

**(RE)DISCUTINDO AS ATIVIDADES DE LEITURA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOB O VIÉS DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva (UFMT)

rosenilreis@gmail.com

Simone de Jesus Padilha (UFMT)

simonejp1@gmail.com

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é discutir a formação de leitores e as possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico em escolas públicas. Neste sentido, examinamos as atividades de leitura, com gêneros da esfera literária, propostas por um material didático de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, aprovado pelo PNLD de 2014, adotado por uma das maiores escolas da rede pública, em número de alunos matriculados. Tendo em vista que a estrutura e as atividades de todas as unidades seguem um mesmo *script*, apresentaremos, neste estudo, apenas um recorte do livro do 6º ano, concentrando-nos nas seções que abordam a leitura, objeto de nossa pesquisa do projeto de mestrado, buscando responder às seguintes questões: Que concepções de linguagem e leitura perpassam as atividades? Que capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades? De forma elas contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva do aluno? De que forma a literatura contribui para uma leitura crítica e, questionadora? Para tanto, embasamos nossos estudos investigativos à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos, ancorados na teoria enunciativo-discursivo, desenvolvida por Bakhtin/Volochinov, que afirmam que a linguagem só ocorre em situações reais de interação, envolvendo interlocutores capazes de produzir enunciados e sentidos sócio-historicamente constituídos. Nossas reflexões aliam-se também em torno de pressupostos da chamada pedagogia crítica, em que o sujeito não apenas desvela o discurso, mas se posiciona para uma transformação social, além de outros autores da esfera literária, como Candido (2009) que vê a literatura no mesmo nível das necessidades básicas do ser humano.

Palavras-chave:

Leitura crítica. Letramento crítico. Atividade de leitura. Livro didático.

1. Introdução

Recentemente, têm sido observadas, em trabalhos nas áreas de linguística aplicada e em educação, críticas diversas ao livro didático. Podemos depreender que, na maioria das vezes, ainda é o único material que o professor dispõe para trabalhar conteúdos, que se apresentam prontos. Com o passar do tempo, o livro didático adquiriu lugar de destaque e um dos principais fatores que influenciam o fazer pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens me-

todológicas, enfim, organizando o cotidiano da sala de aula.

Assim, buscamos observar como é desenvolvido o trabalho nas atividades de leitura, na tentativa de responder: quais seriam os procedimentos e estratégias adequadas para desenvolver as capacidades de leitura que pudessem promover a reflexão crítica dos alunos? De que forma as atividades de leitura contribuiriam para uma compreensão ativa e responsiva tornando-o autor de seus textos e/ou discursos para atuar em uma sociedade cada vez mais exigente? Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte do projeto de mestrado, e que surgiu a partir das reflexões sobre os resultados de exames SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) os quais têm revelado os níveis baixíssimos no que trata da compreensão de leitura dos estudantes brasileiros. Um dos objetivos principais foi verificar como são apresentadas as atividades de leitura proposto por um material didático. Se as atividades mobilizam as capacidades de compreensão, de antecipação de conteúdos, se estabelece relações com situações que ocorrem no contexto social, e se elas estimulam o questionamento dos alunos em relação aquilo que lê.

2. *Pressupostos teóricos*

Para este estudo, mobilizamos as contribuições de Bakhtin, a respeito da interação verbal e o dialogismo. Pois, nessa vertente teórica, a prática da linguagem contribui para a constituição dos sujeitos, na construção do conhecimento da linguagem e para uma compreensão ativa. Segundo Bakhtin (1989), todas as nossas práticas sociais envolvem de alguma forma o uso da linguagem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006), p. 117).

Podemos depreender com relação às atividades de leitura, objeto deste estudo, que estas promovem o processo de interação entre os alunos, desde que trabalhadas sob a perspectiva do desenvolvimento das capacidades leitoras, pois de algum modo a linguagem está envolvida nesse processo de interação e constituição dos sentidos.

Para Bakhtin (1989), a língua não se apresenta pronta, acabada, de

forma sistematizada, pois é constituída durante o processo discursivo dentro de uma determinada esfera social. Assim, os sentidos são construídos durante a interação discursiva, portanto, durante o processo de leitura.

2.1. Interação verbal e o dialogismo

Com Bakhtin, percebemos que os sujeitos são inconclusos e que, por natureza, buscam constituir-se com o outro num processo contínuo e dinâmico permeados pela linguagem. Desse modo, vale ressaltar um dos aspectos mais importantes da teoria bakhtiniana, a relação dialógica que se dá, nesse processo. A construção da interação verbal durante os atos enunciativos, portanto, o dialogismo, que se confirma, e que só existe entre sujeitos históricos e sociais, pois são estes que participam ativa e responsivamente na história e num espaço. Ancoramo-nos também em outros aportes teóricos para nos ajudar a compreender não somente o fenômeno de interação, da linguagem numa abordagem enunciativo-discursiva, mas também a do ensino de leitura na perspectiva do letramento crítico. Nesse sentido, fizemos uma análise dos dados encontrados, na tentativa de responder se de fato eles contribuem para o letramento crítico literário.

Assim, convocamos alguns, de forma resumida, por tratar-se de uma pequena amostragem de nosso projeto de pesquisa. Em nossa opinião, não há dúvida de que a aprendizagem humana é de natureza social construída nas interações com o meio. Assim, adotamos as contribuições de Vygotsky (1998) citado por Luria (1976) ao dizer que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”.

Nesse sentido, os conceitos das teorias de Vygotsky têm contribuído para compreender e explicar o desenvolvimento cognitivo do ser humano no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não poderíamos deixar de recorrer a seus pressupostos para tentativa explicar como ocorre a aprendizagem de leitura, mediante os processos de interação.

Assim, é necessário compreendermos um dos princípios fundamentais de sua teoria denominada "zona de desenvolvimento proximal" que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém.

3. Procedimento metodológico

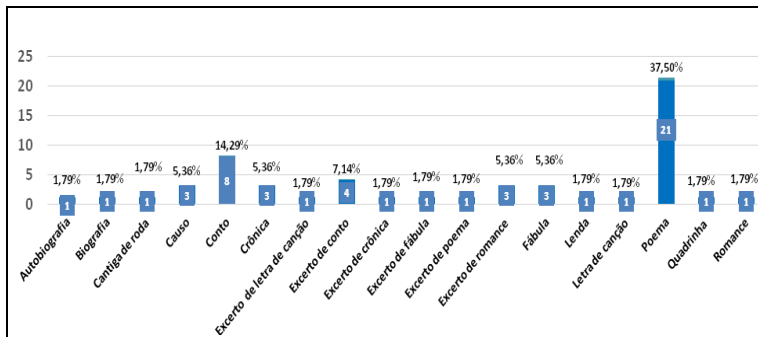
A pesquisa é de natureza qualitativa e documental. Para a realização deste estudo, escolhemos uma coletânea didática de língua portuguesa, utilizada por uma das maiores escolas públicas de Cuiabá –MT, em número de alunos matriculados. Para compor o *corpus* desta análise, dentre essa coleção, selecionamos apenas um livro, do 6º ano, de língua portuguesa, do ensino fundamental, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, objeto de nossa pesquisa.

Fizemos, para este estudo, um recorte com gênero da esfera literária, observando como são trabalhadas as atividades de leitura com esses gêneros, pois em nossa compreensão, a literatura não é apenas uma forma de expressão artística, mas um instrumento de caráter social cultural, histórico, político, simbólico e ideológico capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Nesse sentido, nossa análise buscou primeiramente identificar quais gêneros da literatura são trabalhados com a leitura; e em segundo lugar, verificar quais capacidades de leitura são mobilizadas nessas atividades que favorecem a formação do leitor crítico literário.

4. Levantamento dos dados e avaliação do material

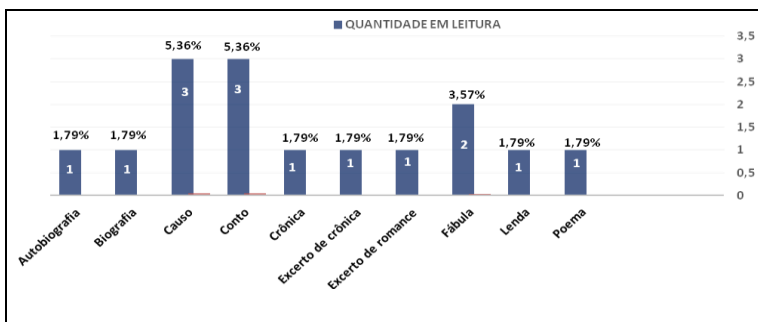
Para o levantamento dos dados foram catalogados apenas os gêneros da esfera literária, na tentativa de identificar quais trabalham com a leitura. Assim, foram encontradas 56 ocorrências em atividades com gêneros literários, distribuídos em 18 gêneros. Sendo que apenas 09 trabalham com a leitura, num total de 15 ocorrências.

Esses dados nos levam a refletir acerca do ensino de leitura, em relação quantidade de atividade proposta por esse material. Ao analisar a quantidade de atividades que trabalham com a leitura, fica evidente que não há preocupação por parte das autoras, desenvolver uma leitura crítica nos alunos, uma vez que são mobilizadas capacidades mínimas com essas atividades. Podemos vislumbrar, através do levantamento que o gênero “poema” aparece em 21 ocorrências, porém em apenas um trabalha com a leitura, conforme representação gráfica abaixo:



Dados: Quantidade de ocorrências: 56. Quantidade de gêneros: 18

O livro *Vontade de Saber Português*, do ensino fundamental, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, da editora FTD, previamente selecionado conforme descrição metodológica está organizado em 06 unidades. Cada unidade apresenta 02 capítulos composto por “Leitura 1 e Leitura 2”. Portanto, cada unidade apresenta, no total 04 gêneros com essa nomenclatura. No entanto, queremos demonstrar que após a catalogação dessas atividades de leitura, há apenas 56 ocorrências com gêneros da esfera literária, distribuídos em 18 gêneros, conforme representação gráfica acima. Porém, o que nos chama mais a atenção, é o fato de existirem 21 ocorrências com o gênero “Poema”, apenas 01 trabalha efetivamente com a leitura, demonstração gráfica abaixo:



Ocorrências em leitura: 15. Gêneros em leitura: 10

Nas palavras de Rojo (2004), algumas capacidades são ensinadas e aprendidas durante o processo de alfabetização, porém são consideradas capacidades básicas, são as que se referem ao processo de decodificação, ou seja, o contato com o código linguístico, não significando, portanto que a pessoa esteja realmente lendo. Pois ler envolve outras capaci-

dades perceptuais, que são as de compreensão, apreciação e réplica.

Esse dado nos revela uma realidade visível quanto ao lugar que a literatura ocupa dentro do contexto escolar. Pois, dentro dos inúmeros gêneros que o material apresenta apenas 56 são da esfera literária. Semelhantemente, a pesquisadora Mello (2009), constatou essa mesma realidade, assim descreveu a quase extinção da literatura

Costumo dizer aos meus colegas que nós, professores de literatura, assim como o mico-leão-dourado, somos uma espécie em extinção, com a diferença de que o simpático animalzinho mobiliza uma série de ações e entidades em torno de sua preservação. Quanto a nós, poucos se importam, alguns até gostariam que desaparecêsemos de uma vez por todas da face da terra. Exageros à parte, a verdade é que a literatura já teve um papel bem mais relevante na sociedade do que o observado atualmente. (MELLO, 2009, p. 52).

Podemos deduzir, que de 2009, quando esse belíssimo texto foi escrito, até os dias de hoje, as coisas não mudaram. A literatura está sim, em extinção nas salas de aula, a chamada “boa literatura” como Mello (2009) a descreve. Então, de que forma, vamos trabalhar o ensino de leitura, numa perspectiva enunciativo-discursiva, se os materiais didáticos não contemplam atividades que mobilizam as capacidades leitoras de nossos alunos? E consequentemente a estratégias que possibilitam a leitura crítica e autônoma? Como podemos de fato, desenvolver o letramento crítico dos alunos?

Para responder a esta pergunta, ancoramo-nos em Corti (2012) que acredita que a escola, sendo o lugar da aprendizagem, precisa considerar outras práticas letradas.

São várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras. (CORTI, 2012, p. 15)

Nas palavras da pesquisadora, a escola não considera outras práticas vivenciadas pelos alunos, práticas estas tidas como “invisíveis”, pois não valoriza o universo de leitura e escrita que eles já dominam. Em nossa opinião, isto sim, deveria ser valorizado pela escola, ainda que trabalhe com o ensino formal, devemos refletir que na prática social da linguagem, não é o formal que prevalece, mas, sim, a linguagem sem vigilância gramatical, vinculada a fatores culturais e ideológicos, o que faz surgir novas formas de usar a linguagem.

Semelhantemente, Pereira (2004) acredita que a linguagem verbal é o veículo mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias

sociais. Sendo assim, podemos compreender que a linguagem, nesse processo de interação, assume um lugar de constituição dos sujeitos, uma vez que a literatura também assume essa função social, ideológica e simbólica. Pois, segundo Vygotsky, é na cultura que o sujeito retira os elementos para sua constituição, sua identidade e as formas de representação. Nesse sentido, podemos depreender que a abordagem crítica do letramento, significa perceber pela e na linguagem as suas várias fronteiras ideológicas.

Nossa análise evidenciou também que os recursos empregados nas atividades de leitura não favorecem a reflexão crítica dos alunos, uma vez há uma distorção do texto literário, servindo apenas como desculpa para se trabalhar aspectos puramente gramaticais. Muitas delas estão em seções como, por exemplo, estudo da língua, praticando, refletindo conceituando entre outras. Nessas seções, evidenciamos como já dissemos anteriormente, atividades voltadas para um sistema de regras da língua, ao invés de um ensino sob a perspectiva enunciativo-discursiva. Entendemos que o livro didático é uma ferramenta de apoio para o professor em sala de aula, mas não pode assumir o caráter de “verdade” nas temáticas abordadas, muito menos silenciar a voz do professor.

Outro dado constatado é em relação à fragmentação dos gêneros, a maioria não se apresenta completos, em nosso ponto de vista, isso prejudica a construção do sentido do texto, pois, segundo Bakhtin, cada esfera social produz determinados gêneros relativamente estáveis. Cada ato de fala, cada enunciado é pensado de acordo com a interação imediata. Nesse sentido, o gênero apresenta três elementos indissociáveis, que se constitui por um tripé indissociável: tema, estilo e forma composicional, os quais determinam a especificidade do gênero, que varia de acordo com o uso da linguagem. Desse modo, podemos inferir que a fragmentação interfere nesse tripé, já que Bakhtin se refere ao todo do gênero.

Quanto aos recursos gráficos, estilísticos e linguísticos, atividades não favorecem a reflexão crítica e imaginativa do aluno, para o que é de mais contemplativo do literário: a fruição e estética. Desse modo, tem-se uma leitura superficial, não mobilizando capacidades leitoras, necessárias ao letramento crítico que são as citadas acima, de réplica, inferência, de antecipação, de levantamento de hipóteses.

Entendemos que esses recursos contribuem para a formação crítica do aluno, uma vez que leva o aluno a pensar, a refletir, a se posicionar diante de uma situação abordada.

A literatura recebe esse mesmo tratamento, o que nos leva a levantar algumas hipóteses como, por exemplo, de uma possível pressão do mercado editorial da estrutura didática; ou seja, por interesses econômicas, e/ou questões teóricas vinculadas às ideológicas.

5. *Considerações finais*

A escola é o lugar social em que o ensino-aprendizagem devem fazer sentido para justificar as atividades humanas. Para isso, é necessário que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência e responsabilidade ao lidar com esses dois momentos do processo educacional. Nisso, incide responsabilidade ética, nas palavras de Freire (1998), ao, saber planejar e articular os conteúdos, com coerência, pensando em todas as etapas: do processo, respeitar o saber do aluno, escolher os recursos adequados, com o foco na aprendizagem, criando as melhores estratégias, *grifo meu*, ambiente de letramento, e outras ferramentas de ensino para que a aprendizagem tenha sentido para o aluno.

Para tanto, é necessário que a escolha do material seja de forma também consciente, sem se sujeitar à pressão editorial, ou ainda, por facilitar o trabalho pedagógico. Diante do exposto, ficou evidente que em relação ao ensino leitura, o material apresenta poucas possibilidades para o desenvolvimento das capacidades, além de forte incidência para gramaticalização da noção de gêneros, e, como consequência, uma memorização para imediata aplicação, por localização e classificação de extratos textuais.

Sendo assim, é necessário considerar alguns aspectos importantes no ensino dessas linguagens. Primeiro, ter cautela ao aplicar determinada atividade, verificar previamente quais capacidades de leitura elas mobilizam, que gênero trabalhar, verificar se realmente o foco está na aprendizagem. Sabemos com base no pensamento bakhtiniano que a linguagem é dialógica por natureza, se constitui na interação entre sujeitos sociais. Sendo assim, o ensino deve acompanhar essa concepção.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve estar sempre voltado para a adoção de gênero do discurso, privilegiando os elementos discursivos: conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, propostos por Bakhtin que são indissolivelmente ligados no todo do enunciado.

Com relação à literatura, ela não pode ser estudada como um fenômeno isolado, sem o conhecimento das condições de produção e re-

cepção em que o texto foi produzido, pelo fato de ser um fenômeno de representação ideológica, da cultura e da história. Infelizmente, o ensino de literatura na maioria das escolas tem sido enfocada cronologicamente e, traduzida numa abordagem canônica. Não se permitem, na maioria das vezes, o que o aluno já sabe, em universo literário do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; VOLOCHINOV, Valenti Nikolaiévitch. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4ª. ed. reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CORTI, Ana Paula. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva. *Polifonia – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado*. Cuiabá: Edufimt, n. 18, p. 51-63, 2009.

PEREIRA, I. S. P. *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. 2008. Dissertação (de Doutorado). Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Braga (Portugal).

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. disponível em:

<http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 1998. Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>.