

AS ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTERDIÇÕES E SILÊNCIOS

Julianny de Lima Dantas (UFRN)
juliannydantas@gmail.com

Afinal, que prática é essa — a da leitura — capaz de ocupar e preocupar tantos e por tanto tempo? Que apostas sustentam o espinhoso trabalho de formar homens leitores?

João Wanderley Geraldi

Indiscutivelmente, o livro didático de língua portuguesa é uma das bases fundamentais da leitura na escola, principalmente se inserido no contexto do ensino público, ainda com poucos recursos adicionais. Essa relevância do livro didático justifica uma ativa produção de conhecimentos sobre as concepções teórico-metodológicas que embasam o trabalho com a leitura e, ainda, sobre a forma como esse trabalho é efetivamente encaminhado, em uma realidade, muitas vezes, dissonante e desligada de qualquer concepção. Em consonância com essa "linha de produção", analisamos, neste trabalho (parte de dissertação concluída sobre o tema) atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como recorte as atividades propostas a partir de um gênero discursivo específico, neste caso, a tira cômica.

Durante a dissertação, trabalhamos com três objetivos específicos (1. recuperar e elencar os objetivos que norteiam a elaboração das atividades de leitura nos LDP; 2. verificar o cumprimento, ou não, desses objetivos no encaminhamento das atividades; 3. descrever os possíveis efeitos dessas práticas de leitura instauradas para o trabalho com a leitura no material didático). No entanto, para recorte deste artigo, selecionamos duas categorias de pesquisa — classificadas durante o cumprimento do segundo objetivo específico —, nesse caso, dois aspectos recorrentes nas atividades de leitura analisadas: a restrição ou anulação das possibilidades de leitura e a não solicitação do posicionamento crítico.

Para que pudéssemos delinear melhor nosso objeto de pesquisa, optamos pela pesquisa documental de natureza qualitativa e levamos em consideração trabalhos como os de Belmiro (2006) e Mendonça (2006), entre outros, bem como estudos específicos sobre a natureza e constituição da linguagem como prática dialógica (Bakhtin 1981, 2003), como veremos a seguir.

1. A leitura como prática social: o livro didático de língua portuguesa e o gênero *tirinha*

Não sendo uma disciplina científica autônoma, a leitura, como ato, se constitui como um objeto de estudo complexo, que é incessantemente construído, reconstruído e "parcelado" por um conjunto de disciplinas como Psicologia, Pedagogia, Antropologia,

Linguística e Sociologia (BATISTA; GALVÃO, 1999). Entre tantas perspectivas teóricas heterogêneas, e na confluência de algumas de suas vozes, entendemos a leitura como uma prática discursiva permanentemente embebida em contextos sócio-históricos e dialógicos ao mesmo tempo múltiplos e singulares. Nesse sentido, a leitura mobiliza sujeitos sócio-historicamente situados que se alternam infinitamente nas longas cadeias da comunicação discursiva, no sentido de que cada texto a ser lido é um enunciado precedido por muitos outros que lhe definiram, que lhe suscitaram como resposta, e predecessor de outros tantos, suas réplicas ativas.

Quando considera esse efeito dialógico da linguagem, e conseqüentemente da leitura, Geraldi (1997) entende que o produto do trabalho de produção discursiva se oferece ao leitor, sendo que, a partir do leitor, esse trabalho é constantemente reconstruído e novamente realizado a cada nova leitura. Alegoricamente, a trama desse processo dialógico de leitura toma as pontas dos fios do texto que foi tecido e, com esses fios, tecem o mesmo e um outro bordado, com mãos que trazem e também traçam outra história. Segundo o autor, essas mãos não deveriam ser, de maneira nenhuma,

[...] mãos amarradas — se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de suas histórias — se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997, p. 166)

Isso tudo porque, no ato da leitura, o leitor constrói e reconstrói sentidos — mescla seus próprios fios aos fios do texto em um bordado sempre mesmo e novo — sempre na fronteira entre duas consciências, entre dois sujeitos (BAKHTIN, 2003): o sujeito-autor e o sujeito-leitor, respondente.

No entanto, o que nos interessa, nesse estudo, é mais do que a teoria sobre a leitura, tão filosófica e, por vezes, tão poética. Para se chegar ao tema principal deste capítulo, é preciso *saltar abaixo*: como se fora, quase, uma queda de anjos. Isso porque, infelizmente, as situações reais de leitura na sala de aula não têm permitido, pelo menos nos rançosos contextos atuais, que se pense a leitura como um momento epifânico, uma travessia dialógica. É o que veremos a seguir.

Apesar dos insucessos congênitos que acompanham o ensino de português desde o seu início, a criação de inteligibilidades a partir da problematização de práticas desgastadas de ensino nos permitiu, hoje, chegar a um patamar mais confortável frente a essas intranqüilidades. Patamar teórico, apenas. Isso porque — embora já tenhamos um arcabouço teórico e metodológico mais competente do que tínhamos há vinte, trinta anos — em termos de melhoria efetiva do ensino, foram poucos os avanços. A insuficiência e ineficácia das atividades de leitura no livro didático é um tema que move dezenas de pesquisas acadêmicas e é possível notar que essas pesquisas, independente da época em que foram publicadas (há três, cinco, doze, 20 anos), trazem praticamente os mesmos resultados problemáticos. Esse é um exemplo, entre muitos outros, de que a prática na sala de aula não acompanha no mesmo ritmo a produção intelectual, a

despeito, inclusive, da publicação de documentos e programas governamentais como os PCN's e o PNLD.

Sobre a publicação desses parâmetros oficiais, podemos afirmar que eles convocam a noção de gênero discursivo, uma “moda” nas propostas de praticamente todos os livros didáticos na atualidade, na medida em que a grande aposta para o trabalho com a leitura tem sido a escolha de gêneros privilegiados dentre as mais diversas esferas da comunicação verbal. Esses gêneros, nascidos a partir das necessidades comuns a um determinado grupo, se materializam sob uma forma relativamente estável, em função de um determinado contexto histórico e social. Quando esses contextos são alterados, é normal que os gêneros também mudem, seja na estrutura ou no estilo, passíveis inclusive de se extinguirem, cedendo lugar a outros gêneros. Para Rojo (2008b), com a entrada do gênero textual/discursivo na sala de aula, pretende-se incrementar as circunstâncias da leitura, de modo a desestimular velhos hábitos já comentados. Em contraponto com o reconhecimento e estudo das tipologias textuais, a autora defende que o trabalho com os gêneros discursivos desestabilizaria, em princípio, práticas problemáticas como o tratamento do sentido como significado literal e unívoco, o trato autoritário e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser reconhecida e assimilada e, por fim, o tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar e como unidade gramatical (ROJO, 2008b, p.92). Mais adiante, a autora reforça mais uma vez que essa seria, *em princípio*, a razão e a finalidade implícita ao trabalho de leitura a partir dos gêneros textuais. Entretanto, como Rojo percebeu e como sugerimos anteriormente no capítulo introdutório, quase sempre as atividades de leitura não estão centradas nesse eixo. Ainda não se tem muita clareza sobre o que fazer com essa multiplicidade e diversidade de gêneros que entram na sala de aula, cada um com suas especificidades próprias.

Infelizmente, em contextos reais, segundo pesquisas de Freitas (2002), a leitura na escola tem surgido apenas como dotada de um sentido escolar, com um fim em si mesma, desvinculada das experiências e das práticas discursivas das quais os leitores participam fora da sala de aula. Isso em parte porque, para Geraldi (2006), é muito mais fácil e conveniente aos modos de funcionamento da escola lidar com conhecimentos gramaticais, fazendo do texto “um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos” (Idem, 1997, p.170). Principalmente no livro didático, boa parte dos textos surge como fonte a partir do qual apenas se exemplifica, decodifica, deduz, identifica, classifica, retira, recorta, transcreve e aplica, deixando de lado muitas outras ações fundamentais na constituição do leitor crítico. A atividade de leitura fica, enfim, limitada a habilidades mecânicas de decodificação de sentidos e reconhecimento de padrões gramaticais, muitas vezes desinteressada e aparentemente desvinculada dos diferentes usos sociais (ANTUNES, 2003).

Com efeito, podemos destacar até aqui dois problemas principais a respeito do encaminhamento da leitura na escola: o primeiro deles é a presença do enunciado a serviço somente do trabalho com as categorias linguísticas e gramaticais, enquanto o segundo é a ausência de diversificação nos objetivos da leitura. Esses dois problemas, como veremos na análise, costumam andar de mãos dadas em uma parceria que, por uma questão de espaço e prioridade, acaba por excluir outros aspectos importantes do trabalho com a leitura, gerando ainda outros problemas.

Assim, por exclusão, a presença dessas duas práticas aniquila, quase sempre, o que deveria ser o principal objetivo do ensino da leitura no Ensino Básico: a formação de um leitor crítico e dialógico. Micheletti (2006) cita quatro atitudes que, em sua opinião, definem a condição de criticidade do leitor. Primeiramente, esse leitor não poderia ser apenas um decifrador de sinais, uma vez que é fundamental a mobilização de saberes para dar coerência às possibilidades do texto. Em seguida, o leitor precisaria ser cooperativo, promovendo uma reconstrução dos sentidos e do mundo a partir do que o texto lhe oferece. Em terceiro, o leitor transformar-se-ia em co-enunciador, na medida em que refaz o sentido do autor. E, por último, o leitor seria sujeito da leitura, e não objeto. O leitor crítico é, por excelência, um leitor dialógico, na medida em que se constitui como respondente, que reconstrói os sentidos na interlocução com o Outro. Todavia, o ato de desconsiderar os pressupostos dessa formação leitora acaba por relegar o leitor a uma função passiva, na qual apenas recebe, decodifica e capta o texto da forma mais primária possível.

Durante a construção desta pesquisa, nos propomos a focalizar o olhar sobre um único gênero discursivo, a tirinha, percebendo como as atividades são elaboradas a partir da leitura de textos desse gênero, delimitando a tira cômica no contexto da leitura e do ensino, como palavra e como imagem que precisam ser lidas e apreendidas em sua integridade concreta e viva.

A inclusão das tirinhas no livro didático, iniciada na década de 70 de forma muito tímida, foi intensificada a partir da criação dos PCN's. Objetivando suprir uma necessidade de contato com diversas práticas discursivas na tentativa de formar um sujeito capaz de interagir socialmente em diversas situações comunicativas, os parâmetros elencaram gêneros privilegiados para o trabalho com a leitura e com a escrita com a entrevista, o debate, a crônica, a propaganda, a charge e, principalmente, a tira.

De fato, após os PCN's, as tirinhas ganharam popularidade no livro didático. É possível, por exemplo, encontrar em um único manual a quantidade expressiva de 58 tiras¹! Acreditamos que isso acontece porque a tirinha oferece ao material didático uma série de atrativos especiais (dimensões pequenas, cores e traços, humor) que, pelo menos em parte, incentivam a consolidação do gênero na sala de aula, nos materiais didáticos e nos diversos meios de avaliação, inclusive em avaliações diversas (basta, por exemplo, passear o olhar pelas provas de concursos públicos e vestibulares de todo o Brasil para perceber que esse gênero ultrapassa e muito os limites do ensino infanto-juvenil). Entretanto, a despeito de todos esses atributos, esse gênero é passível dos mesmos problemas que os outros, e até mais do que os outros. Para Amarilha (2006), o livro didático, apesar de seduzido pelo “glamour” das cores e apelo ao caráter de contemporaneidade dos quadrinhos, ignora o potencial desse gênero discursivo como veículo educacional, incorporando a imagem atraente, mas negligenciando um olhar mais profundo e comprometido com o texto.

A seguir, trataremos de dois aspectos que emergiram durante a análise dos manuais didáticos. Estes, entre outros sete, nos ajudaram a traçar um panorama sobre o trabalho com o gênero tirinha no livro didático, em uma problemática que pode, sim, ser estendida a outros gêneros

¹ Dado referente ao Livro 4, analisado nesta dissertação. Os outros exemplares apresentaram números de 46, 18 e 14 tiras, um percentual também alto para um único gênero.

2. Atividades que restringem ou anulam as possibilidades de leitura

Quando falamos na restrição de leituras nos referimos a dois hábitos comuns nos livros pesquisados. O primeiro deles é limitar a compreensão dos sentidos do texto a uma só possibilidade e o segundo é simplesmente não oferecer nenhum espaço à compreensão dos sentidos. Lembrando o enunciado 79, que foi discutido na dissertação, é possível entender a crítica velada, ou nem tanto, à instituição escolar e seus meios burocráticos de medir o saber. Até ingenuamente, esse sarcasmo da personagem não parece incomodar os autores, representantes simbólicos de uma conjuntura escolar maior. Como não existe o compromisso de dar conta desse sentido e de nenhum outro, tão somente o estudo ligeiro da expressão “por que” e a sua substituição por outra expressão, não há com o que se importar.

Deveria constituir papel da escola munir os leitores de criticidade suficiente para reagir a esse arrebanhamento, questionando práticas sociais rançosas até mesmo na tentativa de construir novos paradigmas. No entanto, em inúmeros exemplos observados no *corpus*, foram perdidas excelentes oportunidades.

Frequentemente, a ironia da tira, bem como acontece com a charge e o cartum, estira os fios dos discursos que circulam na sociedade atual, muitas vezes já tensos e igualmente ricos para a reflexão. De uma forma geral, sem nos prender a exemplos específicos, as tiras lidas durante a pesquisa fomentariam excelentes reflexões e posicionamentos em sala de aula sobre temáticas como egoísmo, abuso do poder, indiferença ao sofrimento alheio, corrupção, desigualdade social, machismo, incompletude da vida e das relações humanas, ética, entre tantos outros. Mas, de uma maneira ou de outra, praticamente todos esses enunciados se perderam em meio aos compromissos curriculares, como a seguir:



- Por que a aranha chama sua teia de originalíssima?
- Isso trouxe para a aranha alguma vantagem prática?
- Quais os dois adjetivos que se referem à teia?
- Qual deles apresenta flexão de grau?
- Em que grau ele está?
- Como se flexiona o outro adjetivo nesse mesmo grau, mas na forma analítica?

Sugestões de resposta:

2a) “Porque tem uma janela (um buraco) no centro, o que não é normal das teias.”

2b) “Não, pelo contrário: a teia deixou de ter sua principal utilidade, que é fazer pequenos insetos enredar-se nela.”

No caso acima, retirado do Livro 1, as duas primeiras questões se destinam à interpretação do que foi lido, enquanto as quatro restantes tratam de conteúdos da morfologia. Não bastasse a proporção das atividades, percebemos também a superficialidade das que se propõem a dar conta do sentido do enunciado. Para a questão “a” o leitor encontrará resposta no próprio entorno da palavra “originalíssima”, uma vez que a aranha explicita a razão da originalidade da teia. Na segunda questão a resposta também está explicitada no texto verbal, juntamente com a imagem na qual uma mosca passa livremente pela armadilha. Parece claro que as duas questões remetem respectivamente aos dois primeiros quadros, no entanto o fechamento da tira, o enunciado que confere humor e sentido ao todo, não foi contemplado em nenhuma atividade.

O trecho “Sim! Aranha pra ser artista também tem que passar fome!”, remete ao já conhecido discurso da desvalorização do trabalho cultural. Mesmo para a aranha, personagem da tira, essa afirmação não é nova, o que se pode depreender da exclamação “sim!” (que soa como uma concordância com o interlocutor, como “eu sei” ou “é isso mesmo”) e do termo “também”, que pressupõe que outros seres passam pela mesma situação. O que acontece nessa atividade, é a subtração do entorno sócio-histórico em razão de outras necessidades como a identificação de adjetivos e suas características, exercício que ocupa dois terços do único espaço que esse texto terá no livro didático. De modo semelhante, podemos observar a tira abaixo, assinada por Angeli, conhecido por abordar temas polêmicos e ácidos.

2. Leia a seguinte tira de Angeli.



- a) Copie da tira todos os substantivos próprios.
 - b) Copie todos os substantivos comuns.
 - c) Por que os substantivos próprios são importantes nesse texto?
 - d) E os comuns, por que são importantes?
 - e) Que substantivos da tira você copiou com letra maiúscula no início? E com letra minúscula? Justifique por que você usou letra maiúscula ou minúscula para escrever esses substantivos.
3. Em seu caderno, escreva o nome e a profissão de cinco pessoas que você conhece. Depois, grife ; substantivos próprios e circule os substantivos comuns. Em seguida, confira se usou letra ...aiúscula ou minúscula de maneira adequada.

Mais uma vez, o texto serve a atividades mecânicas como retirar substantivos. O mais próximo que se é possível chegar é a recordação, a partir das profissões escritas na tira, de outras mais que se conheça. Possivelmente alguns elementos sutis que contribuem para a construção do sentido desse enunciado passassem despercebidos por leitores entre dez e doze anos — faixa etária média dos alunos que cursam o sexto ano — porém, uma seqüência didática bem elaborada seguida de questionamentos que iluminassem o enunciado sob outro ângulo poderia facilmente ser mais bem sucedida. Caberiam aí relações entre o título e a fisionomia das personagens, entre cada personagem e o fundo emoldurante (os diferentes e sofisticados traços em contraste com uma parede e suas rachaduras no quarto quadro), O nome e a profissão de cada personagem se contrapondo o apelido vulgarizado de *Corriola*, o abismo social e financeiro que parece existir *Corriola* flanelinha e os demais... A atividade, infelizmente, passa ao largo de um enunciado que poderia, sim, ao ser abordado adequadamente, perseguir o objetivo de fomentar uma proficiência leitora apoiada na interpretação e principalmente na reflexão em diferentes níveis, seguindo o que é almejado no Guia do Professor.

Observamos um outro modo de restringir as possibilidades de leitura, que é estabelecer sentidos único ou limitados, algumas vezes até equivocados. Esses limites podem ser (e geralmente são) sinalizados ao professor por intermédio da sugestão de resposta, mas também podem estar implícitos nas próprias perguntas ao aluno.

3. Atividades que não solicitam o posicionamento crítico

Todos os aspectos elencados e analisados até agora, de alguma forma, nos encaminham à discussão deste último, a nosso ver, mais problemático.

Sabemos primeiramente que somos constituídos na e pela linguagem; que nossas palavras e nossa compreensão se dão sempre a fronteira entre duas ou mais consciências, em um diálogo constante. Vemos o sujeito, como afirma Sobral (2005), “no âmbito de uma arquitetônica em que os diferentes elementos que constituem sua fluida e situada identidade estão em permanente tensão, em constante articulação dialógica, em permanente negociação de formas de composição, em vez de unidos mecanicamente” (p. 105). Sabemos que a palavra — a imagem, também — é acometida pela coisificação e se distancia do diálogo tão logo tenhamos resolvido não esperar nada

dela. (BAKHTIN, 2003), uma vez que essa palavra quer “ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (Idem, p. 334).

Ainda que não soubéssemos que todas essas assertivas constituem o cerne da questão do ato ético, da responsabilidade e da responsividade, Ainda que não conhecêssemos as implicações dessa Arquitetônica do Círculo bakhtiniano na compreensão da constitutividade dos sujeitos na e pela linguagem. Ainda que não compreendêssemos ou não aceitássemos a essencialidade do acabamento ético e estético implicado na relação entre eu e o outro. Ainda se não soubéssemos de nada disso, saberíamos, assim como o sabem os autores dos livros didáticos de língua portuguesa, que a prova institucional do Pisa elege como nível máximo de proficiência em leitura a avaliação crítica (ainda que mecânica) do texto, a inferenciação mais aprofundada, que se baseia em elementos do texto que não estão disponíveis necessariamente na superfície do texto. Saberíamos que, de acordo com os autores do Livro 2, as estratégias de leitura consideradas mais abrangentes e construtivas são justamente as que propiciam o “posicionamento do sujeito-leitor perante o texto” (Tudo é Linguagem, Guia do Professor, p.7), pressupondo que a extrapolação para além dos sentidos aparentes do texto, a reflexão crítica e o diálogo leitor-texto são etapas essenciais desse posicionamento.

Então, se pelo menos esses últimos conhecimentos, de ordem mais prática, são apreciados pelo Guia do Professor e elevados à posição de estratégias e níveis máximos da competência leitora, como explicar o fato de que em nenhuma das questões analisadas (por volta de três centenas de atividades, propostas a partir de 144 tiras) houve a solicitação do posicionamento crítico do leitor?

Na busca por atividades que pudessem exemplificar de forma positiva esse último nível de proficiência leitora, encontramos apenas comandos mal acabados, mal encaminhados.

2. Leia a tira em quadrinhos a seguir.



Folha de S. Paulo, 15 jun. 2005.

- Quem a personagem disse que sorriu para ela? **A vida.**
- Ao dizer isso, ela usou uma linguagem figurada? Por quê?
Usou uma linguagem figurada, pois a vida não é um ser animado que tem dentes.
- A personagem se refere ao sorriso destacando a falta de dois dentes. Que dentes são esses?
Os dentes da frente.
- O que a personagem quis dizer com essas falas?
Quis dizer que, para ele, a vida não está completa, que está faltando alguma coisa. A tira revela os sentimentos da personagem diante da vida.
- Qual a expressão que especifica, caracteriza o tipo de dente?
A expressão da "frente".
- Transcreva a expressão que, no quadrinho, pode substituir "da frente"

laterais

frontais

superiores

Frontais. Professor, se os alunos tiverem dificuldade ao significado das palavras lateral, frontal ou superior, oriente-os a consultar o dicionário.

- A palavra escolhida por você para substituir a expressão "da frente" serve para caracterizar o substantivo dentes. Essa palavra é um adjetivo ou um substantivo?

É um adjetivo. Professor, é interessante que os alunos percebam que há locuções adjetivas que têm um adjetivo correspondente (com o mesmo significado). A expressão *da frente*, no exemplo que demos, pode ser substituída pelo adjetivo *frontal*. Já, no caso de *bola de meia*, não há adjetivo que corresponda à expressão.

Sugestões de resposta:

a) A vida.

b) Usou uma linguagem figurada, pois a vida não é um ser animado que tem dentes

c) Os dentes da frente.

d) Quis dizer que, para ele, a vida não está completa, que está faltando alguma coisa. A tira revela os sentimentos da personagem diante da vida

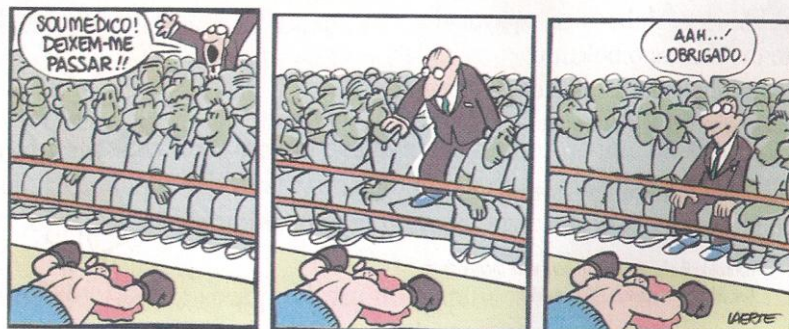
Ao término da leitura dessa tira, nos parece que qualquer atividade de leitura proposta acabará sendo impertinente. Não conhecemos a personagem, não sabemos qual é o enredo, nem compreendemos ao certo a escolha das três cores. Podemos, no entanto, construir hipóteses a partir da fala dessa personagem e do cenário. A imagem de um penhasco à beira do oceano já parece um lugar propício à reflexão e pelo primeiro balão, a personagem espera um dia inteiro até completar sua fala (o que pode ser inferido a partir do movimento do sol), dizendo que a vida, ao sorrir, tinha em falta os dois dentes da frente. Do trágico ao cômico e ao ridículo, o posicionamento da personagem diante da vida pode assumir diferentes nuances sob o olhar do leitor, que completará as lacunas que resultaram da não compreensão de alguns elementos com a sua realidade, com seus valores e experiências.

Aqui poderíamos discutir mais o aspecto da restrição das possibilidades de leitura, visto que, diante de tantos fios que podiam ser tomados, o livro escolheu o mais superficial deles, solicitando ao leitor, na questão *d*, que interprete o que a personagem quis dizer com essa fala. No entanto, como esse ponto já foi discutido antes, convém dizer que não podemos afirmar, nem de longe, que o leitor seja convidado a se posicionar criticamente em relação ao texto, à temática ou mesmo ao autor. Desse exemplo, o que fica é somente a sensação de oportunidade perdida ou então, pior, a sensação de que uma tira aparentemente tão densa para o público leitor ao qual se destina está, por consequência, totalmente deslocada no que diz respeito à sua real utilidade no LDP.

Um outro exemplo é uma reprodução parcial do enunciado 89, visto que foi retirado do manual do aluno ao invés do MP, como havíamos planejado.

A intencionalidade discursiva

Leia esta tira, de Laerte:



(Classifica
Devir, 200)

1. Observe atentamente o local e as pessoas que ali estão.
 - a) Em que tipo de lugar essas pessoas estão e o que elas estão fazendo?
 - b) O que provavelmente aconteceu com a pessoa que está deitada à frente do público?

2. O homem de preto produz dois enunciados. No primeiro, diz ser médico e pede passagem ao público. Considerando a situação em que esse enunciado é produzido, responda:
 - a) O que aparentemente ele pretendia fazer?
 - b) O que ele diz e faz no 3º quadrinho confirma essa hipótese inicial?
 - c) Qual era, portanto, a verdadeira intenção do homem ao dizer o primeiro enunciado?

Sem cair no teoreticismo, essa tirinha poderia, inclusive, servir para a discussão da própria compreensão responsiva ativa, do posicionamento crítico e da condição de não ter *álibi* para a vida, se esse fosse o objetivo no momento. Visto que não é, vamos ao que é proposto no livro. A questão 1 e a 2, até a letra *b*, solicitam habilidades de reconhecimento dos elementos verbais e não-verbais e de apreensão do sentido de forma generalizada. O conteúdo tratado na seção que traz essa atividade é a intencionalidade discursiva, entendida como "as intenções, implícitas ou explícitas, existente no discurso" (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 59).

Contudo, na letra *c* da segunda questão pede-se então que o leitor resgate a verdadeira intenção da personagem, quando, na verdade, seria infinitamente mais proveitoso questionar a intencionalidade discursiva do real enunciador do discurso, o autor da tira! Essa pequena alteração, embora não pareça de grande valia, abriria uma fresta maior para que o leitor refletisse sobre os discursos que perpassam a obra do autor, sobre práticas sociais e discursivas muitas vezes opressoras, descomprometidas com a ética (não necessariamente no sentido bakhtiniano), insensíveis ao sofrimento alheio. Como um fio condutor, o leitor ativaria outros enunciados, outras vezes em relação às quais talvez ainda não tenha tido a oportunidade de ser responsivo. Suas experiências então poderiam ser ativadas e revisitadas no ato de refletir sobre o discurso do outro. Então, o ouvinte/leitor já não poderia permanecer incólume e assumiria seu lugar na interlocução, respondendo a partir de seu lugar único no mundo, carregado de valores, crenças, posicionamentos. É aí, nesse processo, que reside de fato e de direito o diálogo entre o texto e o autor e é justamente esse o "pulo do gato" que parece ainda passar despercebido aos olhos dos autores do livro didático de língua portuguesa.

Para Marcuschi (2005), o livro didático, fonte principal das atividades de leitura na escola, continuará sendo, senão sempre, mas pelo menos por muito tempo, uma peça muito importante no ensino brasileiro, seja no formato impresso, digital ou *online*. Seria até mesmo inútil contestar o livro didático, censurá-lo e boicotá-lo, sendo para nós mais proveitoso tratar de "ver como ele anda hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor" (MARCUSCHI, 2005, p.49).

O livro didático pode, sim, ser uma solução para o ensino da leitura, desde que atente para as particularidades do enunciado e, principalmente, para o papel do leitor como participante ativo no processo da leitura. Nesse sentido, deve ser dado espaço a esse leitor para que, de fato, ele ocupe uma posição responsiva, ativa, dialógica. Nesse caminho, poderíamos começar a cogitar a formação de uma sociedade crítica, treinada para a vida, para a qual não se tem *álibi*.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: leitura crítica na sala de aula.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- ANTUNES, I.; **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- _____.; (VOLOSHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. (coleção biblioteca universal).
- BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgas.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua portuguesa/ Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2007.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- _____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Da sala de aula à construção externa de aula. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHELETTI, G. A leitura como construção do texto e construção do real. In: MICHELETTI, G; PERES, L. P. F.; GEBARA, A. E. L. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROJO, R. O texto no ensino aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.) **Gêneros de texto: características e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008a.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto do ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). (RE) **Discutindo texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008b.