

Leitura junto ao PNLD (2016): professor enquanto agente promotor do ato de ler

pg 38-50

Ângela Cristina Di Palma Back ¹

Talita Duarte de Jesus ²

Cláudia Milanez Sachet ³

Resumo

Neste estudo, procurou-se identificar em que medida o livro didático (LD), enquanto ferramenta de auxílio ao professor, vem contribuindo para a formação de leitores proficientes, autônomos. Desse modo, por meio de uma pesquisa qualitativa, tentou-se entender como está sendo veiculado o ensino de leitura em um dos LDs aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (2015), pois se acredita que os discursos ali presentes oportunizam compreender a concepção de leitura do documento, bem como o lugar do professor na formação de leitores proficientes. A análise fundamentou-se na teoria da leitura, a partir de uma perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem, trazendo para o debate autores como Kleiman (2008; 2002), Leffa (1996), Viana (2002, 2010 e 2014) dentre outros. Os resultados, os quais, certamente, não são conclusivos, indicam que as práticas de leitura, encontradas no LD, ainda apresentam lacunas e que, o livro, por melhor que seja, dificilmente promoverá a formação de leitores, sobretudo proficientes sem a interação e orientação do e com o professor.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. PNLD. Estratégias de Leitura. Formação de Leitor. Prática de Leitura.

READING BY PNLD (2016) - THE TEACHER AS A PROMOTING AGENT OF THE ACT OF READING

Abstract

In this study, we tried to identify the extent to which the didactic book (DB), as a tool to help the teacher, has contributed to the formation of proficient, autonomous readers. Thus, through a qualitative research, it was tried to understand how the teaching of reading is being transmitted in one of the DBs approved by the PNLD (2015), because it is believed that the speeches present in this paper give an opportunity to understand the document's conception of reading, as well as the place of the teacher in the formation of proficient readers. The analysis was based on the theory of reading from an interactionist teaching-learning perspective, bringing to the debate authors such as Kleiman (2008, 2002), Leffa (1996), Viana (2002, 2010 and 2014) among others. The results, which are certainly not conclusive, indicate that reading practices, found in DB, still have gaps, and that the book, however good it may be, will hardly promote the formation of readers, especially proficient ones without the interaction and guidance with and from the teacher.

Keywords: Teaching of reading. PNLD. Reading Strategies. Formation of reader. Reading practice.

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente no Mestrado em Educação (PPGE) e do Curso de Letras da UNESC. E-mail acb@unescc.net

² Mestranda em Educação pela UNESP, bolsista integral do PROSUP- CAPES. E-mail talitaduarte_sc@hotmail.com

³ Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil(2017) E-mail: claudiasachet@hotmail.com

Introdução

O presente artigo propõe-se a dialogar acerca do papel do professor no ensino da leitura a partir do uso do livro didático (LD) enquanto material de apoio. A leitura pode ser considerada um dos maiores suportes de acesso ao conhecimento e à comunicação em nossa sociedade grafocêntrica, sendo que, de tarefas pequenas do cotidiano (das quais muitas vezes o indivíduo não tem consciência) às atividades que exigem o exercício de cidadania plena (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014), faz-se presente. O leitor proficiente pode não apenas participar da sociedade, exercendo sua cidadania, mas também intervir em sua realidade, uma vez que a prática autônoma propicia ao sujeito a construção de saberes, permitindo a reflexão acerca do cotidiano.

Quando a construção de significado é interrompida por algum ruído no processo de leitura, o sujeito pode limitar-se ao acesso a código e informações isoladas, em detrimento da compreensão global do conteúdo do texto, o que impossibilita a reflexão desejada (KLEIMAN, 2008). As lacunas são comuns quando não há compreensão acerca da relevância de ser ativo diante do conteúdo, uma vez que a leitura enquanto processo cognitivo demanda engajamento das *memórias, bem como controle metacognitivo*⁴ para a construção de significado. No entanto, esse controle, exercido por meio de estratégias de diferentes níveis, não é inerente ao sujeito e precisa ser ensinado (KLEIMAN, 2002). O professor, desse modo, precisa compreender os processos de leitura e ser um exímio leitor para que possa contribuir significativamente para a formação de um aluno proficiente em leitura.

4. Junto à próxima seção, faremos uma incursão ao conceito de metacognitivo, quando da discussão de estratégias enquanto elemento a ser mobilizado para promover a leitura. Antecipando um pouco e de modo bastante sucinto, as estratégias são da ordem do cognitivo e do metacognitivo. Enquanto as cognitivas são automatizadas, estando no nível do inconsciente, as metacognitivas, em princípio, são conscientemente controladas.

Na realidade da maioria das escolas brasileiras, no entanto, o LD acaba assumindo a autoria das aulas, por fatores de diferentes ordens, como carga horária excessiva por parte dos docentes, e, com isso, falta de tempo para cursos de aperfeiçoamento e planejamento das aulas (SCHLICKMANN, 2005). Contudo, Lajolo (1996) afirma que nenhum livro, por mais adequada que esteja sua proposta, dispensa a autoria do professor. No caso específico da leitura, a atuação do docente torna-se imprescindível, uma vez que a disponibilização do texto ao aluno sem a devida mediação, por meio da contextualização, retomada de conhecimentos prévios e estabelecimentos de objetivos, resulta em práticas não significativas, que não contribuem para a autonomia para além do espaço escolar. Logo, a atenção por parte dos órgãos responsáveis por avaliar os LD, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ao conteúdo disponibilizado nos materiais é fundamental, mas não suficiente para a garantia de uma formação leitora qualificada. Por outro lado, essas políticas públicas podem assumir determinadas concepções de formação e, especificamente, de leitura, que venham a influenciar o processo em sala de aula, dependendo da forma como orientam, da postura do professor, a partir de instruções e aberturas realizadas.

Dessa forma, para o diálogo proposto, este estudo analisa o conteúdo presente no Guia do Livro Didático, produzido pelo PNLD, no ano de 2015, referente ao ensino de Língua Portuguesa na segunda etapa do ensino fundamental I (4º e 5º anos), procurando perceber o papel atribuído ao professor no processo de ensino de leitura, bem como a concepção teórica desse documento em relação à formação do leitor proficiente. Para isso, primeiramente, realiza-se uma leitura global do documento, resultando no levantamento de hipóteses que, posteriormente, são verificadas na análise das resenhas dos materiais didáticos. O texto, por sua vez, organiza-se de modo a discutir

acerca da concepção de leitura que o orienta, para, então, levantar o diálogo acerca da análise que se propõe.

Modelos de leitura

Uma das preocupações que move esta pesquisa é o ensino de leitura, seja pela complexidade que exige na compreensão e interpretação (processamento cognitivo), ou pela falta do hábito de ler (práticas de leitura), ou ainda por desinteresse do aluno. Assim, em meio a essas (e outras) questões, o ensino da leitura foi e vem sendo objeto de muitas críticas. Os professores (e os próprios livros didáticos) muitas vezes abordam a língua como objeto fixo de normas gramaticais, atribuindo à leitura espaço de práticas mecanicistas, por meio de encaminhamentos que priorizam questões ligadas à decodificação sem a preocupação com a construção de sentido, como, por exemplo, a leitura fragmentada e em voz alta. Silva (1993, p.74) afirma que:

[...] de fato, uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) → exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) → redação.

Desse modo, percebe-se que o encaminhamento acima, ancorado na tradição, em muitos casos, não leva em conta as condições de produção da linguagem e o conhecimento prévio do leitor, fechando o ensino entre as quatro paredes da sala de aula, gerando, pois, uma leitura desinteressante e enfadonha. Em vista disso, a teoria da leitura, sobretudo com a contribuição da psicolinguística, vem contribuindo para a discussão dos modelos de leitura que podem ser abordados no seu processo de ensino.

O conceito de leitura que embasa teoricamente este estudo filia-se ao modelo interacionista, o qual considera que o leitor utiliza simultaneamente

estratégias *ascendentes* e *descendentes* enquanto lê. Nesse sentido, considera-se leitura enquanto um processo dialógico entre leitor e texto, em que ambos são imprescindíveis para a construção de significado. Desse modo, cabe realizar uma breve discussão acerca de cada modelo, destacando suas contribuições para o processo de leitura, bem como os problemas de seu uso de forma isolada.

O modelo denominado *ascendente* pressupõe certa linearidade e hierarquização durante a leitura, em que o leitor parte da microestrutura para a macroestrutura, ou seja, do texto para si, prendendo-se a aspectos gráficos e formais do texto, não estando atento às entrelinhas. Nesse tipo de concepção, há seu lado positivo, pois o leitor não tira conclusões apressadas, fixa toda a sua atenção no que o texto informa. O reconhecimento da palavra e conseqüentemente a compreensão da leitura consiste no processamento sequencial do texto (KATO, 1999). Desse modo, corroborando Leffa (1996), pode-se afirmar que o modelo de leitura ascendente requer que o leitor extraia significado, debruçando-se minuciosamente sobre o texto, ou seja, fazendo leitura linear de tudo (e somente) o que se encontra no material escrito.

O modelo *descendente*, por sua vez, entende a leitura de forma diversa ao modelo visto anteriormente. Nessa visão, a leitura é prevista pelo sujeito leitor, que antecipa os significados e dirige a si próprio perguntas sobre o texto. Desse modo, o conhecimento prévio torna-se o protagonista do processo, pois o leitor prioriza a direção da ação de si para o texto, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura. É o leitor quem comanda e faz a interpretação explícita e implícita, portanto, pode ser considerado um leitor fluente, por outro lado pode ser visto como alguém que faz excessos de adivinhações (KATO, 1999). Segundo Leffa (1996), na concepção *descendente* o sujeito atribui significado à leitura, tendo total liberdade de interpretação.

Considerando os dois modelos, *ascendente* e *descendente*, o *interacionista* procura conciliar os modelos anteriormente descritos, pois abrange as principais características de ambos, fazendo com que leitor e texto exerçam seus papéis na prática de leitura, de modo dialógico. No processo, o leitor e o texto são entidades necessárias, mas é na interação entre eles que se efetiva a leitura (SOLÉ, 1998). Isso significa que o leitor faz previsões/antecipações do texto com base em seus conhecimentos prévios, sem necessariamente deixar de depender do texto, ou seja, a decodificação é tão importante quanto os conhecimentos de mundo, nível de proficiência e uso de estratégias do leitor.

Leffa (1996, p. 17) reitera que “a complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão de outro”. Deve haver, portanto, interação entre ambos. Dessa forma, a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento linguístico, grafofonológico, de mundo, e os dados fornecidos pelo texto: “Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”. (LEFFA, 1996, p. 22). O autor afirma ainda, que, quanto maior o controle metacognitivo por parte do leitor, maior será sua compreensão e interpretação dos textos, e quanto mais contribuir, a partir de suas ideias e sua visão de mundo, tanto mais será seu entendimento textual. Assim, “o que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos nossos esquemas já existentes” (LEFFA, 1996, p. 44).

Em relação à compreensão de sujeito, mundo e construção de significado, essa perspectiva interacionista de leitura também pode ser relacionada com as ideias de Bakhtin (2013), ainda que pertencentes a um quadro teórico distinto, o qual, para buscar superar a dimensão monológica da língua, traz o processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas

vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma ação ativa que, além de considerar a presença das pessoas, dá vida à própria linguagem. Por não haver uma língua pronta, tampouco um sujeito predeterminado, o ato de ler acontece dialogicamente em determinado contexto histórico e social.

Ainda que Bakhtin não discuta diretamente questões relacionadas ao processo de leitura, ao compreender leitor e autor enquanto sujeitos de determinados lugares sociais que, no processo de interação, consideram o espaço do outro na produção dos discursos, pode-se fazer relação com o processo de leitura aqui discutido. Bakhtin (2013) afirma que o homem é um ser que possui voz e capacidade de interagir com o outro, participando ativamente de diálogos. E, mais do que isso, Bakhtin atribui ao enunciado um estatuto de irrepetível porque o que se repete é a matéria, o sentido sempre será outro, porque outros serão os interlocutores, outras serão as intenções, enfim, serão outras situações de produção. Nunca haverá uma mesma situação de ensino de leitura e isso traz desafios consideráveis. Entende-se que para além da decifração, a leitura é um ato de construção, que exige diálogo, implicando, pois, em certo posicionamento no mundo.

O diálogo entre leitor e texto, no entanto, não é pressuposto no simples contato com o conteúdo, exigindo mediação e ensino. Logo, ao professor mediador, que é o autor da aula, coloca-se a incumbência de trabalhar conteúdos que façam sentido, de modo a ir além da transmissão de saberes ao aluno, construindo-os e estabelecendo entre os saberes prévios e os novos saberes relação dialógica. Portanto, não há lugar para atividades mecânicas, a exemplo de leituras para se localizar atividades simplesmente gramaticais, dadas sem problematização (periodização), entre outras práticas sem sentido. Afinal,

[...] leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]. (SOARES, 2004, p. 18).

Nesse sentido, considerando a complexidade da leitura e percebendo que ela não é inata ao sujeito, é preciso ensino sistemático. Dessa forma, a intencionalidade é indispensável para toda atividade escolar planejada, e também a elaboração didática do professor. Em seguida, discutem-se as estratégias de leitura, que são técnicas que leitores utilizam para adquirir informação ou para facilitar o processo de compreensão, as quais devem ser ensinadas pelos professores a fim de que o aluno alcance uma prática de leitura consistente.

Estratégias facilitadoras do ensino de leitura

O ensino mobilizando estratégias de leitura potencializa o ato de ler, capaz de fazer com que o aluno ultrapasse as dificuldades pessoais a fim de obter êxito na compreensão da leitura. Por sua vez, o docente exerce um importante papel, pois, além de propiciar o aprendizado da leitura, ensina explicitamente a compreender o texto. Segundo Kleiman (2002), as estratégias de leitura e habilidades linguísticas utilizadas durante a prática da leitura não são suficientes; porém, necessárias para alcançar o pleno do ato. Podemos, portanto, compreendê-las como estratégias cognitivas e metacognitivas. As cognitivas consistem em uma operação inconsciente, em que se utilizam conhecimentos sobre os quais não se tem controle, nem reflexão; já as metacognitivas têm como procedimento o controle consciente, e a capacidade do leitor em explicar suas ações diversificadas e flexíveis. Assim, ambas são imprescindíveis, de modo que o “estratégico de leitura consistirá, por um lado, na

modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro lado, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. (KLEIMAN, 2002, p. 50).

A metacognição faz com que o leitor tenha capacidade de flexibilizar suas ações e estratégias para chegar à compreensão final de determinado texto. Para que isso aconteça é imprescindível que o professor possa “reproduzir condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis” (KLEIMAN, 2002, p. 51). Ensinar alguém a pensar e agir de modo a controlar o processo de construção de conhecimento é algo fundamental no processo de ensino aprendizagem, afinal são as habilidades do ser estratégico que permitirão e propiciarão a continuidade do desenvolvimento do aprendiz, sua autonomia (KRATOCHVIL, 2012).

As estratégias metacognitivas são, dessa maneira, imprescindíveis no momento da leitura, sendo que, ao ler, o sujeito precisa conhecer e selecionar alternativas para auxiliá-lo nas dificuldades e a alcançar determinado objetivo. Essa ação é consciente e deliberada. No entanto, para que tal prática aconteça é preciso esforço, escolha e intenção, pois o comportamento estratégico não aparece com o acaso, e sim com uma educação voltada para tal habilidade. Com o passar do tempo vão sendo dominadas e tornam-se automáticas, mas antes disso é preciso ensino formal e explícito (KRATOCHVIL, 2012). Nesse sentido, em sala de aula, quem serve de mediador entre o leitor e o texto, de modo a proporcionar o diálogo necessário por meio de estratégias de leitura, é o professor. Viana (et al, 2010) consideram que leitores principiantes são, em geral, leitores não-estratégicos, e acrescenta dizendo que os leitores incipientes também o são, ou seja, pouco ou nada estratégicos. Desse modo, é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento

de estratégias metacognitivas. A sugestão da autora é que, como a sala de aula é heterogênea, é o contexto ideal para a promoção de estratégias, em que se pode convidar os alunos a explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilidade.

As estratégias devem ser usadas de acordo com o objetivo de leitura que se almeja alcançar. O leitor proficiente sabe o momento e quais delas fazer uso. Leffa (1996) dá alguns exemplos de possíveis estratégias, tanto diretamente observáveis quanto as que refletem processos mentais internos:

- 1 – Fazer anotações à margem do texto.
- 2 – Correr os olhos pela página.
- 3 – Usar o dicionário.
- 4 – Fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica.
- 5 – Rer o segmento que não foi compreendido.
- 6 – Pronunciar segmentos difíceis.
- 7 - Parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras.
- 8 – Identificar a função retórica (ex: “Aqui o autor está dando uma definição”).
- 9 – Identificar a macroestrutura de um segmento do texto (ex: “Nestes parágrafos o autor está concluindo que a alfabetização é um problema político”).
- 10 – Relacionar informação do texto com conhecimento prévio.
- 11 – Avaliar a importância de cada segmento lido.
- 12 – Planejar a leitura de um texto (ex: “Vou ler o título e subtítulos para obter uma ideia geral primeiro”).
- 13 – Ajustar a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto.
- 14 – Relacionar a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto.
- 15 – Ignorar as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura.
- 16 – Tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado.
- 17 – Fazer inferências sobre possíveis significados.
- 18 – Reordenar as informações do texto.

19 – Decompor frases complexas em proposições simples.

20 – Identificar os marcadores de coesão implícitos.
(LEFFA, 1996, p. 86)

É possível perceber que oportunizar ao aluno o simples acesso ao texto não constitui prática de formação leitora, pois, sem a compreensão da relevância de ser ativo diante do conteúdo, a compreensão global poderá não ser atingida. Nesse sentido, os textos e atividades presentes no LD são importantes, pois, dependendo da concepção teórica de leitura que o material adota, as práticas podem ser mais ou menos significativas. Cabe, no entanto, discutir acerca do lugar do LD no processo de ensino-aprendizagem.

Concepção de LD e o papel do PNLD na constituição histórica deste objeto de ensino

Esta seção discorrerá a respeito da concepção de livro didático (LD) que sustenta esta pesquisa, bem como a respeito do papel do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como avaliador desta ferramenta de ensino. Lajolo (1996, p. 4) afirma que livro didático “[...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A definição de LD, entretanto, diferencia-se de sua concepção, que pode variar de acordo com o olhar do sujeito para este objeto de ensino. Embora datada, a discussão sobre o papel do LD nas salas de aula da Educação Básica ainda gera muita problematização, uma vez que, influenciados por fatores como desmotivação e carga horária elevada, muitos docentes acabam utilizando-o como único modelo a ser seguido em suas aulas (SCHLICKMANN, 2005).

A forma de uso do LD, problematizada por muitos teóricos, foi de certa forma influenciada

por sua própria história, uma vez que surgiu para preencher lacunas da formação docente. Segundo Soares (2002), com a massificação do ensino, em meados de 1950 e 1960, houve a necessidade de contratação de um número maior e menos seletivo de professores, o que acabou resultando em salários baixos e condições desfavoráveis de trabalho. Assim, os docentes precisaram procurar estratégias de ensino que facilitassem suas práticas, e uma destas foi transferir a responsabilidade de autoria das aulas aos LD, fazendo com que, por muito tempo, o LD ditasse os conteúdos que seriam ensinados em sala de aula.

Atualmente, no entanto, a discussão relacionada à importância da autoria do professor em sala de aula ainda está posta e carece de políticas públicas para isso, sobretudo as voltadas à formação continuada. Embora muitos profissionais ainda sigam utilizando o material de apoio como caminho exclusivo para o ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos, observa-se a relevância da reafirmação do papel do docente enquanto pesquisador e crítico, a fim de selecionar o conteúdo do LD de acordo com a realidade de cada uma de suas turmas, bem como tornar a prática significativa aos alunos por meio de sua mediação e uso de outros materiais possíveis.

De acordo com Lajolo (1996, p. 4), “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele [o livro didático] pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. Desta forma, outro ponto passível de reflexão e pesquisa diz respeito aos conteúdos presentes nos livros que circulam nas escolas de Educação Básica, visto que “[...] a escolha e a utilização dele[s] precisa ser fundamentada na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (LD) instrumento de aprendizagem”. (LAJOLO, 1996, p. 4). Assim, algumas questões que surgem são:

de que forma os conteúdos presentes no material são selecionados? Quem dita tais conteúdos? Como todo material didático, o LD também requer critérios para sua escolha, e os objetivos que norteiam o currículo da Educação Básica devem ser a base inicial do processo. Segundo Lajolo (1996, p. 4), “por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o LD precisa estar incluído nas políticas educacionais fazendo com que o poder público cumpra sua parte na garantia de educação de qualidade para todos”. Por outro lado, o docente enquanto pesquisador e autor de suas aulas precisa fazer parte da seleção.

Ao longo da história do LD no Brasil, entretanto, o material foi disponibilizado às escolas por meio de diversos critérios e métodos de escolha que apresentaram lacunas. Desde 1929, quando o Ministério da Educação (MEC) criou o INL com o objetivo de dar maior legitimação ao LD nacional, o Estado é responsável pelo controle de distribuição desse material. Contudo, apenas em 1938, por meio do Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), passando a controlar a produção e a circulação do material pedagógico no Brasil. Desde então, foram formulados diversos programas⁵ que atendessem às suas necessidades de avaliação e distribuição até a chegada do Decreto nº 91.542, de 19/8/85 que marcou a fundação do PNLD, que, dentre as principais mudanças, trouxe a participação dos professores na indicação do LD, sua reutilização, o fim da participação financeira dos estados, e início do controle por parte da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Segundo Schlickmann (2005), nesse período, cerca de 800 títulos constavam em um catálogo para a indicação por parte dos professores. Entretanto, isso causou reclamações por parte das editoras,

5. Os dados relativos ao histórico de avaliação do LD foram obtidos na página eletrônica do FNDE. Para consulta ver: Histórico do PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> . Acesso em: 29 nov. 2017.

pois não achavam justa a escolha apenas por leitura do título, então passaram a enviar cópias de suas edições para que os professores as conhecessem.

Alguns anos depois, em 1993, uma comissão instituída pela FAE resolveu avaliar alguns dos livros mais comprados pela instituição, e constou-se graves problemas conceituais e metodológicos (SHLICKMANN, 2005). Com isso, em 1996, o PNLD consolidou-se nos moldes que conhecemos hoje, por meio da publicação do primeiro Guia do Livro Didático, que contém resenhas de LD aprovados e tem por objetivo auxiliar na escolha dos professores. Assim, a partir de então, os livros enviados pelas editoras para o PNLD são avaliados criteriosamente por uma comissão instituída pelo MEC, para, só então, os títulos serem disponibilizados para a escolha por parte dos professores.

Embora as novas políticas de avaliação adotadas pelo MEC tenham contribuído para uma significativa melhoria do conteúdo e distribuição do LD, há, ainda hoje, muitas pesquisas e críticas que apontam para problemas conceituais e metodológicos presentes nos LD. Dessa forma, percebe-se a relevância, mais uma vez, da postura do professor, enquanto pesquisador, crítico e autor de suas aulas, frente ao material didático.

Guia Nacional do LD e a formação da autonomia em leitura do aluno: qual o papel do professor?

Esta seção objetiva analisar o conteúdo presente no Guia do Livro Didático desenvolvido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2016, voltando-se exclusivamente para a seção referente ao segundo ciclo do ensino fundamental I (4º e 5º anos), específico da esfera da Língua Portuguesa. De acordo com o documento, na disciplina e nessa etapa, busca-se desenvolver no aluno a proficiência em leitura, bem como a capacidade de reflexão a respeito da língua

e da linguagem (BRASIL, 2015). O estudo se propõe, pois, a discutir alguns dados previamente levantados por meio de um breve olhar para a introdução e fichas de avaliações presentes no Guia do Livro Didático. No entanto, embora esses dados tenham permitido o levantamento de hipóteses, será priorizada a análise global das resenhas dos 16 livros de Língua Portuguesa aprovados no ano de 2016 pelo PNLD, pois se acredita que esses textos possam oportunizar maior compreensão acerca da concepção de leitura do documento, assim como do lugar do professor e do LD na formação de leitores proficientes. As resenhas presentes no Guia do Livro Didático são textos críticos (não referenciados) que objetivam apresentar os pontos fortes e os limites dos LD a fim de que o professor possa escolher aqueles com os quais pretende trabalhar, de acordo com a realidade de seus alunos.

O olhar para a introdução do documento fornece algumas hipóteses em relação à concepção de LD e leitura do PNLD, pois, embora enfatize a promoção da autonomia do aluno em relação ao processo de leitura, parece haver lacunas no que diz respeito ao papel do professor, uma vez que, nesse primeiro momento, não cita o seu papel como interlocutor, orientador no processo e na formação para a leitura. De acordo com Kleiman (2004), o processo de leitura é mais que um passar de olhos pelo texto, envolvendo o uso de estratégias que não são inerentes ao leitor e precisam ser ensinadas, explicitadas e refletidas. Desse modo, em uma concepção de leitura enquanto construção de significado, o professor exerce papel fundamental na interação que envolve o ensino da leitura, precisando, desse modo, conhecer seu processo.

Ensinar leitura é um processo árduo que demanda conhecimentos específicos que devem ser utilizados para o desenvolvimento de uma prática para além da disponibilização do texto ao sujeito. Assim, não basta o reconhecimento da complexidade da leitura quando sua necessidade

de ensino não é destacada, não possibilitando ao professor a compreensão de seu lugar na formação de leitores proficientes. Assim, quando em sua introdução, o Guia de Livro Didático o papel do LD na formação da autonomia em leitura do aluno, sem reforçar o papel do professor, pode levar a interpretações que reafirmem aquela concepção de material didático enquanto autor das aulas, o que, de certa forma, escapa à compreensão da leitura enquanto prática que precisa ser ensinada.

Para a avaliação dos LD, o PNLD disponibiliza uma ficha que apresenta algumas questões objetivas, com espaço para exemplificação, bem como dispõe de um espaço para que os avaliadores destaquem as qualidades e limitações da obra. Além disso, é possível apontar falhas pontuais que possam ser corrigidas em um prazo de 10 dias sem necessidade de contatar especialistas. Nesses moldes, há uma seção em que o avaliador deverá olhar para a categoria leitura dentro do LD, que é dividida em: gêneros/tipos textuais; coletânea de textos; e atividades. Contudo, é apenas durante a análise das atividades que se podem destacar questões referentes à formação leitora com enfoque na relação dialógica entre leitor e texto. Na ficha norteadora da avaliação, para cada especificidade de olhar para o uso do texto, apresentam-se três questionamentos norteadores, e, no interior de cada um deles, outros mais pontuais. A ideia é mapear brevemente a constituição estrutural desses questionamentos, a partir da exemplificação do primeiro deles, para, então, realizar-se o olhar para as resenhas propriamente ditas.

O primeiro questionamento norteador é organizado da seguinte forma: a) “As atividades tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?”. Para respondê-lo, no entanto, os avaliadores deverão preencher com “sim” ou “não” as alternativas: a.a) “Definem objetivos para a leitura proposta?”;

a.b) “Resgatam o contexto de produção do texto (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?”; a.c) “Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?”. Em uma análise prévia, podem-se apontar problemáticas na estrutura da questão, pois a exemplificação, deslocada para outro espaço, é opcional. Desse modo, o avaliador poderá afirmar que são apresentados objetivos para a leitura do texto, mas não apontá-los. Ora, esse objetivo pode ser a retomada de informações no texto, por exemplo, que dissociada de outras estratégias não contribuirá para a formação de um leitor proficiente. Essa hipótese será verificada posteriormente ao olhar para o conteúdo produzido, a saber: as resenhas. Para o momento, cabe ressaltar que as outras questões da mesma natureza, ainda que reproduzam esse problema estrutural, contemplam a referência às estratégias de leitura correspondentes aos três modelos, *ascendente*, *descendente* e *interacionista*, quando destacam “ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências”.

Em relação à concepção de leitura do PNLD, por sua vez, pode-se destacar uma preocupação com a construção de significado, o que, em certa medida, dialoga com o modelo interacionista de leitura. Contudo, essa percepção só é possível com base em algumas informações referentes à ficha de avaliação e introdução do Guia, pois não há uma preocupação de fundamentação das resenhas e nem mesmo orientação teórica aos avaliadores. Logo, apresentam-se análises ligeiras e não fundamentadas de uma questão tão cara à educação: a formação leitora. Nas resenhas, os avaliadores ocupam-se de descrever apenas o que foi solicitado na ficha, sem maiores reflexões, como é possível perceber no trecho a seguir, coletado da resenha referente ao livro *Ligados.com* – da editora Saraiva:

As atividades consideram algumas estratégias cognitivas, com ênfase na ativação de conhecimentos prévios, na localização e retomada de informações dos textos lidos. Contudo, verifica-se que a coleção investe pouco em atividades de compreensão global e de elaboração de inferências (BRASIL, 2015,160)

Os avaliadores, dessa forma, deixam de problematizar questões relevantes em relação ao conteúdo do LD. No dado acima, a carência de atividades que contribuam para a compreensão global do texto e da elaboração de inferência não foi discutida, apenas descrita. Caso o professor não tenha conhecimento acerca das concepções de leitura, não conseguirá perceber que o LD apresenta atividades de atribuição e extração de significado, sem promover o diálogo entre leitor e texto, ou seja, não contribui para a construção de sentido.

O descrito acima é encontrado na maioria dos livros analisados. Apresentar-se-á mais uma ocorrência, desta vez, coletada junto à resenha referente ao livro *Mundo Amigo*, da editora SM:

As propostas estimulam o aluno a refletir sobre o tema a ser tratado, fazer inferências e expressar a sua opinião, não só com base na compreensão do que leu, mas no seu conhecimento de mundo. Provocam também as observações do estudante sobre a estrutura das sentenças, as construções sintáticas, a ortografia e o vocabulário. Promovem, ainda, a exploração de propriedades textuais e discursivas, pertinentes ao contexto comunicativo, tais como: unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição de diferentes tipos textuais e intertextualidade (BRASIL, 2015, 190)

Como se percebe, o foco ainda está para o modelo *ascendente* de leitura, em que o leitor deve ficar atento as microestruturas do texto. Há uma fala neste trecho, ainda que breve, sobre a articulação entre o que o aluno sabe o que o texto traz, mas para compreender que isso se trata do modelo interacionista, é preciso que o docente esteja preparado teoricamente. Por outro lado, logo após apresentar as análises dos LD, o Guia apresenta alguma sugestões para o trabalho com

o material, que aparecem em uma seção intitulada “Sala de Aula”. É possível perceber que esse momento é utilizado para entregar ao professor a responsabilidade por preencher as lacunas dos materiais, como podemos ver no trecho referente à análise do livro *Ligados.com*:

No trabalho com a leitura, o professor encontrará uma coletânea de textos diversificada quanto a temas e gêneros, explorada por meio de atividades variadas. Essa exploração poderá ser ampliada com a proposição de atividades de compreensão global, de elaboração de inferências e de elementos constitutivos da textualidade, pouco numerosas na obra (BRASIL, 2015, p. 162).

Pressupõe-se, portanto, um professor autônomo que irá elaborar atividades que complementem o conteúdo do LD. Ao mesmo tempo em que o professor é reconhecido como sujeito autor de suas aulas, constatação que descarta a hipótese levantada por este estudo com base no conteúdo introdutório do documento, essa autoria é implicitamente utilizada para minimizar as falhas dos materiais, como se pode verificar novamente na análise referente ao LD *Aprender e Saber*, a qual ressalta que “algumas lacunas observadas poderão ser preenchidas com maior sistematização de encaminhamentos em sala de aula” (BRASIL, 2015, p. 167).

De acordo com a resenha sobre o livro *Manacá*, o foco da obra são os gêneros textuais, dentre os quais são explorados por meio de quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, produção de texto e conhecimentos linguísticos. A resenha afirma ainda, que as atividades do livro colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno em leitura, mobilizando e/ou desenvolvendo estratégias cognitivas e recursos constitutivos da textualidade própria a cada gênero. No entanto, ao apresentar a forma como vem sendo trabalhada a leitura, percebe-se certos vazios/espacos, o que, novamente, supõe um professor autor, capaz de

criar condições que propiciem ao aluno à formação de um leitor proficiente.

As lacunas são percebidas quando o autor da resenha apresenta a estrutura do livro, reiterando sua divisão em seções, uma delas “Hora da leitura”, que se subdivide em: “Pensando sobre o texto” e “Pensando sobre o gênero”; com itens, respectivamente, de interpretação e estudo da estrutura do gênero trabalhado, em que pouco se fala no ensino específico de leitura, focando na materialidade dos textos (seleção lexical, recursos, sinais gráficos e pontuação), na fruição estética e apreciação crítica dos gêneros literários e posicionamento do aluno, mas com um foco *descendente*, pois a resenha afirma que as atividades “reconhecem a compreensão como um processo inferencial, pelo qual se constroem informações novas a partir das pistas deixadas no texto.” (BRASIL, 2015, 187). Ora, se o leitor fizer somente um processo inferencial, poderá acabar fazendo uma leitura equivocada do texto. É necessário, para além disso, a interação entre leitor e texto (KLEIMAN, 2008).

Em contrapartida, há o espaço, como descrito anteriormente, intitulado “sala de aula”, que propõe ao professor um olhar atento ao tema leitura. Nesse sentido, um professor autor, reflexivo e crítico, ao tomar atividades dessa espécie, pode torná-la significativa ao utilizar adequadamente as estratégias de leitura, que subdividem-se em três momentos: antes da leitura propriamente dita, que pressupõe observação global do texto, criações de condições favoráveis à sua compreensão, mobilização de conhecimentos e vivência que possam se relacionar com o texto, levantamento de hipóteses, inferências; durante a leitura, a qual pressupõe construção dos sentidos do texto, feita por meio de estratégias adequadas; e, por fim, depois da leitura que pressupõe atividades de reação/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências (VIANA,

2002). Nesse sentido, para a formação de um leitor ativo, que além de decodificar, interpreta e faz inferências, é preciso que o professor se posicione para assumir a atividade comunicativa:

[...] fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma [...]. Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis do conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. (KLEIMAN, 2002, p. 35).

A outra seção do livro *Manacá*, de acordo com a resenha presente no Guia, é intitulada “Para gostar de ler” e convida o aluno a realizar a leitura do texto proposto sem que ela esteja relacionada a alguma atividade de compreensão textual. Na opinião de Kato (1999), estabelecer objetivos e propósitos aos alunos para a leitura é um modo de chegar a melhor interpretação do texto. Kleiman (2004) também reitera que um leitor com objetivos e propósitos bem definidos terá uma compreensão maior do texto e, além disso, será capaz de lembrar melhor os detalhes relacionados às suas metas. Kleiman (2004, p.30), ratifica esse posicionamento quando afirma que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Assim, é imprescindível que o professor trace objetivos para a leitura, ative os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema a ser lido, permita que eles antecipem o conteúdo do texto e façam previsões e inferências sobre ele. Essas são estratégias importantes para a construção do significado no texto e características que indicam como um bom leitor tem consciência e controle de seu próprio processo de leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Encontraram-se também resenhas de livros que tratavam especificamente da leitura interacionista, porém, a forma sucinta como é

apresentada na resenha pressupõe um docente preparado teoricamente para compreender. O livro *Pequenos exploradores* da Editora Positivo, por exemplo, traz como maior destaque, segundo a resenha, o eixo da leitura, desenvolvido com base em uma coletânea diversificada quanto à temática e aos gêneros textuais. A partir da leitura, são geradas atividades pertinentes a todos os demais eixos:

As atividades específicas de leitura da seção “Vamos estudar o texto” apresentam diversidade de estratégias, com questões que exploram apreensão de conteúdos e informações, inferências, aspectos estéticos, contextuais e linguísticos, análises de elementos que constituem a materialidade do texto, associados à apreensão de efeitos de sentido (BRASIL, 197, 2015).

A mesma questão aparece no livro *Porta Aberta* da Editora FTD, que segundo a resenha:

[...] colaboram efetivamente para a reconstrução dos sentidos dos textos pelo leitor. Além de questões que estimulam a capacidade de localizar e retomar informações no texto, a obra desenvolve outras estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a produção de inferências e a formulação e verificação de hipóteses (BRASIL, 202, 2015).

Percebe-se, pois, que apesar de alguns livros apresentarem estratégias que contribuem para a compreensão de sentido do texto, a falta de exemplificação acaba limitando a percepção acerca do desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, Lajolo (1996) considera que o LD pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é o professor, junto com os alunos, que vai estabelecer as formas de leitura e uso desse material e que somente o livro não dá conta da complexidade instalada. Sendo assim, considera que é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança. Entende-se, assim, a importância do diálogo entre o livro e o professor, pois um professor preparado teoricamente faz com

que atividades mecanicistas tornem-se significativas, e um professor menos preparado pode fazer com que uma atividade significativa se torne sem sentido.

Considerações finais

Com a análise global dos guias dos livros didáticos (LD) de linguagens, do segundo ciclo do Ensino Fundamental 1, constatou-se que poucos são os livros preparados para contribuir com a formação de leitores proficientes, mesmo que aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Com base no olhar para as resenhas presentes no Guia, é possível afirmar que o PNLD tem preocupação com a formação leitora em uma perspectiva de interação, construção de significado. No entanto, a falta de fundamentação teórica e aprofundamento dos textos elaborados pelos avaliadores em relação aos livros impossibilita uma compreensão abrangente acerca da categoria leitura nos LD. Ainda assim, essas descrições denunciam que, embora os materiais sejam atuais, as propostas relacionadas à leitura presentes neles apresentam muitas lacunas, pois se tem o predomínio de atividades que valorizam a microestrutura ao invés do sentido global do texto. Para tais considerações têm-se duas hipóteses, ou os livros não estão adequando-se à concepção interacionista de leitura e, portanto, não fornecendo uma formação proficiente, ou estão concebendo um professor autônomo, que buscará as alternativas e estratégias adequadas, a partir de pistas deixadas pelo LD.

Assim, é preciso que os professores não se contentem em promover o ensino-aprendizagem somente a partir do que está exposto no livro, é necessário que sejam pesquisadores e tragam à sala atividades e textos contextualizados a fim de que, no processo, se apreenda seu sentido, para debater, criticar. O LD é apenas um suporte escolar que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem

dos discentes. Logo, ao apresentarem atividades mecanicistas que não contribuem para a formação leitora, cabe ao professor, por meio de sua autoria, fazer com que as atividades ganhem uma dimensão significativa ao aluno por meio do ensino de estratégias de leitura que possibilitarão a construção de sentido.

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 3. ed. Porto Alegre, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*: prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 272 p.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KRATOCHVIL, Claudia. *Letramento e tecnologia: O aprendiz estratégico crítico na era da informação*. In: VENTURINI, Maria Cleci, BIAZI, Terezinha Diniz; OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Brasília, n.69. jan./mar., 1996. Texto disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>, Acesso em: 26 out. 2013.

LEFFA, Wilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. *Prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa: análise crítica das atividades*. Florianópolis, 2005. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UDESC, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. São Paulo: oyoia, 2002. p. 155-177.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998. 188 p.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

VIANA, Fernanda Leopoldina. RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

VIANA, Fernanda Leopoldina [et al.] – *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica - um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina, 2010.

Submissão: 04 de setembro de 2018.

Aceite: 10 de outubro de 2018