

Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos

Teaching and learning of reading: integrative reading and cognitive policies and/in textbooks

Diego da Silva Vargas¹

Resumo

Neste artigo, procuro discutir como o tema das políticas cognitivas pode contribuir para o debate sobre o ensino de leitura na escola brasileira. Com base em uma perspectiva cartográfica, que recolhe resultados de pesquisas, exemplos de livros didáticos e minha experiência como professor-pesquisador, parto do debate sobre Educação Linguística no enquadre teórico-ético da Linguística Aplicada e busco nos conceitos de Leitura Integrativa e de Políticas Cognitivas referenciais para discutir as bases que sustentam a leitura na escola. Sem buscar generalizações, como exemplos, trago atividades de livros didáticos, tomando-os como metonimizadores das expectativas que a escola coloca sobre professores e alunos. A abordagem aqui construída pretende contribuir para irmos, no debate sobre o ensino de leitura, além da discussão sobre os textos que circulam no tempo-espaço escolar, sendo necessária também a análise das atividades de leitura trazidas nos materiais, pois elas constroem modelos de leitura e perfis de leitores.

Palavras-chave: *Leitura. Livros Didáticos. Políticas cognitivas. Linguística Aplicada. Educação Linguística*

Abstract

In this article, I aim to discuss how the theme of cognitive policies can contribute to the debate on teaching of reading in Brazilian schools. Based on a cartographic perspective, which collects research results, examples of textbooks and my experience as a teacher-researcher, I start from the debate on Linguistic Education in the theoretical-ethical framework of Applied Linguistics and look for the concepts of Integrative Reading and Cognitive Policies references to discuss the foundations that support reading at school. Without seeking generalizations, as examples, I bring activities from textbooks, taking them as metonymizers of the expectations that the school places on teachers and students. The approach built here helps us to go, in the debate about the teaching of reading, beyond the discussion about the texts that circulate in the school time-space, since we need to also analyze the reading activities brought in the materials, because they build models of reading and reader profiles.

Keywords: *Reading. Textbooks. Cognitive Policies. Applied Linguistics. Language Education*

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 10/10/2020

¹Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Departamento de Didática da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Introdução

Neste artigo, procuro discutir como o tema das políticas cognitivas pode contribuir para o debate sobre o ensino de leitura na escola brasileira. Para isso, parto de uma perspectiva cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012), para a qual o olhar do pesquisador é central na construção de seu objeto de pesquisa e dentro da qual privilegia-se o acompanhamento de processos, isto é, o caráter processual de uma investigação, e seu viés interventivo. Nesse sentido, construo aqui um recorte que busca contribuir para este debate a partir da recolha de resultados de pesquisas anteriores, exemplos de livros didáticos e minha experiência como professor-pesquisador. Assim, busco na discussão sobre Educação Linguística dentro do enquadre teórico-ético da Linguística Aplicada e nos conceitos de Leitura Integrativa e de Políticas Cognitivas referenciais para refletir sobre as bases que sustentam a leitura na escola, sobre as quais podemos agir para a construção de novas práticas.

Começamos esta reflexão observando a tirinha abaixo. Ela circula há bastante tempo nos meios educacionais, com diferentes finalidades e propondo diferentes discussões a partir do que nela se apresenta. Nesse sentido, poderia ser uma contradição abrir com ela um artigo que se propõe a inserir-se em um dossiê voltado para discussões contemporâneas sobre Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas na perspectiva da Linguística Aplicada. Entretanto, assim o faço porque entendo que ela é reveladora de concepções fundacionais de nossos processos de escolarização e conseqüentemente de como nos entendemos como aprendizes, como leitores (e ouvintes), como falantes (e escritores), enfim, como sujeitos dentro de tais processos (ou atravessados por eles). Como apontarei mais adiante, a tirinha revela a fundação de uma política cognitiva escolar em relação à nossa formação como leitores (e, conseqüentemente, sujeitos), dentro e fora da escola.

Figura 1: “Mafalda”, de Quino



Fonte: *Toda Mafalda* (QUINO, 2000)

Na tirinha, vemos uma professora que escreve no quadro frases e as lê para sua turma na expectativa de que seus alunos, sentados em suas carteiras, repitam o que ela disse e assim aprendam a “ler” tais frases. Provavelmente, essa professora já havia trabalhado as unidades menores anteriormente – o alfabeto em todas as suas letras e a “família silábica do m”. O interessante no texto é que, já no segundo quadro, temos uma ruptura de expectativa, uma vez que Mafalda – a aluna – sai do lugar (físico e metafórico) que lhe é reservado nesse tempo-espço escolar, vai até o lugar da professora, aperta sua mão e a parabeniza pela mãe que tem, retorna à sua carteira e pede à professora que lhe ensine coisas realmente importantes. Mafalda, assim, transgride todas as normas implícitas e explícitas de organização deste tempo-espço chamado aula, falando sem ter sido autorizada a fazê-lo, questionando a fala de sua professora e questionando os saberes que

lhes são impostos por um currículo prescrito e praticado por um modo específico de docência.

Obviamente (e infelizmente), essas transgressões, com tal nível de requinte, não são comuns no espaço escolar, o que se dá porque as tais normas transgredidas por Mafalda compõem justamente a principal aprendizagem desenvolvida pelos estudantes em seus anos iniciais de escolarização, quando deixam, dentro do tempo-espaço escolar, de ser crianças e passam a ser alunos sob condições muito específicas de normatividade/situatividade, que limitam suas possibilidades (e de seus professores) de interação e, conseqüentemente, de dizer (SARMENTO, 2011; GERHARDT, 2014). Isso acontece de maneira profundamente vinculada ao processo escolar de alfabetização (nem sempre tomado como processo). É quando a alfabetização escolar se inicia que se impõem certas formas de comportamento e certas condições de intersubjetividade sobre os sujeitos que existem nas salas de aulas. Como apontam Rocha e Ribeiro (2017, p. 241):

Embora no conjunto geral sejam descritos trabalhos bastante diversificados, em muitos contextos escolares prevaleceram atividades mecânicas de alfabetização: via de regra, as crianças dos primeiros anos passaram muitas horas sentadas nas carteiras, envolvidas em cópias descontextualizadas e pouco inovadoras, com lápis, caderno, lousa e giz.

Ao longo dos últimos anos, tenho usado essa tirinha em aulas e atividades realizadas com estudantes dos cursos de Pedagogia da universidade em que atuo de forma a construir reflexões no sentido das que estão sendo colocadas aqui. Não raras vezes, os discursos dos estudantes trazem elogios à atuação da professora, por buscar aproximar a alfabetização ao cotidiano dos estudantes, trazendo temas de seu interesse, ou críticas à Mafalda, por não ter entendido a proposta da professora. Ainda que não seja a maioria, a existência desse discurso é bastante reveladora da dificuldade que temos de romper com esse ciclo de silenciamento. Além disso, e aí sim temos um discurso majoritário se fazendo presente, os estudantes têm muitas dificuldades de perceberem como as mesmas concepções que embasam essa perspectiva de alfabetização se fazem presentes em propostas de organização/prescrição curricular de redes diversas e em atividades de leitura de materiais didáticos de etapas mais avançadas de escolarização.

Com base nisso, proponho, então, o desenvolvimento deste artigo. Nele, busco sistematizar reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no espaço escolar, a partir de um diálogo entre resultados de pesquisas anteriores e uma breve análise de atividades apresentadas em livros didáticos. Para desenvolver tais reflexões, parto de dois conceitos básicos: o de leitura integrativa (VARGAS, 2018), que é a concepção de leitura com a qual venho trabalhando, e o de políticas cognitivas (KASTRUP, 2005), entendendo que o que estamos discutindo aqui são concepções de aprendizagem que definem modos de nos relacionarmos conosco mesmos e com o mundo (em nosso caso, através da leitura).

Insiro assim este artigo, como todo meu fazer investigativo, no campo da Linguística Aplicada, buscando, como define Moita Lopes (2006), “criar inteligibilidades” sobre um contexto específico de uso da linguagem (mas que se reflete, como já veremos, em diversos outros contextos de nossa existência) – o ensino de leitura em espaço escolar –, de forma que seja possível desnaturalizá-lo e, portanto, vislumbrar práticas linguísticas alternativas.

Início, então, as discussões, apresentando o enquadramento teórico-ético (VARGAS, 2020) da Linguística Aplicada e sua relação com pesquisas em/sobre Educação Linguística, para em seguida apresentar a concepção de leitura e de ensino e aprendizagem

de leitura com a qual venho trabalhando como embasamento para o debate que se segue. Tal debate será construído no entrelaçamento entre a noção de políticas cognitivas, o papel que o livro didático vem desempenhando em nossa escola e como a leitura é proposta por ele. Ao fim, então, reflito sobre caminhos possíveis para o trabalho com a leitura na escola, a partir de estudos que vêm pensando concepções distintas e que, portanto, propõem a construção de novas políticas de cognição nas salas de aula.

Linguística Aplicada e Educação Linguística

Em texto seminal, Cavalcanti (1986, p. 6), afirma que a Linguística Aplicada é um campo essencialmente multidisciplinar, ainda que suas pesquisas sejam sempre preocupadas com questões de uso da linguagem. Segundo a pesquisadora:

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

Dentro dessa área, incluem-se, portanto, estudos de naturezas diversas, mas que se integram sob algumas bases. Moita Lopes (2006), por exemplo, aponta a necessidade de que a Linguística Aplicada se construa a partir de uma proposta ética de investigação que envolva “um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p.90), e que produza conhecimentos que reconheçam sua relação direta “com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos” (MOITA LOPES, 2006, p. 87).

Nesta perspectiva, entende-se, então, que o cerne da pesquisa em Linguística Aplicada está não na aplicação de uma teoria, como outrora se entendia, mas na identificação de um problema real e na recolha de conhecimentos teóricos que permitam compreendê-lo em alguma medida. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) ressalta que a investigação em linguística aplicada é fundamentalmente centrada no contexto aplicado, o que, então, deve incluir uma compreensão sobre onde as pessoas vivem e agem e sobre as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que experienciam.

Entendo, assim, que a escola é um espaço importante de inserção dos estudos em Linguística Aplicada, uma vez que faz parte da vida cotidiana das pessoas, em especial, de crianças e jovens, inclusive dos que nela não conseguem se inserir. Como parte de suas vidas cotidianas, ela também se relaciona à construção de seus sofrimentos, projetos políticos e desejos, podendo atuar, em relação a essas pessoas, de forma limitadora ou potencializadora. Além disso, como apontado na introdução, o tempo-espaço escolar se organiza de uma maneira bastante específica que precisa ser compreendido, uma vez que permite existir nele determinadas práticas de linguagem e não outras e, consequentemente, permite que determinadas formas de pensar se apresentem, excluindo outras.

Como aponta Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento em nossa sociedade. Como tal, ela institui formas de usar a linguagem e, portanto, de nos compreendermos a nós mesmos e ao(s) mundo(s) em que vivemos. Tais formas, apesar de

construídas situativamente ao espaço escolar, justamente por sua relevância em nossa sociedade como espaço de formação humana, ultrapassam os domínios intramuros da escola e se projetam para outros espaços sociais em que circulamos e nos quais exercemos (ou tentamos exercer) nossa cidadania.

Um trabalho em Linguística Aplicada que se proponha a entender o tempo-espaço escolar precisa, portanto, entender também as relações que se constroem de dentro da escola para fora dela. Dessa forma, um conceito que nos ajuda nesse exercício de compreensão é o de “educação linguística”. Trata-se de conceito amplo, que, como tudo que envolve língua, linguagem e educação, é de complexa conceituação. Suas definições correspondem a perspectivas específicas de língua, de linguagem, de humanidade, de sociedade, de ensino, de aprendizagem, de pensamento etc. Ao longo de nossas vidas, experimentamos diversos modelos de educação linguística e, por isso, talvez faça mais sentido, de maneira genérica, falarmos em educações linguísticas.

De modo geral, pode-se definir Educação Linguística como todo o processo pelo qual passamos, ao longo de nossa vida, de aprendizagem e desenvolvimento de experiências com a linguagem, o que significa dizer que experimentamos práticas de educação linguística enquanto aprendemos nossa primeira língua, outras línguas, outras formas de comunicação etc., envolvendo também crenças, preconceitos, normas e ideias nem sempre baseadas em conhecimentos científicos (cf. BAGNO; RANGEL, 2005).

A Educação Linguística não acontece, portanto, apenas na escola, porém, por conta de tudo que foi posto anteriormente neste texto, é importante pensarmos também especificamente sobre essa Educação Linguística que se formaliza (e sobre a que deveria se formalizar) na escola, justamente porque é a Escola um espaço ideal para refletirmos sobre as práticas de linguagem que vivenciamos dentro e fora dela e para desenvolvermos novas práticas. Nesse sentido, o termo “Educação Linguística” vem se difundindo no Brasil como forma de nomear uma prática escolar que fuja do tradicional ensino de gramática focado em nomenclaturas e classificações e de uma lógica reprodutora de trabalho com o texto.

Sob essa ótica, pensa-se um modelo de educação que rompe com a ideia de que a língua está fora de nós e que, por isso, precisa ser aprendida como um objeto a ser observado, analisado, detalhado e aí sim compreendido. Estamos pensando em um modelo escolar que desenvolva práticas de linguagem e que leve os estudantes a refletirem sobre suas próprias práticas linguísticas (de leitura, escrita, fala e escuta), inseridas em contextos específicos.

Ensino e aprendizagem de leitura na escola: leitura integrativa e políticas de cognição

Como dito anteriormente, neste artigo, meu enfoque se dá especificamente nas práticas linguísticas de leitura desenvolvidas em contexto escolar. Para melhor refletir sobre elas, trago o conceito de leitura integrativa (VARGAS, 2017; 2018), fundado a partir da inserção dos Estudos em Cognição nesse debate e na construção de uma Linguística Aplicada contemporânea (cf. VARGAS, 2020). Tal inserção se dá porque entendo, juntamente com Gerhardt (2013, p. 95), que “as dimensões de experiências pessoais de forma alguma estão alijadas dos processos cognitivos”.

Como a leitura é aqui entendida como processo de construção de significados, os estudos em cognição nos auxiliam na compreensão de como se dá tal processo pelo leitor em uma situação específica de interação com o texto. Além disso, também contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem (e de ensino) que atravessam a construção da leitura em sala de aula. Assim, parto de uma concepção de cognição distribuída, sendo, portanto, de natureza essencialmente social e cultural, intersubjetiva, corporificada, baseada em *frames* e desenvolvida por meio de mesclagens conceituais (cf. VARGAS, 2020). Tal perspectiva, de maneira alguma, contraria, portanto, a perspectiva de Linguística Aplicada apresentada anteriormente.

Nesse sentido, cabe dizer que ao focar especificamente minha discussão no ensino e na aprendizagem da leitura, não posso ignorar que ela representa, em um pequeno – mas essencial – nível, uma concepção geral de ensino e aprendizagem difundida e praticada em todos os processos de escolarização. Como colocado na introdução deste texto, é justamente quando a leitura se sistematiza na escola que uma determinada forma de organizar e construir o conhecimento se efetiva nas interações situadas no tempo-espço escolar. Diversos trabalhos vêm demonstrando que a leitura desenvolvida nas salas de aula brasileiras, em geral, não permite aos estudantes a compreensão de que ler é um processo que exige a participação ativa dos leitores (cf. BOTELHO, 2015; 2018; GERHARDT, BOTELHO; AMANTES, 2015; VARGAS, 2010; VARGAS, 2012; 2017; 2018). De modo geral, como já apontara Geraldi (2003, p.170), “o aluno passeia pelo texto em sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer”.

Tal perspectiva, reprodutora, de leitura se explicita quando observamos que não há, nas atividades escolares, a apresentação para os alunos de objetivos claros para sua realização (BOTELHO, 2018; GERHARDT, BOTELHO; AMANTES, 2015). Tampouco se apresentam atividades que reconheçam os conhecimentos prévios dos alunos como relevantes para sua leitura (BOTELHO, 2015; 2018). Nesse sentido, entendo que não é possível falar em ensino de leitura em contexto escolar sem que consideremos perspectivas teóricas dedicadas à compreensão dos processos de aprendizagem, uma vez que, como aponta Kastrup (2005, p.1274), “o modo como ela [a aprendizagem] é entendida implica diretamente a maneira como concebemos o processo de ensino/aprendizagem”.

Nesse processo de escolarização da leitura – que, como apontei anteriormente, não é exclusivo dela –, apagam-se as experiências sociais e cognitivas dos alunos, já que seus processos de integração entre o que já sabem e o que estão aprendendo não são considerados como relevantes. Mais do que isso, definem-se de antemão quem eles são, o que eles desejam e como eles aprendem (GERHARDT, 2013), o que revela como o ensino de leitura é atravessado por políticas de cognição, uma vez que uma concepção de aprendizagem sempre emerge dos discursos (e das práticas) de ensino e que visões sobre a aprendizagem constroem visões de ser humano que podem ser potencializadoras ou delimitadoras. Como discutido anteriormente, sabendo do lugar de prestígio que a escola tem em nossa sociedade e de seu papel na formação de aprendizes, torna-se fundamental pensar nas políticas cognitivas nela e por ela (im)postas.

Kastrup (2012, p.56) diz que uma política cognitiva é “um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (KASTRUP, 2012, p.56). Nesse sentido, a ideia que temos do que é conhecimento e do que é aprendizagem não são meros posicionamentos teóricos, mas sim políticas de cognição, já que o conhecimento não se separa da política. Diferentes políticas cognitivas, assim, manifestam diferentes relações

com a cognição em nossas práticas de aprendizagem (KASTRUP, 2005; 2012). A autora propõe a existência de dois modelos de políticas cognitivas: o da representação (ou reconhecimento) e o da invenção.

O primeiro entende que a aprendizagem se dá pela representação de um mundo dado a ser captado pelo aprendiz. A cognição é, assim, a representação da relação entre um sujeito e um objeto previamente definidos. Resulta daí uma concepção lógica de cognição, que se limita a um processo de solução de problemas (KASTRUP, 2005). Dentro desse modelo, “existe um sujeito, existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente. Há então sujeito, mundo e relação” (KASTRUP, 2012, p.56). Políticas de reconhecimento manifestam uma visão de aprendizagem como representação e reprodução, cabendo ao aprendiz reconhecer o mundo e a si mesmos como dados e a desenvolver, assim, sua aprendizagem apenas como solução de problemas preexistentes.

O segundo modelo é o da política de invenção, no qual não há sujeito nem mundo prévios: “há práticas, ações concretas. A partir daí há produção de subjetividades e produção de mundos. Mundos e subjetividades são efeitos de práticas” (KASTRUP, 2012, p. 56). Entende-se, desse modo, que diferentes práticas produzem diferentes subjetividades e diferentes mundos: “o sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1275). A perspectiva inventiva entende que a aprendizagem se dá, assim, pela invenção de problemas. Dentro dessa concepção, sujeito e objeto não são polos prévios, mas efeitos das práticas cognitivas, de ações de conhecer (KASTRUP, 2012).

Aderindo, então, a esse segundo modelo, torna-se importante pensar em uma perspectiva de leitura que se relacione a ele. Com base na perspectiva de cognição apresentada anteriormente, em especial na visão de integração conceptual de Fauconnier e Turner (2002) e o papel imaginativo a ela atrelado, postulou-se a ideia de existência de uma leitura integrativa (VARGAS, 2017; 2018). Ela parte da ideia de que a cognição humana opera essencialmente através da integração conceptual, por meio da qual podemos imaginar relações entre conceitos e integrá-los para criar novos (FAUCONNIER e TURNER, 2002).

Nesta perspectiva, entende-se a leitura como desenvolvida por meio de sucessivas integrações conceptuais entre o conhecimento prévio do leitor e as informações postas explicitamente no texto (VARGAS, 2018). Assim, alinhando-me tanto à ideia de cognição distribuída como a de cognição como invenção, não posso entender que os significados construídos ao longo de uma leitura existam anteriormente ao processo de integração do leitor com o que lê. Dentro dessa perspectiva, o significado é visto como construído efetivamente no momento da interação, de forma negociada e situada.

Embora não negue que o processamento da leitura depende de previsões e saltos dados pelo leitor, como apontam os estudos psicolinguísticos clássicos, uma concepção integrativa entende que há uma relação mais profunda de integração entre conhecimentos do leitor e informações do texto para o surgimento de novos conhecimentos, justamente porque essa é a natureza da cognição humana.

Nessa concepção, Botelho (2015; 2018) nos ajuda a compreender o que é o conhecimento prévio, entendendo-o como todo conhecimento que o leitor tem e ativa no momento da leitura, essencial para a compreensão e exploração estratégica da leitura, pois

só podemos construir significado na leitura a partir do que já conhecemos. Segundo a autora, o conhecimento prévio deve ser entendido a partir do conceito de *frames*, uma vez que são “estruturas de conhecimento altamente sistematizadas, delimitadas tanto por experiências corporificadas, quanto por interações sociais [...] entendidas como uma espécie de conhecimento compartilhado” (BOTELHO, 2018, p. 118).

Entretanto, apenas a ativação dos *frames* não basta para a construção da leitura. Dentro da proposta integrativa, entende-se que eles se articulam, em um duplo movimento (partindo do leitor para o texto e do texto para o leitor), às informações que o texto traz. Para isso, o leitor se utiliza de seus saberes processuais, como a integração conceptual, que permite a articulação de diferentes domínios e a formação de novos significados (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Ao considerar a integração conceptual como processo chave para a construção de significados, é possível construir uma visão de leitura que fuja do modelo da reconhecimento, já que se reconhece que texto e leitor não estão dados, mas se transformem no ato da leitura.

Políticas cognitivas, livro didático e leitura na escola

Entendendo que, na escola, pensamentos e ações se constroem de forma altamente institucionalizada e que “é através de práticas cognitivas concretas e efetivas que subjetividades são constituídas, sujeitos cognitivos são produzidos, mundos são também constituídos, tudo em movimento em coengendramento” (KASTRUP, 2012, p. 55), é fundamental entendermos como as pessoas agem situadamente ao tempo-espaço escolar. Para isso, precisamos entender também como os objetos materiais atuam nessa constituição. Pensando, então, no livro didático como um desses objetos, cabe apontar que, apesar de sua relevância quantitativa e qualitativa no acesso sistemático de maior parte dos estudantes brasileiros a um material de leitura e na (in)formação de professores, pouco se fala sobre as relações que podemos estabelecer entre seu uso por alunos e professores e a forma como atuam cognitivamente, em um espaço tão institucionalizado como é o espaço escolar.

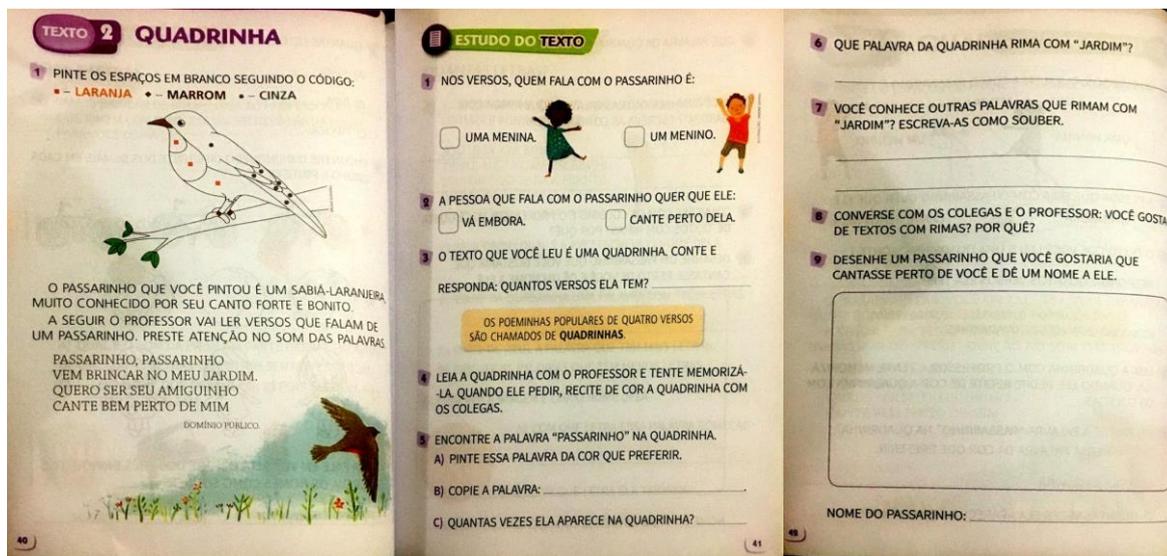
Com base nisso, devemos entender que, na sala de aula, o livro didático atua como uma importante metonimização das intenções e expectativas da escola no que se refere ao aprendizado dos alunos e ao desempenho dos professores. Obviamente, analisar o livro didático, em si, como objeto de pesquisa não permite entendê-lo completamente, já que se encontra fora de um contexto específico de uso. Entretanto, é importante entender o que se planeja para esse uso para se entender efetivamente as possibilidades que alunos e professores têm de interagir com eles em um contexto tão normatizado como é a sala de aula brasileira.

A seguir, trago algumas atividades apresentadas em livros didáticos, de forma a compreender como elas manifestam e contribuem para a construção de determinada(s) política(s) de cognição. Assim, esclareço aqui que não é meu objetivo, nesta seção, analisar os livros e coleções trazidos em sua totalidade ou mesmo qualificá-los comparativamente. A seleção de atividades feita por mim busca apenas ilustrar o debate construído neste artigo, que, como colocado anteriormente, parte de pesquisas que já demonstraram precariedades em práticas escolares de ensino de leitura. Dessa forma, como pesquisador em Linguística Aplicada, não nego minha subjetividade nesse recorte, mas é importante esclarecer que ele se faz a partir de um tempo maior de observação sistemática sobre

atividades de leitura em livros didáticos e da leitura de trabalhos que fizeram análises mais detidas, como os citados anteriormente.

A primeira atividade está contida em um livro do primeiro ano intitulado *Akpalô - Língua Portuguesa* (GIESEN, VENANTTE; MONFERINO, 2017) e, portanto, retoma o contexto de alfabetização apresentado também na tirinha de Quino.

Figura 2: Atividade de *Akpalô - Língua Portuguesa*



Fonte: GIESEN, VENANTTE e MONFERINO (2017)

Nesta atividade, pode-se notar que há um esforço do livro didático em fugir do modelo tradicional de alfabetização, baseado na sílaba como unidade de aprendizagem. Traz-se para o centro da atividade o texto – uma quadrinha de domínio público, ou seja, um texto que circula socialmente e não produzido artificialmente para esta etapa da escolarização. Entretanto, como apontado anteriormente, isso não é suficiente para garantir um trabalho que valorize a integração texto-leitor e a construção de leituras inventivas. Para analisarmos isso, precisamos, então, observar o encaminhamento das atividades.

Anteriormente à leitura do texto, apresenta-se uma atividade de colorir que poderia ser entendida como atividade de construção do conhecimento prévio. Entretanto, ela traz uma informação que não é retomada posteriormente nem no texto nem nas atividades seguintes. Portanto, nesta atividade, o conhecimento prévio dos estudantes não é tomado como relevante na construção de sua leitura. Quando observamos as questões seguintes, vemos que isso se reforça, já que, de nove questões trazidas, seis são questões que exigem a reprodução, em diferentes níveis, de informações do texto (p.ex. 1 - *Nos versos, quem fala com o passarinho é:* / 3 - *...Quantos versos ela tem?* / 5 - *...Copie a palavra* / 6 - *Que palavra da quadrinha rima com "jardim"?*).

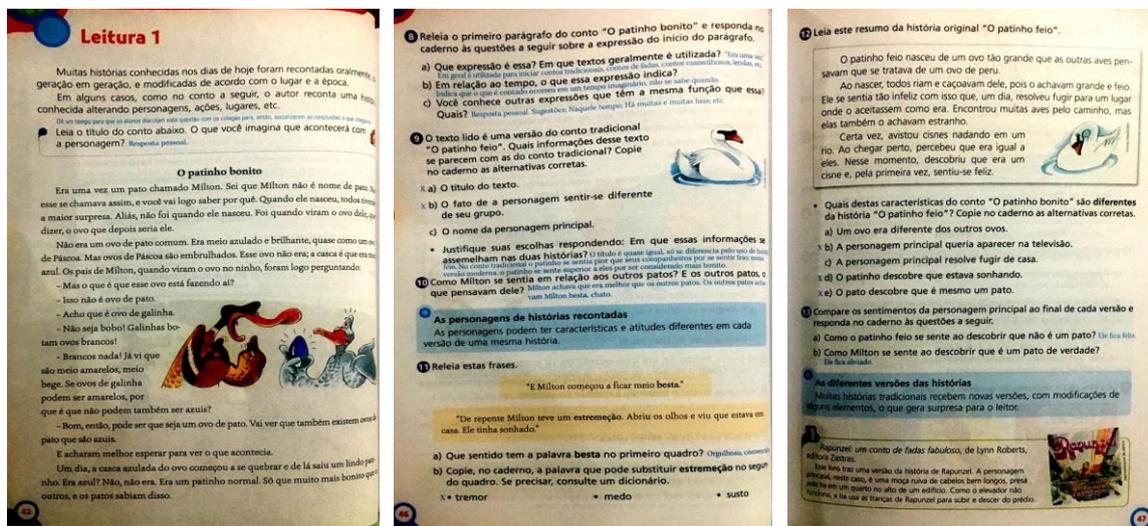
Além disso, apesar de as outras três questões serem questões relativas a saberes e experiências dos alunos anteriores à leitura do texto (7 - *Você conhece outras palavras que rimam com "jardim"?* / 8 - *...Você gosta de textos com rimas? Por quê?* / 9 - *Desenhe um passarinho que você gostaria que cantasse perto de você e dê um nome a ele*), elas acabam não entrando efetivamente como conhecimentos prévios relevantes à leitura, uma vez que nenhuma dessas questões solicita que o estudante estabeleça relações entre o que ele já sabia e o que o texto traz. Não

há, portanto, nenhuma valorização do processo de integração texto-leitor para a construção de novos conhecimentos derivados da leitura da quadrinha.

Vemos, assim, que esta é uma atividade de leitura completamente inserida dentro de uma política de reconhecimento, em que alunos e textos são tomados como dados, prontos, sem que possam ser transformados ao se integrarem para a construção de novos sentidos. Portanto, ainda que o texto tenha sido trazido para o centro, temos nela um modelo de leitura que não foge da mesma lógica apresentada pelo “minha mãe me mimas, minha mãe me ama”, uma vez que o estudante continua na condição de leitor reproduzidor (do texto lido ou do que ele já sabia) e a leitura continua sendo mero exercício de repetição. Ao longo do livro há algumas atividades que propõem diferentes níveis de integração texto-leitor, entretanto, é bastante simbólico que possamos encontrar uma atividade inteira que não reconhece essa integração como relevante para a construção da leitura.

A segunda atividade está contida no livro *Mundo Amigo - Língua Portuguesa* (RAMOS, 2014) do 5º ano do ensino fundamental.

Figura 3: Atividade de *Mundo Amigo - Língua Portuguesa*



Fonte: RAMOS (2014)

De início, podemos observar que a atividade é iniciada por um pequeno texto que traz uma informação relevante para a ativação do conhecimento prévio do estudante e, em seguida, por uma questão que solicita, a partir dessa ativação, a construção de hipóteses de leitura. Entretanto, nenhuma das atividades posteriores retoma essa questão, o que acaba tornando-a irrelevante no processo de construção da leitura validada pelo livro. Vemos, assim, que, efetivamente, o conhecimento prévio dos alunos-leitores novamente não ocupa espaço de importância dentro da atividade, o que é reforçado pelo fato de que nove das treze questões exigem o desenvolvimento de uma leitura reproduzidora, que parta quase que exclusivamente das informações trazidas na linearidade do texto (p. ex. 1 - *Quem é a personagem principal desse conto?* / 2 - *Por que essa personagem recebeu um nome diferente do de outros patos?* / 5 - *Associe, no caderno, os momentos da história às características de Milton* / 10 - *Como Milton se sentia em relação aos outros patos? E os outros patos, o que pensavam dele?* / 12 - *...Quais destas características do conto "O patinho bonito" são diferentes da história "O patinho feio?..."*).

Nessa atividade, as questões de ativação do conhecimento prévio podem ser

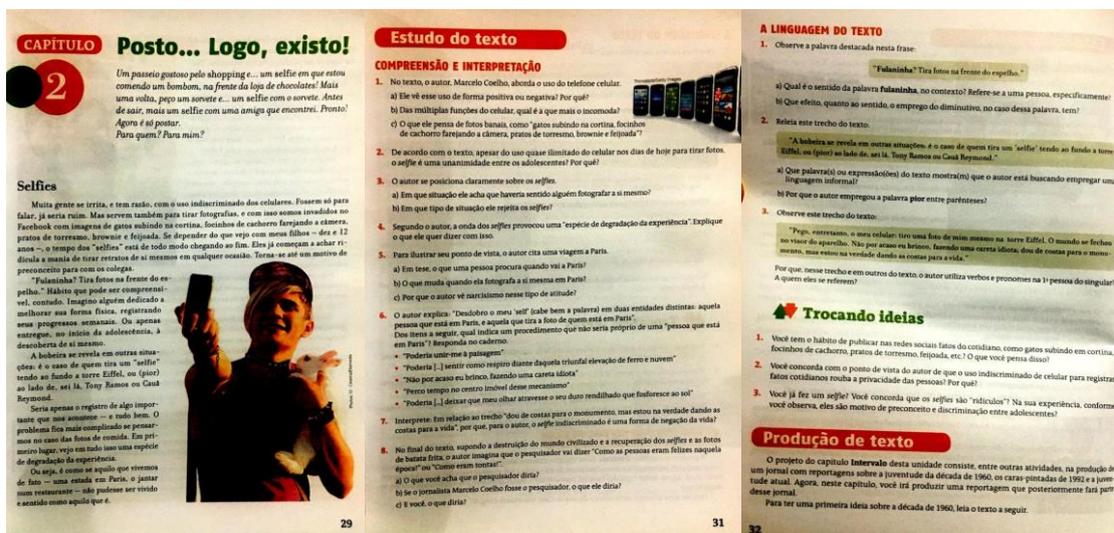
incluídas em duas categorias: em uma primeira, elas embasam a construção de questões de análise linguística, nas quais o aluno precisa ativar conhecimentos linguísticos anteriores para refletir sobre usos trazidos no texto (questões: 7, em que ele precisa reconhecer o uso da caixa alta em uma fala de personagem; 8, em que ele precisa reconhecer o uso do “era uma vez” em histórias infantis; e 11, em que ele precisa reconhecer sinônimos para duas palavras destacadas no texto). Já na segunda categoria, elas solicitam a construção de relações intertextuais com o conto original “O Patinho Feio”, na questão 9.

Nas duas, é interessante observar que o que as atividades fazem, na verdade, é avaliar o conhecimento prévio dos estudantes, solicitando deles a identificação de algo que não lhe foi ensinado, mas que eles deveriam saber para responder às questões. Dessa maneira, diferentemente do que se espera encontrar em atividades que reconheçam os saberes e as experiências prévias dos leitores como relevantes para a construção dos significados em leitura, nestas questões, não há espaço para a construção de hipóteses provisórias baseadas em inferências derivadas da integração do conhecimento prévios com o texto. Não há sequer espaço para que diferentes respostas apareçam, já que diferentes são os conhecimentos prévios dos estudantes, e para que se possa construir um debate em sala de aula sobre essas respostas, o que poderia ser bastante interessante, de forma a que a turma pudesse construir a análise desejada pelo livro. Nestas questões, solicita-se que os alunos verifiquem apenas se possuem os conhecimentos solicitados pelo livro e apliquem esse conhecimento ao que se solicita.

É interessante observar que, em relação ao segundo grupo, o próprio livro traz um resumo do conto original - O Patinho Feio -, o que pode demonstrar uma desconfiança de seus autores de que nem todos os estudantes a conheçam. Nesse sentido, vemos como uma tradição escolar de leitura, baseada na lógica do certo e do errado, ou seja, em uma política de reconhecimento se sobrepõe a essa percepção, uma vez que a própria atividade poderia trabalhar a comparação entre os contos, inicialmente, com respostas provisórias, a partir de hipóteses de leitura e de inferências localmente construídas. Em um segundo momento, após a leitura do resumo, tais respostas poderiam ser analisadas e repensadas, efetivando-se, assim, uma didática da leitura tomada efetivamente como processo, baseada em uma política de invenção.

A terceira atividade se encontra no livro *Português Linguagens* (CEREJA e COCHAR, 2015) do 9º ano do ensino fundamental.

Figura 4: Atividade de *Português Linguagens*



Fonte: CEREJA e COCHAR (2015)

Vemos, logo de início, que anteriormente à leitura do texto principal, aparece um texto introdutório com uma pequena reflexão sobre *selfies*, porém não há, nem a partir deste texto nem do principal, qualquer trabalho de ativação de conhecimento prévio. Esse trabalho vai se dar apenas ao final da atividade, na seção *Trocando Ideias*, em que se misturam questões que apenas dependem do conhecimento prévio dos leitores, ignorando-se a leitura do texto (1 - *Você tem o hábito de publicar nas redes sociais fatos do cotidiano, ...? O que você pensa disso?* / 3 - *Você já fez um selfie? Você concorda que os selfies são “ridículos”? Na sua experiência, ...eles são motivo de preconceito e discriminação entre adolescentes?*), com uma questão interessante, que aponta para a integração e para a problematização como caminhos relevantes de leitura (2 - *Você concorda com o ponto de vista do autor de que o uso indiscriminado de celular para registro de fatos cotidianos rouba a privacidade das pessoas? Por quê?*).

Entretanto, esse caminho não é o predominante na atividade, mesmo tratando-se de um tema bastante caro aos estudantes dessa etapa de escolarização. Das oito questões de *Compreensão e Interpretação*, apenas a última não parte de uma leitura reprodutora do texto, não tomando ele como fonte única de sentido. Todas as outras solicitam que o aluno repita o texto ou demonstre, com suas palavras, que compreendeu o texto em sua linearidade (p.ex. 1 - *No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso do telefone celular. a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa? Por quê?* / 4 - *Segundo o autor, a onda dos selfies provocou uma “espécie de degradação da experiência”. Explique o que ele quer dizer com isso.* / 7 - *Interprete: Em relação ao trecho “dou de costas para...”, por que, para o autor, o selfie indiscriminado é uma forma de negação da vida?*). Aqui, é importante observar como, mesmo questões que saem de uma lógica de repetição de fragmentos explícitos do texto recaem na repetição de ideias implícitas do texto, cabendo ao aluno provar que entendeu o “que o autor quis dizer”.

Apenas a questão 8 sai desse padrão recognitivo e abre espaço para uma leitura inventiva, que crie a partir da integração entre os saberes prévios dos alunos e o que o texto traz de informação. Nela, os alunos podem expor sentidos criados por eles a partir de suas reflexões sobre o que leram e de suas experiências reais com os mesmos *frames* ativados pela leitura do texto: 8 - *No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos selfies e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!?”.* a) *O que você acha que o pesquisador diria?*; b) *Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria?*; c) *E você, o que diria?*. Entretanto, sem qualquer tipo de instrução em relação a como fazer isso ou qualquer diferenciação no modelo das questões, sem um enunciado que alerte para a provisioriedade dos sentidos construídos ao se responder a essas questões, corre-se o risco de que, na prática do tempo-espaço escolar, tais questões sejam tratadas como mais um grupo de perguntas que impõem uma leitura certa sobre uma errada - nesse caso, não a leitura do autor do texto, mas a do livro didático ou do professor.

As questões da seção *A linguagem do texto* são de análise linguística e partem do mesmo padrão das questões dessa natureza do livro anterior. Se, por um lado, são interessantes ao se integrar leitura e ensino de gramática, pensando-se a compreensão das estruturas da língua como importante para a construção da leitura de um texto, por outro, ainda partem de uma lógica de avaliação do conhecimento prévio dos estudantes, solicitando a explicitação de saberes que não necessariamente lhes foram ensinados, sem que haja espaço para a construção de hipóteses de leitura e de debate a partir das múltiplas hipóteses que venham a surgir em uma sala de aula.

Considerando esse breve panorama apresentado, partindo de livros de etapas de escolarização diferentes, vemos que predomina nessas atividades de leitura uma política de

reconhecimento, que não reconhece os saberes do leitor como relevantes para a construção de sentidos em integração com o texto lido. Com base em trabalhos anteriores e nesse pequeno cenário aqui apresentado, não podemos ignorar que essa é a política cognitiva que se apresenta mais fortemente na escola brasileira. Dessa forma, como se trata de uma política cognitiva que se efetiva nas salas de aula, além do aprendizado da leitura como tarefa mecânica de seleção de informações, há outra aprendizagem que se vincula a ela e que torna esse processo ainda mais problemático: a de que aprender é reproduzir e que, ao aprender, sem saberes relevantes, só caberia repetir as informações que recebe.

Sob essa ótica, os processos que constituem a leitura e o aprendizado são ignorados, o que também acaba sendo conceptualizado pelo aprendiz que, no papel de aluno, em sala de aula, aprende que assim (por meio da reprodução) se constrói o conhecimento e se desenvolve a leitura. Pela importância que a escola ocupa em nossa sociedade, como dito anteriormente, esta é uma aprendizagem que se leva para outros tempos-espacos de nossa vida social. Quando as singularidades são, então, desconsideradas e a cognição é vista como reconhecimento, formamos alunos que lidam com o mundo de maneira realista, como se ele preexistisse, ou que agem de maneira idealista e individualista, como se só houvesse um eu, tomado como centro, fonte e piloto da aprendizagem (KASTRUP, 2005).

Por outro lado, quando trabalhamos com a ideia de cognição como invenção, formamos alunos que exercitam a problematização, sendo “afetados pela novidade trazida pela experiência presente e tomam o conhecimento como invenção de si e do mundo. Ainda que as práticas cognitivas configurem regras, estas são tomadas como temporárias e passíveis de reinvenção” (KASTRUP, 2005, p. 1281). Entretanto, como aponta Kastrup (2012, p. 59), a suspensão de uma política de reconhecimento nos obriga a colocar outras práticas no lugar das vigentes, o que não é simples, posto que a cognição “é um modelo que nos puxa sempre e a resistência tem que ser constantemente reiterada”.

Considerações finais: para inventar caminhos possíveis

Ao longo deste artigo, procurei discutir como o tema das políticas cognitivas pode contribuir para o debate sobre o ensino de leitura na escola brasileira. Partindo de resultados de pesquisas anteriores e da exemplificação atividades apresentadas em livros didáticos de diferentes etapas de escolarização, aliados à minha experiência como professor-pesquisador, é possível notar que ainda predomina, em práticas escolares, uma política de reconhecimento, uma vez que textos e leitores são tratados como instâncias previamente definidas, sem que as atividades permitam sua integração para a construção de novos saberes.

Partindo, então, do enquadre teórico-ético da Linguística Aplicada e do debate sobre Educação Linguística neste enquadre, busquei nos conceitos de Leitura Integrativa e de Políticas Cognitivas referenciais que nos permitissem refletir sobre as bases que sustentam o ensino e a aprendizagem da leitura. Como exemplos, optei por trazer atividades de livros didáticos, reconhecendo seu papel como metonimizador das expectativas que a escola, como instituição altamente normatizada, coloca sobre professores e alunos, mas, obviamente, reconhecendo que diferentes práticas podem se desenvolver com estes e com outros materiais nas diversas salas de aula que compõem a escola brasileira.

A abordagem construída ao longo deste artigo buscou contribuir para que vejamos que o debate sobre como a leitura é tratada na escola precisa ir além da discussão sobre os textos que circulam no tempo-espaço escolar. Observando os livros analisados, bem como outros trabalhos que tratam do tema, vemos que o texto já ocupa hoje um lugar consagrado na educação linguística escolar. Materiais escolares diversos, principalmente os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trazem textos em profusão, de diversos gêneros, esferas, tempos, regiões, variedades etc. Muitos, como vimos, já buscam, inclusive, integrar o trabalho com a leitura com o trabalho com a produção de texto e com a análise linguística, o que é efetivamente um avanço.

Entretanto, quando analisamos as atividades de leitura trazidas nesses materiais, vemos que o modelo de leitura desenvolvido com esses textos majoritariamente não foge do modelo reprodutor que embasa as práticas mais tradicionais de alfabetização, como exemplificado na tirinha que abre este texto. Podemos dizer que, em alguma medida, passamos, ao longo de todo o nosso processo de escolarização, por práticas de leituras que nos exigem a repetição de textos, com momentos pontuais de reflexão e/ou de invenção sobre eles. A presença de atividades como as apresentadas neste texto, retiradas de materiais recentes, evidencia isso, posto que nenhuma atividade escolar de leitura deveria exigir a mera reprodução de informações apresentadas explicitamente na linearidade dos textos. Se isso, por um lado, me leva a crer que a leitura se encaixa em um modelo escolar maior de reprodução (ou de uma política de reconhecimento), por outro, deve nos alertar para o fato de que precisamos olhar com atenção para a didática da leitura que se desenvolve ainda hoje na escola brasileira.

Tais atividades demonstram que ainda se faz presente, na escola, a crença denunciada por Geraldi (2003), de que ler é passear pelo texto em sua superfície, o que se comprova quando observamos que não estabelecem recortes para seu desenvolvimento, fazendo com que os alunos respondam a questões aleatórias que apontam para diversas partes do texto sem qualquer direcionamento na construção de seu olhar. Assim, as atividades ou tentam dar conta de que o aluno reproduza o texto como um todo ou buscam chamar a atenção do estudante para tópicos que se destacam segundo a leitura de quem as elaborou - os autores dos livros.

Portanto, torna-se urgente a busca por práticas escolares que fomentem políticas de invenção e que, para isso, reconheçam que a cognição se constrói de maneira distribuída e que a aprendizagem precisa ser entendida como exercício de problematização, como invenção de problemas. Neste artigo, não houve espaço para a apresentação de propostas que contribuam para isso, mas, em relação à leitura (mas não apenas), tenho defendido que o caminho da invenção parte da integração conceptual entre o que o aluno já sabe e as informações novas que a escola traz, o que se torna uma alternativa interessante para a construção de atividades que fujam do modelo aqui denunciado.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, p. 63-81, 2005.

BOTELHO, P. F. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura** – uma abordagem cognitiva e metacognitiva. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas. Faculdade

de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

BOTELHO, P. F. Livros Didáticos, Ensino de Leitura e Conhecimento Prévio: os Estudos em Metacognição como suporte metodológico às atividades escolares em Língua Portuguesa. **REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 10, p. 112-134, 2018.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. n. 7, p. 5-12, 1986.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Ed. Saraiva, 2015.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York: Basic Books, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

GERHARDT, A. F. L. M. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 887-906, 2014.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, p. 180-208, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, p. 10, 2010. , 2010.

GIESEN, M. R. C.; VENANTTE, L.; MONFERINO, L. **Akpalô - Língua Portuguesa**. 1º ano. Editora do Brasil: São Paulo, 2017.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.93, p.1273-1288, 2005.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PASSOS, E., KASTRUP, V., & TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAMOS, R. A. (ed.). **Mundo Amigo - Língua Portuguesa 5** - Manual do professor. SM Edições: São Paulo, 2014.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n.3, p. 581-602, set./dez. 2011.

VARGAS, D. da S. Processos Inferenciais em atividades escolares de leitura e o (re)conhecimento da voz do aluno-leitor. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 2832-2841, 2012.

VARGAS, D. da S. A entonação de atos de fala interrogativos por uma criança em fase final de aquisição da linguagem em interação com um adulto: uma análise fonopragmática. **Estudos da língua(gem)** (ONLINE), v. 15, p. 7-23, 2017.

VARGAS, D. da S.. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, v. 16, p. 48-65, 2018.

VARGAS, D. da S. Entre a Linguística Cognitiva e a Linguística Aplicada em tempos pandêmicos. **REVISTA DA ABRALIN**, v. 19, p. 1-7, 2020.