

QUANDO O EXERCÍCIO DE LEITURA NÃO ENSINA A LER: ATIVIDADES DE LEITURA NO LD PARA ANOS INICIAIS DA ESCOLA DO CAMPO**WHEN READING EXERCISES DO NOT TEACH HOW TO READ: READING ACTIVITIES IN THE EARLY GRADES' TEXTBOOK OF THE SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE**Rita Maria Decarli BOTTEGA¹Jaqueline de Alencar SCHLINDVEIN²

RESUMO: Este trabalho objetiva expor a análise de atividades de leitura de um texto de um livro didático destinado ao 3º ano do ensino fundamental, de uma escola do campo de um município do oeste do Paraná. O livro faz parte de uma coleção destinada às escolas rurais e está vinculado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – Campo), adotado para o triênio 2015-2018. A partir dos conceitos de leitura vinculados à concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1991; 1997) e Riolfi (2008), defende-se as atividades de leitura-estudo-de-texto tendo como parâmetro a necessidade de atendimento dos níveis de leitura, propostos por Menegassi (2010): decodificação, compreensão, interpretação e retenção. As análises das atividades de leitura do livro didático apontaram várias incongruências, entre elas a discrepância entre a proposta da unidade e do texto, desorganização em relação aos níveis de leitura, fragmentação do texto e omissão dos dados de produção original do texto. Neste caso, o trabalho de autonomia do docente é fundamental no encaminhamento das questões de leitura, cujo objetivo é estudar o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Livro didático. Nível de leitura.

ABSTRACT: This paper aims to present the analysis of Reading activities of a text removed from a textbook developed for the third year of Elementary School, from a countryside school located in a county in the West of Paraná. The book belongs to a collection destined to rural schools and it is linked to the NTP (National Textbook Program – Countryside), adopted for the triennium 2015-2018. Parting from reading concepts linked to the interactionist conception of language (GERALDI, 1991, 1997) and Riolfi (2008), the text-reading-studies activities are advocated having as parameter the need for reading levels, proposed by Menegassi (2010): decoding, comprehension, interpretation and retention. The analysis of the textbook activities pointed out several inconsistencies, among them, the discrepancy between the proposal of the unit and the text, disorganization in relation to the reading levels, fragmentation of the text and omission of the original production data of the text. In this case, the work of teacher autonomy is fundamental in the referral of reading questions, whose aim is to study the text.

KEYWORDS: Reading. Textbook. Reading Level.

1. Doutora, docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - Paraná - Brasil. E-mail: ribottega@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7675-3936>.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - Paraná - Brasil. E-mail: jaque.schlin@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5104-8114>.

Introdução

A prática da leitura a ser trabalhada em sala de aula, segundo Geraldi (1997a [1984]) e Antunes e Oliveira (2013), deve ser entendida enquanto um ato interlocutivo, dialógico, resultante de um trabalho do produtor do texto e do leitor. Nos anos iniciais, ler se torna um caminho para a familiarização dos alunos com textos de diversas esferas sociais, o que contribuirá para que eles iniciem o processo de diálogo com textos diferentes e comecem a interpretar os implícitos presentes nos materiais trabalhados. O professor, enquanto mediador, possui papel relevante nessa trajetória de desenvolvimento da leitura dos alunos. Para isso, deverá planejar as atividades de leitura de acordo com as possibilidades de sentido que o texto permite e o livro didático poderá se tornar um aliado do professor no planejamento e execução dessas atividades. Há, pelo menos, dois pontos de vista contrários quando se aborda o uso do livro didático em sala de aula. Por um lado, está a posição de que o livro, assim como o sistema escolar, configura-se como mecanismo de dominação e de construção da submissão dos sujeitos dominados, já que a instituição escolar é entendida como aparelho ideológico do estado (BONAZZI; ECO, 1980; NOSELLA, 1981). De outro lado, há a admissão de que o livro didático é um recurso material de ensino e, como tal, é um instrumento que deve ser avaliado e utilizado da melhor forma pelo professor, atendendo aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem (FREGONEZI, 1997). Como o objetivo do presente texto não é ampliar a discussão entre os pontos de vista, enfatiza-se a possibilidade de uso do livro didático em sala de aula, mas com análise da pertinência do que está proposto. Como material ou recurso pedagógico, é relevante que haja uma análise do que está sendo oferecido ao aluno, a fim que o docente possa promover alterações, supressões e acréscimos, quando for o caso. Tanto para a leitura, quanto para a produção textual, é importante que o material apresente atividades vinculadas à concepção de linguagem prevista pelo professor e pelo estabelecimento de ensino.

Nessa perspectiva, espera-se que o contexto de produção e circulação do texto se alinhem ao planejamento de atividades sobre leitura, já que

[...] é sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Assim, a seleção de textos para se levar em sala de aula deve acontecer de forma a respeitar os níveis de leitura dos alunos, partindo do mais simples, para então o docente oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitem ampliar as leituras dos educandos, em qualquer disciplina escolar, uma vez que ensinar a ler não é compromisso somente do professor de Língua Portuguesa (KLÜSENER, 2011). Alcançar o maior grau de compreensão possível de um texto, nos anos iniciais, dependerá em muito do trabalho realizado pelo docente, no sentido de intermediar as atividades de leitura.

No entanto, apesar das inúmeras publicações sobre o tema, projetos de formação, ainda há práticas pedagógicas de leitura que são artificiais, quando “na escola não se leem texto, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos e isso nada mais é do que simular leituras (GERALDI, [1984]1997a, p. 89-90).

O livro didático, enquanto material de leitura, pode colaborar ou não com essa artificialidade, com a simulação de leituras. Textos muito longos ou curtos demais, abordados de forma simplista, desvinculados de atividades de leituras e de análise linguística eficientes facilitam a realização de uma leitura mecânica e têm relação com a aprendizagem da língua, pois

na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial. [...] Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. [...] Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um “tu” da fala do aluno, na dinâmica de trocas eu/tu. [...] Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 1997a [1984], p.89, grifos do autor).

Assim, ao confrontarmos a perspectiva de que há a presença constante da artificialidade no processo da formação do leitor (GERALDI, 1997a [1984]) com as considerações expostas por Riolfi (2008), de uma concepção de leitura como trabalho, personificada por uma constante ida e vinda ao texto lido, é relevante um trabalho docente que pressuponha a necessidade de esforços sistemáticos para a construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada pelo aluno. Não raramente, as atividades de leitura são conduzidas a partir do que está proposto no livro didático, em função de que ele fornece a portabilidade, ou seja, a facilidade de acesso, uma vez que todos os alunos possuem um exemplar, fornecido por programa nacional de distribuição de livros didáticos. No entanto, ter acesso ao material de leitura não é garantia de que o que será desenvolvido com ele seja uma leitura entendida como trabalho e sem vincular-se à artificialidade.

Conhecer como o livro didático propõe as atividades de leitura, neste sentido, é útil para que o docente possa interferir nas proposições didáticas, reelaborando-as ou substituindo-as, quando for o caso.

O objetivo, neste trabalho, é investigar como o livro didático *Novo Girasol: Saberes e Fazeres do Campo*, de Isabella Carpaneda e Agiolina Bragança, destinado ao 3º ano de escolas do campo e adotado para o triênio 2015-2018 em uma escola do campo de um município do oeste do Paraná expõe as atividades de leitura, quando o objetivo é o de estudar ou interpretar o texto. Para tanto, há exposição de algumas considerações sobre o conceito e os níveis de leitura, apresentação e análise das questões referentes ao texto e as conclusões. Espera-se com a análise, contribuir com as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, especificamente no que se refere aos exercícios de leitura que estão propostos no livro didático.

1. Sobre a leitura

Em relação ao entendimento do que seja leitura, Riolfi (2008) enfatiza que é importante, em sala de aula, o aluno estar envolvido com uma prática de uma leitura sistematizada, em que ele possa retomar e perceber as pistas presentes no texto, permitindo-o explorar as possibilidades de interpretações. Deste modo, a autora defende que a leitura precisa transcender o “ler fragmentado” costumeiro do discente, já que este apenas resulta em um efeito de estilhaçamento na compreensão de um enunciado e não se volta a uma leitura concebida de modo provocante, capaz de alterar a forma do aluno ler mais eficiente.

Anteriormente às propostas da autora, Geraldi (1997b [1991]), vinculado à concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, de leitura, propõe atitudes produtivas para o momento de leitura em sala de aula, para que se encontrem sentidos reais para a sua realização. Assim, a leitura, para o autor, deixa de ser apenas objeto de leitura vozeada ou de fixação de sentidos para configurar-se como processo de construção de sentidos no qual o leitor, a partir das pistas do texto deixadas pelo seu produtor, consegue construir um sentido. No momento da leitura, é que se dá o encontro entre o leitor e autor, mediado pelo texto. Não se trata do sentido previsto pelo autor (como se existisse uma relação automática entre sentido previsto e sentido atribuído) e nem aquele que o leitor decide atribuir: trata-se de construção de sentidos, de trabalho do leitor a partir das pistas presentes no texto, escolhidas pelo autor.

Além disso, a presença do texto em sala de aula pode atender a diferentes interesses, com distintos objetivos, conforme destaca o autor: a) Leitura-busca-de-informação; b) Leitura-estudo-do-texto; c) Leitura-pretexo e d) Leitura-fruição. Como o objetivo do presente trabalho é a análise de como as atividades de leitura estão propostas em atividades de um livro didático, as considerações expostas terão como foco a leitura na modalidade voltada ao estudo do texto por parte do aluno, caracterizada por Geraldí, ainda em 1984, como “leitura-estudo de texto”. Esse tipo de leitura é denominado como tal porque o objetivo primordial é o estudo do texto, a escrutinação do texto, a fim de entender quem disse, o que disse, por qual forma e com qual objetivo do que foi dito no texto. Em suma, trata-se do texto cujo foco é o próprio objeto de leitura. Comumente, em sala de aula, esta modalidade de leitura é apresentada em forma de leitura silenciosa ou oral e de proposições de questões, com o intuito de levar o aluno a entender melhor o texto.

Nesse sentido, a leitura de textos em sala de aula não precisa ser realizada somente por obrigação ou para o aluno responder questões, configurando-se, talvez, como processo artificial e simulado, mas propiciar formas pelas quais o aluno possa ler e encontrar sentido no que foi lido, conseguir compreender melhor o que leu e ser capaz de articular uma posição responsiva diante do texto. Assim, a leitura se legitima enquanto interlocução em sala de aula. As proposições de questões a serem respondidas é, portanto, uma estratégia para que o aluno seja capaz de realizar uma leitura de estudo do texto. É importante que elas possam contemplar os diferentes níveis de leitura do texto, do mais simples – decodificar – até o mais complexo – entender as sugestões do texto, os implícitos e relacioná-los à situação de produção do texto e à situação do momento de leitura e, ainda, explorar a análise crítica do texto. A isso é possível perceber como percurso interpretativo de leitura, conforme prevê Riolfi (2008).

A partir do exposto, pode-se verificar que as atividades de leitura, se bem elaboradas, tendem a possibilitar ao aluno o contato com o texto para que ele compreenda suas entrelinhas e interaja com os demais colegas a ponto de poder refletir sobre o texto, tendo como base os diferentes pontos de vista, tanto o seu, dos colegas e docente e do produtor do texto. Por isso, como forma de auxiliar nesse processo, é interessante o que Menegassi (2010) descreve em seu trabalho *O leitor e o processo de leitura*, em que especifica o que vem a ser os níveis de leitura denominados como decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Sob a perspectiva das etapas de leitura propostas pelo autor, há a possibilidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de ampliar o letramento, oferecendo-lhes o contato com diferentes práticas de leitura e escrita; aos professores,

por sua vez, as etapas possibilitam a observação de como as experiências anteriores de leitura dos alunos influenciaram no processo de significação dos textos trabalhados. Sabe-se que a proposição de questões de leitura como metodologia para estudar o texto está muito presente em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, uma vez que as questões proporcionam a retomada do texto por parte do aluno e conduzem a diferentes reflexões sobre o material de leitura. As etapas de leitura podem ser, portanto, um “caminho” para o estudo e entendimento do texto, configurando-se em alternativa de um percurso de leitura que provocará a fuga às questões aleatórias.

A etapa da decodificação se enquadra no primeiro nível, abarcando a compreensão do código, pois diz respeito ao “Reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 44). Especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, este nível é muito importante, pois se refere ao momento em que o aluno ainda está em processo de compreensão do código escrito, realizando as tentativas de leitura do material estudado, compreendendo normalmente o 1º, 2º e 3º anos³ que corresponde, conforme legislação vigente, ao processo de alfabetização. Sem uma boa decodificação do texto, todas as etapas posteriores poderão estar comprometidas. Por isso, esta etapa é a primeira e é de suma importância, porque trata da compreensão da linearidade e da superficialidade do texto.

Na sequência, há o nível de compreensão. “Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo [...] é ‘mergulhar’ nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010, p.45, grifos do autor). Nesse nível, o leitor é capaz de relacionar os seus conhecimentos prévios com o exposto no texto, produzindo uma nova informação (MENEGASSI, 2010, p. 55). Para que o nível da compreensão se efetive em sala de aula, o aluno precisa dominar as regras da língua, reconhecer as ideias principais do texto e as características próprias do gênero textual que está sendo lido. Nesse nível, a linearidade do texto está muito presente, ou seja, do aluno, espera-se que consiga recuperar o que está no texto, localizando suas partes o que está presente em cada uma e entendê-las de acordo com o que está sendo exposto no texto. O leitor pode interpretar um texto a ponto de conseguir verificar que ele apresenta uma intencionalidade e uma temática que possa não estar explícita no texto, mas que se encontra nas entrelinhas. Logo, nos anos iniciais, observa-se a importância da aquisição desse processo por parte dos alunos (a identificação das defesas e pontos de vista presentes nos textos), nem que seja a partir de maior ou menor dependência do professor.

3. O fato de estabelecer os anos em que cada nível se enquadra não significa que o nível especificado não possa se estender nos anos seguintes.

Na interpretação, etapa posterior, o leitor vai além do perceptível pelo leitor anterior, pois é uma “Etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p. 50), envolvendo o “[...] julgamento sobre a nova informação, produzindo-se um novo texto” (MENEGASSI, 2010, p. 55). É um nível de grande relevância na formação do leitor, porque supera a fase do mero entendimento do texto para que o aluno possa perceber o que está exposto com uma visão crítica, analítica e diz respeito ao entendimento do que o texto expõe em relação às defesas de pontos de vista, podendo o aluno, nos anos iniciais e depois, após decodificar e compreender, estabelecer relações entre o que está exposto no texto com o que as suas vivências lhe oferecem. Assim, este leitor, estando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderá ser capaz de observar, refutar e verificar, por meio de seu conhecimento e vivências, a pluralidade de significações e criar novos significados àquilo que está lendo, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não é necessariamente verdade para o outro, abrindo um leque de possibilidades de interpretações e significações ao que está sendo discutido, a partir de uma análise crítica.

Por fim, na etapa denominada retenção, o foco é a presença das informações do texto na formação de conhecimentos prévios do leitor, pois

uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, [...] altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto (MENEGASSI, 2010, p. 54).

Neste nível, espera-se que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados, bem como os novos que foram produzidos nos níveis anteriores, tornem-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenarão em suas memórias e que irão subsidiar a sua formação de leitura para outros e novos textos.

Será apresentada a análise de uma unidade de leitura de um livro didático de 3º ano do nível fundamental, utilizado em escolas do campo da rede municipal de ensino de um município do oeste do Paraná. A análise terá como referência a concepção e os níveis de leitura apresentados. Há a expectativa de que as questões do livro didático devam contemplar diferentes níveis de leitura, do mais simples (especialmente por se tratar de anos iniciais), aos níveis mais complexos, independentemente da nomenclatura que possa ser utilizada, a fim de que o objetivo de formar leitores proficientes seja atingido.

2. Questões de leitura no livro didático

A coleção da qual o livro didático faz parte tem como propósito assegurar ao professor das escolas rurais – denominadas escolas do campo - um material que o auxilie na integração do aluno do campo e sua família com os conteúdos e atividades escolares. A coleção é seriada e está composta por capítulos e unidades, elaborada de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Estas disciplinas (Língua Portuguesa, História e Geografia) fazem parte de um volume e as disciplinas de Matemática e Ciências, fazem parte de outro volume intitulado: Alfabetização Matemática e Ciências.

O livro didático analisado é o volume que aborda o Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Direcionado a turmas de 3º ano, intitula-se *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo*⁴ e faz parte da coleção direcionada exclusivamente às escolas rurais, a partir de um projeto do Ministério da Educação (MEC) de valorização da cultura, dos saberes e dos fazeres das pessoas que vivem no campo. Desta forma, este material organiza-se de acordo com as propostas das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2004), que propõem valorizar e direcionar um novo olhar à educação advinda da tradição popular.

A coleção foi selecionada por professores dos anos iniciais de escolas do campo e por integrantes da Secretaria Municipal de Educação, a partir do da lista de livros disponíveis para fornecimento pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD - Campo), adquirido e enviado às escolas por meio do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), no ano de 2015. O início do trabalho com o material em sala de aula se deu a partir do ano de 2016 e o material será utilizado até o final de 2018, quando acontecerá a escolha do próximo livro didático para ser utilizado nos três anos seguintes (2019-2021).

O volume de *Letramento e Alfabetização*, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, é composto por quatro unidades, divididas em dois capítulos cada uma, sendo que cada unidade apresenta como abertura uma seleção de imagens e perguntas referentes ao assunto a ser discutido, seguida da seção intitulada “Leitura”, que objetiva abordar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, como forma de estimular a leitura do texto que será apresentado na sequência.

4. As escolas públicas localizadas na área rural de uma cidade do Oeste do Paraná, desde 2013, começaram a receber livros didáticos escolhidos a partir do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e que foram produzidos especificamente às escolas rurais. (FONTE: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35175>).

Para que haja qualidade no trabalho com a leitura em sala de aula, esta obra propõe, na versão destinada aos professores, atender a duas condições fundamentais

A primeira condição para se realizar um trabalho adequado com a leitura é compreender que, o ato de ler não equivale à ação de converter letras em sons, como se a compreensão fosse uma consequência natural desta operação. A segunda condição, igualmente importante, é oferecer aos alunos textos “de verdade”, ou seja, textos autênticos, que circulam em diferentes esferas (literárias, jornalística, de divulgação científica, publicitária e cotidiana) e que representam a variedade de gêneros textuais (BRAGANÇA; CAPANEDA, 2014, p.209, grifos das autoras).

No que se refere às atividades consideradas eficientes para o exercício da leitura, este material sugere que se elabore “perguntas com o intuito de questionar o aluno sobre o que pensa do que está enunciado no texto ou sobre o que sentiu com a leitura”, além de propor ao professor “orientar os alunos em suas justificativas, auxiliando-os a dizer por que pensam daquela forma ou a identificar o que, no texto lido, despertou certas emoções” (BRAGANÇA; CAPANEDA, 2014, p. 210).

Entendendo o livro didático como um instrumento pedagógico no encaminhamento das atividades de leitura, será analisada uma proposta de estudo de texto, composta pelo texto e pelas questões que a ele se seguem, cujo objetivo é o de estudo de texto. Posteriormente, as questões serão analisadas.

1. Análise das atividades de leitura

Exemplo – gênero textual “Fábula”.

<p>Unidade 1 - Um planeta de todos.⁵</p> <p style="text-align: center;">Capítulo 2</p> <p style="text-align: center;">As histórias que eu gosto</p> <p>Seção: Leitura</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais são suas histórias preferidas?• Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê? <p>1. Acompanhe a leitura do professor:</p> <p style="text-align: center;">A Cigarra e a Formiga</p> <p>O bosque parecia em festa naquela manhã. Uma brisa suave balançava os ramos das árvores, cobertas de folhagens verdes. Animando todos os bichos do bosque com sua viola e a sua bela voz, a cigarra estava feliz:</p>
--

5. Transcrito conforme versão original.

- Pode haver coisa mais linda do que uma manhã de primavera tão bela e colorida? - perguntou ela à formiga, que não parava de trabalhar, carregando enormes pedaços de folha e pequenos insetos para dentro do formigueiro.

- Sim - respondeu ela -, tudo é realmente muito bonito, mas não podemos deixar de trabalhar!

- Eu prefiro cantar: na primavera, para essa bela natureza; no verão em homenagem ao sol; e no outono, para elogiar os frutos maduros... Só no inverno é que não dá: faz muito frio e não há ninguém para ouvir minha viola...- disse a cigarra.

[...]

Um dia chegou o inverno: as árvores perderam as folhas e o vento tornou-se frio e cortante.

Não se via um único bichinho no bosque. Todos estavam recolhidos às suas casas.

As formigas, quentinhas e bem alimentadas, conversavam animadamente no formigueiro e faziam planos para a próxima primavera.

De repente, elas ouvem três tímidas batidas em sua porta:

- Socorro, amiga formiga, estou morrendo... Posso entrar?

Era a cigarra que já quase não podia andar, gelada e fraca de frio e de fome.

- Vá para sua casa! - respondeu a formiga, sem abrir a porta.

- Eu não tenho casa nem comida, porque fiquei cantando o tempo todo.

- Pois cante agora!

[...]

Suely Mendes Brasão. **Fábulas de ontem e de hoje.**

Ave Maria Edições. São Paulo: 1991.p.12-13.

2. Responda oralmente.

○ que você achou da atitude da formiga? Justifique.

3. Responda.

- De acordo com a fábula, para que as formigas guardavam comida durante o verão?
- A cigarra fez o mesmo? Por quê?
- E que consequência isso trouxe para ela?

4. Marque a resposta adequada. Essa fábula ensina que:

- () cantar não é importante.
() é importante trabalhar para garantir o próprio sustento.
() às vezes, é preciso ser egoísta.

São quatro as questões de leitura referentes à fábula. A questão 1 é apenas uma indicação de procedimento, uma vez que, dirigindo-se ao aluno, o livro solicita que o estudante “Acompanhe a leitura do professor”. Para o 3º ano, há o

entendimento de que a leitura oral do professor seja interessante para a compreensão do texto, pois os alunos estão ainda em fase de incorporação do código escrito e a leitura do professor garantirá a entonação e a dicção necessárias para a compreensão do texto. Na questão 2, por sua vez, a solicitação é de um posicionamento crítico, quando solicita que o aluno exponha sua opinião sobre a atitude da formiga e justifique-a. Ora, não há menção na atividade em relação à decodificação, que seria o primeiro nível para a leitura do texto e que poderia facilmente ser associada à leitura realizada pelo docente. Exploração sobre as características da fábula (seu uso, quem diz, quando, por qual razão), a observação das características dos personagens para evidenciar a situação exposta no texto, a cigarra que pede socorro e da situação confortável da formiga no formigueiro fazem parte deste nível.

A fábula é muito antiga e foi reescrita diversas vezes. No entanto, os dados relativos à elaboração do texto (autor, data, número de edições) não estão sendo abordados no trabalho de leitura, nem como questão ao aluno, nem como sugestão ao docente.

Da mesma forma, a ordem dos acontecimentos é relevante para o entendimento do texto. Há uma percepção de que a simples leitura do professor garantiria o entendimento da linearidade do texto, das palavras desconhecidas (vento cortante, por exemplo). Ignorando este nível e suas decorrências, a questão 2 solicita já a tomada de posição do aluno, no sentido de expressar concordância ou discordância com a atitude do personagem. Essa questão, de acordo com os níveis de leitura apresentados, é de interpretação, momento em que o aluno é solicitado a realizar uma análise crítica sobre o que leu. Neste caso, esta análise apenas supõe a opinião do aluno em relação à atitude da formiga: “O que você achou da atitude da formiga? Justifique” e não provoca uma reflexão sobre as consequências de tal atitude e nem sobre a forma pela qual o “canto” – a arte - é vista no cenário da floresta, ou seja, pelo texto, o artista é penalizado com a morte, pois não produziu suprimentos necessários aos tempos “inverno”.

A terceira questão, por sua vez, retoma elementos da textualidade, recuperando informações relativas à decodificação e à compreensão. As letras a), b) e c) solicitam que o aluno localize informações em relação ao fato das formigas guardarem comida e a cigarra não, expondo as consequências práticas para cada um dos animais. Para o desfecho trágico, as mudanças que caracterizam alterações climáticas são relevantes, linguisticamente marcadas como árvores sem folhas, vento cortante e bosque sem a presença de animais.

Já a questão 4 solicita que o aluno marque o que a “fábula ensina”, ou seja, qual é o ponto de vista que está sendo defendido no texto, escolhendo uma das três alternativas. No entanto, as duas últimas poderiam se aplicar ao texto, já que é possível inferir que o texto expõe tanto que “é importante trabalhar para garantir o próprio sustento” e ter aconchego no inverno, como “às vezes, é preciso ser egoísta”, dizendo não a quem não foi precavido. Ora, para um aluno de 3º ano, ter duas opções possíveis de resposta é um grande problema, porque caso a resposta que tenha escolhido não seja condizente com a aquela esperada pelo docente, ela será considerada incorreta, mesmo tendo relação com o texto. Trata-se de uma questão ambígua que coloca a resposta do aluno à mercê daquela que é considerada a resposta correta e não porque ela o é a partir dos argumentos do texto. Nesta questão, está presente o nível da compreensão e a ambiguidade pode colaborar para insegurança do aluno no levantamento de dados do texto.

Considerações finais

Em relação ao texto, a ordem das questões merece atenção: inicialmente, há questões introdutórias à leitura “Quais são suas histórias preferidas? Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê?”. Elas deveriam servir como estímulo à curiosidade para o texto que seria lido a seguir. No entanto, as respostas dos alunos não são levadas em conta em outro momento, e nem na relação entre o que foi respondido sobre as suas histórias preferidas e aquela proposta. Na segunda questão (inseto considerado trabalhador) aciona-se o conhecimento de mundo do aluno, conhecimento este reiterado no texto. Após a leitura do texto pelo professor (questão 1) são expostas outras três questões, mas elas se encontram fora de ordem: interpretação, decodificação/compreensão e compreensão. Há outro elemento que merece destaque: o nível da interpretação é aquele destinado à análise crítica do texto e, neste caso, há um direcionamento para reiterar a postura que é defendida na fábula, que é enaltecimento do trabalho e punição para a arte.

Outro aspecto que merece destaque são as partes do texto que foram retiradas e marcadas com [...]. Isso promove o estilhaçamento do texto pois a retirada de partes interfere na construção de sentidos do texto. Talvez a justificativa para tal procedimento seja o encurtamento do texto, adaptando-o ao 3º ano. No entanto, isto é um engodo: encurtar o texto original lhe subtrai informações e empobrece o contato do aluno com ele. Apresentar textos completos é, no mínimo, garantir ao aluno o acesso, sem empobrecimentos. Silva (1998) expõe de forma

incisiva considerações sobre isso: o estilhaçamento “[...] refere-se ao caráter fragmentário e desintegrado do ensino de língua portuguesa em nossas escolas. Essa fragmentação ocorre no currículo de uma mesma série (horizontal) ou de uma série para outra (vertical)” (SILVA, 1998, p. 73).

Ainda, há o apagamento da situação de produção do texto, como se a fábula (muito antiga, pertencente ao imaginário de muitas gerações) tivesse sido elaborada pela autora citada ao final do texto, em 1991. Ora, há aqui o falseamento da situação de produção do texto, que não cita a data e a versão original da fábula, que embasou a versão atual, presente no livro.

A Unidade 1 do material está intitulada “Um planeta de todos”, sendo o texto analisado pertencente ao Capítulo 2 – “As histórias que eu gosto”. O texto, em relação ao título da unidade está contraditório, uma vez que se há a defesa de um planeta de todos, não deveria haver exclusão, como a que está presente no texto. Ainda, o tema do capítulo não se efetiva no texto, pois não há um levantamento efetivo das histórias que os alunos gostam, pois a questão introdutória é meramente informativa.

Como já exposto anteriormente, as autoras buscam “orientar os alunos em suas justificativas, auxiliando-os a dizer por que pensam daquela forma ou a identificar o que, no texto lido, despertou certas emoções”. Este é um conceito de leitura que não objetiva estudar o texto, apenas exteriorizar emoções e justificar por quais razões pensam o que pensam. Nas questões analisadas, há a solicitação de opiniões e justificativas, mas entender o texto é mais do que exteriorizar posições. Talvez tais conceitos de leitura expliquem as dificuldades dos alunos no momento de interpretar os textos.

Percebe-se, portanto, que as atividades de leitura destinadas ao estudo do texto estão bastante limitadas, assim como as sugestões aos professores, as quais poderiam abordar outras formas de contato com a fábula, nas suas diferentes versões, por exemplo. Ensinar a ler é muito mais do que localizar informações ou emitir opiniões e sensações sobre o que foi lido e responder a algumas questões, uma delas com ambiguidade. Silva (1996), em uma reflexão sobre aspectos que estão relacionados à produção, circulação e consumo de livros didáticos, destaca a importância da tecnologia na educação e alerta para o fato de que “(...) esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores” (SILVA, 1996, p. 11). Resta, então, a reiterada possibilidade de que o trabalho do professor seja o de utilizar o livro didático como instrumento apenas, e não como direcionador do trabalho de leitura em sala de aula. Para isso, a formação docente é que garantirá o encaminhamento de leituras proficientes, por meio da autonomia do professor.

Referências

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 63-79.

BONAZZI, Marisa; ECCO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Novo girassol saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização: geografia e história, 3º ano. -1 ed.* São Paulo: FTD, 2014.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão. In: GREGOLIN, M. R. V; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). *O que quer o que pode esta língua?* Araraquara: UNESP/FCL, 1997. p. 127-45. n. 1.

GERALDI, João Wanderlei. Prática da leitura na escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a [1984]. p.88-103.

_____. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b [1991].

KLÜSENER, Renata. Ler, escrever e compreender matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES; SOUZA, et al (Org.). *Ler e escrever na escola: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 181-195.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-62.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 10 ed. São Paulo: Moraes, 1991.

RIOLFI, Claudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco A.; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosana.. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 11-13, jan./mar. 1996.

_____. *Elementos de pedagogia de leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.