

A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática

(Reading concepts in textbooks: the dichotomy between theory and practice)

Rute Izabel Simões CONCEIÇÃO
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ABSTRACT: The concept of reading presented by the authors of a textbook, in the section which presents their collection, before and after they have it revised and finally approved for use by the Ministry of Education and Culture, in opposition to their concept of reading shown in the activities proposed for the accomplishment of the reading in a classroom is analyzed in this article. The result of the analysis allows us to conclude that there is a dichotomy between what is said concerning reading and the practical activities suggested for practicing reading.

RESUMO: Neste artigo analisamos a concepção de leitura que atravessa o discurso das autoras de um livro didático na Seção de Apresentação da Coleção, antes e após ser revisada pelas autoras e aprovada pelo MEC, contrapondo-a com a concepção de leitura presente nas atividades propostas para realização da leitura em sala de aula. O resultados da análise permitem concluir que há uma dicotomia entre o discurso e a prática de leitura sugerida.

KEY-WORDS: concept of reading, text book, teaching.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

PALAVRAS-CHAVE: concepções de leitura, livro didático, ensino.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se analisar a concepção de leitura que atravessa o discurso das autoras¹ do Livro didático “Português em outras palavras²” na seção de Apresentação da Coleção, contrapondo-a com a concepção de leitura nas atividades propostas para efetivação da leitura em sala de aula. Justifica-se este estudo tendo em vista a importância que é dada pelos professores ao livro didático em sala de aula, especialmente no que se refere à leitura. Serão analisadas as versões não-revisada e a revisada e aprovada pelo MEC, a partir das seguintes questões norteadoras: *Quais mudanças ocorreram na Coleção após a revisão e qual a concepção de leitura que perpassa o discurso das autoras na Seção de Apresentação e nas Atividades de leitura sugeridas para trabalhar os textos em sala de aula?* Tem-se como objetivo verificar se as mudanças ocorridas estão voltadas para a melhoria da qualidade da leitura em sala de aula.

Na primeira parte deste trabalho serão discutidas as diferentes posturas teóricas a respeito do ato de ler, ressaltando a referendada pelos PCNs. E, posteriormente, através da análise da Coleção³ – Exemplares do Professor da 5ª série à 8ª

¹ As autoras são Maria Silvia Gonçalves e Rosana Rios.

² Edições de 1997 (não-revisada) e de 2000 (revisada/aprovada pelo MEC). Agradeço à escola Serviço de Educação Integral/Dourados/MS pelo empréstimo da Coleção que faz parte do acervo de sua biblioteca.

³ A escolha dessa Coleção justifica-se pelo fato de ser uma das adotadas pelas escolas públicas e/ou particulares da Região de Dourados/MS.

RUTE CONCEIÇÃO

série –, pretende-se responder às questões norteadoras deste estudo.

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

No que se refere à leitura, Kato (1987) aponta duas grandes posições teóricas e as relaciona com dois tipos básicos de processamento de informação: um deles, o processamento *bottom up* ou ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem que entende ser o texto o único portador dos sentidos, de modo que o leitor não é concebido como um sujeito ativo, cabendo a ele apenas a função de descobridor do significado do texto. Para essa concepção, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que *a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado* (Kato, 1985, p.62).

O outro processamento, *top down* ou descendente, baseado em Goodman (1988), centrado nos aportes teóricos da psicologia cognitiva, opõe-se radicalmente à postura anterior. Nesta visão, o bom leitor é aquele que, diante dos dados do texto, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretá-lo. O processo é não-linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para as partes.

Para Kato (1987), no entanto, o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação *texto x leitor x autor*. Nesta visão interacionista,

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

diferente da visão estruturalista, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa de descobrir “o significado” do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto.

Nos *PCNs* a concepção de leitura delineada é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos *PCNs* é possível constatar essa semelhança:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (PCN de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries p.69, 1998).

Difere da postura interacionista, no entanto, principalmente pelo acréscimo do componente sócio-histórico, uma vertente que considera, além da natureza interacional e do uso social da linguagem, o seu *status* histórico. Essa vertente tem sido denominada de sociointeracionista e concebe a língua como:

(...) sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries – p.24, 1997).

Diante disso, torna-se pertinente questionar: Qual é o *status* do texto para essas concepções de leitura? É inegável

RUTE CONCEIÇÃO

que há um grande avanço entre a concepção que vê o texto como único portador dos sentidos e as concepções que entendem que o leitor e seus conhecimentos prévios participam da construção dos sentidos. Apesar do grande avanço na questão da construção dos sentidos, já que o texto passa a ser visto como polissêmico, em oposição a uma visão monossêmica, essas posições têm em comum a forte soberania do texto regulando a construção dos sentidos, de modo que ele ainda é visto como o portador dos significados autorizados, isto é, o texto ainda tem primazia sobre o leitor. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que o leitor depende do texto para construir os sentidos e não o inverso, que o leitor e o contexto sócio-histórico e ideológico, a situação de enunciação, proporcionam a disseminação de sentidos possíveis.

Coracini (1995) aponta uma outra concepção de leitura que tem sido chamada de discursiva. Esta tem seus suportes centrados na Análise do Discurso e na Desconstrução. O ato de ler é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos ideologicamente constituídos e sócio-historicamente determinados e a construção dos sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. O texto, nessa perspectiva, é considerado um conjunto de signos amorfos, isto é, seu sentido só é construído na situação de enunciação, de leitura, não possui significado anterior a ela (Derrida, 1973). Dessa forma, deixa o texto de ser visto como receptáculo fiel do sentido que pode ser controlado pelo sujeito produtor. Isso não significa que qualquer leitura será uma leitura aceita para um texto, já que se entende que a regularidade de um texto e sua intercompreensão são concebíveis porque existem convenções anônimas e sociais pautadas em consensos que tornam possíveis pontos comuns nos textos resultantes de diferentes processos de leitura.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

ANÁLISE DA COLEÇÃO: VISÃO GERAL DA COLEÇÃO ANTES E APÓS A REVISÃO

A Coleção analisada chama-se “Português em outras palavras” e, neste trabalho, procurou-se estabelecer uma análise comparativa entre a abordagem de leitura nas edições de 1997 (antiga e não-revisada) e de 2000 (aprovada pelo Ministério da Educação) que foi revisada com o objetivo de se adequar ao proposto nos *PCNs*.

No que se refere à mudança visual da capa, as cores preta e cinza da coleção antiga – as ilustrações lembravam traços geométricos e davam um ar sombrio e pouco atraente para o público alvo considerado e, além disso, passavam a idéia de monotonia, de algo estático e repetitivo (os diferentes volumes da 5ª a 8ª séries pareciam todos iguais) – foram substituídas por cores vivas e ilustrações relacionadas à temática geral do Volume (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Por exemplo, o livro da 5ª série traz um desenho com imagens de heróis, já que o volume, segundo seus revisores, é dedicado a um aluno entre 10 e 12 anos; por isso, selecionaram⁴ *textos e imagens que pertencem ao universo infantil – a fantasia, a magia, a identificação com heróis clássicos, de quadrinhos, cinema ou vídeo game – e que tentam provocar no leitor a afirmação de sua identidade, para levá-lo a refletir sobre o mundo...* (2000, p.6). No volume da 6ª série procuraram privilegiar textos que tratam de diferentes ambientes, de viagens. No volume da 7ª Série procuraram selecionar textos que tematizam a relação com “o outro” e, no da 8ª série selecionaram textos que privilegiam a tomada de decisão pelo indivíduo frente à

⁴ Na revisão do Volume da 5ª série foram selecionados 6 novos textos, de um total de 36.

RUTE CONCEIÇÃO

realidade multifacetada. Na Seção de Apresentação, as revisoras procuram argumentar sobre a pertinência dessa seleção de textos ao pressuposto nos *PCNs*. Pode-se dizer que, no tocante à seleção dos textos, houve, no geral, uma adequação às exigências do Órgão fiscalizador.

Uma outra modificação que fizeram foi no encarte do jogo RPG⁵, um material interessante para explorar a leitura que na coleção antiga vinha separado do livro base. Na capa vinha escrito em destaque: BRINDE! JOGO DE RPG. Após a revisão, o Jogo foi incorporado ao livro, junto com as demais atividades, passando a ser visto como parte de um todo. Houve a substituição do termo BRINDE!, escrito em destaque na capa da edição antiga, pelo termo “acompanha”. Isso parece ter esvaziado a idéia comercial de vantagem que estava sendo veiculada pelo livro didático e oferecida a quem comprasse a Coleção, adequando-se, assim, aos princípios educativos previstos nos *PCNs*.

A Tabela 1 apresenta um resumo comparativo⁶ dos itens presentes na Coleção nas edições de 1997 e de 2000 bem como o número de páginas dispensado para cada item, com vistas a apresentar um panorama geral das mudanças ocorridas.

⁵ RPG consiste numa adaptação dos *Roleplaying Game* que significa “o jogo de se representar um papel”.

⁶ Embora este trabalho não esteja se preocupando com uma análise quantitativa de dados, entendeu-se, no decorrer da análise deste material, que os números aqui expostos favorecem a comparação e a análise qualitativa que se pretende fazer da Coleção.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Tabela 1 – Itens presentes na seção de apresentação da coleção⁷

Itens presentes na seção de Apresentação da Coleção	Coleção 1997 N.º de páginas	Coleção 2000 (revisada) N.º de páginas
Sumário 1	4	4
Sumário 2 (Apresentação da Coleção)	-	1
Atividades (leitura, prod. textual e gramática)	231	231
Jogo RPG	Em separado 34	34
Apresentando a Coleção	-	6
Explicando as seções	5	24
Plano de Curso	8	13
Respostas dos exercícios	25	-
Respostas dos exercícios e sugestões p/ o professor	-	41
Bibliografia Consultada	-	4
Anotações do professor	-	3
Total	307 páginas	361 páginas

O que essa tabela evidencia é que parece ter havido uma maior preocupação das autoras e da Assessoria Pedagógica da Editora em melhorar, principalmente, a qualidade da Apresentação da Coleção. Na edição revisada, apareceram

⁷ Os dados apresentados referem-se ao Volume da 5ª série. A variação entre as séries é insignificante do ponto de vista da análise aqui feita, não interferindo qualitativamente nos resultados da análise.

RUTE CONCEIÇÃO

novos itens (foram acrescentados um sumário, uma apresentação geral, uma bibliografia consultada e um espaço para as anotações do professor, além de as respostas dos exercícios serem acrescidas de sugestões para os professores) que provocaram um aumento de 30 páginas em relação à edição não-revisada. Além disso, o número de páginas destinado às seções presentes nas duas edições (Plano de curso e Explicando as seções) aumentou em 24 páginas.

Na parte dedicada às atividades de leitura, produção textual e estudo da gramática, isto é, na parte acessível aos alunos e pela qual os professores mais se interessam, o número de páginas permaneceu o mesmo: 231 páginas. Se comparado às 54 páginas que aumentaram na Apresentação, fica patente o desequilíbrio. Há que se ressaltar, no entanto, que houve algumas modificações nas atividades propostas.

Pode-se interpretar esse comportamento da equipe revisora como sendo uma séria preocupação com a possibilidade de reprovação da Coleção pelo Órgão que precisaria ser convencido de que a Coleção merecia ser aprovada. Uma das evidências dessa preocupação verifica-se na página que precede a Apresentação da Coleção revisada. Nessa primeira página foi escrito em destaque, logo abaixo do título da Coleção e dos nomes das autoras, a informação: ASSESSORIA PEDAGÓGICA, que foi repetida no final da página através dos termos: ASSESSORIA PEDAGÓGICA SCIPIONE EDUCACÃO. Informar isso reforça o prestígio que a Editora desse livro didático goza no mercado de produção de livros didáticos e, embora enfraqueça a idéia de autoria, fortalece, diante do MEC, o *status* da revisão. A questão da autoria do livro didático, segundo Souza (1999), está associada, predominantemente, ao sujeito autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Quanto ao teor do dizer, na edição antiga observou-se que as explicações vão ao encontro das mais variadas correntes teóricas sobre leitura, na medida em que procuram incorporar desde o discurso da visão tradicional de leitura (quando, por exemplo, orientam que o professor faça primeiro uma *leitura objetiva* do texto para depois fazer uma mais *subjetiva*, sempre inicie pela *leitura silenciosa* seguida da *oral*. 1997, p.III); passando pela concepção interacionista (quando recomendam o *levantamento de pistas*, que não se *queimem etapas*, que se atente para as *escolhas intencionais do autor*. 1997, p.III); fazendo um vôo panorâmico pelo sociointeracionismo (ao recomendarem que o professor nunca deve perder de vista o fato de que a produção de qualquer obra está sempre atrelada a um determinado *contexto sócio-histórico-ideológico* que passa pelo filtro do autor. 1997, p. III) e, finalmente, acrescentam algumas idéias que parecem indicar uma postura menos tradicional de leitura (quando, contradizendo boa parte do que afirmam em parágrafos anteriores, fazem as seguintes recomendações):

O professor não pode perder de vista o fato de que já estão interiorizados no aluno os sentidos que ele deverá atribuir aos textos. A leitura só fará repercutir dentro dele esses sentidos pré-existentes, o que determinará leituras e conseqüentemente respostas diferenciadas (1997, p.IV).

Nessa última afirmação, a perspectiva que se esboça parece não conceber o texto como o portador único dos sentidos, pois parece trazer para o momento da enunciação e para o leitor a possibilidade de produção de sentidos.

Fazendo uma apreciação geral dessa seção, o que se pode perceber foi uma pretensão de agradar a “gregos e troianos”. Como se sabe, coleção que não vende, não é edita-

RUTE CONCEIÇÃO

da, portanto, é preciso tentar agradar o maior número de consumidores possível. Talvez isso explique a aparente indefinição teórica da Coleção, já que na prática, isto é, nas atividades propostas, a concepção tradicional de leitura impera.

Na edição revisada constatou-se que houve uma preocupação em sintonizar o discurso com a perspectiva referendada pelos *PCNs*. Houve, por exemplo, a citação explícita de vários autores presentes na bibliografia dos *PCNs*. Procuraram, também, dar justificativas para os possíveis deslizes (já que o ecletismo continuou), como se pode depreender a partir dessa fala:

O método que buscamos leva em conta a estrutura escolar que encontramos pelo país, diversificada e dividida entre uma tradição de ensino com ênfase na gramática normativa e tentativa de implantar o ensino mediado exclusivamente pela gramática textual. Procuramos sinceramente evitar os perigos que ambos os extremos apresentam (Apresentando a Coleção, 2000, p.4).

A PROPOSTA DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO ANTES E APÓS SUA REVISÃO

No que se refere às mudanças no tocante à leitura, constatamos que modificaram⁸, especialmente, os seguintes itens: substituíram seis dos 34 textos; aumentaram as informações sobre os autores dos textos; substituíram ou suprimiram algumas ilustrações; acrescentaram dicas sobre a interpretação

⁸ As referências aqui correspondem ao Volume da 5ª série, já que os demais seguiram o mesmo padrão.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

dos textos. A análise dessas mudanças permitiu constatar o seguinte:

- a) *Substituição de textos*: constatou-se que os textos substituídos traziam no final a seguinte inscrição: *Rosana Rios, especialmente para este livro*. Rosana Rios é uma das autoras. Uma das interpretações que essas substituições permitem fazer, concordando com as conclusões de Souza (1999) ao estudar a “autoridade, autonomia e livro didático” é que: *O autor do livro didático é destituído de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ter de ocupar o “lugar que lhe cabe, ou seja, o de fazer concessões”* (p.31).
- b) *Informações sobre os autores*: verificou-se que houve o acréscimo de informações sobre os autores dos textos propostos para leitura e compreensão. Esse, pode-se dizer, é um aspecto bastante positivo da Coleção por oferecer aos alunos e ao professor informações que fazem parte das condições de produção da obra, fator que contribui para a construção dos sentidos do texto.
- c) *Ilustrações*: substituíram ou suprimiram ilustrações desnecessárias, despoluindo o visual, já que pareciam estar ali apenas para preencher um espaço vazio.
- d) *Dicas de interpretação*: apresentaram, em todos os textos, dicas de interpretação. Para isso, trechos dos textos foram grifados e comentados nas margens direita ou esquerda ao lado do texto. As duas dicas que seguem foram retiradas do texto *Super-Homem*,

RUTE CONCEIÇÃO

meu amor (2000, p.39 e 40) no qual grifaram seis trechos e deram seis dicas.

Exemplo 1: *O barulho dos amigos maculava o silêncio do quarto.*
Dica das autoras: *Procure o significado dessa palavra. Por que será que o autor a escolheu?*

Exemplo 2: *Super-Homem foi interrompido pelo vozerio vindo dos corações que enchiam a saleta da casa de Nina.*
Dica das autoras: *Eis um modo especial de expressar a sinceridade dos amigos de Nina: o vozerio vem dos corações.*

Constatou-se que a maior parte das dicas foi do tipo do exemplo 2, em que fizeram a interpretação, fechando as possibilidades de construção dos sentidos pelos alunos, contrariando o que afirmaram na explicação das seções:... *mas jamais deverá* (o professor) *fazer a análise no lugar dos alunos, impedindo que eles se apropriem do texto* (2000, p.11). Esse procedimento contraria o que foi dito anteriormente e deixa evidente que, na prática, a concepção de leitura que vigora é de que o sentido está no texto e que o livro didático é o portador da verdade que deve ser lida e assimilada.

Dentre as seis dicas apresentadas para o texto em questão, apenas uma delas, exemplo 1, foi menos diretiva, já que procurou chamar a atenção do aluno para um trecho interessante e o desafiou a construir os significados. Nas cinco outras dicas apresentou-se a leitura a ser feita, estabelecendo o sentido “certo”, assim como mostra o exemplo 2. O número de dicas nos demais textos da Coleção variou, porém a forma diretiva, que estabelece a leitura autorizada, prevaleceu.

Quanto à elaboração das questões de compreensão e de interpretação, não houve alterações. Esperava-se, no entanto, que aí houvesse as maiores mudanças na tentativa de se

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

distanciar da visão bastante tradicional de interpretação de textos presente na edição antiga. Esperava-se uma adequação à perspectiva sociointeracionista pretendida pelos *PCNs* e defendida pelas autoras na edição revisada, na Seção de Apresentação. Esse fato reforça a idéia de que a revisão teve como objetivo, principalmente, adequar o discurso das autoras ao recomendado pelo MEC, para obter a aprovação da Coleção e não para colocarem em prática nas atividades o que afirmam:

... queremos desencadear os conflitos que irão resultar do estudo, da discussão, na busca de soluções para os problemas levantados. Com isso, acreditamos estar auxiliando na formação de cidadãos responsáveis, conscientes de seus direitos e de seus deveres para com o próximo, para com sua terra, para com a Terra (2000, p.8).

Para que se tenha uma visão de qual foi o encaminhamento do estudo de texto proposto pela Coleção, selecionou-se o texto *Tropeções da inteligência*⁹, que está presente nas edições de 1997 e de 2000 com as mesmas atividades para trabalhar a leitura.

A conclusão a que se chegou é que o estudo do texto na Coleção como um todo apresenta dois tipos de questões: questões através das quais afirma-se algo e solicita-se ao aluno que vá ao texto buscar a comprovação da afirmação, como por exemplo a seguinte questão que muito chamou a atenção pelo modo como foi formulada: *O autor introduz na história algumas modernizações. Quais?* Lendo o texto, e considerando a resposta apresentada pelas autoras – *Ele fala em*

⁹ ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, 1987 – 2000. Retirado do vol. da 8ª série. Texto em anexo.

psicólogo e diagnóstico. O circo passa por crise econômica e vai à falência. Fala também em QI (quociente de inteligência) –, pode-se concluir que a pergunta ou está muito mal formulada ou o conceito de modernização pressuposto pelo livro didático está, no mínimo, equivocado.

Essa resposta apresentada pelo livro pode suscitar, entre outros, o seguinte questionamento: Como é que alunos com idade entre 13 e 14 anos concordarão (já que não lhes sobra a opção de discordar) que psicólogo, diagnóstico, QI, crise no circo são modernizações, se quando nasceram isso já existia há muito tempo e o texto não traz informações sobre suas origens ou sobre suas contribuições para a modernização do mundo? E será que essas questões podem ser consideradas como modernizações? Além de apresentar uma leitura distorcida do termo, esse é o tipo de questão que deixa patente o imperialismo do livro didático, tendo em vista que, para “acertar” a resposta, provavelmente terão de copiá-la do livro.

O outro tipo de questão refere-se às que simulam perguntas que direcionam o raciocínio do aluno para a leitura desejada pelo material didático, se não vejamos um outro exemplo: *Parece-lhe natural haver psicólogo no circo? Qual a verdadeira intenção do autor ao colocá-lo na história? Afinal, o que o circo representa?*

O ato de questionar se parece *natural* haver psicólogo no circo, já pressupõe uma negativa, ficando o aluno apenas com a opção de responder não, resposta que vai ao encontro do previsto pelo livro: *Não. Ao falar em psicólogo e QI, o autor quer fazer referência às escolas, e não aos circos.* Verifica-se que não há abertura para, por exemplo, algum aluno questionar sobre o fato de o adestrador, mesmo não sendo um psicólogo profissional, funcionar, num circo, como um psicólogo de animais. O encaminhamento proposto impossibilita

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

a discussão que problematizaria a questão do “lugar” que as diferentes profissões ocupam na sociedade e que preestabelecem papéis aos sujeitos. Papéis que, segundo Foucault (1996), *definem a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, definem os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso*. Como se percebe, nas entrelinhas das questões trabalhadas, estão sendo veiculados valores culturais, ideológicos que o livro didático se incumbem de propagar e de perpetuar de forma sorrateira, já que se dificulta ou se impede, via estudo do texto, a percepção e a discussão de questões polêmicas que romperiam com o silenciamento que é imposto ao aluno.

Na segunda parte da questão, ao perguntarem qual a *verdadeira intenção do autor*, deixam evidente a concepção de texto como portador de verdades únicas – neste caso, a leitura autorizada pelo livro é que “o circo” corresponde “à escola” –, que o leitor deverá descobrir percorrendo as marcas deixadas no texto. Sobre a busca da intenção do autor, Compagnon (1999) problematiza que a verificação da intencionalidade é um critério pedagógico ou acadêmico tradicional para estabelecer-se o sentido literário, utilizado desde o século XIX como ponto de partida habitual da explicação literária. Essa posição, segundo Compagnon, vai de encontro com a posição mais moderna (a nova crítica) inaugurada na década de sessenta com Foucault ao pronunciar em 1969 a célebre conferência intitulada “*O que é um autor?*”, em que postula que *O autor não é entendido, é claro, como um indivíduo falante que produziu ou escreveu o texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência* (Foucault, 1992).

RUTE CONCEIÇÃO

Considerando o conceito de autor estabelecido por Foucault e o trabalho de estudo do texto produzido em sala de aula em que são abafadas as múltiplas vozes, anulada a disseminação de sentidos, fechados os espaços para a alteridade, para o estranhamento do outro, torna-se evidente que a escola, com esse ensino de leitura, apaga qualquer processo de autoria que teimar em emergir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, se retomada a pergunta inicial deste trabalho – Quais mudanças ocorreram na Coleção após a revisão e qual a concepção de leitura que perpassa o discurso das autoras na Seção de Apresentação da Coleção e nas Atividades de leitura sugeridas para trabalhar os textos em sala de aula? – pode-se afirmar que as mudanças ocorridas visaram sintonizar o discurso do livro didático ao esperado pelo MEC e não exatamente, adequar as atividades propostas no livro aos propósitos dos PCNs ou à melhoria das condições de trabalho com a leitura em sala de aula. Conforme se demonstrou, no “discurso”, a edição revisada procurou alinhar-se à posição referendada pelos PCNs; contudo, na prática, as atividades propostas seguiram, tal qual a edição não-revisada, uma visão oposta, orientada por uma concepção tradicional de leitura, em que o estudo dos textos pautou-se numa visão bastante restrita, unívoca e mecanicista de leitura.

Sabendo-se que no contexto escolar brasileiro a produção de sentidos através da leitura é majoritariamente preparada, dirigida pelo livro didático ao qual o professor recorre geralmente como única fonte de consulta e sabendo-se que o livro se pauta numa visão bastante tradicional de leitura, a sen-

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

sação que se tem é de que fica cada vez mais longe a possibilidade de se abrir espaço para a diversidade de sentidos, que deveria ser a responsável por diferentes abordagens e diferentes leituras de um mesmo texto em sala de aula.

Nesse contexto em que a multiplicidade de sentidos é substituída pela uniformidade proposta pelo livro didático e reproduzida pelo professor, que dessa forma é legitimado em sua função de comandante, de dirigente do jogo que se instaura em sala de aula e cujas regras são ditadas pelo livro didático, tanto professor quanto alunos são vistos como seres ideologicamente neutros, como meros reprodutores de saberes atestados e selecionados para serem perpetuados pela escola.

Essa dicotomia entre o discurso e a prática que se constatou na Coleção analisada acaba se constituindo num engodo que deixa evidente a força do aparato editorial que procura manter certos padrões motivados por uma associação entre razões de ordem ideológica, na medida em que está a serviço do aparelho ideológico do estado (Althusser, 1974), e razões econômicas que estabelecem que o sucesso de venda determina se o livro será ou não editado. O ensino-aprendizagem que deveria ser o fator determinante desse jogo, afinal foi ele que motivou a revisão dos didáticos, como se viu, ficou no plano do faz-de-conta: a editora fez de conta que revisou (contratou inclusive assessores pedagógicos) e o Estado fez de conta que fiscalizou. No meio do faz-de-conta ficam professores e alunos feitos reféns de uma guerra na qual são concebidos como seres incapazes de construir sentidos, porque anulados como sujeitos, devendo, portanto, também fazer de conta que ensinam e que aprendem.

RUTE CONCEIÇÃO

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Biblioteca de Ciências Sociais, Portugal: Ed. Presença; Brasil: Martins Fontes, 1974.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997-1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro ao quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CORACINI, M.J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FOUCAULT, M. *A ordem dos discursos*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. São Paulo: Passagens, 1992.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

GOODMAN, K. *The reading process*. In: CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. (eds) *Iterative Approaches to second Language Reading*, 1988.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

RIOS, R. & GONÇALVES, M.S. *Português em outras palavras* - 5ª à 8ª séries. São Paulo: Scipione, 1997 e 2000.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M.J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Do Monumento ao documento. In: CORACINI, M.J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Ed. da Unicamp, 1988.

RUTE CONCEIÇÃO

ANEXO

*Tropeções da inteligência*¹⁰

Há a história dos dois ursos que caíram numa armadilha e foram levados para um circo. Um deles, com certeza mais inteligente que o outro, aprendeu logo a se equilibrar na bola e a andar no monociclo, o seu retrato começou a aparecer em cartazes e todo o mundo batia palmas: “Como é inteligente”. O outro, ficava amuado num canto, e, por mais que o treinador fizesse promessas e ameaças, não dava sinais de entender. Chamaram o psicólogo do circo e o diagnóstico veio rápido: É inútil insistir. O QI é muito baixo...”.

Ficou abandonado num canto, sem retratos e sem aplausos, urso burro, sem serventia... O tempo passou. Veio a crise econômica e o circo foi à falência. Concluíram que a coisa mais caridosa que se podia fazer aos animais era devolvê-los às florestas de onde haviam sido tirados. E assim, os dois ursos fizeram a longa viagem de volta.

Estranho que em meio à viagem o urso tido por burro parece ter acordado da letargia, como se ele estivesse reconhecendo lugares velhos, odores familiares, enquanto seu amigo de QI alto brincava tristemente com a bola, último presente. Finalmente, chegaram e foram soltos. O urso burro sorriu, com aquele sorriso que os ursos entendem, deu um urro de prazer e abraçou aquele mundo lindo de que nunca se esquecera. O urso inteligente subiu na sua bola e começou o número que sabia tão bem. Era só o que sabia fazer. Foi então que ele entendeu. Em meio às memórias de gritos de crianças, cheiro de pipoca, música de banda, saltos de trapezistas e peixes mortos servidos na boca, que há uma inteligência que é boa para o circo. O problema é que ela não presta para viver.

¹⁰ ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, edições de 1987 e de 2000. Retirado do vol. da 8ª série.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Recebido: Outubro de 2003.

Aceito: Março de 2004.

Endereço para correspondência:

Rute Izabel Simões Conceição
Rua Corinto, 543 - Apto 75 B
Edifício Paço das Universidades.
Bairro Butantã/Vila Indiana
05586-060 São Paulo SP
rute1@terra.com.br