

## **A leitura como instrumento de construção da cidadania**

**Elda Firmo Braga (UFRJ/ CEJK)**

**Dilma Alexandre Figueiredo (UFRJ)**

O presente trabalho tem como desígnio refletir sobre a proposta de ensino e prática de leitura apresentada nos PCN LE (BRASIL, 1998) e OCN LE e E/LE (BRASIL, 2006) relacionada ao letramento, como também, à tarefa de promover o exercício da cidadania no ambiente escolar. Nesse sentido, trataremos da atuação da leitura como um instrumento de inclusão, o qual, por um lado, propõe um espaço de participação efetiva, fomentando o desenvolvimento de leitores independentes, críticos, proficientes. Por outro, propicia ao aluno um espaço em que ele possa ser sujeito ativo e engajado no processo de construção de conhecimento de forma significativa (KLEIMAN; MORAES, 2006); como também no acesso e na compreensão da diversidade cultural que pode ser proporcionada através da leitura. Para tanto, apoiar-nos-emos na atual concepção de Pluralidade cultural, em pressupostos teórico-metodológicos de base sociointeracional e a na visão de linguagem como fenômeno dialógico (BAKHTIN, 1981) com relação ao exercício da leitura como prática de produção de significados.

Os PCNs de LE priorizam o trabalho de compreensão leitora em relação às outras habilidades. A leitura exerce um papel fundamental aqui e está voltada para o letramento e formação do cidadão, por meio da auto-reflexão sobre a aprendizagem, como modos de interagir e atuar discursivamente com o(s) seu(s) parceiro(s) na sociedade; de promover a capacidade de questionamentos e posicionamentos críticos; de saber argumentar e expressar as suas idéias; de saber buscar fontes de pesquisas para a construção de conhecimentos e da autonomia; de ser um agente de

transformação do seu entorno; de preservar o meio ambiente; de proporcionar o conhecimento e encontro com povos e culturas diferentes fomentando a alteridade.

Assim, os PCNs de LE apresentam uma preocupação a respeito da atuação do indivíduo na sociedade; promovendo um contato com uma língua que vise a ampliar a percepção do aprendiz em relação a si mesmo e ao outro, a sua capacidade de engajamento discursivo, desenvolvendo a consciência de que a linguagem também é uma prática social.

Com relação às OCNs, não há um trabalho voltado exclusivamente para a leitura, juntamente com essa habilidade figuram a prática escrita e a comunicação oral. Ainda que outras destrezas estejam presentes aqui, nosso foco será voltado para o tratamento da leitura dentro desse documento, onde ela surge como uma “prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111).

Nas OCN, as instruções giram, especialmente, em torno dos conceitos de letramento: uma visão heterogênea, plural e complexa da linguagem, de cultura, de conhecimento e com um olhar sempre voltado para contextos socioculturais. O projeto de letramento está ligado aos modos culturais de usar a linguagem, de construção de conhecimento; de exercitar uma consciência crítica sobre as relações de poder vigentes na sociedade e de provocar questionamento sobre tais relações, de forma que o ensino de uma LE ofereça acesso a esse poder que o conhecimento traz. O trabalho voltado para a noção de cidadania recebe importância também aqui: “A função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 146).

A leitura, nesses documentos, está vinculada à natureza sociointeracional, onde, ao utilizar-se a linguagem, “leva-se em conta aquele a quem se dirige ou aquele que produziu um enunciado” (BRASIL, 1998, p. 27); construindo, assim, o sentido na interação entre os participantes do discurso. Tal processo configura-se pelo contexto

sociocultural e histórico em que se produz; pois ao envolverem-se em um processo de intercâmbio (escrito, oral ou visual), os indivíduos atuam no mundo vinculado a um determinado espaço e momento, por isso a construção do significado é social.

O Sociointeracionismo nasce a partir das idéias de Vygotsky sobre a construção do conhecimento que, para ele, dá-se na experiência que o indivíduo adquire na interação com outro sujeito mais experiente. A linguagem, como forma de conhecimento, será também desenvolvida a partir de tal interação. Seguindo essa visão, os PCNs propõem considerar o ensino/ aprendizagem da LE como concretização dessa interação entre aluno-texto-professor, já que a participação de um sujeito enunciativo mais competente contribui sobremaneira para a construção de sentidos.

A concepção dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 1981, p. 98 e 109) é a de que a linguagem se constitui em um fenômeno social e histórico, portanto ideológico, tendo como base a enunciação como fruto da interação entre sujeitos socialmente instituídos. Para Bakhtin, a linguagem se realiza na comunicação entre o locutor e o ouvinte, já que procede de uma pessoa e se dirige para outra. Essa interação, entendida aqui como enunciação, sempre será determinada por seu contexto social e pela ideologia subjacente. Isso significa que, no processo discursivo, o falante traz em seu discurso as marcas de sua identidade social impregnadas de crenças e valores, o que determinará a sua ação discursiva.

Ainda de acordo com esse autor, a comunicação é um produto da interação social, já que se constrói sempre em resposta a um enunciado anterior e está à espera de uma resposta posterior. Nessa relação, encontram-se os sujeitos produtores, EU e TU, e estão em jogo a ação sobre o outro e as relações de poder lançadas por essa interação (BAKHTIN, 1981, p. 98-99).

A proposta de olhar o ensino/ aprendizagem da leitura em sala de aula a partir das concepções teórico-metodológicas do Sociointeracionismo e da concepção dialógica da linguagem de Bakhtin — ainda que essas duas linhas teóricas possuam trajetórias próprias, mas possam se articular — permite orientar nossa interpretação do ambiente escolar como um espaço de construção de conhecimento a partir da interação entre sujeitos e como contexto discursivo em que alunos, professor e texto são concebidos como participantes desse evento.

Muitas vezes percebemos que a leitura trabalhada nas aulas de E/LE, no caso do texto escrito, é vista como um aglomerado de palavras a se decodificar ou serve apenas para introduzir um determinado conteúdo a ser estudado. Nesse contexto, está o professor, que, envolvido em um turbilhão de transformações teóricas, com suas diversas tarefas para cumprir, não encontra tempo e/ou condições para se atualizar, refletir sobre sua prática e lidar com questões atuais sobre a linguagem.

Toda a problemática relacionada acima conduz a uma prática de fixação da hierarquia imposta em sala de aula e referendada pela instituição escolar, uma vez que muitos dos aprendizes realizam sua leitura decodificando/ traduzindo as palavras, acreditando encontrar seu sentido, que para eles, é predeterminado e estará contido no texto ou lhes será revelado com a intervenção do professor.

Os documentos propõem um caminho oposto, onde o professor não seja um agente de perpetuação da crença de que o estudante deve ser reproduzidor do seu discurso, mas sim construir mecanismos e abrir espaços para o desenvolvimento da consciência crítica, incentivando o seu aluno a trilhar os caminhos percorridos da construção de sentido e reflexão das relações entre ideologia/ conhecimento/ poder.

Uma das maneiras de salientar essa relação está na forma de exercitar a leitura sempre com a preocupação de ressaltar que o sentido do texto se constrói no ato de ler e cada leitor é responsável pelo estabelecimento desse sentido e que ele, como leitor ativo, não deve ser apenas um receptáculo. Para tanto, o texto deve ser

mostrado como palimpsesto, já que, algumas vezes, o dito não é necessariamente visível, e também é preciso ressaltar que, em uma leitura, deve-se ir além das marcas lingüísticas para perceber que a linguagem carrega em si as marcas de identidade, sexo, crenças, valores etc.

Como sujeito mais experiente e tendo em vista o ensino da leitura como evento discursivo do qual faz parte, o professor deve ressaltar a percepção dos alunos de que o poder pode ser relativizado a partir da negociação, do conhecimento compartilhado, do lugar que ele, aluno/ indivíduo, ocupa na sociedade, do questionamento dessa posição.

Outras formas de se relacionar com esse contexto escolar é também pensar nessas perspectivas de orientação para o trabalho com a leitura como formas de promover as relações entre o EU e o TU para o NÓS. O Pluralismo (PCN) e a Diversidade (OCN) vêm para ampliar essas questões de modo a explorar o reconhecimento das diferenças.

De acordo com Giménez Romero, por Pluralismo cultural entende-se a coexistência de distintas culturas presentes em uma comunidade específica, determinado espaço territorial, social ou institucional. Surge da concepção de que a diversidade cultural é positiva e enriquecedora, outorgando ao “outro” o direito de ser diferente ou de possuir uma “ciudadanía diferenciada” (GIMÉNEZ, 2003, p. 5-6).

O trabalho com leitura é também uma oportunidade para entrar em contato com a Pluralidade cultural, defendida pelos PCNs e/ou diversidade cultural, pelas OCN. É uma maneira de focalizar, por meio dos mais variados tipos de textos (artigos, música, cinema, literatura, artes plásticas...), outras vozes que muitas vezes estão excluídas do livro didático. Dessa forma, a leitura pode exercer uma função importante, pois tem a capacidade de transgredir e desconstruir as representações existentes nesses livros, que quase sempre são baseadas em estereótipos, como também promover de forma mais democrática o acesso ao “outro”.

Nesse sentido, optar por promover na sala de aula o acesso a textos que representem variadas formas de expressões e representações culturais pode desempenhar um significativo papel político ao valorizar as diferenças. E, ainda, ao realizar um trabalho intercultural através da comparação entre o “eu” e o “outro” enaltece a cultura do aluno. Dessa forma, uma vez mais o exercício da cidadania se configura, pois no encontro com o outro ele pode se reconhecer, compreender melhor sua própria cultura e valorizar as diferenças, como também desenvolver formas diversas de sentir e interpretar o seu entorno social.

Assim sendo, conforme visões apresentadas aqui, cremos que os referidos documentos empenham-se no ensino/ aprendizagem da LE como instrumento de construção de um indivíduo consciente, político, que atue socialmente, conheça seus direitos e deveres e seja sujeito na elaboração de seu próprio conhecimento, como também competente discursivamente. Do mesmo modo, ambos documentos propõem um trabalho que pode contribuir para a construção social do indivíduo e formação de cidadãos críticos.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1981.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais*. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

DAHER, M. C. F. G.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Hispanista*, n. 11. Disponible en: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>>.

GIMÉNEZ ROMERO, C. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, n. 8, 2003. Disponible en: <[www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto\\_c\\_gimenez.doc](http://www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc)>.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.