

ENSINO DE LEITURA: ATIVIDADE DIALÓGICA OU MONOLÓGICA?!

*Aline Inácio de Freitas – PG UEMS
Profª Drª Silvane Aparecida de Freitas Martins – UEMS/UNICAMP*

Resumo: Neste artigo, de cunho teórico, discorreremos sobre o ensino de língua materna, e comentaremos também, a questão do livro didático em relação às atividades de leitura e aos gêneros textuais. Sabemos que a maioria dos professores adota um livro didático. Com isso, no ensino de leitura, prevalece apenas um único discurso, uma única interpretação e os estudantes tornam-se passivos no processo ensino/aprendizagem, não se dá voz ao aluno e, geralmente, não há gêneros textuais de seu interesse.

Palavras-chave: livro didático. dialogismo. gêneros textuais. leitura.

Abstract: In this article, of theorist type, we will reason about the teaching of the maternal language, and we will comment too, the question of teaching-book in relation with the activities of reading and with the kind text. We know that many teachers adopt a didactic book. Then, in the teaching of reading, prevail only one speech, only one interpretation and the students become passive being in the teaching-learning process, it's given voice for the student and, generally, there isn't kinds texts of interesting for them.

Key-words: teaching-book.dialogism. text genders. reading.

1. INTRODUÇÃO

O ensino na sociedade atual tem passado por diversos problemas. Talvez, um dos motivos que mais tem colaborado para essa situação seja a adoção do livro didático, pois ao adotá-lo, o professor não tem obrigatoriedade de preparar suas aulas, e se esquece de que precisa se posicionar, juntamente com seus alunos, como um ser ativo.

Assim sendo, a educação não tem sido tratada de forma séria. A sala de aula, local em que deveria priorizar o discurso polifônico, onde alunos e professor poderiam expor seu ponto-de-vista, construir, juntos, o conhecimento, colocar em prática as suas experiências de vida, e, nesse processo de interação, ampliar os seus conhecimentos de mundo, tem-se privilegiado o silenciamento, com o predomínio de apenas uma voz - a do livro didático - discurso monofônico – já que o professor confere a ele a autoridade da aula, acatando passivamente o que ali está imposto.

Nesse sentido, o professor não tem dado voz ao aluno, pois considera o livro didático (LD) a verdade absoluta. Parece que o autor do LD conhece melhor do que o educador a realidade de sua clientela. E, então, o que de fato podemos constatar é que nesse ambiente, ou seja, na sala de aula, não há uma relação do que se aprende com as experiências de vida dos alunos. Os textos, por exemplo, são, na maioria das vezes, fragmentados, descontextualizados, textos que não condizem com a realidade dessa clientela e que, além de dificultarem a compreensão, estão mais voltados para aspectos gramaticais.

Outro fator que tem se tornado alvo de discussões é o trabalho com gêneros textuais variados, já que seria interessante que o livro didático apresentasse textos com gêneros textuais diversificados, uma vez que nossos alunos convivem com uma grande variedade de textos em seu dia-a-dia, tais como: músicas, piadas, propagandas, charges, jogos eletrônicos e muitos outros. Tão importante quanto, seria o fato de o professor abrir espaço para uma participação ativa nas aulas, em que ambos, pudessem ter direito à fala. Desta forma, o conhecimento seria construído num processo dialógico, pois para a análise do discurso

[...] o caráter dialógico do discurso é constitutivo de seu sentido, isto é, [...] o sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço interdiscursivo (MUSSALIM, 2001, p. 131).

A concepção de língua, de sujeito e de texto, segundo Koch (2003), deve estar relacionada ao processo de interação, em que é permitido ao leitor colocar em prática os seus conhecimentos de mundo, a fim de construir os sentidos do texto, constituindo-se como um sujeito ativo. Fica evidente, portanto, que o professor, enquanto profissional, conhecendo seus alunos e a sua realidade, as suas necessidades e os seus anseios, deve estar apto a selecionar o que é mais relevante para um ensino produtivo, já que, de nada adiantará um novo material se ainda prevalecem concepções antiquadas e inadequadas.

Neste artigo, de cunho teórico, discutiremos sobre o ensino de língua materna, e comentaremos também, sobre a questão do livro didático em relação às atividades de leitura e aos gêneros textuais. Não analisaremos, ainda, nenhuma unidade do livro didático a fim de poder tirar conclusões mais precisas, pois o presente trabalho está em desenvolvimento sendo, portanto, o início de uma pesquisa a ser concluída na monografia do curso de especialização.

2. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O livro didático tem sido um dos principais recursos no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. O professor o utiliza, de tal modo que acaba concedendo autoridade, dando voz e vez aos pressupostos abordados neste manual, ocultando as diferenças e interesses da clientela escolar. Isso reafirma a hipótese já defendida por vários estudiosos, de que a maioria dos professores não está devidamente preparada para desenvolver o processo ensino/aprendizagem de língua materna, levando-se em consideração os pressupostos sócio-interacionistas da linguagem. A qualidade do ensino vem sendo deixada em segundo plano. A realidade é que a grande maioria dos professores precisa realizar uma jornada de trabalho de 40 horas/aula semanais para garantir sua sobrevivência e isso, muitas vezes, os impede de buscar a sua atualização profissional, realizar leituras que os auxiliem com propostas inovadoras para o desempenho de seu trabalho.

Levando-se em consideração essa situação, o professor (salvo algumas exceções), opta por adotar em suas aulas o livro didático, que é um material aparentemente selecionado com os conteúdos considerados mais relevantes para a “aprendizagem da língua”, é elaborado supostamente por um profissional competente, com orientações, dicas, sugestões, e o que parece facilitar ainda mais, é que o livro do professor vem com respostas prontas, o que impede, muitas vezes, que este aceite respostas diferentes às encontradas em seu material.

Dessa forma, o autor do LD parece conhecer melhor que o professor a realidade e os anseios de seus alunos. O que é possível detectar do contexto acima é que o livro didático acaba se tornando um mal necessário. Podemos dizer que se torna um mal porque, da forma como é

manuseado, o professor acaba legitimando-o como detentor do saber; ou seja, é o livro, ou melhor, o autor do livro que decide pelo professor *o que e como* ensinar língua materna, e isso, sem dúvida, faz com que o professor perca a sua autoridade de professor. E o que é mais preocupante é que, infelizmente, esses manuais têm sido a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.

Segundo Deusa Maria Souza:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p. 27).

Essa situação é tão preocupante que, sendo uma verdade sacramentada a ser transmitida, o professor irá apenas reproduzir o discurso do livro didático, e, assim, as situações de interação não se farão presentes nas aulas de língua materna, uma vez que nada adiantará dar voz aos alunos, se o que prevalecerá será a resposta do livro. Seria, segundo Grigoletto (1999), o caráter homogeneizante, em que o texto é uniforme, havendo somente uma leitura e, conseqüentemente, chegando-se às mesmas conclusões, sendo o livro didático a verdade única, incontestável, que se impõe aos seus usuários: professores e alunos, que aceitam passivamente esse discurso. Assim sendo, Cardoso afirma que “[...] existe um lugar institucional, que é o do professor, assim como existe um lugar institucional, que é o do aluno. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escolar [...]” (CARDOSO, 2005, p. 51).

As questões referentes ao texto são muito objetivas e até superficiais, pois o que se pode observar é que na maioria delas o que o autor visa é a decodificação, ou seja, obter uma resposta já esperada. Em um recente livro didático, apesar de a autora trazer uma proposta com gêneros textuais diversificados, as atividades de leitura, após a apresentação do texto (memória) “*Os astrônomos*”, de Graciliano Ramos, pouco colaboram para que seja desenvolvida a criticidade do aluno/leitor, pois são questões tais como:

1- *Retire do texto palavras e expressões que descrevem as seguintes pessoas:*

- a) *Os garotos da família Mota Lima;*
- b) *Alguns colegas de escola;*
- c) *A mãe da professora;*
- d) *A filha da professora.*

2- *Que imagens são usadas para descrever a escola?*

3- *No quinto parágrafo o narrador usa uma expressão que revela seu sentimento em relação aos livros.*

- a) *Qual é a expressão?*
- b) *Que sentimento revela?*

4- *Quando começou a ler junto ao pai pela primeira vez, que reação o narrador esperava do pai? Qual a atitude do pai que o surpreendeu?*

5- *Releia este trecho do texto:*

“Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam”.

- a) *Que partes da Gramática se voltam para o estudo das palavras, suas características e sua posição nas frases?*
- b) *Você já teve dificuldade nesse estudo? Por quê?*

Talvez seja por isso que a interação professor- texto- aluno é pouco freqüente em sala de aula. Se o professor confere ao seu manual a verdade absoluta, seria irrelevante essa interação, essa oportunidade de conhecer novas idéias, novas interpretações, de se adquirir novas informações a fim de ampliar os conhecimentos de mundo. Seria até uma perda de tempo, uma vez que o professor se limita ao que lhe foi imposto, como algo pronto e acabado, e, assim, fica ausente em suas aulas o tão esperado momento de construção do conhecimento. O texto, desta forma, está sempre fechado a novas interpretações, e o professor, então, não propicia ao aluno a oportunidade de questionar o lido, de raciocinar, de se posicionar ativamente diante do texto, levantando hipóteses, enfim, de se construir como sujeito de suas leituras. Infelizmente, prevalece a repetição.

Nesse sentido, Possenti (1993apud KOCH, 2003), ao comentar sobre o “assujeitamento”, deixa claro que o indivíduo não é dono do seu discurso e de sua vontade. Sua consciência é algo externo, produzida fora dele. A fala, na verdade, pertence a um sujeito anônimo ao qual o indivíduo, ao ocupar o papel de locutor, é dependente, repetidor. Embora tenha a ilusão de pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja, só faz e diz o que lhe é exigido na posição em que se encontra. Nessa ideologia, ele é porta-voz de um discurso produzido anteriormente. É, portanto, um sujeito inconsciente que pode dizer, inclusive, o que o ego não quer, pois não controla o sentido do que diz: quem fala é o inconsciente.

Preocupada com o ensino da língua materna, a lingüística aplicada defende a concepção de que a competência comunicativa dos alunos deve ser desenvolvida por meio de textos orais e/ou escritos. Desta forma, acredita-se que o gênero deve ser parte integrante do ensino. De acordo com Bezerra (2002), na tentativa de facilitar a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros. O que se torna preocupante é a forma como ela desempenha seu trabalho em relação a eles, pois o que se pode constatar é que mesmo tendo acesso a gêneros textuais variados, o ensino está sempre voltado para os aspectos estruturais ou formais do texto.

Assim sendo, não se leva muito em conta, nas aulas, os aspectos comunicativos e interacionais a fim de esclarecer, também, aos alunos a função de cada gênero. O texto é apresentado a eles com a intenção de que, após a leitura, preencham uma ficha devolvendo apenas as informações nele explícitas, como pudemos observar nas questões do LD já mencionadas neste trabalho.

Respeitando, na maioria das vezes, a seqüência do texto, estas questões não levam o aluno a refletir, já que não exigem uma leitura crítica em que este possa fazer comparações do lido com as suas experiências de vida. Sendo assim, mesmo que o aluno não tenha entendido alguma informação do texto, ele não precisa se preocupar, pois pode notar-se constantemente que muitas vezes lhe basta acompanhar a seqüência do texto para responder as questões. Fica explícito, portanto, que a construção dos sentidos do texto parece não ser o objetivo maior nesse processo. E, assim, a reconstrução do conhecimento, que tanto comenta Vygotsky (1994), parece estar cada vez mais distante da realidade escolar.

Segundo Koch (2003), a concepção interacional (dialógica) da língua é aquela que permite aos sujeitos serem vistos como atores/construtores sociais, na qual o texto passa a ser considerado o momento propício para a interação. Sendo assim, os interlocutores, como sujeitos

ativos, se constroem no texto, num processo dialógico. “Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.” (KOCH, 2003, p. 17).

Nessa concepção de língua, de sujeito e de texto, a compreensão deixa de ser entendida como “captação”, como decodificação de uma mensagem pronta e se torna uma atividade interativa em que o objetivo maior é a produção de sentidos. Para que ocorra esta produção, é importante levar-se em conta os elementos lingüísticos presentes no texto, a sua forma de organização – que faz com que este seja coerente, mas é necessário, sobretudo, a mobilização de um vasto conjunto de saberes, ou seja, de seus conhecimentos prévios, com o intuito de reconstruir o texto no interior do processo comunicativo, por meio de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Assim, o sentido de um texto é construído na interação texto/sujeitos, sendo o professor o mediador nesse processo. Logo, cada participante do processo de interação traz consigo uma bagagem que, por si só, é um contexto. E, a cada momento de interação esse contexto sofre alterações, ou seja, é ampliado. E, então, novos contextos se originam sucessivamente (KOCH, 2003).

Segundo Mendonça (2001), essa heterogeneidade se concretiza a partir do momento em que se abre espaço para o discurso polifônico, no qual é permitido a cada um dos interlocutores, fazer inferência a outros discursos, para construir uma interpretação própria no discurso em questão. Buscar o heterogêneo na língua é também, conforme a autora,

[...] olhar para a constituição desse discurso afetado pelos outros discursos, em trama tecida constantemente nas relações interativas. Como não poderia deixar de ser, é acreditar na diferença advinda desse processo de constituição, é acreditar na possibilidade de criação que aponta aqui e ali, mas ininterruptamente, fazendo a história dos sujeitos e de sua linguagem (MENDONÇA, 2001, p.241).

Estaria, portanto, descartada, nessa perspectiva, a concepção de sujeito passivo, que acata o que é estabelecido pela ideologia dominante (MENDONÇA, 2001).

Conhecendo, portanto, os conceitos de polifonia e heterogeneidade, torna-se necessário citarmos aqui, o que comenta Mendonça (2001), em relação ao texto:

[...] para interpretar e compreender acionamos outros discursos, buscamos outras vozes, contamos com outros textos, mobilizamos diferentes posições ideológicas, conhecemos diferentes gêneros textuais. O que estamos defendendo é que ler não se resume a decodificar e buscar informações (MENDONÇA, 2001, p. 46).

E, já que falamos, também, em gêneros, Shuman (1993 apud MARCUSCHI, 2001) afirma que uma forma bastante eficaz de se observar as habilidades da escrita seria por meio dos gêneros textuais, que exibem formas de padronização estáveis e adaptadas aos usos de comunicação. Assim sendo, a forma como se pede desculpas, ou então, como se faz um pedido é diferente de uma outra pessoa que já havia realizado essa fala anteriormente, mas o gênero não muda. Tanto na oralidade como na escrita, os gêneros textuais apresentam comportamentos sociais padronizados e mais ou menos estáveis. Portanto, ao nos apropriarmos dos gêneros textuais estamos nos apropriando, ao mesmo tempo, das diversas formas de comunicação, pois, de acordo com Marcuschi (2001), a cada ato de comunicação utilizamos um gênero textual, pois só nos comunicamos verbalmente por meio de um texto. Assim sendo, nosso discurso está corporificado em algum gênero textual.

Sabemos que a escola sempre trabalhou com textos, e, portanto, com gêneros textuais. No entanto, há uma confusão, sobretudo, nos manuais didáticos, sobre os conceitos de gêneros e tipos textuais. Na tentativa de sanar essa dúvida, Marcuschi (2001) esclarece a diferença entre esses dois termos. Segundo esse autor, *tipo textual* refere-se a tipo de discurso, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, e, para alguns autores, também o diálogo. Esse termo trata-se, conforme o autor, da natureza lingüística do texto produzido. Por outro lado, o *gênero textual*, conhecido também por gênero discursivo, é uma forma textual realizada como texto empírico. Tem existência concreta e constitui, inicialmente, conjuntos abertos. De acordo com o autor, os gêneros podem ser exemplificados tanto em textos orais como em textos escritos, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc. (MARCUSCHI, 2001).

O autor argumenta, ainda, que todos os usos lingüísticos são situados e se dão em condições particulares no espaço e no tempo. E estes usos são as práticas sociais desenvolvidas e testadas, práticas sociais aqui chamadas gêneros textuais, que são concretizados tanto pela oralidade quanto pela escrita; ou ainda, pode envolver, ao mesmo tempo, oralidade e escrita como, por exemplo, a mesa-redonda, que é um gênero textual oral, mas não deixa de ser uma prática de letramento, uma vez que a escrita também se faz presente. Ou seja, é um gênero oral decorrente de práticas de letramento e que, por isso, não pode ser tomado apenas como um modelo de oralidade, já que há a presença tanto da fala quanto da escrita, constituindo um tipo de mescla nesse processo.

Conforme Geraldi (2000), o trabalho com textos é o ponto fundamental para o desempenho de todas as atividades escolares. Daí a necessidade de se trabalhar com uma variedade de textos. Koch (2003) também afirma que

[...] o contato com os textos da vida cotidiana, como os anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc, exercitam a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos (KOCH, 2003, p. 53).

E o que podemos observar constantemente é que o ensino tradicional nunca levou em conta a hipótese de se trabalhar com essa variedade de textos existentes na vida social, pois abordam apenas os gêneros literários de maior prestígio: o conto, o romance, algumas vezes crônicas, e raramente a poesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, então, uma situação constrangedora em relação ao processo ensino/aprendizagem, uma vez que não nos é novidade o fato de que a sociedade atual vem sofrendo cada vez mais a influência do livro didático. Segundo Foucault (1979 apud CORACINI, 1995), a situação atual referente ao livro didático poderá ser revertida ou pelo menos amenizada nas pequenas revoluções diárias, a começar por entendermos que a realidade é sempre múltipla, o que permite inúmeras possibilidades de interpretação, já que não existem verdades absolutas,

inquestionáveis. Há, sim, quem defenda uma interpretação possível, um ponto-de-vista diferente sobre determinado assunto.

Conforme Coracini (1995), a escola exerce (ria) um papel fundamental, nesse aspecto, uma vez que estaria incentivando o aluno a ter uma opinião própria e a defendê-la mesmo que outros apresentem um posicionamento diferente. Assim sendo, a escola estaria proporcionando ao aluno a oportunidade de se construir como sujeito de sua leitura, tornando-o, assim, um ser ativo. É justamente isso que Grigoletto (1999, p. 68) argumenta “[...] é apenas ilusoriamente que o sujeito produtor de linguagem, acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto”.

A escola precisa estar preparada para que também não se torne passiva, já que cabe a ela questionar o que parece inquestionável, problematizar o que parece óbvio e que, portanto, estaria pronto e acabado, fazendo, desta forma, com que a heterogeneidade prevaleça sobre a homogeneidade. Esta substituição da ética capitalista pela ética revolucionária seria a grande responsável para que ocorressem mudanças positivas, primeiramente, na sala de aula e, conseqüentemente, nos livros didáticos, no que se refere ao processo ensino/aprendizagem (CORACINI, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro (RJ): Lucerna, 2002. p. 37- 46.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. A aula de línguas e as formas de silenciamento. São Paulo: Pontes, 1995.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Concepções de linguagem e ensino de português. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 39-45.

GRIGOLETTO, M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. 175 p.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, p.13 – 20.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, p.53 – 60.

_____. Texto e contexto. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 21– 33.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In:_____.**Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23 – 50.

MARTINS, S.A.F. Livros didáticos versus Parâmetros Curriculares Nacionais: vozes que se complementam ou se contradizem? In: BERTOLDO, E. S., MUSSALIM, F. (Org.) **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 237- 250.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras.** São Paulo, Cortez, 2001. p. 101- 142. V. 2.

SARMENTO, L. L. & TUFANO, D. **Português: Literatura, Gramática, Produção de texto.** São Paulo: Moderna, 2004. 439 p.

SOUZA, D. M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Gestos de censura. Campinas: Pontes, 1999. 175 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.