do que verdadeiramente seria interpretação e compreensão.

Quanto à seção Pensando sobre o texto, no mesmo livro, o resultado foi mais assustador, porque o predomínio deu-se em relação ao aspecto gramatical, 57,6%, e à decodificação mecânica, 24,2%:

TABELA - 02 - PENSANDO SOBRE O TEXTO - 1º ANO

CRITÉRIOS	OCORRÊNCIAS	%
GRAMÁTICA	19	57,6 %
DECODIFICAÇÃO MECÂNICA	08	24,2 %
INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO	02	6,1 %
PRODUÇÃO DE TEXTO	04	12,1 %
Total	33	100 %

A interpretação e a compreensão ficam aquém aos outros critérios estabelecidos. Isso nos leva a afirmar que a preocupação maior das autoras não é trabalhar com a construção de sentido do texto.

No livro do 5º ano, embora desapareça a seção Lendo e Conversando e a seção Pensando Sobre o Texto ganhe espaço, os resultados continuam nos levando a afirmar que a leitura, nos livros didáticos verificados, não enfatiza a aprendizagem eficiente do ato de ler.

TABELA - 03 - PENSANDO SOBRE O TEXTO - 5º ANO

CRITÉRIOS	OCORRÊNCIAS	%
GRAMÁTICA	21	40,4 %
DECODIFICAÇÃO MECÂNICA	22	42,3 %

INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO	08	15,4 %
PRODUÇÃO DE TEXTO	01	1,9 %
Total	52	100 %

Diante do exposto, notamos que, mesmo no quinto ano, a gramática e a decodificação mecânica continuam sendo preponderantes, 40,4% e 42,3%, respectivamente.

Assim sendo, os exercícios de leitura de textos, no livro didático analisado, estão longe de buscar a formação de leitores, visto que a interpretação e compreensão usadas nessas atividades não viabilizam o alargamento de experiências, a aquisição de diferentes pontos de vista.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, verificamos que continuamos a tratar a leitura, em sala de aula, diante da abordagem que o livro didático faz dela, com práticas reducionistas, pois ver o texto como um depósito de regras gramaticais e de informações, e finalizar a prática de leitura com uma produção, são atividades que permeiam os exercícios de leitura nos livros didáticos há muito tempo. Então, paramos, diante dos resultados, com a certeza de que mesmo diante de tantas pesquisas envolvendo essa temática, nada mudou.

O leitor crítico, com opiniões bem formuladas e posicionamentos desenvolvidos, torna-se um devir para alguns professores, no sentido de que outras séries encarregar-se-ão pela formação do aluno leitor; ou uma ilusão para outros, porque, sabemos, que o livro didático que deveria ser apenas uma das referências usadas pelo professor em sala de aula, passa, muitas vezes, a ser única fonte de pesquisa, deixando extensas lacunas quanto à interpretação e compreensão de textos.

Referência

BLIKSTEIN, Izidoro, Técnicas de comunicação escrita. São Paulo: Ed. Ática, 1995

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. **39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.**

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. **7ª edição. São Paulo: Pontes, 2000.**

MARTINS, Helena Maria. O que é leitura. **São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.**

OLIVEIRA, Maria Alexandre. Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura Infantil na escola. **São Paulo: Paulinas, 1996.**

SILVA, Ezequiel T. da Silva. Elementos da pedagogia da leitura. **3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.**