

O CONTO NAS ATIVIDADES DE LEITURA DE UM LIVRO DIDÁTICO: PARA UMA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Iara Lopes Maiolini¹

RESUMO

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado (MAIOLINI, 2013) vinculada ao projeto de pesquisa intitulado Gêneros discursivos em diferentes esferas da atividade humana: estudos teóricos e aplicados, o qual objetiva analisar gêneros diversos para que se possa discutir seu processo de didatização e também elaborar propostas didáticas. Neste estudo, privilegiou-se o conceito de letramento literário para análise das atividades de leitura para o gênero conto no livro didático *Viva Português*, com vista a discutir a formação do leitor literário e observar qual tem sido o tratamento dado ao referido gênero nesse material didático. Para refletirmos sobre a leitura literária no livro didático, o arcabouço teórico que sustenta a pesquisa é o pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Palavras-chave: letramento literário, conto, leitura.

Considerações iniciais

Em contexto brasileiro, desde o início dos anos 80, muitas pesquisas foram realizadas acerca do ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Tais pesquisas fomentavam o debate em torno do principal problema que a maioria dos alunos das escolas públicas até hoje enfrentam: a apropriação da leitura e da escrita de modo proficiente. Assim, nas últimas décadas, temos observado um aumento da demanda no que tange ao domínio da leitura e da escrita: domínio das diversas capacidades de linguagem nas variadas áreas da vida social, relacionado, portanto, aos tipos e níveis de letramentos que vão além da decodificação da palavra escrita.

Com o intuito de atender tais demandas, o sistema educacional brasileiro propôs algumas orientações e programas oficiais para o ensino, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/MeEL. Professora substituta da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Sinop – MT. E-mail: iaracl84@hotmail.com

Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). Em decorrência dessas políticas públicas, foram implantados os programas nacionais de avaliação, SAEB e ENEM, os quais possuem como objetivo a verificação do rendimento escolar dos alunos nos níveis fundamental e médio, cujos dados têm demonstrado que os alunos apresentam um índice abaixo do rendimento, principalmente, no quesito proficiência em leitura.

Além desses programas, o Brasil tem participado, desde o ano de 2000, do programa internacional PISA² – *Project for International Student Assessment* (em português: Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cujo propósito principal é produzir indicadores acerca da efetividade dos sistemas educacionais de cada país, de modo a avaliar o desempenho dos alunos na faixa etária dos 15 anos, isto é, no fim da Educação Básica. Em 2000, segundo o relatório³ do Inep, os alunos apresentaram um desempenho sofrível no exame PISA, alcançando o último lugar entre os países participantes. Já em 2009, o Brasil atingiu um desempenho significativo, no qual 50% dos alunos conseguiram atingir o nível 2, que está relacionado às atividades de leitura como localização de informações.

Entendemos que tais resultados ainda são insatisfatórios para se formar um cidadão atuante e participativo, de maneira que reflita acerca de sua condição humana em sociedade. Por essa razão, nosso objetivo é pensar um trabalho que encaminhe para a formação do leitor literário, de modo que o aluno exerça plenamente sua cidadania e seja capaz de atribuir sentidos para qualquer tipo de texto, principalmente o texto literário. Para atingir esse intento, pensamos numa pesquisa que contribuísse para refletirmos sobre a formação do leitor literário, a partir das atividades de leitura do gênero discursivo conto no livro didático, pois, atualmente, esse é o principal material impresso a que o aluno de escola pública tem acesso.

A questão da formação do leitor literário e da leitura literária tem sido objeto de muitas pesquisas em nosso país, a saber: Paulino (2008); Soares (2001; 2008); Aguiar

² “É um programa internacional de avaliação comparada desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (Inep/MEC, 2009, p. 11).

³ Esse relatório está disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acessado em: 29/04/2013 às 17h27min.

(2007); Martins e Versiani (2008); Zilberman (2001; 2009); Lajolo (2009); Cosson (2007); Padilha (2005) etc.

É nesse contexto que esta pesquisa insere-se, discutindo a formação de leitores literários no Ensino Fundamental e analisando algumas atividades de leitura para o gênero conto, propostas pelo livro didático – LDVP⁴ – utilizado pelos alunos entrevistados por nós⁵, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (1926; 1928; 1929; 1934-1935/1975; 1952-53/1979).

Em virtude desse viés teórico, assume-se, neste estudo, a concepção de leitura como um processo de *compreensão ativa*, por reconhecer que as atividades podem acarretar uma série de inter-relações complexas, enriquecendo o já dito com novos elementos, novos apontamentos, novos argumentos etc.

O letramento literário: ato de tornar próprio o literário

O letramento literário consiste fundamentalmente, segundo Cosson (2007), em “experienciar”, por exemplo, o mundo, as coisas e os sentimentos humanos por meio do dizer literário. É uma atividade que tem como foco principal propiciar a experiência estética, a imersão na palavra literária. Além disso, o letramento literário promove um arsenal de conhecimentos, como: histórico, geográfico, linguístico, político etc.

Observamos, assim, que o letramento literário é um grande agenciador de saberes e habilidades diversas e fator *sine qua non* para a boa formação do leitor literário. Dessa forma, o cerne do letramento literário é a “experienciação” dos textos literários, a “literariedade” do aluno. E, por conseguinte, a construção de uma comunidade de leitores onde, provavelmente, lhes será oferecido “um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2007, p. 47).

Para tal, é imprescindível que a leitura literária na escola assuma um movimento contínuo, crítico e reflexivo, lembrando que o texto literário deve ser tomado como uma prática social e um discurso. Por isso, é bom que se comece “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o

⁴ Livro Didático “Viva Português” usado pelos alunos do 6º ano ao 9º ano, os quais estudavam em uma escola pública de Cuiabá-MT, onde realizamos nossa pesquisa de mestrado.

⁵ Cf. MAIOLINI (2013).

objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2007, p. 47-48).

Assim sendo, compreendemos a prática de leitura como processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo e participativo de compreensão, diálogo e interpretação do texto oral ou escrito. Para Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]), a compreensão ativa se alicerça no pensamento basilar de que todo enunciado se constitui de uma compreensão e de uma resposta (contrapalavra), porque “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979], p. 271) e todo sujeito sócio-histórico é um ser respondente, visto que age na vida, modificando-a, transformando-a e recriando, por assim dizer, o objeto contemplado num novo contexto — o contexto potencial da resposta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]).

Para o pensamento bakhtiniano, a palavra chega ao falante como parte das infinitas enunciações (enunciados) de outros sujeitos situados socialmente que já estão na vida, posto que o leitor ou “o ouvinte é alguém que só pode compreender como aquele que responde e replica de maneira ativa” (BAKHTIN, 1993 [1934-35], p. 89). É na interação viva que nos importamos ou não com o que o Outro diz, ponderamos, discordamos, apreciamos ou julgamos as palavras de outrem, as declarações, os apontamentos etc. A compreensão ativa é, assim, a prática de recuperação do ato, da atividade de produção do enunciado concreto. Conforme Bakhtin, 1993 [1934-1935], p. 90-91) “[...] a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos (BAKHTIN, 1993 [1934-1935], p. 90-91).

A palavra dita pelo locutor é coberta de tonalidades e nuances valorativo-apreciativas, pois é, dessa forma, que ela se comporta na enunciação viva: sempre carregada de matizes, valorada ou desprestigiada, boa ou má, importante ou trivial etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010 [1929]).

Como sabemos a palavra é viva e, com ela, os sentidos engendrados não se encontram na língua, no sistema linguístico, na palavra isolada, porém na vida real, isto é, nas inter-relações entre os sujeitos situados social e historicamente num determinado tempo e espaço e nas diferentes esferas de interação humana. Toda enunciação viva

pressupõe uma réplica ativa de outrem, quer dizer, “todo discurso é orientado para a resposta” (BAKHTIN, 1993 [1934-35], p. 89).

Isso significa dizer que o sujeito socialmente constituído não é alguém que compreende apenas passivamente a enunciação, pelo contrário, o sujeito participa ativamente do diálogo corrente em que a sua atuação é responsiva e responsável.

Assim, entendemos a compreensão ativa como um ato em que os sujeitos envolvidos em determinada interação verbal participam ativamente, de maneira tal que enriquecem e acrescentam novos elementos ao compreendido. Esses sujeitos não são meros “ouvintes” passivos, receptivos que apenas dublam e reproduzem o discurso verbal, a esse fenômeno Bakhtin chamou de compreensão passiva. Bakhtin (1993 [1934-35]) concebe a compreensão passiva como um ato de reconhecimento dos componentes linguísticos cuja prática de leitura é entendida apenas como decodificação e repetição dos elementos do texto, ou seja, não há acréscimo de novos elementos, de outras ideias ou refutações ao já dito.

A compreensão passiva está no campo da decodificação ou decifração da leitura, por isso, inferimos que tal prática figura como uma leitura identificativa: identificar o sinal, o sinal escrito. Ou ainda de identificação dos traços fônicos, gramaticais e outros relevantes para esse tipo de compreensão, a qual pode ainda se apresentar ao sujeito como um item de significado do dicionário ou da gramática.

Bakhtin (1993 [1934-35]) toma a compreensão passiva como um *minimum* de compreensão, a saber:

Temos em vista não o *minimum* linguísticos abstrato da língua comum, no sentido do sistema de formas elementares (de símbolos linguísticos) que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Tomamos a língua não como sistemas de categorias gramaticais abstratas [...] (BAKHTIN, 1993 [1934-35], p. 81, ênfase adicionada).

A compreensão passiva entende que a enunciação será sempre idêntica, única e não reiterável pela qual, em cada enunciação, podemos encontrar os elementos idênticos a enunciações anteriores que são iguais para todas as enunciações futuras. Nessa perspectiva, se “consideravam o ouvinte como alguém que só pode compreender passivamente” (BAKHTIN, 1993 [1934-35], p. 89), isto é, o ouvinte ou o leitor é

considerado como um ser que deve ficar repetindo oralmente, copiando ou oralizando algo já escrito.

Nessa acepção, a compreensão passiva é vista como uma espécie de ventriloquismo, uma vez que o leitor dubla a fala alheia, como quem reconta o que leu, de modo que pouco ou nada contribui para o entendimento, portanto, “não caminha para a evolução” (PAES DE BARROS, 2005, p. 47). Em outras palavras, tal dinâmica não passa de uma reprodução, identificação e reconhecimento da voz alheia.

Assim, como vimos desenvolvendo, a compreensão passiva, na perspectiva bakhtiniana, comporta-se como uma prática de decodificação, identificação ou cópia de informações. Dessa forma, a discussão travada aqui figura como pano de fundo para que possamos compreender as atividades de leitura do livro didático, tendo em vista que assumimos a leitura como um processo criativo e dialógico, contrapondo-se, assim, a concepção de práticas didáticas relacionadas à visão de leitura como mera decodificação dos componentes linguísticos do texto que influenciou — e ainda influencia — as atividades de leitura nas escolas, como bem argumenta a autora supracitada.

Em nosso país, a escola é a principal agência de formação para um letramento literário para as crianças e adolescentes, sobretudo das famílias de baixa renda. Cabe a ela promover a leitura de textos literários, visto que os jovens oriundos de bairros periféricos, às vezes, não têm acesso a esses textos, especialmente o erudito, àqueles valorados pela sociedade em seu dia a dia.

Por conseguinte, o trabalho com o letramento literário deve abandonar as “velhas práticas”, como: o estudo historiográfico da literatura; a leitura fragmentada das obras; o pouco tempo destinado à prática de leitura literária em sala etc., a fim de que, conforme as OCEM⁶, o aluno consiga atribuir sentido criticamente ao texto literário lido. O letramento literário deve contemplar “uma educação literária [...] com a finalidade de desenvolver [...] propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade [com vistas a] ampliar os modos de ler dos alunos [...]” (BRASIL, 1998, p. 71).

Paulino e Cosson (2009, p. 67), em um artigo⁷ intitulado *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*, definem letramento literário como “o

⁶ Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

⁷ Cf. Zilberman, Regina e Rösing, Tania M. K. (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os pesquisadores argumentam que tomar o letramento literário como um processo significa dizer que tal fenômeno se dá em um estado constante de transformação, em um contínuo, ou seja, não é uma “habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta” (idem). Outro aspecto importante acerca do letramento literário é que ele não começa e nem termina na escola, embora acreditemos que a escola tenha o dever de promovê-lo. De acordo com os mesmos autores (2009, p. 68-69):

A singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. A leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária [...] o segundo procedimento, que se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado, é o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/ construção do mundo que se faz pela experiência da literatura [...] (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68-69).

O letramento literário é compreendido como um ato de apropriação. Tal apropriação é sócio-individual, tendo em vista que um mesmo texto gera leituras e sentidos diferentes, uma vez que depende das condições, dos interesses, dos objetivos, que motivam a leitura e as experiências a partir das leituras de mundo de cada leitor, isso porque, na prática literária, não há espaço para apenas um sentido, uma interpretação, uma “resposta certa”.

Dessa forma, o aspecto polissêmico da literatura é um espaço de plena liberdade para o leitor. “Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15), posto que o literário pode fornecer ao leitor uma participação ativa na construção dos sentidos e, por conseguinte, leva-o a reexaminar e reavaliar a sua própria visão e percepção da realidade concreta.

Sendo assim, o mundo criado pelo autor é aceito pelo leitor como um mundo possível para si. Na obra literária, um mundo possível se constrói, porque os objetos e os processos nem sempre são totalmente delineados, portanto, esse mundo deixa lacunas e “vazios” que são “preenchidos” pelo leitor, este, por sua vez, entra num estado de desestabilização que lhe proporciona a possibilidade de reestruturar-se.

Nessa dinâmica, há um cruzamento de horizontes: o do leitor com o do(s) personagem(s); do leitor com o do autor e com o conto que suscitam questões e dão respostas a cada um a seu modo e de acordo com seu momento sócio-histórico. Segundo Aguiar (2001), isso se deve ao fato de que a leitura literária “é simbólica e ela permite leituras plurais, dando-se à interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações dos signos” (AGUIAR, 2001, p. 249).

Contudo, sabemos que a escola brasileira apresenta uma crise substancial no que tange à prática da leitura — a julgar pelos diagnósticos de procedência diversa (PISA, SAEB). E, para Zilberman (2009, p. 28), os conflitos que acarretam tal crise são de várias ordens:

Começam no ambiente da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino [...] (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Além de todas essas questões, que desencadeiam outras, a não proficiência em leitura por parte dos alunos tem sido um grande problema para a formação do leitor literário. Atualmente, por exemplo, a escola tem enfrentado grande dificuldade em encontrar uma maneira de conciliar esses dois “mundos”: a linguagem cujo suporte é o impresso (o livro) e a linguagem multimidiática (as telas de computador, de cinema, de celular, de televisão, etc.).

Assim, entendemos que a relação escola e literatura não é harmoniosa, “[...] uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI [...] [somado a força da tradição e da inércia curricular]” (COSSON, 2007, p. 20), pois, em nossa sociedade contemporânea, há uma multiplicidade de textos, de imagens, de linguagens e espaços interativos de ordens várias e uma grande diversidade de manifestações culturais. Esses são alguns argumentos que levam algumas pessoas a recusarem a presença da leitura literária no âmbito escolar.

Paulino (2008, p. 65) afirma que:

As motivações para a leitura literária teriam que ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida

social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (PAULINO, 2008, p. 65).

A autora (2008) defende um letramento literário para além dos muros da escola, de maneira que esse letramento possa se refletir na vida do aluno, auxiliando em sua formação enquanto cidadão.

No que tange à escolarização do texto literário, Soares (2001) assevera que a escola se apropria da literatura, tomando-a para si, escolarizando-a, didatizando-a e pedagogizando-a, a fim de atender aos seus próprios objetivos, tornando a arte literária uma literatura escolarizada e, portanto, fugindo de sua função primeira, permitir a fruição literária. O trabalho que a escola tem feito com o texto literário, por muitas vezes, é de modo fragmentado, engessado ou quando não, uma leitura já pronta com a resposta certa. Como temos dito, a expressão escolarização da literatura ou do texto literário remete à ideia de tornar literário o escolar — a literalização escolar —, isso se deve pelo fato de que o texto literário continua sendo apresentado com um caráter educativo, de formação, de aprendizado.

Padilha (2005) nos alerta que a escolarização, de certa forma, é decorrente “das diferentes concepções de língua, linguagem, escola, sujeito e mundo que cercam o processo de produção dos manuais didáticos [e, sobretudo, a prática de sala de aula]” (PADILHA, 2005, p. 2). O texto literário não é estudado em sua particularidade, em suas características específicas. A escolarização ou didatização do texto literário é um processo natural, assim como todo conhecimento que chega à escola, uma vez que não há como a escola existir sem a escolarização, caso contrário fugiria de sua própria essência. A instituição escolar está indissociavelmente ligada à constituição dos conhecimentos que, quando escolarizados, se corporificam e se formalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas, metodologias.

Por isso, não tem como evitar que a literatura — assim como qualquer outra arte ou ciência — se escolarize, pois, como afirma Soares (2001, p. 21) “não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”. Entretanto, o que ocorre é que a escolarização, consoante com a autora (2001), não tem se realizado adequadamente no cotidiano da escola. Para a pesquisadora, o que se deve criticar não é a escolarização da arte literária,

[...] mas a inadequação, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001, p. 22).

Para Walty (2001), o discurso didático tem o caráter de esvaziar e congelar em definições e classificações o texto literário com o objetivo de ensinar regras morais, discutir acerca de drogas, aborto ou gravidez na adolescência, bem como ensinar regras gramaticais etc. Tal procedimento, analisado por Magda Soares e por ela nomeado de “escolarização inadequada”, deforma a formação do leitor, levando-o ao afastamento do texto literário, estabelecendo, assim, um abismo entre (provável) leitor e literatura.

Nos dizeres de Walty (2001, p. 51-52) “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatização, burocracia do ensino, acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, descolado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar” (WALTY, 2001, p. 51-52).

Sobre o tratamento didático nas atividades de leitura do conto no LDVP

Aqui apresentaremos as reflexões acerca da nossa análise no que tange ao tratamento dado pelo LDVP para o gênero conto nas atividades de leitura. Para tanto, mostraremos alguns exemplos de atividades em cada ano do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

O livro do 6º ano — na unidade 3, capítulo e texto 1 – apresenta o conto “O homem que enxergava a Morte” de Ricardo Azevedo. Vejamos a seguir uma atividade referente à leitura, apresentada no LDVP do 6º ano, página 153.

As narrativas de ficção – como os contos, os romances, as novelas, os poemas narrativos e os causos – sempre apresentam certos elementos, que encontramos ao fazer estas perguntas:

- Quem conta a história, isto é, quem é o *narrador*?
- Quem participa da história, isto é, quem são as *personagens*?
- O que acontece na história, isto é, qual o *enredo*?

- Onde acontece a história, isto é, qual o *espaço*?
- Quando acontece a história e quanto tempo dura, isto é, qual o *tempo*?

O conto “O homem que enxergava a Morte” tem todos esses elementos, mas escolhemos estudar aqui apenas um deles, a personagem principal, observando, para isso, suas ações e as consequências delas.

Responda às questões no caderno.

1. Logo no início do texto é apresentada a personagem principal. Com ela é que acontecem os fatos mais importantes do conto e por causa dela a história se desenvolverá.
 - a) Quem é essa personagem? Descreva a situação em que ela se encontra no início da história (para isso releia os cinco primeiros parágrafos).
 - b) De acordo com o texto, por que o homem não consegue encontrar um padrinho para seu filho mais novo?

Observe que a situação inicial da personagem – muito pobre com seis filhos – muda com o nascimento do sétimo filho e a necessidade de encontrar um padrinho para ele. A partir dessa primeira complicação, uma solução, novos problemas e novas soluções organizarão a narrativa.

Nessa atividade, apesar de o livro apontar os elementos estruturais do gênero conto — que consideramos extremamente relevantes e necessários para encaminhar a leitura participativa —, ele diz, no entanto, que não irá explorá-los em sua totalidade, mas apenas o aspecto *personagem principal*.

Acreditamos que, em se tratando de didatização, não é relevante para os alunos estudarem apenas a personagem (personagens) de um dado conto, pois tal gênero não se realiza somente através do estudo das características dessa. Entendemos que o estudo do gênero conto, por esse viés, de certa forma, apresenta-se de maneira fragmentada, uma vez que quem lê, estuda ou escreve um conto, certamente, o compreende em sua totalidade (narrador, personagens, enredo, espaço, tempo, esfera de circulação e recepção etc.).

Além disso, o LDVP propõe algumas atividades que, conforme podemos observar nos dados supracitados, não possibilitam ao aluno-leitor uma *participação*

ativa dialógica em que o cerne da prática leitora seja a formação desse sujeito enquanto leitor literário que aprecia e valora esteticamente o objeto contemplado.

Percebemos tais evidências, quando o LDVP faz uso de expressões que levam o aluno-leitor diretamente a um dado excerto do conto, por exemplo, “logo no início do texto”; “se encontra no início da história”; “para isso releia os cinco primeiros parágrafos”; “de acordo com o texto”. Essas expressões colaboram para uma compreensão no nível da textualidade ou ainda, uma compreensão “uniforme” que apenas dubla e revozea o já dito.

É importante dizermos que, ao analisarmos tais atividades, notamos que o LDVP não informa ao aluno-leitor que há outra versão desse conto, escrita pelo contista e folclorista Luís da Câmara Cascudo e que este, por sua vez, é apenas aquele que escreve o conto, contado oralmente por João Monteiro, em Natal, Rio Grande do Norte. Diante disso, inferimos que, talvez, aqui possa ter havido uma tentativa de apagamento da voz de um discurso que se sustenta na prática oral.

Em outra atividade na mesma unidade, porém, no capítulo e texto 2, utilizando o conto “Cinco ciprestes, vezes dois” de Marina Colasanti, o LDVP propõe as seguintes atividades:

- 1- Copie no caderno o trecho em que o homem do conto é apresentado. (LDVP, 6º ano, p. 205).
- 2- O homem é assassinado pelo bandido, mas nesta parte do texto se observa uma importante interferência. Quem interfere na história? (LDVP, 6º ano, p. 205).

Nessa atividade, o LDVP convida os alunos a copiarem/extraírem um determinado trecho em que a personagem seja apresentada. Acreditamos que tal atividade promove apenas a prática de localizar e copiar mecanicamente um excerto do conto, não permitindo que o aluno tome um posicionamento crítico, apreciativo sobre o texto lido, visto que as práticas de localizar e copiar informações não promovem a formação de um possível leitor literário, ou seja, o aluno não é direcionado a dialogar, a refletir, a reagir de maneira que o gosto pela leitura literária venha a ser desenvolvido, de forma que se torne um apreciador de textos literários.

Ainda, podemos observar, na segunda atividade, a realização de tal prática leitora. Nela, o LDVP propõe ao aluno que este apenas diga quem interferiu no curso da

história, sem levá-lo a uma compreensão ativa dialógica. É importante dizermos que, nesse conto, o narrador muda o desfecho da história, de modo que interrompe enfaticamente o rumo do conto: “Mas um conto é apenas um conto, que eu conto, reconto e transformo em outro conto” (Marina Colasanti).

O LDVP poderia ter explorado uma característica peculiar do gênero discursivo conto: o traço, a marca, os resquícios da oralidade, da tradição oral de se contar causos desde a origem da humanidade. Percebemos, ainda, que esse modo peculiar — “diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade” (BAKHTIN, 2010 [1953-1954], p. 265) — da autora Marina Colasanti deveria ser discutido com os alunos, pois são esses aspectos que levam os discentes a tornarem-se apreciadores ou não de contos. Consoante com Mikhail Bakhtin (1981 [1929]), entendemos que “o gênero sempre conserva os elementos imorredouros da archaica [...] — a archaica refere-se aos traços característicos dos tempos antigos, a Antiguidade” (BAKHTIN, 1981 [1929], p. 91). Tal citação evidencia que o gênero discursivo conto, portanto, sempre apresentará os resquícios e traços distintivos de sua origem, de seus “elementos imorredouros da archaica” (*idem*).

Em relação ao livro do 7º ano, na unidade 1, no capítulo e texto 1, o LDVP propõe a leitura do conto “Um amigo para sempre” de Marina Colasanti, segue algumas atividades:

- 1- O texto “Um amigo para sempre” é um conto, isto é, uma narrativa curta composta por narrador (quem conta os fatos), personagens (quem participa deles), espaço (lugar onde se passa a história) e tempo (época ou duração do fato narrado). Além disso, apresento uma situação inicial estável, que é transformada por um acontecimento. Reconhecer esses elementos é importante ponto de partida para interpretar qualquer conto. Então, no caderno identifique:
 - a) A personagem principal de “Um amigo para sempre”;
 - b) O lugar onde se passa a história;
 - c) O tempo de duração do fato narrado;
 - d) A situação inicial do conto;
 - e) O fato que deu início a transformação.

- 2- Após o primeiro encontro entre o homem e o pássaro, a narrativa evolui e, a cada parágrafo acrescenta-se uma nova informação, consequência do fato anterior. Há um trecho, no entanto, que encaminha a história para o final provocando certa *expectativa* no leitor. Copie-o no caderno.

O LDVP retoma, na primeira atividade, a discussão sobre a estrutura do conto, cuja proposição é levar o aluno a prática de identificar e copiar excertos no caderno. Reiteramos que a prática de levar o aluno a conhecer a personagem principal, o lugar, o tempo, o enredo é de suma importância, contudo, a mera identificação seguida de copiar trechos que indicam tais elementos sem refletir acerca dos possíveis efeitos de sentidos que são engendrados, talvez, não seja o caminho para formarmos leitores e apreciadores de contos.

Ainda, na atividade 2, há uma questão concernente a um determinado aspecto da prática leitora: provocar certa expectativa no leitor. No entanto, o LDVP não discute tal questão com mais acuidade, de forma que pede apenas que os alunos copiem no caderno o trecho em que se pode observar tal expectativa. Provavelmente, a voz do aluno aqui não tenha sido levada em consideração, embora a atividade tenha afirmado que a leitura do conto provoque certas expectativas no leitor. Acerca dessa questão, Edgar Allan Poe (*apud* GOTLIB, 1999) afirma que o conto se caracteriza pelo efeito, pela expectativa que ele consegue provocar no leitor, em outras palavras, deve-se “dosar” a obra, a fim de que o leitor leia “a uma só assentada”.

Na atividade 3, o conto é objeto de estudo gramatical relativo à morfologia verbal.

- 3- No texto de Marina Colasanti, aparecem vários verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo. Releia as frases e os verbos destacados na atividade 1 e responda no caderno:
- Em todas as frases, os verbos destacados estão no pretérito imperfeito. Quais estão no modo indicativo? Quais estão no subjuntivo?
 - Escreva no caderno a forma infinitiva dos verbos que, no item *a*, aparecem no subjuntivo.
 - Os verbos da primeira conjugação tem vogal temática *a* (*cantar*). Na resposta do *a*, quais verbos pertencem à primeira conjugação?

- d) Os verbos de segunda conjugação apresentam a vogal temática *e/o* (*escrever, compor*). Na resposta do item *a*, quais verbos pertencem a segunda conjugação?
- e) Entre os verbos destacados, há algum da terceira conjugação? Que vogal temática caracteriza a terceira conjugação? Exemplifique (LDVP, 7º ano, p. 19-21).

No atinente a essa questão, a concepção de *compreensão passiva* de Mikhail Bakhtin e o Círculo (1993 [1934-1935]) serve para refletirmos acerca de tal evento, qual seja compreensão passiva que está no campo da decodificação ou decifração da leitura. Assim, tal prática se concretiza como uma leitura identificativa, isto é, identificar o sinal, o sinal escrito; ou ainda, de identificação dos traços fônicos, gramaticais e outros relevantes para esse tipo de compreensão. No que se refere a essa prática, Bakhtin (2013 [1940], p. 23) assevera que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013 [1940], p. 23).

Nesse viés, da prática de leitura literária, parece-nos que, nessa atividade, tal prática é tomada apenas como um processo de identificação dos aspectos gramaticais e, não como um ato de *compreensão ativa*, momento no qual “se determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos” (BAKHTIN, 1993 [1934-1935], p. 90-91, ênfase adicionada).

Paes de Barros (2005), em consonância com a teoria bakhtiniana, pontua que a leitura é um processo de compreensão ativa em que os leitores constroem “os sentidos dos textos verbais e não-verbais, observando-os como componente de um todo de significação, a ponto de desvelar o *não-dito* presente na dialogia [...]” (PAES DE BARROS, 2005, p. 148) nas práticas de leitura.

Assim, verificamos, ainda, que o conto, na referida atividade, não é utilizado para se desenvolver o letramento literário, mas como pretexto para se ensinar conteúdo de cunho gramatical em detrimento daquelas “que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 27).

O volume do LDVP do 8º ano, na unidade 1, no capítulo 1 e nos textos 1 e 2, “O primeiro amor, de Ana Miranda e “Brincadeira”, de Anton Tchekhov, respectivamente, apresenta algumas atividades, a saber:

- 1- A transformação desencadeada altera o estado de alma (sensações e sentimentos) da narradora – personagem. Copie o trecho em que a garota revela o início de um sentimento completamente novo.
- 2- A partir deste ponto da história, o conto se desenvolve apresentando os estados de alma, as emoções da personagem.
 - a) Que sentimento passa a dominar a garota?
 - b) Como ela reage a esta nova sensação?

(LDVP, 8º ano, p. 14-15)

- 3- Descreva a situação inicial das personagens.
- 4- Que fato desencadeia a mudança de estado de alma da personagem Nádenka?

(LDVP, 8º ano, p. 27)

Os dados revelam que o LDVP, novamente, retoma a mesma discussão feita nos 6º e 7º anos. Observamos que o livro ainda propõe aos alunos que identifiquem os trechos, copiem no caderno e descrevam características da personagem. É importante dizermos que as atividades 2 e 4 propõem o mesmo tipo de prática, pois pede para o aluno indicar os estados de alma da personagem, ou seja, mais uma vez o LDVP traz para estudo a caracterização da(s) personagem(ns) do conto.

Além disso, pudemos perceber que ainda há expressões, como “copie o trecho” ou “descreva a situação”, que corroboram para um esvaziamento de nuances e de possíveis efeitos de sentidos que poderiam ser engendrados por meio desses dois contos lidos pelos alunos. A nosso ver, tais atividades culminam para uma prática que não explora os aspectos discursivos estéticos e apreciativos de um texto verbal ou verbo-visual, de forma que essa prática não propicia o levantamento de outros sentidos (o não-dito) do objeto contemplado em outro contexto.

Em nossa perspectiva, tais atividades de leituras não instigam o aluno a participar efetivamente do processo de compreensão leitora, visto que não levam em consideração uma possível cocriação leitora, em que elementos discursivos, recepção do conto e a apreciação estética não são desenvolvidos.

Com base nas questões citadas acima, percebemos que tais atividades estão no nível de fragmentação do conto. A julgar pela concepção de leitura que o LDVP concebe, isto é,

[...] um processo de interação entre o leitor e o texto. Nessa atividade interativa, muitas vezes orientada por objetivos claros a serem obtidos (busca de informação, entretenimento, reflexão, etc.), nem sempre são conscientes as estratégias de entrada no texto, tampouco os mecanismos textuais utilizados pelos autores para comunicar uma ideia, um fato ou uma experiência estilística (Manual do Professor, 2012, p. 2).

Na nossa ótica discursiva, entendemos que o processo de leitura dialógica não é pela interação entre leitor e texto, mas entre leitor e autor. Há certo descompasso entre a afirmação anterior e a seguinte “nesta coleção procuraremos realizar um trabalho bastante específico de *identificação e caracterização do gênero textual*, cujas bases teóricas encontram-se em Bronckart e em *Bakhtin*” (Manual do Professor, 2012, p. 2-4, ênfase adicionada).

Primeiramente, pensamos que o processo de leitura, numa acepção enunciativo-discursiva, é tomado como um ato ativo e criativo em que o sujeito age e reage com o autor da obra, bem como concorda ou discorda, acrescenta novos elementos, questiona e replica os discursos presentes na obra contista. Em segundo lugar, nessa perspectiva, o aluno é convidado a tornar-se coautor duma dada obra, a participar ativamente da (re)constituição dos sentidos e desvelar os não ditos no texto.

Assim, a leitura, pelo viés enunciativo-discursivo, toma o aluno como um sujeito que age na vida, no mundo ou nos mundos propostos pelos contos. O aluno, então, responde, aprecia e valora os contos, porque a compreensão é dialógica, pois se dá no processo de interação entre dois indivíduos socialmente organizados.

No exemplar do 9º ano da coleção, há algumas atividades de leitura desenvolvidas a partir do conto “O coração comido” de Gilles Massardier, a saber:

- 1- Qual a primeira informação que o leitor recebe sobre Béatrice?
- 2- Ao final da confissão do castelão, o que mais surpreende o frei?
- 3- A descrição é fundamental na construção de um conto de mistério; é por meio dela que o leitor tem a possibilidade de imaginar as personagens e os lugares descritos. Se a descrição for eficiente, poderá garantir a tensão necessária ao desenvolvimento do

enredo, até o momento do desfecho. *Releia os parágrafos de 2 a 5 e indique no caderno os elementos do ambiente responsáveis por manter o leitor em expectativa.*

- 4- O desfecho do texto (penúltimo parágrafo) faz referência a um comportamento surpreendente do barão. Ao relatá-lo, o narrador sugere ter havido uma grande mudança no comportamento do pai de Béatrice.
- Que mudança foi essa?
 - O que o barão resolveu fazer para aplacar esse novo sentimento?

(LDVP, 9º ano, p. 27).

É importante dizermos que o referido conto faz parte de uma obra intitulada “Contos e lendas da Europa Medieval” a qual, como o próprio nome sugere, aborda assuntos desse período histórico. No entanto, o LDVP não propõe um trabalho nas atividades de leitura em que tal temática pudesse ser explorada, para instigar a participação do aluno-leitor por meio de sua voz, de sua apreciação valorativa. Podemos notar que, de certa forma, a coleção aqui analisada insiste em atividades que promovem a compreensão apenas do texto, isto é, busca-se apreender aquilo que está posto no texto, ou seja, por esse viés o foco recai sobre o texto e sobre o leitor na extração de informações do texto (ROJO, 2004).

Em consonância com Bakhtin (2010 [1959-61/1976], p. 311), compreendemos que a atividade de “cópia” de textos é de fato uma “reprodução mecânica do texto”. Contudo, a leitura deixa de ser uma reprodução mecânica de significado do texto, se for feita de modo que o sujeito faça retomadas e citações, acrescentando outros elementos àquilo que foi dito ou relacionando a outros textos e discursos verbais, visto que há uma reelaboração e reacentuação da palavra alheia, em decorrência “do acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010 [1959-61/1976], p. 311),

Portanto, só há esse acontecimento novo, quando dois sujeitos, duas consciências se encontram, por isso, o contemplador (o aluno-leitor) será um coautor de quantos textos for ler (do objeto discursivo contemplado).

Dessa forma, notamos que há pouco espaço para o trabalho com a leitura que vai ao encontro da formação literária do aluno como cocriador dos contos literários, visto que o LDVP não apresenta situações didáticas leitoras que abordem ou instiguem a participação ativa dialógica, de maneira a dar voz ao aluno. Assim, não promove,

muitas vezes, a *contrapalavra* do discente ou a apropriação da palavra alheia, isto é, a tomada da palavra de outrem na recriação das práticas leitoras contistas pelos próprios alunos. Consoante com Bakhtin/Volochinov (2010 [1929]):

Trata-se de ao invés de se adotar uma falsa concepção da compreensão como um ato passivo- compreensão da palavra que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa [...], qualquer resposta [...] que se caracteriza justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto/sinal, onde, correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010 [1929], p. 99).

De certa forma, o LDVP não contempla a leitura na perspectiva dialógica em que Paes de Barros (2005, p. 188) afirma: “a compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora”. Compreendemos, portanto, que, na coleção estudada, o ensino da leitura nas atividades do gênero conto se fundamenta, sobretudo, na transmissão passiva leitora, em que se copia o discurso do outro.

Considerações Finais

A função da escola é, assim, proporcionar aos alunos o contato e a apropriação de variados tipos de letramentos — como o digital, o literário etc. — e, concomitantemente, o domínio da leitura e da escrita, a fim de que esses discentes saibam comunicar-se e posicionar-se criticamente nas diversas situações e instâncias sociais. Somado a isso, é de suma importância que a leitura literária assuma um lugar especial na aula de língua portuguesa/literatura, pois, como já dissemos em outro momento, a literatura tem o poder de dizer o que somos enquanto sujeitos duma dada comunidade, de tal modo que nos incentiva a desejar expressar o mundo por nós mesmos. Ademais, para que a leitura literária cumpra o seu papel humanizador, é necessário que os rumos da escolarização dos textos literários mudem.

Neste sentido, percebemos o quão difícil é para a escola cumprir o seu papel de formadora de alunos leitores e apreciadores de textos literários. Por isso, é necessário que o texto literário circule na esfera escolar na sua integridade, que seu acesso seja mais democratizado e viabilizado na escola e fora dela. É preciso que haja mais

bibliotecas, espaços e projetos de leitura; mais campanhas de incentivo à leitura, além da promoção de eventos artísticos (teatro, cinema, feiras culturais, etc.). E, sobretudo, que no espaço escolar haja apreciadores de textos literários, isto é, mediadores que incentivem e falem de suas experiências enquanto leitores.

Referências

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA; A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2001.

BAKHTIN, M. M. [1929]. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. [1934-1935]. O discurso no romance. In:_____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

_____. [1952-53/1979]. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. [1940]. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. [1959-61/1976]. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In:_____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo*, Brasília: MEC/SEF. 1998.

CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*. São Paulo: Ática, 2011.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

GOTLID, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1999.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva*. São Paulo: PUC, 2005.

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAES de BARROS, C. G. *A Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. São Paulo: PUC-SP, 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

_____; COSSON, R. letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA; A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2001.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA; A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

THE TALE IN READING ACTIVITIES OF A TEXTBOOK: FOR FORMATION OF A LITERARY READER

ABSTRACT

This work is part of a master research (Maiolini, 2013) linked to a research project entitled discursive genres in different spheres of human activity: theoretical and applied studies, which aim to analyze various genres so that one can discuss his/her process of didactization and also develop educational proposals. In this study, the concept of literary literacy was favored to analyze reading activities for the tale genre in the textbook *Viva Português* in order to discuss the formation of the literary reader and observe what has been the treatment given to the referred gender in this educational material. To reflect on the literary reading in the textbook,

the theoretical framework that underpins the research is the Mikhail Bakhtin philosophical-linguistic thought and the Circle.

Keywords: literary literacy, tale, reading.

Recebido em 01/09/2014.

Aprovado em 20/01/2015.