

PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA - FORMAÇÃO PARA O LEITOR LITERÁRIO?

MAIOLINI, Iara Lopes (UFMT)¹

Resumo: O presente trabalho faz parte das pesquisas realizadas pelo “Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento em Mato Grosso” cujo objetivo foi descrever e compreender os processos de ensino-aprendizagem de leitura e, em particular, o trabalho que se realiza para a formação do leitor literário no âmbito escolar público. Assim, faremos um recorte da nossa pesquisa de mestrado, a fim de discutirmos sobre algumas práticas de leitura e letramento dos alunos entrevistados. Para tanto, usaremos como arcabouço teórico Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura. Gênero discursivo

1. A leitura literária como ato de compreensão ativa

Para Bakhtin (2003[1952-1953/1979]), a *compreensão ativa* se alicerça no pensamento basilar de que todo enunciado se constitui de uma compreensão e resposta, porque “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979], p. 271) e todo sujeito tem uma natureza responsiva. O ato de compreensão ativa é entendido como um ato de resposta, porque o sujeito sócio-histórico é um ser que age na vida e a modifica e transforma, recriando o objeto contemplado num novo contexto – o contexto potencial da resposta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]).

A palavra chega ao falante como parte das infinitas enunciações (enunciados) de outros sujeitos situados socialmente que já estão na vida, posto que o sujeito na acepção bakhtiniana é concebido como alguém que compreende e responde/replica de maneira ativa (BAKHTIN, 1993 [1934-35/1979], 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.

A palavra dita pelo locutor, portanto, é coberta de tonalidades e nuances valorativo-apreciativas, pois é assim 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]).

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso e professora de Língua Portuguesa na rede básica de ensino em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. iarac84@hotmail.com

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 interrelações 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).

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano toma o sujeito como ser humano ativo e responsável, ou seja, o ser que age na vida é o centro das discussões bakhtinianas. O sujeito, portanto, faz parte do processo/produto dialógico de compreensão da linguagem, do sentido engendrado numa enunciação. 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.

Portanto, 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[1934-35/1979]) 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 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. A compreensão passiva, nessa acepção, é vista como uma espécie de ventriloquismo, por assim dizer, momento em 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), ou seja, tal dinâmica não passa de uma reprodução, identificação e reconhecimento da voz alheia.

Dessa forma, a discussão travada aqui figura como pano de fundo para a nossa pesquisa, 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.

2. As práticas de leitura e letramentos dos alunos

Nesta seção, faremos um recorte da nossa pesquisa de mestrado. Apresentaremos, assim, algumas das questões que compuseram o questionário aplicado aos alunos do Ensino Fundamental (doravante EF) de uma determinada escola pública², a fim de refletirmos sobre: Quais práticas de leitura têm os discentes da etapa final do ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada nos contextos escolar e extraescolar?

Para tanto, discutiremos - à luz do pensamento bakhtiniano - sobre os dados dos questionários aplicados aos alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental atinentes às atividades de leitura dos alunos.

Tabela 1 – Materiais escritos existentes na residência

Bíblia, livros sagrados ou religiosos, livros didáticos, dicionários.	53,80%
Agenda de telefone, livros de receita de cozinha.	11,54%
Livros de literatura/romances, enciclopédia.	9,62%
Álbum de família, fotografias.	9,62%
Calendários e folhinhas.	7,69%
Não respondeu.	5,77%
Livros infantis.	1,92%

Como podemos perceber na tabela 1, no que se refere aos materiais escritos, que os sujeitos possuem em sua residência, 53,80% dos alunos responderam que há Bíblia (livros sagrados ou religiosos), livros didáticos e dicionários em suas residências. A forte presença do livro didático e do dicionário parece resultar das ações educacionais e programas governamentais tais como: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar). Certamente, a forte presença da Bíblia (livros sagrados ou religiosos) é fruto de ações sociais nas comunidades, ou seja, talvez, pelo fato da religiosidade dos familiares.

Por outro lado, os dados apontam uma incidência bem menor, 9,62%, para livros de literatura/romances e enciclopédia. Podemos pensar que isso se justifique pelo fato destes materiais impressos em nossa sociedade serem caros, embora nos anos de 2002, 2003 e 2004, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tenha distribuído

² A escola escolhida para a aplicação de questionários com uma pergunta aberta foi a “Escola Estadual F. A. F. M.” localizada em Cuiabá, capital de Mato Grosso. Esta pesquisa contou com a participação de 54 alunos, sendo 28, do 7º ano; e 26, do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha por esses anos ocorreu por causa do trabalho didático com o gênero conto nos LD dessas etapas, como bem sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos. Além disso, gostaríamos de propor um trabalho que discutisse a formação do leitor literário na escola fundamental. Para maiores informações conferir o trabalho da Iara Lopes Maiolini (2013) intitulado “Um proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental”.

gratuitamente, junto às escolas públicas do país, uma coleção denominada *Literatura em minha casa* que continha diversos gêneros da esfera literária, por exemplo: conto, peça teatral, poema, crônica, novela. Executado no ano de 2011, o objetivo desse projeto era entregar a cada aluno um “kit” contendo cinco livros de diferentes gêneros literários. Nesse sentido, entendemos que o fato de um aluno da rede pública ganhar uma obra literária nos parece relevante para o aprimoramento do letramento literário.

No entanto, compreendemos que apenas a posse de livros não determina a formação do leitor literário, visto que para isso é preciso professores e mediadores de leitura capacitados e apreciadores da leitura literária. Além disso, para o aprimoramento da formação literária, necessita-se de espaços públicos, por exemplo, bibliotecas adequadas e equipadas.

Tabela 2 – Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando

Romance, aventura, policial, ficção	46,15%
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	30,77%
Não costuma ler livros	13,46%
Biografias, relatos históricos	5,77%
Autoajuda, orientação pessoal	3,85%

Os dados da tabela 2, contudo, mostram que 46,15% desses alunos disseram ler – ainda que de vez em quando – livros de romance, aventura, policial e ficção. Nossos dados analisados corroboram com os da pesquisadora Paes de Barros (2005) porque se assemelham com esse contexto, isto é, 51,6% disseram ler livros de romance, aventura, policial e ficção.

Tabela 3 – Textos lidos na escola

Livros didáticos	42,31%
Matérias, textos ou exercícios no quadro negro	32,69%
Seus próprios textos ou dos colegas	7,69%
Textos e exercícios em folhas avulsas	5,77%
Revistas	5,77%
Jornais	1,92%
Sites ou páginas na internet	1,92%
Folhetos e cartazes	1,92%

Tabela 4 – Atividades realizadas na escola

Copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro	73,08%
Fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios	15,38%
Copiar textos dos livros	5,77%
Apresentar seminários ou trabalhos, participar de debates ou discussões	3,85%
Fazer anotações sobre as aulas	1,92%

No atinente às práticas escolares, nossos dados revelam uma grande incidência de 73,08% de atividades voltadas para copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro. E,

ainda revelam que 5,77% das atividades estão relacionadas às práticas de cópias de textos dos livros. Podemos compreender que essa incidência alta de exercícios escolares de cópias ou de identificações nos remete a possíveis práticas docentes cristalizadas e sedimentadas e práticas similares do livro didático que colaboram para a promoção da cópia e identificação de informações.

Os dados apontam um percentual de 15,38% de resposta com “fazer redação ou trabalhos, responder a questionários ou fazer exercícios”. Para a questão “textos lidos na escola”, o livro didático apresenta uma incidência de 42,31%, em seguida vem o ato de copiar matérias, textos ou exercícios do quadro negro com 32,69%. Essas são, assim, as principais atividades de leitura realizadas em sala de aula pelos alunos entrevistados. Entendemos que tais práticas não são suficientes para a formação de um leitor crítico que tenha domínio da palavra escrita. Por conseguinte, não está em consonância com as ideias dos PCNLP (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.19) que asseveram: “cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Algo semelhante acontece nos dados de pesquisa de Paes de Barros (2005, p. 119), a qual afirma que as atividades mais realizadas nas práticas escolares são caracterizadas pela cópia de matérias e exercícios do quadro negro, verificamos, assim, também, em nossos dados, grande incidência dessas atividades. Diante desse quadro, concordamos com Azevedo (2003, p.79) que os “textos literários são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva”.

Em boa medida, podemos inferir que, provavelmente, ao invés de uma prática de leitura para formação de um leitor crítico, há práticas, na escola, para formar sujeitos meramente “copistas” ou sem “vozes apreciativas”.

Tabela 5 – Gêneros habitualmente lidos

Poesia	26,92%
Letra de canção	21,15%
Conto	17,31%
Artigo de jornal/revista	11,54%
Crônica	11,54%
Não respondeu	7,69%
Romance	3,85%

Tabela 6 – Gêneros mais apreciados para leitura

Poesia	23,08%
Letra de canção	19,23%
Artigo de jornal/revista	17,31%
Conto	15,38%
Romance	9,62%
Crônica	7,69%
Não respondeu	7,69%

Os dados referentes às tabelas 5 e 6 revelam que gêneros discursivos da esfera literária encabeçam as listas dos textos que os alunos *costumam ler e mais gostam de ler*. A poesia é o gênero discursivo com maior incidência, 26,96% e 23,08%, respectivamente para as referidas questões. Os dados apontam o gênero discursivo letra de canção como o segundo mais lido entre os discentes, com 21,15% para *o que costumam ler* e 19,23% para *o que mais gostam de ler*.

Por sua vez, o gênero discursivo conto, também da esfera literária, apresenta um índice interessante 17,31% para *o que os alunos costumam ler*; 15,38% para *o que mais gostam de ler*.

Os dados revelam, portanto, que os alunos entrevistados apreciam os gêneros discursivos da esfera literária. Possivelmente, isso se deve ao fato de que os gêneros da esfera literária se constituem numa experiência a ser realizada pelo leitor, ou seja, o texto literário tem o caráter de dizer o que somos de maneira tal, que nos leva a desejar expressar o mundo ao nosso modo.

2.1 A concepção de leitura para alguns alunos

Neste subitem, continuaremos as análises dos dados referentes a uma pergunta aberta do questionário aplicada ao 7º ano³.

Tabela 8: O que significa leitura para você? (7º ano)⁴

Leitura como forma de adquirir conhecimento	53,57%
Leitura como forma de obter informação	17,86%
Leitura como fruição, uma forma de prazer	14,29%
Leitura como forma de conhecer outras culturas	7,14%
Leitura como forma de diversão	3,57%
Não respondeu	3,57%

Mais da metade dos alunos, isto é, 53,57%, concordam que a leitura é uma forma de adquirir conhecimento. Ao nosso ver, os discentes têm encarado a leitura como uma atividade

³ Cf. a pesquisa de mestrado da Lara Lopes Maiolini (2013) intitulada “Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental”.

⁴ A tabela 8 corresponde a dados obtidos por meio do questionário aplicado aos 28 alunos do 7º do Ensino Fundamental da referida escola. Os alunos deveriam responder em forma de texto verbal a pergunta: O que significa leitura para você?

de grande importância para a formação escolar. [Aluno 1: *Leitura é jeito para **saber mais e ser alguém***]

Os alunos questionados valoraram o objeto discursivo em questão, relacionando-o às práticas de leituras escolares cristalizadas e coerentes a função principal da escola: o ensino e aprendizagem. Atrelado às práticas escolares, temos 17,86% de alunos que concebem a leitura como uma forma de obter informação: [Aluno 2: *Leitura significa e é uma fonte de informação*].

Quando os alunos afirmam que leitura é “informação”, de certa forma, estão revozeando um discurso presente e, vivenciado na escola por eles, de conceber a leitura como um processo de decodificação, atrelada à extração, extração literal e/ou cópia de informações, isto é, um ato mecânico de ler e escrever, pois, provavelmente os alunos responderam à questão a partir de suas vivências e experiências apropriadas ao longo de suas vidas em práticas escolares e de leitura.

A nosso ver, trata-se de uma resposta bem coerente com as práticas escolares de leitura ligadas ao ensino de conteúdos, muitos dos quais compostos de informações e dados. Já outros alunos do 7º ano contestaram com outro olhar sobre as práticas de leitura. Conforme a tabela demonstra, 14,29% dos discentes afirmaram que compreendem a leitura como uma atividade que proporciona o prazer e a imaginação: [Aluno 3: *Significa que quando eu estou lendo eu vou para outra dimensão que o mundo fica diferente que a história e o lugar a onde eu estou que **faço parte da história**, e um lugar a onde eu posso **fugir da minha vida normal ser outra pessoa***]; [Aluno 4: *Eu vou para outro mundo que eu mesmo posso inventar, eu me sinto dentro da história, eu sinto como se fosse a vida real*].

De certa maneira, podemos compreender um perfil de um possível leitor literário, cujo objetivo principal nas atividades leitoras é fruir na leitura. Esses alunos afirmaram terem o costume de ler romance, poesia, letra de canção, conto. Inferimos que eles possam ser leitores literários, uma vez que, em seus textos, observamos expressões e apreciações (*vou para outra dimensão; o mundo fica diferente; faço parte da história; posso inventar outro mundo; me sinto dentro da história* etc.) que somente quem tem a prática de leitura literária poderia usufruir e apontar.

Notamos, nas respostas acima, a leitura por fruição ou por prazer como características inerentes à leitura literária ou à prática leitora literária, pois, conforme Cândido (2011, p.177), o texto literário se: “Manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de romance”. Nesse momento, relacionamos as

respostas com a citação abaixo. No tocante ao texto literário, Cosson (2007, p17) afirma que esse:

[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá por que a literatura *é uma experiência a ser realizada*. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2007, p.17 ênfase nossa).

Observamos, assim, que as referidas falas dos alunos estão em consonância com a citação acima visto que os discentes tiveram e têm *experiências com gêneros da esfera literária*. Observamos, em suas respostas, o fato de os alunos se apropriaram de certas formas de leitura literária que os levou a incorporação de *outros* – outros mundos, outras pessoas, outras culturas, outros sentimentos etc.

Nesse sentido, percebemos outro aspecto relevante, levantado pelos discentes: as leituras literárias lhes proporcionaram o rompimento com o tempo e o espaço em que estavam, de maneira que tal rompimento não apenas lhes permitiu saber da vida através da experiência alheia, mas, sobretudo, de vivenciá-la.

3. Considerações Finais

Dessa forma, a leitura literária amplia o nosso universo, o nosso olhar sobre o mundo (e sobre nós mesmos), de tal forma a nos incitar a imaginá-lo e compreendê-lo, concebê-lo e organizá-lo de outras maneiras. A leitura literária provoca em nós inquietações, sensações, experiências - como se abrisse uma “fenda” – que, de certa forma, não nos permite o esquecimento ou apagamento delas.

Portanto, é por possuir esse caráter emancipatório e de tornar o mundo compreensível por meio das palavras e das linguagens - transformadas em cores, dores, odores, dissabores, sabores e amores - que a leitura literária, a nosso ver, deve e precisa manter um lugar relevante no espaço escolar.

4. Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BAKHTIN, M. M. [1934-1935/1975]. 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*
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926].

_____]; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009. rbal. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CÂNDIDO, A. [1988] O direito à literatura. In.: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

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.