

SIMPÓSIO AT150

DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS QUESTÕES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Alixandra Guedes Rodrigues de Medeiros e OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB)
alixandragm@gmail.com

Karol Costa GUEDES
Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB)
karolcostaguedes@hotmail.com

Maria de Fátima ALMEIDA
Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB)
falmed@uol.com.br

Resumo: No âmbito escolar, o ensino de língua vem sendo foco de debates e análises, dentre elas o trabalho e o papel com o livro didático em sala de aula, uma vez que este exerce o papel de mediador, e detentor do saber, no processo de ensino aprendizagem. Frente a esse panorama, nos debruçamos sobre três exemplares distintos de livros didáticos, utilizados tanto na rede pública quanto na rede privada no estado da Paraíba, voltados para o 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a verificar as vozes que perpassam o trabalho com a leitura, bem como a responsividade que é, ou não, suscitada por esses procedimentos didático-metodológicos. Fizemos, desse modo, um recorte do conteúdo referente à leitura, pertencente às últimas unidades dos livros didáticos para constituir o corpus de nossa reflexão, que tem como aporte teórico os estudos do Círculo de Bakhtin (2010, 2011, 2013, 2016, 2017). No que tange aos resultados da análise, verificamos a iminente necessidade de mudança no que diz respeito à abordagem do processo de leitura, pois as questões ainda apresentam-se presas à forma, distanciando-se de uma leitura dialógica e responsiva, na qual o aluno se constitua enquanto sujeito situado sócio-historicamente.

Palavras- chave: Livro didático; Leitura; Dialogismo; Responsividade.

Abstract: In the school context, language teaching has been the focus of debates and analyzes, among them the work and the role with the textbook in the classroom, since it exercises the role of mediator and holder of knowledge in the process of teaching learning. Against this background, we look at three different copies of didactic books, used both in the public network and in the private network in the state of Paraíba, aimed at the 9th grade of Elementary School, in order to verify the voices that permeate the work with the reading, as well as the responsiveness that is or is not raised by these didactic-methodological procedures. In this way, we have made a cut of

the contents related to reading, belonging to the last units of the textbooks to constitute the corpus of our reflection, which has as theoretical support the studies of the Circle of Bakhtin (2010, 2011, 2013, 2016, 2017). Regarding the results of the analysis, we see the imminent need for change regarding the approach to the reading process, because the issues are still stuck to the form, distancing itself from a dialogic and responsive reading, in which the student is constituted as a socio-historically situated subject.

Keywords: Textbook; Reading; Dialogism; Responsiveness.

Introdução

Pensar a língua enquanto uma atividade social e dialógica foi uma das contribuições mais profícuas dos estudos de Bakhtin e seu Círculo. Dentro as várias esferas discursivas que constituem a sociedade, o cenário escolar figura como um dos quais a ideologia do cotidiano se faz presente, de modo que refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem demanda abordar a responsividade tanto por parte da escola, ao contribuir para o desenvolvimento da criticidade do aluno, quanto por parte do aluno, ao se autoconceber como um cidadão, membro participante em uma sociedade.

Nesse sentido, nosso objetivo é verificar, em alguns exemplares de livros didáticos, as vozes que perpassam o trabalho com a leitura, e se estas suscitam ou não a responsividade dos alunos frente aos temas apresentados. Para tanto, realizamos o recorte de duas questões referentes à leitura, pertencente a última unidade de cada um dos três livros didáticos selecionados.

1. Vozes e responsividade

Inserido no curso dialógico-discursivo, o enunciado apresenta como partes integrantes um *projeto* (a intenção do dizer), um *autor* (o sujeito) e a sua *execução* (a realização pelo sujeito de sua intenção discursiva). Assim, o enunciado pode ser entendido como a real unidade da comunicação discursiva, uma vez que pressupõe a *alternância dos sujeitos* e o *acabamento enunciativo*

(SOBRAL, 2009, p. 92), sendo em ambos os aspectos indispensável a presença do outro.

A presença do outro na interação verbal veicula a presença das várias vozes que compõem os enunciados, bem como a natureza responsiva dos enunciados exigem de sua compreensão uma resposta e essa condição heterodiscursiva e responsiva torna cada enunciado proferido em um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

O conceito de responsividade elaborado por Bakhtin, e mencionado pela primeira vez em *Para um filosofia do Ato Responsável* (2010), surge da condição indissociável que existe entre *responder* e *responsabilizar-se* por uma resposta, do lugar único que cada sujeito ocupa, apenas ele (o sujeito) pode dar acabamento e assinatura às suas ações e é esta assinatura que possibilita respostas.

Colocar-se frente a um enunciado socialmente construído é uma ação concreta, uma vez que no momento da resposta emerge o “caráter de ‘responsabilidade’ e da ‘participatividade’ do agente [...]” (SOBRAL, 2010, p. 20), recaindo sobre os sujeitos a responsividade da resposta ativa, mesmo que na forma do silêncio.

2. Sobre os livros didáticos em análise

Várias são as coleções de livros didáticos (doravante, LD) destinadas ao ensino de língua apresentadas pelo mercado editorial, assim, estabelecemos três critérios de seleção. O primeiro critério foi a realização de um breve consulta a professores atuantes em escolas públicas e privadas localizadas na cidade de Campina Grande – PB para tomarmos conhecimento sobre os livros utilizados por eles em sala de aula, de forma que chegamos a três títulos: *Português Linguagens*, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães (2010), *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2012) e *Projeto*

Araribá Português, editora executiva Áurea Regina Kanashiro (2010).

Como segundo critério, recortamos os volumes destinados ao 9^a ano do Ensino Fundamental, por ser o ano no qual o processo argumentativo é abordado com maior ênfase. Por último, o terceiro critério deu-se pela escolha da seção sobre o trabalho com a leitura, especificamente, a que faz parte da última unidade de cada LD selecionado.

Inicialmente, buscamos informações sobre a prática pedagógica no Manual do Professor, presente ao final de cada um dos LD. Destacamos que o exemplar do Projeto Araribá Português não apresenta Manual do Professor, trazendo uma seção no início do LD – “Organização da unidade” –, composta por miniaturas das várias seções que estruturam as unidades, com tópicos explicativos sobre o que esperar de cada uma delas.

Vejamos algumas orientações sobre o trabalho com a leitura nos LDs:

Tabela 01

Português Linguagens (Cereja e Magalhães, 2010)	Jornadas.port (Delmanto e Carvalho, 2012)	Projeto Araribá Português (Kanashiro, 2010)
<p>Estudo do texto “Um dos principais norteadores do trabalho de leitura é a diversidade textual, compreendendo-se texto como unidade significativa, faça ele uso da linguagem verbal, da linguagem não verbal ou transverbal” (p. 03)</p>	<p>Leituras 1 e 2 “[...] procuramos levar em conta elementos de qualquer ordem que sejam relevantes para a constituição de sentidos, além da exploração das <i>capacidades</i> e <i>habilidades envolvidas no ato de ler</i>” (p. 20)</p>	<p>O tópico Leitura – Texto A apresenta: “O Texto A organiza a primeira parte da unidade. A seleção de textos contempla diversidade de gêneros, tipos e autores.” (p. 04)</p>

(Fonte: Elaboração pelas autoras)

A partir da leitura das orientações para os professores, percebemos que a concepção de ensino de língua evidencia uma perspectiva discursiva, na qual se deve ensinar a língua viva, em uso, inter-relacionada com a produção de textos, embasada na diversidade de sentidos oriundos das escolhas linguísticas.

3. As vozes e a responsividade nas questões dos LDs

Enquanto professoras e pesquisadoras da linguagem, acreditamos que refletir sobre as abordagens apontadas nos livros selecionados, tidos como instrumentos pedagógicos reconhecidos e bem conceituados, propicia a possibilidade de avaliar o trabalho com a leitura no âmbito escolar.

Nos debruçamos, primeiramente, sobre o livro *Português Linguagens* (2010). A última unidade do livro intitula-se “*Nosso tempo*” e apresenta três capítulos. Vejamos alguns enunciados da seção “*Estudo do texto*”, presente no terceiro capítulo, cujo subtítulo é “*Compreensão e Interpretação*”:

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real [...]. Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

- a) Que características do gênero carta são evidentes no texto?
- b) Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto.
- c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação?
- d) Considerando a situação de produção do texto – [...] –, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns elementos da carta? Justifique. (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, p. 247)

5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.

- a) Observe cada uma delas e responda: elas são de ordem pessoal, ética, científica, econômica ou política?
- b) Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, p. 248)

É possível percebermos na *questão 1* que a voz predominante nos itens *a)*, *b)* e *c)* é a da estrutura do gênero, da forma rígida, dos elementos característicos. Mesmo quando os autores abordam a hibridização dos gêneros – item *d)* – não há espaço para a reflexão sobre os procedimentos que levaram à hibridização, perdendo-se a oportunidade de conduzir o aluno na percepção de que o processo de escrita está atrelado às necessidades do sujeito-autor.

Na *questão 5*, no item *a)* emerge a voz da classificação das perguntas realizadas por uma das personagens, no entanto, não ocorre o

aprofundamento acerca das categorias de classificação nem tampouco sobre a motivação para a realização de tal escolha por parte do estudante. Já o item b) parece apontar para uma atitude responsiva do sujeito-aluno frente à condição dos mamutes, contudo a reflexão é encerrada por um questionamento reducionista.

O segundo LD em análise, *Jornadas.port* (2012), tem como título “*Penso, logo resisto*” e está dividida em duas seções, a saber “*Leitura 1*” e “*Leitura 2*”. Analisemos duas questões da subseção “*Nas entrelinhas do texto*”:

2. O editorial apresenta sempre um ponto de vista sobre um assunto.

a) A que ele se refere quando fala do “maior fracasso político moderno”.

b) Que opinião expressa a respeito da discussão sobre a culpa, ou não, dos seres humanos no processo de aquecimento global? (DELMANTO E CARVALHO, 2012, p. 285)

6. O editorialista estabelece uma comparação entre o fato de 56 jornais terem se unido para publicar um mesmo editorial e a possibilidade de os países se entenderem? Explique. (DELMANTO E CARVALHO, 2012, p. 286)

Após a leitura dos enunciados, é possível depreendermos certo afastamento da visão escolástica do ensino de leitura. A *questão 2*, solicita ao aluno que discorra sobre a conduta dos seres humanos no processo de aquecimento global, fazendo o reconhecimento de uma possível culpa, o que, em certa medida, colabora para o desenvolvimento da responsividade do aluno enquanto cidadão.

Já *questão 6*, parece retomar a voz das questões mais tradicionais, respondidas com “sim” ou “não”, seguidas de uma explicação ou justificativa. Apesar de tal elaboração, ao pedir que o aluno explique se ocorre ou não uma comparação entre a conduta dos 56 jornais e a possibilidade de entendimento pelos países envolvidos, é possível observarmos uma sensível orientação para a tomada da responsividade por parte do aluno, enquanto sujeito crítico e leitor.

Por fim, o exemplar do *Projeto Araribá Português* (2010), em sua última unidade, que tem por título “*A linguagem publicitária*”, apresenta inicialmente a seção “*Leitura*”, formada pelos “*Texto A*” e “*Texto B*”, ambas peças publicitárias.

Vejamos as questões presentes na subseção “Os sentidos do texto”:

A respeito do Texto A

1. Que convite o anúncio faz ao leitor?

- a) Caso aceite o convite, o que o leitor deverá fazer?
- b) Que vantagens o anúncio oferece ao leitor que aceite o convite?

A respeito do Texto B

4. O anúncio oferece ainda ao leitor duas outras vantagens.

- a) Identifique a frase em que o anunciante informa que o leitor pode adquirir outros produtos nas lojas da rede mencionada.
- b) Identifique o trecho em que o anunciante indica que é possível ver os produtos da marca anunciada sem se deslocar fisicamente. (Kanashiro, 2010, p. 231)

Deparamo-nos, mais uma vez, com questões que evidenciam vozes que silenciam os sentidos, impelindo os alunos para uma leitura superficial e à “caça” de respostas. Na *questão 1*, nos itens *a)* e *b)*, temos perguntas que se propõem interpretativas sobre a publicidade, mas que acabam por fechar-se sobre respostas prontas, inseridas na materialidade textual, sem que seja necessária uma postura responsiva crítica por parte do sujeito-leitor.

A *questão 4*, relativa ao *Texto B*, evidencia por completo o silenciamento dos sentidos e caminha, inteiramente pela voz da perspectiva escolástica, voltando-se para a identificação pura e simples de frases e trechos do gênero publicidade, sem suscitar do sujeito-aluno qualquer resposta perante o texto e os sentidos ali veiculados, uma vez que agir responsivamente implica assumir para si, e frente ao outro, uma postura de resposta e de responsabilidade ética, visto que o lugar que o eu ocupa é único e singular, porque “ser realmente na vida significa agir, é não ser indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010. p. 99).

Conclusão

Nosso intento neste artigo foi o de conferir, sem contudo diagnosticar, como as questões sobre a leitura são abordadas em distintos exemplares de livro didático. Buscamos averiguar as vozes que subjazem aos enunciados e

como esses contribuem para o desenvolvimento da responsividade nos alunos.

Ao fim de nossas análises, o que destacamos é a continuidade de uma prática alheia às perspectivas dialógico-discursivas tão relevante para a sala de aula, pautada nos enunciados existente na sociedade, investidos de autoridade e presente nos vários círculos sociais, em todos os campos da vida determinando as formas do dizer, expressas e conservadas no fluxo da interação constante e contínua com os enunciados dos outros (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Nota da edição russa de Serguei Batcharov. São Paulo: 34, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano. 6.ed.reform. São Paulo: Atual, 2010.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornada.port: Língua Portuguesa**, 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

KANASHIRO, Áurea Regina (editora executiva). **Projeto Araribá: Português: ensino fundamental**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. 3. impressão. São Paulo: Contexto, 2010.