1 INTRODUÇÃO

1.1 COMO TUDO COMEÇOU

Este trabalho nasceu das experiências acumuladas ao longo de mais de trinta anos ministrando aulas de Língua Portuguesa na rede pública e na rede particular, do ensino fundamental ao ensino médio. Uma vida repleta de ações e reflexões, alegrias e tristezas, certezas e dúvidas. Há uma década comecei a me questionar: qual deveria ser mesmo o objeto de ensino de língua materna? O que era/é para mim ensinar Língua Portuguesa? (Doravante LP). O ensino que eu vinha realizando, a minha prática pedagógica, contribuía de fato para tornar meus alunos mais competentes em sua língua, enquanto sujeitos/cidadãos reflexivos e críticos? Essas e outras perguntas e angústias começaram a povoar meus pensamentos e minhas ações. Dentro de mim, eu tinha dúvidas, trabalhava intensamente a leitura, mas meus alunos, em sua maioria, não sabiam ler criticamente e com autonomia, os resultados não eram satisfatórios. Decididamente, os meus alunos não liam com proficiência.

Ainda que fosse difícil reconhecer, mais tarde percebi que havia em mim uma sensação de malogro, fracasso... Às vezes era só inquietação, desejo de poder fazer mais por eles. A motivação maior deste trabalho vem, com certeza, da minha inquietação diante do cotidiano da sala de aula. Alunos desmotivados e desinteressados em relação às práticas de leitura e escrita. Resultados desastrosos, e a relação ensino-aprendizagem caracterizada pela ineficiência e desmotivação. Realizei tentativas inúmeras de seduzir o aluno, desenvolvendo novas estratégias com o intuito de despertar nele o gosto pela leitura. Passei a rejeitar as aulas expositivas, a vincular a leitura de textos à realidade dos aprendizes, estabelecendo um diálogo constante entre a compreensão e a produção, a enfatizar a análise crítica dos textos e dos autores, e, só assim, consegui que se interessassem, sem, contudo, chegar a uma aprendizagem satisfatória de modos de compreensão e produção de sentidos em língua materna – pelo menos os resultados como eu os desejava. E é bem verdade que sempre quis o máximo, talvez, o ideal. As diversas estratégias utilizadas, que também exploravam os recursos tecnológicos e buscavam apoio em textos de músicas, em dramatizações etc., surtiam efeito, mas eu queria mais.

As discussões com outros colegas em reuniões, em encontros pedagógicos e em cursos de extensão apontavam sempre para os mesmos problemas. Eu examinava o meu entorno

e o que eu via era ainda pior. No ensino médio, tornou-se uma constante o professor se apegar sempre ao livro didático, na descrição dos estilos de época, todos eles encerrados nos limites da periodicidade, da cronologia, da historicidade. "Vagarosamente, a passo de cágado, vão sendo instaladas as condutas reprodutoras da leitura", como nos diz Silva (2005, p.12). E muito realisticamente complementa: "a passo de cágado, e na tortura da redundância, os estudantes passam a detestar qualquer tipo de leitura". Desânimo, frustração, inquietação. Os alunos no ensino médio (doravante EM) não desenvolvem as habilidades essenciais de leitura com pleno domínio de sua capacidade de ler, interpretar, sistematizar, inferir, analisar. Segundo Bunzen e Mendonça (2006, p.13), "há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado [...]". Comecei, então, a perceber que essa realidade não só justificava como exigia a construção de uma nova prática pedagógica. Era preciso repensar minhas concepções e meus modos de ensinar.

A partir de então, comecei a me interessar pelo ensino da leitura, tomando como referência as práticas realizadas em sala de aula desenvolvidas pelo professor, ou seja, aquele que deveria, em princípio, ser o responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades capazes de tornar o aluno leitor. Nasceu daí o desejo de ler, estudar, pesquisar, buscar compreender mais claramente e à luz de algumas teorias o ensino de língua materna, especialmente o universo correspondente ao ensino de leitura. Senti mais do que nunca o desejo de retomar meus estudos numa outra esfera: a esfera acadêmica. Parti então para a minha especialização.

As minhas inquietações foram abrandadas a partir das descobertas realizadas e dos aprendizados conquistados através do olhar científico sobre concepções de língua, linguagem e leitura quando, no curso de Especialização em Linguística Textual, tive a oportunidade de refletir e investigar com mais propriedade, à luz da Análise do Discurso e da própria Linguística Textual, sobre a concepção e a prática da leitura.

Alguns anos mais tarde, comecei a trabalhar com a formação de professores do ensino fundamental e médio e minhas leituras se ampliaram bastante, assim como as minhas experiências a partir da troca com os colegas. Já no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, cursei disciplinas (Tópicos em Linguística Aplicada I e II) que também me deram outras dimensões acerca do ensino de língua materna e, em especial, de leitura.

Nesse contexto, fazem-se necessárias as minhas reflexões sobre o como tem se configurado a prática pedagógica dos professores em relação às atividades de leitura. Antes, no entanto, preciso esclarecer que, em todo o percurso desse exercício de escrita das minhas re-

flexões e experiências, assumo o discurso em primeira pessoa, pois tudo aqui registrado está imbricado/tecido/bordado no dia a dia da minha existência/vida. Por outro lado, haverá momentos em que recorro à terceira pessoa e me insiro no "nós" representativo dos professores, meus colegas.

Entre todos os meus questionamentos e angústias em relação à minha prática em sala de aula, foram, sem dúvida, as questões relacionadas à capacidade de ler do meu aluno que me impulsionaram para os estudos sobre essa problemática. Comecei, então, a pensar de que forma minhas reflexões, minha experiência em sala de aula e meus estudos poderiam contribuir para as discussões acerca do ensino de leitura.

Configurava-se, assim, a problemática que justifica a minha investigação, ou seja, a de que as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre professor e aluno no espaço da sala de aula, nas práticas de leitura, não têm refletido – conforme se espera – na construção de sujeitos que atuem como leitores reflexivos, críticos e autônomos. Assim cheguei à delimitação do tema que me interessa discutir: a leitura em sala de aula de língua portuguesa no nível médio, na perspectiva dos gêneros textuais. Apesar de muitos trabalhos já realizados apontarem para um ensino diferenciado de leitura, o ensino tradicional vigente nas escolas de ensino médio tem a sua ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em material didático que apresenta uma abordagem redutora da leitura e da escrita, embora, via de regra, exista uma variedade de gêneros textuais, potencialmente interessantes para o trabalho significativo com a linguagem.

Em todo o meu percurso como professora pude observar que a escola não estimula a formação de leitores e, como diz Antunes (2003), coloca "uma pedra no meio do caminho" da aula de português. Observa-se que a leitura é feita a partir de uma seleção de textos que desconsidera a noção de gênero textual, os contextos sócio-históricos dos sujeitos envolvidos – autor-leitor e os seus interesses e/ou suas necessidades. No ensino médio, quando se trabalha predominantemente a literatura, essa seleção de textos segue uma linha cronológica baseada em panoramas históricos e características de estilos de época. Assim, constata-se o ensino da literatura (e não da leitura) desenvolvido a partir da periodicidade, de forma abstrata, desvinculado da realidade do aluno e cuja prática comum é a exemplificação de autores clássicos para a identificação dos "estilos" ou "escolas literárias." Ao declarar que meu trabalho está voltado para as questões relacionadas à leitura, quero também anunciar que as minhas reflexões terão sustentação não apenas nas orientações teóricas, mas também em minha experiência, dialogando com elas. Considero o fato de que trago para este trabalho, como fonte de análise e reflexão, muito do que experimentei ao longo de uma vida de ensino/aprendizagem co-

mo professora de LP – dados que, na realidade, nunca tiveram espaço no mundo acadêmico.

Quando faço referência ao fato de que este trabalho encontra sustentação teórica, não apenas nos campos teóricos da Linguística Aplicada, da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Educação, mas também em minha experiência de professora, ao longo de mais de trinta anos, quero esclarecer sobre o diálogo que pretendo travar entre as teorias instituídas e a teoria gerada na experiência, construída pelo professor em seu dia a dia. Afinal, acredito que me tornei professora à medida que orientei a minha ação de forma construtiva, ou seja, não apenas orientei a aprendizagem do meu aluno, mas também me empenhei na construção do meu próprio saber e de minha prática pedagógica.

Pensando assim, encontro respaldo nos trabalhos desenvolvidos acerca dos saberes dos professores, os quais constituem um vasto campo de investigação. Entre aqueles estudiosos que pesquisaram sobre saberes docentes, cito Pimenta (1999), Borges (2001), Tardif (2002), além de outros. Tais autores têm enfatizado os saberes experienciais ou práticos dos professores, fortalecendo a ideia de que existe o saber que é construído por eles a partir de suas experiências profissionais em um longo processo de socialização. Assim, a partir da análise da minha prática pedagógica, destaco a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da minha identidade de professora. Estão em jogo, portanto, para a construção das reflexões que realizo nesta investigação, três tipos de saberes de acordo com Pimenta (1999): o saber da experiência (aqueles adquiridos na vivência e que nortearam a minha prática), o saber do conhecimento (aquele que precisa ser revisto em função de suas especificidades relacionadas ao contexto contemporâneo) e o saber pedagógico (aquele que é construído a partir das necessidades pedagógicas reais).

Continuando as minhas observações sobre o ensino de LP, constato, juntamente com Antunes (2005), que ele sempre se orientou por princípios conceituais metalinguísticos. A preocupação maior sempre foi ensinar sobre a língua, sobre as regras de sua gramática, conceitos e classificações e não sobre seu funcionamento. Desse modo, constatamos uma visão estagnada e retrógrada, pautada em uma concepção de língua como uma estrutura rígida e, portanto, considerando o ensino de LP como uma prática direcionada para o ensino de gramática. Assim, nessa visão, a leitura é entendida como simples decodificação de mensagem, resultado da codificação de um emissor, como bem diz Koch (2006). Segundo ela, a concepção interacional de língua/linguagem considera a leitura como uma atividade interativa de produção de sentidos, e o texto passa a ser o lugar da interação entre sujeitos ativos.

Antunes (2007) também afirma que o ensino de língua/leitura é uma atividade interativa que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes,

com diferentes propósitos comunicativos, e deve adequar-se aos fatores socioculturais e contextuais. É preciso, portanto, que se promovam revisões significativas sobre *o que* abordar na aula de leitura e sobre quais concepções de língua/linguagem e de texto/discurso adotar. Apesar do que afirma a autora, o que podemos constatar na abordagem textual que se faz, é que ela está baseada em textos canônicos escritos, desprezando-se o texto oral, visto que o enfoque é essencialmente normatizador e gramatical. Nas práticas desenvolvidas no ensino médio, tanto para a leitura quanto para a produção escrita, faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção. Desse modo, a leitura tem como objetivo recuperar informações (explícitas e implícitas), deixando de ser interpretativa, reflexiva e crítica, e a produção textual passa a ser guiada pelas formas e pelos conteúdos, mais do que pelo contexto e pela produção de sentidos. Mais do que uma mudança de perspectiva, portanto, é preciso construir como diz Marcuschi (2001, p.13) "uma nova concepção de língua e texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*".

Há entre nós, não só os professores envolvidos com as relações de ensinoaprendizagem de leitura e escrita, mas também em parte de nossa sociedade, uma constante
preocupação e discussão sobre o fato de que, ao final do ensino médio, as práticas escolares
têm formado leitores no Brasil, com apenas as capacidades mais básicas de leitura: de extrair
informações simples de textos relativamente simples. No desenvolvimento da pesquisa, pretendo demonstrar que são três as razões básicas que justificam essa situação: concepções equivocadas de língua/linguagem, leitura e de texto; dissociação das práticas de leitura das
experiências concretas de uso da língua; abordagem de ensino do professor. É necessária a
mudança desse contexto de ensino de leitura, e, para tanto, é preciso considerar o texto como
representação de diferentes/variados modos de significação através da linguagem e abandonar
as velhas rotinas, promovendo uma revisão das práticas de leitura que são oferecidas aos alunos.

A respeito da nossa atividade comunicativa, nos diz Bakhtin (2006, p.261) que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos". Na construção deles nos utilizamos dos gêneros do discurso que dispõem de uma forma padrão relativamente estável de estruturação. Fundamentada nas orientações teóricas de referência, nos trabalhos e pesquisas já realizados e nas experiências vividas em sala de aula – das que deram certo e das que deram errado – proponho discutir o trabalho com a leitura na perspectiva dos gêneros textuais. E para realização desta tarefa, esclareço que me assumo como *professor reflexivo*, ou seja, "aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática", como afirma Miranda (2001, p. 132). São palavras da autora:

O professor na qualidade de prático reflexivo, segundo Zeichner (1993), é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação. (Miranda 2001, p.134).

1.2 OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é, desse modo, refletir sobre novas perspectivas para o trabalho com a leitura e seus reflexos na formação de sujeitos leitores e escritores críticos aptos a atuarem em diferentes situações sociocomunicativas.

Pretendo, portanto, desenvolver uma reflexão sobre leitura, sustentada em três perspectivas teóricas: a visão sociointeracionista e dialógica da linguagem, a visão interdisciplinar da aprendizagem e o constante diálogo entre o texto/discurso e o sujeito e a produção de sentidos, tendo como ponto de partida a noção de gêneros textuais. Assim, tenho como meta aprofundar questões relevantes sobre o ensino de leitura na sala de aula, buscando respostas para os questionamentos aqui levantados. Além disso, como já disse, são marcantes neste trabalho, as impressões daquilo que vivi e aprendi no meu dia a dia. Acredito que o desenvolvimento de práticas situadas de leitura que favoreçam o exercício da cidadania dos aprendizes traga resultados mais significativos, formando leitores reflexivos e críticos que possam atender, assim, às exigências da vida contemporânea em sociedade.

Minhas reflexões objetivam analisar o modo como as práticas de leitura em sala de aula, vivenciadas por mim, por aqueles meus colegas de trabalho que atuaram no meu entorno, e mesmo pelos colegas em curso de capacitação têm sido desenvolvidas no sentido de possibilitar a construção de uma postura crítica capaz de contribuir para a formação de sujeitos leitores proficientes. A partir da reflexão teórica empreendida e da proposição /apresentação de uma proposta de trabalho para o ensino da leitura, com enfoque nos gêneros textuais, almejo contribuir para a elaboração de estratégias e modos de atuação em sala de aula que sejam, de fato, eficazes para a formação da competência leitora dos aprendizes.

Desse modo, tenho especificamente, os seguintes objetivos:

 i. refletir, de modo crítico, a partir da literatura de referência e das experiências acumuladas na vivência pedagógica (por mim e por alguns colegas) sobre as práticas de leitura que têm sido desenvolvidas em sala de aula de língua portuguesa na 1ª e 2ª séries do ensino médio;

- ii. identificar e discutir a contribuição que as novas tendências e orientações dos estudos de texto e de discurso têm disponibilizado para a construção de práticas de leitura que formem sujeitos leitores proficientes e críticos;
- iii. propor, a partir das orientações e tendências contemporâneas para o trabalho com o texto e com a leitura, estratégias para o ensino/abordagem de leitura em sala de aula de língua portuguesa, com enfoque nos gêneros textuais.

Ao propor este trabalho, tomo como referência os fundamentos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (1999): a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Compreendendo esses fundamentos como referência para a construção das atividades de leitura que pretendo desenvolver, proponho uma prática que contemple esse aprendizado. E, para isso, é preciso repensar desde a escolha dos textos a serem lidos até a forma de explorá-los. Penso em leituras significativas, tomando o texto como o espaço da interação e como o lugar de construção de identidades; atividades que possam ajudar na formação de alunos mais sensíveis, mais humanizados, capazes de refletir sobre as diferenças que marcam o contexto em que vivem e de assumir comportamentos éticos. Assim, este trabalho exige uma seleção cuidadosa de textos de gêneros diversificados que despertem o interesse do aluno e permitam trabalhar de forma interdisciplinar. Pretendo abordar a leitura como forma de promover a ampliação da visão de mundo e a formação do cidadão, através de temas relacionados à cultura e suas representações. Dessa maneira, produções literárias e não-literárias de diferentes contextos sócio-históricos passam a ser o objeto de estudo, considerando-se o texto como produção cultural, constituído por diferentes articulações ideológicas, relacionadas a diferentes condições de produção. Enfim, trata-se de fazer leitura não só na perspectiva textual, mas também discursiva, mediando sempre que necessário as situações de desafio no ato de ler.

Portanto, para a realização deste trabalho, elege-se como campo teórico a Linguística Aplicada, sobretudo em relação às discussões sobre diferentes aspectos que caracterizam as práticas de leitura em língua materna, em diferentes contextos de desenvolvimento. Além da Linguística Aplicada, outros aportes teóricos serão articulados, principalmente os advindos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, ambos contribuindo para a adequada compreensão de concepções como a de leitura, de texto, de discurso e de gêneros textuais.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dessas reflexões e indagações, destaco as seguintes perguntas de pesquisa, orientadoras da minha investigação:

- i. De que modo um trabalho diferenciado em relação ao ensino da leitura, pautado na concepção interacional (dialógica) de língua/linguagem e de leitura como produção de sentidos, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino médio, tornando-os aptos a analisar e a compreender textos de diferentes gêneros?
- ii. Como devem organizar-se as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros, com o objetivo de formar sujeitos leitores competentes, autônomos, reflexivos e críticos?
- iii. De que modo a reflexão sobre o histórico de experiências do professor pode contribuir para o diálogo com as teorias sobre o ensino de leitura e para a consequente renovação dessa prática em sala de aula?

1.4 PERCURSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, acho necessário esclarecer um pouco mais sobre o uso que faço da primeira pessoa do singular, na maioria das vezes. Ela se justifica à medida que me vejo como aquilo que sou: professora. Por um lado, estou implicada profissionalmente nesse contexto de pesquisa, pois a professora e a pesquisadora são a mesma pessoa – uma está junto da outra. Por outro lado, as características do modelo de análise adotado – a reflexão sobre a minha própria experiência e o seu confronto com a teoria – me permitem essa proximidade. O uso da primeira pessoa do plural, por sua vez, explica-se pela necessidade de me referir à minha classe profissional, quando assumo como minhas as vozes dos meus colegas professores.

Às vezes, olho para trás e me pergunto quando tudo começou? Sei quando se iniciou a minha experiência como professora, mas e a pesquisadora estava onde? Qual o marco inicial desse percurso de pesquisa? Entre o meu início profissional e minhas concepções de hoje, existe um longo percurso de mais de trinta anos, caracterizado pela dúvida, inquietação, angústia e tantos outros sentimentos, os quais serão aqui reportados na tentativa de compreendêlos e de dar a eles significados. Por que será que nós, professores, de modo geral, não exerci-

tamos a pesquisa em sala de aula? Por que não desenvolvemos em nossa prática cotidiana uma espécie de autoetnografia? Muitos estudiosos defendem o desenvolvimento de pesquisa de sala de aula, sobretudo feitas pelo professor. Posso fazer referências aos trabalhos de Cançado (1994, p.55-69) e de Cavalcanti (2006, p.233-252), para citar apenas alguns.

Já em 1978, tive a minha 1ª turma. A responsabilidade era ensinar Língua Portuguesa na 7ª série, no Colégio Nossa Senhora das Mercês. Comecei "pisando em ovos", assumindo riscos, alguns conhecidos e outros que seriam descobertos. Afinal, ali estava o livro adotado e o conteúdo programático. Mas uma pergunta me perseguia: o que significava para mim ensinar LP? Naquela época, isso se revelava como apenas uma dúvida, mas hoje considero que já ali se manifestava o desejo de pesquisar, encontrar respostas.

A crença inicial era a mesma de muitos colegas: a de que ensinar a língua portuguesa era ensinar, antes de tudo, a Gramática Normativa. E ensinar bem! Nos dois sentidos: muita gramática e muito bem explicado! O que isto significava para nós? Tratava-se de estudar o conteúdo específico numa boa gramática – a de Cegalla (1976) foi a minha referência. Preparar um resumo ou esquema numa ficha e, na sala de aula, repetir para os alunos o resultado desse estudo sem me distanciar muito do original, transpondo aquelas anotações para o "quadro negro", de maneira bastante organizada, de forma que eles, por sua vez, pudessem reproduzi-las em forma de anotações em seu caderno para que servissem de modelo para estudo. Tenho que reconhecer: segui o livro, enfatizando o ensino da gramática normativa. Mas minhas leituras direcionavam-se para o que ensinar e como ensinar. Foi um ano em que tudo era novo para mim, mas, ao final, um balanço muito positivo, pois conviver com adolescentes me fascinava e eu tinha habilidade com eles, mas algo me inquietava e fazia mover-me em direção diferente.

Eu sabia que era necessário mudar aquela prática de ensino. Surgiu então uma parceria extremamente significativa para a minha vida profissional. Alguém que também se inquietava com o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Perfeito diálogo e entrosamento imediato. Tínhamos as mesmas inquietações. Nos anos subsequentes, trabalhamos juntas na 8ª série, a professora Belina de Aguiar Gil Moreira e eu. Foi um período de aprendizado constante com ela, com as diversas leituras e com os cursos realizados. Havia uma sede de saber muito intensa e era preciso saber fazer e fazer diferente, mas com fundamentação.

Em 1979, ingressei no Instituto Social da Bahia e, ao longo de seis anos, trabalhando nessas duas escolas, fiz muitos cursos que aprofundaram o meu saber. Em 1982, mediante concurso público, ingressei na rede estadual de ensino. Desliguei-me das Mercês em 1983, mas continuei um período rico e produtivo em idéias e convicções. As respostas às inquieta-

ções começaram a surgir: a prática de leitura era essencial. Privilegiar o ensino de leitura e de produção escrita tornou-se o fio condutor do meu trabalho. Mas, era preciso despertar no aluno o interesse pela leitura e isso passou a ser constante desafio. A experiência no ISBA foi a mais longa, 24 anos trabalhando em sala de aula, com alunos de 5^a a 8^a séries, e os últimos 14 anos com alunos do ensino médio. Nesse período, tive a possibilidade de criar e participar de vários projetos interdisciplinares, o que gerou aprendizado significativo. Essa foi uma verdadeira escola para mim, pois além de desempenhar a função de professora, fui também coordenadora de área, quando muito li e pesquisei, sempre querendo inovar e diversificar a minha prática em sala de aula. Amadureci, tornei-me crítica em relação à escola e à concepção de ensino que fazia do alunado um repetidor e não um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento. Assim, a professora que pouco sabia e muito arriscava, foi dando lugar à aprendiz de pesquisadora, aquela que ao longo de contínuas reflexões antes, durante e depois de sua prática foi construindo um saber que é fruto de experiências vividas em sala de aula. Acredito que essa breve narrativa traz à tona o início de como o percurso de meu trabalho se deu. Mas é preciso "pôr o pé no chão" e definir mais claramente a metodologia que vem orientando a minha pesquisa.

Para a realização do presente trabalho, optei por um paradigma interpretativo de investigação inserido no campo da pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.15), "a pesquisa qualitativa revela uma longa, notável e, por vezes, atribulada história nas disciplinas humanas". Ela é um campo de investigação que atravessa várias disciplinas, e em torno dela encontram-se temas variados, que revelam as tradições associadas às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa interpretativos. Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006, p.15),

existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

Acredito que essa escolha da análise interpretativa favorece o estudo que pretendo realizar sobre o ensino de leitura, uma vez que me sinto totalmente implicada nesse processo. Afinal, a noção de neutralidade do cientista não se adequa à visão da linguística aplicada contemporânea, pois cabe a nós, estudiosos da linguagem, interagir com o fenômeno estudado, para que possamos melhor compreendê-lo. Enfatizo, portanto, que minha consciência crítica começa quando me dou conta de que é agindo através da linguagem que posso fazer valer as

minhas reivindicações e as minhas aspirações, e é isso que precisamos fazer com nossos aprendizes: desenvolver-lhes a capacidade comunicativa, a competência da linguagem através
do ensino aprimorado da leitura e dessa forma torná-los cidadãos mais críticos e cientes do
seu papel transformador na sociedade. É preciso torná-los conscientes de que a linguagem não
é apenas espelho da mente humana, mas é através da linguagem que agimos politicamente e é
através dela que se manifestam as grandes injustiças sociais. E nesse contexto é que precisamos desenvolver a competência linguístico-comunicativa de nossos alunos para que possam,
através da linguagem, travar as constantes lutas com as quais se deparam enquanto cidadãos
para que possam delimitar seu espaço e assegurar a sua identidade.

Para isso, e no processo de construção desse trabalho, muito me angustiou a metodologia a ser escolhida. Durante muito tempo me perguntei sobre o como fazer aquilo que eu desejava fazer, ou seja: como realizar a reflexão teórica empreendida a partir da bibliografia de referência e a proposição de uma abordagem diferenciada para o ensino da leitura, com enfoque nos gêneros textuais? Além disso, como a minha vivência, toda a experiência de ensino de língua portuguesa, de ensino de leitura aí se encaixariam? Após muitas leituras e reflexões, optei por uma modalidade de investigação de cunho interpretativista, crítica e ideográfica. O desejo é perceber e contextualizar a minha própria experiência; é também desafiar a minha habilidade de me desligar dos valores e dos interesses que caracterizam as práticas pedagógicas em nosso contexto escolar para que possa adquirir uma maior compreensão do meu objeto de estudo, pois é preciso me colocar como um sujeito observador que tem consciência de que não é neutro, mas que tem uma identidade a todo tempo recriada no processo mesmo em que eu escrevo. Para tornar mais claras as minhas pretensões: a tarefa da minha pesquisa exige tanto a observação a partir de meu fazer pedagógico e do fazer pedagógico do outro, como a comunicação das análises dessas observações/experiências aos meus leitores. O produto final de minha pesquisa emergirá das relações entre esses processos, resultado, portanto, das interpretações em relação à minha própria experiência, à luz do referencial teórico selecionado.

Dessa forma, acredito que minha pesquisa, assim definida, requer uma atitude de distanciamento em relação ao contexto de ensino que me permite observar a minha conduta e a dos outros. Segundo Vidich e Lyman (2006, p.49), essa atitude de desligamento permite o pesquisador "entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar por que os atores e os processos são como são". Isso para mim se torna um pressuposto para discutir significativamente o ensino de leitura e poder sugerir algumas propostas de práticas de leitura em sala de aula.

O método de pesquisa a ser escolhido depende de como desejamos conhecer o objeto ou a questão a ser estudada. Segundo Telles (2002, p.101), se o professor "desejar entender a relação do aluno com a leitura, será mais apropriado utilizar métodos qualitativos de investigação". Isso porque não importa o que ele tenha escolhido – se métodos quantitativos ou qualitativos – em qualquer situação, ele terá que utilizar sua capacidade de interpretação dos números ou das qualidades dos dados observados, vivenciados. Ainda de acordo com Telles (2002), a capacidade de interpretar do pesquisador se relaciona com a sua capacidade de construir significados a partir dos elementos informativos coletados por ele na escola, junto a seus alunos, aos colegas, enfim em sua experiência no cotidiano de sua prática pedagógica. Assim também é esse trabalho que ora se configura. Vou ressignificando a experiência acumulada a partir do referencial informativo de que disponho.

O procedimento adotado, portanto, afasta-se do princípio da experimentação, mensuração e controle rigoroso de dados ou fatos e aproxima-se de procedimentos de cunho reflexivo e interpretativo, de base qualitativa, com o objetivo explícito de superar os limites das análises meramente quantitativas (PÁDUA, 2004). Essa escolha revela meu interesse primordial pela qualidade dos fenômenos educacionais e não pelas quantidades desses fenômenos, pois esses muitas vezes escondem a dimensão humana desses processos. Além disso, trago para esse trabalho um pouco da minha história pessoal e profissional que também funcionam como contextos de produção de significados para as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim e por meus colegas nas salas de aula. Além disso, assumo o olhar interpretativo porque esse trabalho tem como foco analisar a linguagem em uso em práticas de leitura, como é comum no campo dos estudos aplicados da linguagem, no qual assumem importância os sujeitos e os contextos nos quais são produzidos os processos de interação e socialização.

Para a construção dessa pesquisa, desse modo, estabeleci fazer uma revisão bibliográfica a partir dos estudos/leituras dos autores de referência e que me deram sustentação no diálogo que busquei travar entre a minha experiência e as orientações teóricas. Quanto aos procedimentos previstos, além da revisão da literatura e da consequente discussão e análise das recentes teorias que orientam o ensino de leitura, faço um levantamento de textos para serem trabalhados como conteúdo de leitura, com base em alguns critérios que serão mais adiante discutidos. Em seguida, realizo a catalogação e a posterior análise dos mesmos, para que sejam utilizados no trabalho de construção e de proposição de atividades de leitura, as quais serão parte do produto final desta pesquisa. Ressalto, aqui, mais uma vez, que não pretendo nesse momento testar o material construído, pretendo, sim, sugerir atividades de leitura respaldadas nos pressupostos teóricos aqui defendidos, além da necessária reflexão que este

processo exigirá.

Assim, a partir da perspectiva metodológica aqui assumida, o percurso que trilhei pode ser resumido nos seguintes passos: revisão e discussão de tendências e pesquisas contemporâneas sobre o ensino de leitura, assumindo sempre um posicionamento crítico em relação a elas; levantamento, seleção e análise de materiais/textos que servirão de referência para um trabalho de prospecção: a proposição de atividades de leitura a partir dos pressupostos teóricos defendidos ao longo da dissertação.

Para dar conta dessas etapas mais gerais, destaco alguns procedimentos previstos para o processo de investigação:

- fazer a revisão da literatura e consequente discussão e análise das recentes teorias que orientam o ensino de leitura; mapear tendências;
- ii. construir critérios orientadores para a seleção de textos em três perspectivas: a do pesquisador, a do professor e a do aluno;
- iii. realizar levantamento de textos de diferentes gêneros, representativos das diversas esferas sociais, potencialmente interessantes para serem trabalhados como conteúdo de leitura;
- iv. construir um perfil das atividades de leitura que se pretende construir no trabalho de prospecção; afinal, como elas devem ser?
- v. fazer a catalogação e a posterior análise desses textos para que sejam utilizados no trabalho de construção/proposição de atividades/estratégias para um trabalho diferenciado com a leitura em sala de aula de LP.

Além dos procedimentos acima descritos, trago para a minha investigação o depoimento de colegas professores de LP, com os quais desejei dialogar, na busca por melhor configurar o entrelaçamento entre teoria e experiência, que é o que guia todo o meu trabalho. Assim, decidi solicitar a professores de LP, através de um e-mail, que respondessem por escrito a uma questão: *o que fazer para formar leitores reflexivos, críticos e autônomos?* Todos os depoimentos estão na íntegra no Anexo I. Faz-se necessário dizer que trago para o corpo desta pesquisa, apenas os excertos que considerei relevantes para o meu intento: dialogar com estas vozes, entrelaçando teoria e experiência. Também considero que é relevante informar alguns dados sobre esses colegas, pois esclarece as minhas intenções e contribui para a leitura de cada um dos depoimentos.

Desse modo, enviei a solicitação para vinte professores, alguns com quem já trabalhei, outros não, mas apenas oito responderam ao meu pedido e enviaram o depoimento. Todos foram escolhidos porque são professores de LP, atuam em diferentes níveis: EF, EM e ensino superior e de todos eu tinha o endereço eletrônico para contato. Cinco deles são de Salvador e três de Rio Branco – Acre. Todos foram identificados pela letra inicial do nome e conheciam o propósito dos depoimentos. O grupo é bastante heterogêneo: temos professores iniciantes e outros com bastante experiência. Criei, então, três faixas de tempo de atuação, para que pudesse verificar se o tempo de experiência pedagógica poderia me dar algumas respostas adicionais. Entre todos, apenas um professor é doutor. Para melhor esclarecimento dessas informações, apresento os dados abaixo:

Quadro 1: Lista dos professores participantes da pesquisa

Identificação do professor	Nível em que atua	Maior nível de formação	Faixa de tempo de atuação em anos
В	EF e EM	Especialização	Acima de 20
С	Superior	Doutorado	Entre 11 e 20
Е	Superior	Especialização	Entre 11 e 20
M	EF e E M	Especialização	Entre 0 e 10
N	Superior	Mestrado	Entre 11 e 20
0	EM	Graduação	Entre 11 e 20
S	EF	Especialização	Entre 0 e 10
V	EM	Graduação	Entre 0 e 10

Dando continuidade à descrição do modo de fazer minha pesquisa, deparei-me com a seguinte questão: quais critérios utilizar na hora de selecionar certos gêneros para o trabalho em sala de aula?

Há de se contemplar, sobretudo, textos de diferentes gêneros representativos de diferentes esferas sociais; textos que tragam diferentes formas de composição; textos de diferentes linguagens e/ ou estilos; textos de conteúdo temático diversificado. Nesse processo, depareime com outra questão: por que é necessário eleger critérios para o trabalho com os gêneros textuais? As leituras e reflexões realizadas me conduziram a algumas constatações. Em primeiro lugar, há grande quantidade de publicações sobre o tema, reconhece-se a complexidade desse estudo, mas constata-se a "ausência de trabalhos sistemáticos" que abordem a questão na perspectiva didática (MARCUSCHI, 2008).

Em segundo lugar, há uma exigência, velada ou institucionalizada, de que o professor faça uso dos gêneros em sala de aula, mas, não são fornecidas orientações para isso. Em terceiro lugar, alguns livros didáticos, embora abordem o tema (em diferentes graus), muitas vezes não instruem professores e alunos para realizar esse tipo de trabalho, e apresentam propostas confusas e concepções equivocadas. E, ainda, as práticas tradicionais têm como suporte livros didáticos que trazem equivocadamente a expressão "tipo de texto", empregada em lugar de gênero e, o que é ainda mais grave, relacionando essas práticas às conhecidas estruturas

difundidas pela escola, a narração, a descrição, a dissertação, as quais não dão conta da multiplicidade de modos de significação representados por textos, orais e escritos, presentes em nosso cotidiano. Ensina-se uma forma e não a leitura/produção de uma situação sóciocomunicativa.

Desse modo, os estudos sobre gêneros textuais, os autores de referência e os conceitos por eles difundidos são aspectos essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, parti da concepção interacional de língua/linguagem; nela a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos e concebo os sujeitos envolvidos na interação como construtores sociais, sujeitos ativos que interagem dialogicamente. Consequentemente, o texto passa a ser o espaço da interação entre esses sujeitos que nele encontram uma gama de implícitos (pressupostos e subentendidos) para serem recuperados e/ou desvendados com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização.

Ressalto ainda que, ao final dessa pesquisa, espero poder contribuir para a construção do conhecimento sobre o ensino de leitura na sala de aula, para o fazer pedagógico do professor, pois estou ciente da carência de material didático que dialogue com ele na perspectiva adotada nessa pesquisa: a construção de práticas de leitura que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes.

Por fim, quero reafirmar que acredito neste trabalho como uma forma de contribuição para a formação de professores, uma vez que o processo de construção das atividades de leitura propostas será essencialmente reflexivo. Em outras palavras, à medida que eu for construindo as atividades, vou também fazendo a reflexão sobre essa forma de construção, pensando sempre no saber fazer e no saber dizer o que se faz e como se faz, coisa bastante cara à maior parte dos professores!

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos, além das considerações finais, das referências consultadas e do anexo.

No CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO - apresentei, inicialmente, sob o título de COMO TUDO COMEÇOU, a motivação da pesquisa, com as inquietações que originaram suas investigações, ou seja, a problemática acerca do ensino da Língua Portuguesa e, mais especificamente, o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. Em seguida, destaquei as PERGUNTAS DE PESQUISA e, com o título de PERCURSO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METO-DOLÓGICOS, procurei traçar, em linhas gerais, meu percurso profissional e de estudo até chegar à decisão final de empreender a presente pesquisa. Quanto aos procedimentos metodológicos, desenvolvi uma discussão em torno da metodologia adotada, isto é, justificando a opção por uma modalidade de investigação de cunho interpretativista, crítica e ideográfica, destacando as suas implicações. Em função disso, realizei a pesquisa, a partir do desejo de perceber e contextualizar a minha própria experiência como professora de LP e, então, assumi o papel de sujeito observador de meu fazer pedagógico e do fazer pedagógico do outro – o meu colega. Mas, também, assumi a postura de professora reflexiva, pois reconstruí ao longo deste trabalho, reflexivamente, os saberes adquiridos ao longo da minha vivência pedagógica. Para isso, primeiramente, fiz a revisão da literatura e a reflexão teórica a partir da bibliografia de referência, que me deu sustentação no diálogo que busquei travar entre as experiências vividas e observadas e as orientações teóricas.

No Capítulo 2 – Três temas entrelaçados – apresento em três eixos que se entrelaçam as bases teóricas que me conduziram na investigação. No item Língua, Linguagem e Leitura – minhas reflexões giram em torno, primeiramente, da língua e da linguagem e suas relações com a prática de leitura. Em Leitura e Gêneros textuais, discuto a leitura e suas relações com os gêneros textuais, considerados formas empíricas construídas no uso da linguagem em diferentes práticas sociais. Em terceiro lugar, no entrelaçamento *Leitura, gêneros textuais e ensino*, retomo a concepção de leitura na perspectiva sociointeracionista, a noção de gêneros textuais-discursivos e suas relações com o ensino de leitura.

No Capítulo 3 – Práticas de leitura e o trabalho com os gêneros textuais em três estabeleço as relações entre a prática de leitura e o trabalho com os gêneros textuais em três perspectivas: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?, refletindo sobre o que eles focam em relação às práticas de leitura no ensino de língua portuguesa; O QUE APRESENTAM OS LIVROS

DIDÁTICOS?, em que discuto a necessidade de o professor ser, antes de tudo, um leitor crítico do livro didático para ser capaz de perceber os equívocos conceituais em relação aos gêneros e às abordagens redutoras das práticas de leitura neles propostas, sem levar em conta, por exemplo, que textos de diferentes gêneros exigem diferentes modos de leitura. E, para fechar o capítulo, no item O QUE REVELAM AS AVALIAÇÕES OFICIAIS?, apresento os resultados insatisfatórios em relação à avaliação da competência leitora de nossos alunos no ensino médio, realizadas pelas instituições educacionais oficiais.

No Capítulo 4 – O que fazer para formar leitores reflexivos, críticos e autônomos? – faço uma análise das minhas experiências relacionadas ao ensino de leitura e das experiências de alguns colegas, estabelecendo relações com as concepções teóricas discutidas nos capítulos anteriores e com a metodologia definida de início, isto é, vou analisando e interpretando os diferentes modos de conceber e realizar as práticas de leitura. Nesse momento, estabeleço um diálogo entre o que foi vivenciado por mim na relação com os meus alunos e com os meus colegas e as minhas inquietações diante do processo de ensinar leitura, deixando aflorar uma postura subjetiva e crítica. Para isso, divido esse questionamento em três subitens: o item COM A PALAVRA, O PROFESSOR, trago a análise de fragmentos dos depoimentos de alguns colegas professores, acerca de como formar leitores reflexivos e críticos. Empreendo, então, uma discussão a cerca das concepções de ensino de leitura que adotam e sobre os modos de ensiná-la. Em O QUE LER E COMO LER?, estabeleço critérios em relação à escolha de gêneros textuais-discursivos a serem utilizados nas práticas de leitura, e, por último, no item CONSTRUINDO UM CAMINHO, apresento uma proposta de trabalho, organizada em atividades, de como se trabalhar a leitura.

Nas Considerações finais, retomo os postulados teóricos apresentados nos capítulos anteriores e estabeleço um diálogo entre eles e as perguntas que orientam a minha investigação. Para concluir, apresento as "respostas/conclusões" que são as reflexões que empreendi, todas resultantes de uma interpretação das minhas experiências de professora. Nessa vivência, assim como nessa investigação que empreendo, entrelaçaram-se o saber da experiência e o saber da teoria, os quais mantiveram produtivo diálogo. As constatações às quais cheguei podem contribuir para se pensar o ensino da leitura numa perspectiva mais coerente e significativa em relação ao que observei, experimentei e vivenciei nas relações com professores de escolas de Ensino Médio.

Não tenho a pretensão de propor soluções para o ensino da língua portuguesa no que concerne ao trabalho a ser realizado pelos professores em torno do ensino de leitura, mas, antes, apresentar algumas trilhas, sugestões de encaminhamento para as práticas de leitura em

sala de aula. Acredito que as sugestões e reflexões que acompanham as atividades podem contribuir para o desenvolvimento de experiências de leitura, as quais, juntamente com o importante trabalho de reflexão do professor, incentivem o desenvolvimento das habilidades de leitura na construção de sujeitos leitores críticos e reflexivos.

As REFERÊNCIAS trazem todos os textos lidos e consultados no processo de revisão bibliográfica e nos ANEXOS, apresento, a título de complementação, os depoimentos, na íntegra, dos professores, que contribuíram para esta pesquisa.

2 TRÊS TEMAS ENTRELAÇADOS

Entretextos Tramas se cruzam Entre traços e trechos Tiques e toques Tudo se enlaça Costuram-se emoções Entrelinhas e letras Palavras e frases Enredos tramas e truques Flashback Fluxos e refluxos De consciência Diálogos Protagonistas Antagonistas Chocam-se no clímax Até o inesperado desfecho Em que se desatam Entrelaços entrenós entremeios Decifram-se enigmas Diálogo Leitor texto autor O limite é o contexto Interação na LEITURA (Belina de AGUIAR set./2009)

Entrelaçar: enlaçar(-se); entrançar(-se), segundo Celso Pedro Luft (1999). No dicionário Aurélio (1987), entrelaçar significa prender, ligar, enlaçando um no outro. Aí está o que discutiremos a partir de então: estes temas que por natureza se entrelaçam: língua, leitura e gêneros textuais. Mas, também, porque são temas que de tanto que se entrançam chegam a se confundirem. Tomo aqui como ponto de partida para as minhas reflexões a premissa de que as concepções de língua, leitura e gêneros textuais que adotamos em nossa prática em sala de aula tecem o trabalho que realizamos com a leitura do texto. Sendo assim, não podemos perder de vista o quanto é necessário ter clareza dessas concepções.

Por outro lado, também não podemos perder de vista que todo modo de ensino é uma opção política, a qual envolve uma forma de compreender e interpretar a realidade, e essa opção se revela nos mecanismos que nós desenvolvemos em sala de aula. Para mim, durante muito tempo, essa opção não era consciente, mas intuitiva.

Quanto mais olho para trás, vejo com mais clareza os caminhos pelos quais trilhei, as opções que realizei. Penso agora que os conteúdos ensinados, o enfoque dado, as estratégias

escolhidas para trabalhar com os alunos, a bibliografia selecionada, a forma de avaliação, de lidar com os alunos, tudo isso se revela, se reflete em nosso fazer pedagógico em sala de aula e aponta o caminho pelo qual optamos. Esse processo não está no plano da consciência, mas sim na intuição, e vejo isso como conhecimento construído, como saber legitimado pelas horas de reflexão realizadas antes, durante e depois das aulas ministradas, pela manhã e/ou pela tarde, durante muitos anos, somando oito, dez e, às vezes, doze horas- aula ao longo de cada dia da semana.

Dessa forma, ressalto que nessa perspectiva é relevante afirmar que teoria e experiência também se entrelaçam neste trabalho, pois ao assumir a postura de professor reflexivo/pesquisador, abandono a ideia de universalidade do conhecimento, discuto a relação entre teoria e prática, afirmo que em muitos momentos encontrei solução na ação e isto orientou o processo de mudança que sofri ao longo dos anos. É esta transformação que revela a construção dos saberes docentes. Busquei dialogar entre a teoria e a prática, o senso comum e o conhecimento sistematizado e creio que este diálogo contribuiu e contribui de modo decisivo para a renovação da minha prática em sala de aula. Além disso, me auxiliou na construção de um fazer pedagógico cada vez mais consciente e produtivo.

Por conta dessa vivência é que pretendo contribuir com meu aprendizado para que meus colegas em formação ou mesmo já formados possam desenvolver em suas práticas de ensino de leitura algumas das sugestões que frutificarão desse trabalho. Mas, antes disso, retomo uma pergunta que muito me atormentou: Para que ensinamos LP? Para que meus alunos aprendem LP? Tais perguntas para mim são muito mais essenciais do que aquelas que, ao longo de muitos anos, nos perseguiram: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Não quero absolutamente dizer que sejam questões a serem desconsideradas. Quero apenas registrar que durante anos vivi mais atormentada por essas questões menos relevantes. A essência do nosso trabalho, além de precisar de claras concepções, também precisa ter finalidade concreta, precisa ter utilidade prática, precisa considerar o aluno como um sujeito inserido em um contexto social competitivo, que é seu mundo real e que o desafia. Portanto, "o para que ensinamos" torna-se o mais importante.

No entanto, a grande angústia sempre foi perceber que as forças burocráticas dentro da escola eram intensas. Prezavam-se muito os planejamentos preenchidos a miúde, que davam conta de uma grande quantidade de textos com a precisa indicação de páginas. Porém, o mais importante para a instituição era o como minuciosamente cada atividade precisava ser descrita. Gastava-se muito mais tempo com preenchimentos de formulários, com reuniões pouco significativas do que com os problemas reais. Quando se questionava o fato do programa de

LP concentrar-se no ensino de gramática, por exemplo, não tínhamos muito espaço para discussão ou mudanças. Devíamos ensinar o já estabelecido, era preciso apenas mudar o como. Houve mesmo uma época em que nas escolas por onde passei a tônica era discutir a metodologia. Virou modismo, tornou-se a necessidade mais urgente se discutir sobre o como ensinar. Afinal, era preciso agradar ao aprendiz para que ele aprendesse. Essa era a "filosofia do aprender sem dor", aprender percorrendo o caminho do lúdico, só que numa visão muito exagerada! Isso muito me aborrecia. Mas, como diz Paulo Freire (1996, p.45), "está errada a educação que não conhece na raiva um caminho formador". Foi assim, na justeza de muitas raivas, que fui me construindo professora. Mas vamos ao primeiro entrelaçamento.

2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E LEITURA

Língua, linguagem e leitura são, para mim, três pontos de uma relação indissociável. Mostrar a grande heterogeneidade em torno das concepções básicas que sustentam a prática de leitura em sala de aula e defender a ideia de que é preciso existir coerência e correlação entre estas mesmas concepções quando desenvolvemos as práticas de leitura em sala de aula. Esses são os principais objetivos que me moveram nessas reflexões, que a partir de então, faremos acerca de língua, linguagem e leitura.

Inicialmente, tomo para as minhas reflexões a afirmação de Rajagopalan (2005, p.177):

Língua é instrumento de comunicação, língua é pátria são chavões. Língua, pátria, nação são conversa fiada. Esses chavões não têm o menor sentido, porque para os leigos, que compõem a grande maioria dos usuários de uma dada língua, língua é, antes de tudo e depois de tudo, uma questão política.

Trabalhos realizados por Antunes (2005), e mesmo a minha vivência, trabalhando em escolas, permitem constatar facilmente que a concepção de língua que embasa as atividades de ensino de LP está centrada nesse conceito: língua é instrumento de comunicação; língua é pátria. Portanto, ensina-se uma estrutura para ser decifrada ou uma ideia sem sentido. Como diz o autor, "são chavões que não têm o menor sentido". Portanto, creio que é preciso repensar sobre que concepção de língua chega à sala de aula. Essa é uma tarefa reflexiva e crítica que o professor precisa assumir.

O fato é que a concepção de língua varia a depender do quadro teórico que se tome como referência. E tem variado também numa perspectiva histórica, e, ainda hoje, convivem, lado a lado, concepções mais atualizadas e concepções "passadistas", como a que defende que língua é um instrumento de comunicação, é uma estrutura que precisa ser decifrada, sustentando as práticas de leitura em sala de aula. Além disso, entre nós, professores, há concepções diversas de língua, atreladas a conceitos teóricos rígidos, estereotipados, que representam, muitas vezes, herança de uma formação universitária marcada, quase que exclusivamente, pela visão estruturalista da linguagem. Isso se reflete em práticas de ensino de língua pouco produtivas. Em outros contextos, as práticas pedagógicas não refletem as concepções que colegas meus dizem assumir, e muitas vezes elas nada têm a ver com a prática de leitura realizada em sala de aula. É muito comum complicar a vida de um colega, apenas quando perguntamos: "o que você pensa sobre o ensino de língua? O que você pensa sobre a linguagem? O que você diz a seus alunos sobre língua/linguagem? Muitas e variadas respostas são dadas por alguns, outros afirmam não saber ou dão respostas evasivas, sem nenhuma consistência. É nesse contexto que sinto necessidade de refletir sobre tais conceitos.

Para começar, é preciso tornar claro o fato de que, nesse trabalho, não considero que exista dicotomia entre língua e linguagem, aqui tomadas como sinônimos, embora saibamos da possível diferenciação que é feita por alguns teóricos. No entanto, para nós, o relevante é discutir linguagem, entendida aqui como sinônimo de língua. Portanto, para mim, é relevante esclarecer qual a concepção de língua/linguagem que adotamos. Mas o que entendemos por língua/linguagem? A língua é uma atividade exercida entre falantes: entre aquele que fala e aquele que ouve, entre aquele que escreve e aquele que lê. A linguagem é um apredizado desenvolvido pelo homem - só o homem tem a capacidade de se expressar pela linguagem verbal. Nas relações do dia a dia, fazemos um uso (quase) automático da linguagem. Variamos a linguagem conforme o evento no qual estamos inseridos, assim em situações informais como em conversas com amigos, familiares quase não monitoramos a nossa língua, mas em situações mais complexas como em uma entrevista para trabalho, em uma conferência, exercemos maior controle sobre ela. Dominar a língua é uma atividade trabalhosa, pois exige esforço, o desenvolvimento de um conhecimento linguístico e de conhecimentos extralinguísticos. Isto é, não basta saber a gramática da língua, mas tenho de saber também quem é a pessoa com quem falo ou a quem escrevo, tenho de ajustar a minha linguagem à situação em que estou falando, ao contexto em que o discurso está sendo produzido. Ao produzirmos linguagem, nós falantes produzimos discursos.

Por hora, é preciso reafirmar que quando tentamos responder à questão: "o que é lín-

gua? Comumente não se tem uma resposta clara para a questão, ou então caímos nos chavões de que nos fala Rajagopalan (2005, p.177), como mencionamos anteriormente. Tudo vai depender do enfoque que se dê. Bernadete Abaurre (2005, p.150) também faz referência a essa falta de clareza quando tentamos conceituar língua: "essa é uma questão que até hoje ninguém conseguiu responder de maneira satisfatória", diz a autora.

Por estas razões, para as discussões que aqui realizamos, é importante esclarecer que, coerentemente com as palavras da autora, não pretendo responder a esse questionamento, até porque não é esse o meu objetivo. Muito me interessa aqui é constatar a multiplicidade de concepções de língua/linguagem circulando entre os professores de forma dissociada de sua prática e na maioria das vezes atrapalhando/prejudicando as atividades com a leitura. Afinal, como o trabalho com a língua portuguesa pode ser eficaz se não temos clareza dos princípios que o embasam?

Múltiplas seriam as possibilidades de tentar definir língua, mas parece-me mais essencial encararmos a língua como um modo de representar o mundo e a si mesmo e construir-se como sujeito histórico. Isto posto, apenas acrescento que o ser humano ao dizer o mundo ele produz a linguagem. Portanto, impossível dissociar língua de linguagem. É essa capacidade que constrói uma produção histórica. Quando pensamos na ação humana, é a linguagem que permite, segundo Margarida Salomão (2005, p.184):

dizer o que não está presente no contexto, que implica a capacidade do deslocamento ou referenciação a distância. Isso permite evidentemente a imaginação e a memória. Sem essa capacidade seria muito difícil o homem se projetar para outros cenários [...]. A linguagem humana permite isso e permite outra coisa que é essencial, que é a capacidade de assumir um ponto de vista, uma perspectiva determinada em qualquer contexto de fala.

Então, a partir das palavras da autora, penso que é assim que precisamos ver a relação língua/linguagem e ensino de LP e, mais especificamente, de leitura: o professor implicado na atividade de leitura precisa ter clara a ideia de que é o modo como um sujeito usa a linguagem que diferencia um interlocutor do outro e que os torna capazes de se colocar um no lugar do outro, na expectativa de que ambos se entendam. Essa capacidade de projetar-se para o interlocutor, que é essencial para a interação, decorre do fato de que a língua é a forma que o homem tem para inserir-se no mundo. A clareza desse conceito em sala de aula permite explorar ao máximo a interação entre os alunos, entre os alunos e o texto, enfim entre o texto, o aluno e o professor. A leitura e a compreensão têm de ser vistas não como atividades individuais, mas sim como um trabalho dialógico.

Assim, partimos do princípio de que a maneira como o professor concebe a língua e a linguagem modifica muito a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção que eu tenho de língua/linguagem é tão importante quanto a forma como concebo educação. A linguagem precisa ser entendida como eixo norteador do ensino de LP (MENDES, SILVA e BARIGCHUM, 2006), pois é através dela que nos inserimos nos eventos sociais e a leitura deve ser entendida como um desses eventos. Por essa razão, acho que é importante refletir sobre essa questão. Afinal, com que objetivo o aluno lê na escola? Apenas para a realização de atividades/exercícios escolares? Para Lerner (2002, p. 17-18), este é o processo de escolarização da leitura, ou seja, o aluno aprende a ler para atender aquelas situações promovidas nas aulas de leitura. No entanto, nos diz a autora:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumento para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos...

Estudos recentes apontam três possibilidades distintas de conceber a linguagem, vou refletir sobre elas e levantar os pontos fundamentais para os objetivos da pesquisa.

De acordo com Geraldi (1991, p.43), a primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, o falante constrói a imagem que tem do mundo dentro de sua mente sendo a sua exteriorização apenas uma tradução. Isso significa dizer que essa concepção relaciona-se aos estudos tradicionais sobre língua. O ato de comunicar-se é um ato monológico, individual, não afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação de enunciação. A criação linguística é regida pelas leis da psicologia individual e o falante tem a capacidade de organizar de maneira lógica o seu pensamento, e para exteriorizá-lo precisa de uma linguagem organizada. É o que Koch (2006, p.9) chama de uma visão de língua/linguagem que corresponde a uma noção de sujeito psicológico, dono de sua vontade e de suas ações. O sujeito constrói uma representação mental e ao interlocutor cabe a tarefa de captar o que foi mentalizado. Assim o texto passa a ser um produto lógico da representação do autor e o leitor um sujeito passivo que apenas precisa captar o dizer do autor. Nesse caso, a leitura passa a ser entendida como a captação dessas ideias (ou das ideias do autor), desconsideram-se as experiências e os conhecimentos do leitor. Portanto, para essa concepção, o modo

como o texto se constitui está centrado no autor e suas intenções independentemente do contexto da interação, não importando quem fala, em que contexto fala e para que fala. Essa concepção, assim resumidamente caracterizada, corresponde a uma das correntes dos estudos linguísticos – a da gramática tradicional.

A segunda concepção, ainda de acordo com o que nos diz Geraldi (1991, p.43), considera a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, como um código – um conjunto de signos que se combinam de acordo com determinadas regras e que é capaz de transmitir mensagem. Para que a comunicação possa acontecer, esse código precisa ser dominado por todos os falantes e usado de modo semelhante. A língua passa a ser estudada como um código virtual, isolado de sua utilização, um conjunto de signos que se combinam segundo regras. De acordo com Travaglia (1996, p.22-23), essa concepção, durante a década de 80, foi bastante confessada em livros didáticos. Os estudos linguísticos então desconsideram os interlocutores, afastando o sujeito falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é a perspectiva formalista – o estudo do funcionamento interno da língua, separando-a do homem em seu contexto social. Essa concepção, de acordo com Travaglia (1996, p.22), está na base do estruturalismo a partir de Saussure e está também representada pelo transformacionalismo a partir de Chomsky.

Para essa concepção, a comunicação se dá a partir da decifração de uma mensagem que fora codificada por outrem. Portanto, nesse processo, o sujeito é determinado pelo sistema. Koch (2006, p.10) traz para a nós a idéia de que uma língua entendida como estrutura corresponde a um sujeito determinado, "assujeitado" pelo sistema. Assim, se a língua é código e o sujeito é caracterizado por uma "não consciência", o texto é visto como um produto da codificação esperando a decodificação pelo leitor que, para isso, basta conhecer o código utilizado. Nesse processo a leitura passa a ser entendida como uma atividade que exige um leitor atento ao que está dito, um leitor que exerce o reconhecimento do que o autor diz, ele é, portanto, um mero reprodutor das idéias do autor.

A terceira concepção, ainda de acordo com os autores citados Geraldi (1991) e Travaglia (1996), vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção interacional ou dialógica da linguagem, os sujeitos falantes, ao usarem a língua, realizam ações, atuando sobre seus interlocutores. A linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa que se dá pela produção de efeitos de sentido entre os participantes em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os interlocutores interagem como "atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto" como afirma Koch (2006, p.10). Esses atores ocu-

pam lugares sociais e falam desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu. Desse modo, o texto se constitui de implícitos dos mais variados tipos que devem ser detectados pelos participantes da interação, levando-se em conta o contexto sociocognitivo dos sujeitos da interlocução.

Nessa perspectiva, o sentido não preexiste ao momento da interação. Ele só se constrói na interação texto-sujeitos. Essa concepção corresponde a uma corrente dos estudos linguísticos chamada de Linguística da Enunciação. Aqui estão representadas as correntes que dão o aporte teórico de minha pesquisa, tais como: a Linguística Textual, a Teoria do Discurso e a Análise do Discurso. Portanto, para ler de modo reflexivo e crítico, a leitura precisa ser uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos a partir do que o sujeito produtor do texto nos diz, a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Minha pesquisa se situa no interior dessa concepção de linguagem, o que como já disse anteriormente, implica uma postura diferenciada em relação ao ensino de língua e especificamente ao ensino de leitura, uma vez que entende a linguagem como o lugar onde as relações sociais se constituem e os falantes se tornam sujeitos.

Desse modo, não podemos perder de vista a noção de interação quando discutimos a concepção de língua/linguagem. De acordo com Bakhtin (1997, p.108), temos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A intenção verbal constitui a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Logo, quando pensamos o ensino de LM e pensamos o ensino da leitura, partimos de uma concepção sociocognitivo-interacional, portanto dialógica da linguagem. Para se efetivar esse processo de interação na prática de sala de aula, o professor deve criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) através de atividades orais e escritas. Isto é, é preciso que toda prática em sala de aula se fundamente num ensino de língua, visando também desenvolver a capacidade de empregar a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação e interação.

Considerando que o trabalho com a LP deve pautar-se na concepção de língua como

lugar de interação humana, estamos defendendo a idéia de que nossos alunos precisam participar das situações de interação em sala de aula como sujeitos atores/construtores sociais, sujeitos ativos, que ao usarem a linguagem, não tão-somente traduzem e exteriorizam um pensamento ou transmitem uma informação a outrem, mas são capazes de realizar ações, agir, atuar sobre os seus interlocutores. Os textos orais e escritos passam a ser o lugar da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores que, nesse lugar, se constroem e são construídos. Mais claramente nos diz Bakhtin (apud Koch, 2006, p.12):

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo da interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido 'não está lá', mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as idéias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que 'toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz' (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Porém, no centro dessas questões, destacam-se algumas mais necessárias: O que é ler? Para que ler? Como Ler? Claro está que diferentes respostas poderão surgir a depender da concepção adotada sobre língua/linguagem, sujeito, texto e sentido. Sobre essa questão, podemos afirmar que, se partimos da premissa de que o uso da linguagem é um processo de interação entre sujeitos/interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, nessa perspectiva a leitura é uma atividade de produção de sentidos, e o sentido de um texto é construído na interação autor-texto-leitor. Os sentidos produzidos fundamentam-se nos elementos linguísticos que aparecem na superfície do texto, nos implícitos e na sua forma de organização. Portanto, a leitura que precisamos fazer com nossos alunos precisa/deve ser um processo que leve em consideração o dito e o não dito, o implicitamente sugerido e que, principalmente, se considere que a leitura mobiliza as experiências de vida e os conhecimentos de mundo do leitor. Além disso, para entender um texto (leitura como produção de sentido), tendo em vista que o texto não é um código que precisa ser decifrado, o sujeito-leitor precisa saber bem mais que o conhecimento do código linguístico. Uma situação de interação comunicativa requer muito mais do que uma competência apenas de caráter gramatical, é preciso ter o conhecimento das normas de textualização e o conhecimento das normas de uso da língua. Por isso é desnecessário dizer tudo em nossos textos, já que os nossos interlocutores compartilham conosco o conhecimento adquirido. É esse saber já partilhado que circula entre os interlocutores, quando ouvimos alguém ou lemos algum escrito.

Assim, o sentido de um texto não é expresso pelo material linguístico, apenas. O sentido não está totalmente explícito no texto. A produção de sentido busca apoio no conhecimento que temos de como o mundo se organiza. Podemos afirmar com Antunes (2007, p.56): "Nenhum texto traz explícitas todas as informações que transmite. Nenhum texto é absolutamente completo". Portanto, dominar os conhecimentos linguísticos não garante a leitura como a definimos aqui. É preciso saber ler compreensivamente e criticamente, mas para isso precisamos desenvolver a relação de intersubjetividade partilhada pelos sujeitos/atores, construtores dos sentidos do evento comunicativo. Acima de tudo, é preciso ensinar a ler com a profundidade do olhar subjetivo para que o leitor vá além das aparências e leia/entenda os pressupostos e os subentendidos.

Necessário se faz a ressalva sobre o que digo em relação a "ensinar a ler". Segundo Smith (1999), a leitura não pode ser ensinada para as crianças, assim, cabe ao professor, não a responsabilidade de ensinar a ler, mas sim a de tornar a aprendizagem da leitura possível. Assim, tomo por princípio esta noção, e ainda de acordo com Smith (1999, p. 13), esclareço que as habilidades de leitura que tornam o nosso aluno um leitor são adquiridas através da prática da leitura. Isso significa dizer que as habilidades de leitura são conquistadas com a experiência, com a vivência de leituras que façam sentido para o aluno; elas não são formalmente ensinadas.

Neste trabalho, portanto, defendo que ensinar LP é praticar a leitura, e por esta razão o foco de minha pesquisa volta-se para os modos como as práticas de leitura se desenvolvem.

2.2 LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS

Como entrelaçar a leitura e os gêneros textuais? A atividade de leitura deve estar dissociada da concepção de gêneros discursivos? Por que defendemos a ideia de que a leitura como a definimos nessa pesquisa, deve ser ensinada na perspectiva dos gêneros textuais? Por que o estudo de gêneros textuais tem sido uma das áreas de maior interesse dos estudos da linguagem e tem se desenvolvido tanto dentro da Linguística Aplicada? Essas e outras questões e considerações serão objeto de minhas reflexões nesse subitem. Necessário se faz, dizer que, a partir de agora, passo a usar a forma GT para gêneros textuais.

O trabalho com os GT em sala de aula de Língua Portuguesa tem sido um dos temas

mais debatidos nos estudos contemporâneos no campo aplicado da linguagem. Entre outras questões, esse fato revela a potencialidade pedagógica que assumem os textos trabalhados em situações de ensino-aprendizagem, quando concebidos como produtos de situações socioculturais de comunicação e interação e não meros repositórios de estruturas linguísticas para análise.

A reflexão sobre o ensino/aprendizagem da LP encontra suporte na teoria dos *gêne-* ros do discurso formulada por Mikhail Bakhtin (1895-1975) pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura. Portanto, não poderia deixar de estabelecer algumas articulações entre o pensamento bakhtiniano e esse trabalho.

Inicialmente, partimos da ideia de que, segundo a teoria bakhtiniana, toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos; portanto, produzir linguagem significa produzir discursos: quem diz, diz algo a alguém, de uma determinada forma e em determinado contexto sócio-histórico. Assim, em cada esfera de atividade social, utilizamos um tipo de linguagem para cada gênero do discurso específico, que obedece a regras construídas socialmente ao longo da história e que foram incorporadas por nós. De acordo com Bakhtin (1997, p.279) "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". São diversos, são infinitos porque infinitas são as possibilidades de formas diferenciadas de atividade humana.

Quando produzimos um discurso, fazemos escolhas que não são aleatórias, elas podem ser inconscientes, mas são sempre decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Para dar continuidade às reflexões que seguem, considero necessário ressaltar que a teoria bakhtiniana não faz a distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos, embora seja comum encontrarmos a distinção em outros estudos. A denominação gêneros textuais surgiu depois, com o desenvolvimento da Análise do Discurso, da Linguística da Enunciação e, sobretudo, da Línguística Textual. Para as minhas reflexões também não farei a distinção. Penso ser necessário ter uma noção precisa da natureza dos enunciados (orais e escritos), isto é, uma noção das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), segundo Bakhtin (1997, p.279), dos diversos gêneros do discurso. É preciso deixar bem clara a noção de que *gêneros* são enunciados concretos, não são abstrações, por isso dizemos que são formas textuais empíricas, isso significa dizer que textos orais e escritos que se caracterizam de acordo com a natureza da situação de interação em que são produzidos, suas funções e suas finalidades constituem o que chamamos de gênero textual. Parece ser esta noção aceita por parte significativa dos estudiosos do assunto. Muitas vezes, vamos utilizar os termos —

gêneros textuais e gêneros discursivos - como sinônimos, visto que, quando me refiro a GT isso implica considerar não apenas a estrutura, mas também o uso dessa estrutura no processo da interação entre os interlocutores envolvidos na cena da enunciação. Essa será uma opção teórica assumida aqui na construção de minhas reflexões.

A noção de gênero, em perspectiva histórica, remonta à Antiguidade. Sempre foi bastante utilizada na tradição crítica literária com um sentido especificamente literário para identificar e classificar os diferentes gêneros que pertencem à prosa ou à poesia. Esses estudos iniciaram-se com Platão e estavam ligados à tradição poética, e com Aristóteles, relacionados à retórica. Hoje eles avançam para o campo da linguística, mas nas perspectivas discursivas. Cada vez mais diferentes ciências utilizam a noção de GT, como é o caso da Etnografia, da Sociologia, da Antropologia, além do interesse dos estudiosos da área da Linguística da Computação. Daí a grande popularidade dos estudos sobre os GT que hoje apresentam uma nova visão. Na contemporaneidade, a noção de gêneros não está apenas ligada à literatura, mas a qualquer forma de construção discursiva, falada ou escrita, com ou sem características literárias. É assim que os estudos da linguagem definem a noção de GT e é assim também que a definimos, pois é na perspectiva dos estudos aplicados que pretendemos trabalhar com esta noção.

Para Bakhtin (1997), essa noção alcança um sentido mais amplo e refere-se também aos textos que circulam nas situações cotidianas. Para esse teórico e historiador da literatura, todos os contextos sociais, por mais variados que sejam, estão sempre relacionados à utilização da língua, ou, em outras palavras, a linguagem está presente em todas as atividades que desempenhamos no cotidiano (casa, trabalho, escola etc.). Em cada uma dessas esferas sociais da atividade humana produzimos diferentes enunciados concretos, ou seja, "maneiras de dizer" próprias àquela atividade social. Essas "maneiras de dizer" correspondem aos gêneros do discurso, que são tão variados quantas são as atividades humanas. Nessa linha de pensamento, o teórico afirma que nos comunicamos por meio de textos pertencentes a diferentes gêneros. Aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado a cada situação de interação verbal. Logo, para este trabalho, não faço a distinção entre gênero textual e gênero do discurso por entender, como já afirmei anteriormente, que nossos alunos produzem seus discursos em textos de diferentes gêneros. É esse uso da linguagem que precisa ser desenvolvido e aprimorado na escola, mais especificamente nas aulas de leitura.

Portanto, de modo geral, aqueles que tratam de gênero elegem Bahktin como ponto de partida, pois ele desenvolveu a noção de gênero como uma forma dos sujeitos produzirem sentidos através de enunciados e discursos e sua relação com os contextos sócio-históricos.

Assim, as suas idéias representam uma relevante referência para a discussão e compreensão desse tema. Segundo as idéias de Bakhtin (1997, p.279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Portanto, concluímos com o teórico que "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa". Ainda com base no que nos diz Bakhtin (1997, p.281):

se não existissem os gêneros do discurso (oral ou escrito) e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados (textos), a comunicação verbal seria quase impossível.

Consequentemente, quanto maior for o domínio do nosso aluno sobre os gêneros, mais facilidade de compreensão e de produção de textos ele terá.

Voltando à questão inicial – como entrelaçar a leitura e os GT – creio que são processos que não podem estar dissociados. Assim, para o ensino de leitura, tomo o letramento como fundamento e como finalidade do ensino de português. Quando falo em letramento, considero como base Magda Soares (1998) que nos ensina que é essa a condição de quem, além de saber ler e escrever, também exerce as práticas sociais que circulam no meio social em que vive, articulando-as com as práticas sociais de interação oral de leitura e de escrita. Essa condição é o letramento ou estado de letramento. Dessa forma, para que o nosso aluno faça uso competente das práticas sociais de leitura e escrita, o ensino de leitura não pode prescindir de algumas concepções como as que já delineamos: esse conceito de letramento pressupõe a concepção de língua como discurso e produzimos discursos através de textos que se materializam em gêneros.

Ainda tomando como referência a teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso

(2003, p.263), ele nos chama a atenção para o quanto é importante reconhecer a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). A diferença, segundo ele, não é funcional, mas uma diferença que nasce nas "condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (o escrito). Os primários são aqueles constituídos pelos gêneros que circulam na vida cotidiana (avisos, bilhetes, recados, cartas pessoais, diálogos etc.), correspondem às esferas mais privadas da sociedade e circulam nas relações imediatas com a realidade e em situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários (artigo de divulgação científica, artigo de opinião, conferência, lei constitucional, poema, romance, teatro etc.) aparecem em circunstância de troca cultural (principalmente escrita artística, científica, sociopolítica). Esses gêneros circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições tais como: a escolar, religiosa, acadêmica, jornalística, burocrática, militar, científica etc. Os gêneros secundários, em seu processo de formação, absorvem os gêneros primários, que perdem a relação direta com o real e ganham um caráter especial para tornar-se "literatura" (Bakhtin, 1997, p.281/282). Como exemplo, temos o diálogo (gênero primário, simples) que incorporado a um romance (gênero secundário, complexo) perde o vínculo com a realidade imediata, concreta. O diálogo mantém a forma e o significado cotidiano apenas dentro do conteúdo do romance, no entanto passa a ser um acontecimento literário e não um evento do cotidiano. Ou seja, o romance é um enunciado assim como o diálogo, eles têm a mesma natureza, mas a diferença é que o romance é um enunciado complexo. Isso nos conduz a um aspecto de sua teoria que para esse trabalho é fundamental: a questão da diversidade e da heterogeneidade dos gêneros existentes, dada a complexidade da vida social contemporânea. Para o teórico Bakhtin (2007, p.264):

achamos que em qualquer corrente especial de estudo, faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primário e secundário, isto é, dos diversos gêneros do discurso.

Portanto, conhecer efetivamente um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua adequação ao contexto de produção. Quando uma pessoa escolhe um determinado gênero, ela só o faz em função do contexto de comunicação: da finalidade do produtor, da adequação ao lugar de circulação e ao portador e do destinatário a quem o discurso é dirigido.

Parto, desse modo, como Marcuschi (2008), da tese bakhtiniana de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero, "assim como é impossível não se comuni-

car verbalmente por algum texto". E isso se confirma, pois toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos que se realizam em algum gênero. Ratifico, então, este pensamento com as palavras de Marcuschi (2008, p.154):

Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade na noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção lingüística. Em conseqüência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra muito bem Bakhtin (1979), mas não infinitos.

Desse modo, o texto pode ser entendido como a materialidade do discurso, como sua forma de expressão linguística, através da qual o sujeito constrói sua relação com o outro e com o mundo que o cerca. Nessa interação, ele se revela e compartilha sentidos, saberes e experiências. Nossos alunos, segundo Mendes (2008), "produzem discursos através de textos, *em* textos". Assim reforço a ideia de que o texto precisa ser entendido aqui como toda "peça de linguagem" (ORLANDI, 2004, p.15) que apresenta uma organização de sentido e a de que "o texto é um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma depende das outras" (PLATÃO e FIORIN, 1996, p.14).

Inicialmente, é preciso dizer que para essas reflexões tomo texto e discurso como noções complementares. O discurso se realiza no texto. Para alguns linguistas, há discurso quando a linguagem entra em ação, quando os homens utilizam as palavras para comunicar seus desejos e opiniões sobre as coisas. Assim, o discurso se constitui como uma atividade comunicativa de construção de sentidos entre falantes. O que se diz tem significado em relação ao lugar social onde se diz, a quem se diz; e tem sentido em relação a outros discursos que circulam socialmente.

Penso que é necessário enfatizar, então, que a forma como concebemos o ensino de leitura exige como ponto precípuo o texto como unidade de ensino, a noção de GT e o ato de ler definido, aqui, como uma ação que se realiza com todos os sentidos humanos e com as mais diferentes linguagens. O que é ler? Tomamos aqui o significado de ler de acordo com o que diz o Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora da Secretaria Municipal de São Paulo (2006, p.10):

Ler, do latim *lego*, significa "colher", "enovelar", "escolher", "eleger", "furtar", "roubar", "espreitar", "surpreender". Interpretar, do latim *interpretor*, significa "explicar", "traduzir", "entender", "compreender", "conjeturar", "avaliar", "atribuir". Considerando os sentidos etimológicos dessas duas pa-

lavras tão presentes no dia-a-dia da escola, podemos afirmar que elas apresentam noções semânticas muito próximas, pois não é possível ler sem que ocorra interpretação. Na prática da leitura, o leitor apropria-se das idéias alheias, ele as "rouba", para construir outros sentidos. Textos "são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados".

Ler é ação, mas também é processo. Processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo das trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual se fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes, de acordo com as relações que os interlocutores mantêm entre si, de acordo com a situação específica em que interagem e de acordo com o contexto social em que ocorre a interlocução. Essa é uma atividade linguística discursiva. Para a minha pesquisa, enfim, proponho que o ensino leitura deve partir de um conjunto de práticas de interação discursiva, por meio de textos orais e escritos de diferentes gêneros, considerando-se as condições de produção do texto: quem fala ou escreve, o que fala ou escreve; para quem fala ou escreve; para que fala ou escreve; isto é: com que objetivo; quando e onde fala ou escreve; isto é, em que época, situação espacial, social, cultural.

Portanto, é necessário fazer a leitura da literatura, do jornal, do filme, do teatro, da televisão, da música, da pintura, da escultura... tendo essas noções em mente. Ler compreensivamente e interagindo com o objeto de leitura, concordando ou discordando dele, sendo capaz de assimilar suas informações, reestruturá-las ou rejeitá-las e, é claro, emocionar-se ou não com ele. Mas também ler criticamente para tornar-se um leitor perspicaz, capaz de perceber os sentidos implícitos produzidos pelo jogo discursivo. Assim as atividades de leitura precisam explorar diferentes gêneros textuais e diferentes linguagens verbais e não-verbais. Para desenvolver as práticas de leitura nessa perspectiva, nós, professores, precisamos criar situações de aprendizagem de leitura, isto é, oferecer de forma contínua a oportunidade de aprender a ler. Ler tudo que está à nossa volta, pois tudo tem um significado e em tudo se pode ler muitas coisas.

Penso que, quando o professor opta pelo trabalho com o gênero, acaba fazendo uma opção pela socialização de seu aluno, pois como afirma Bronckart (1999, p.103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Quando proponho a noção de gênero como princípio orientador para o ensino de leitura, estou diante de uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, que embora não seja inteiramente nova, visto que já há muitas experiências e pesquisas feitas nessa perspectiva, ainda não foi incorporada (por razões diversas) pela maioria de meus

colegas na escola. Se a linguagem serve para agir no mundo, se interagimos com os textos que se manifestam sempre na forma de gêneros textuais diversos, os quais apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e aspectos composicionais, parece inequívoca a necessidade de considerar os gêneros as unidades que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa.

Para continuar argumentando em favor da opção pelos gêneros textuais como uma abordagem significativa para o ensino de leitura, é preciso, então, retomar um pouco a trajetória dos estudos com os gêneros textuais e definir uma linha teórica com a qual mais proximamente me identifico.

Apesar de muitas inovações, observo que o modelo tradicional de ensino da Língua Portuguesa, centrado prioritariamente no ensino de gramática normativa e prescritiva, ainda está presente nas práticas de sala de aula, embora tenha sido criticado e combatido, mais fortemente, a partir dos anos 80 por diversos estudiosos dos estudos da linguagem. A partir de então, muitas foram as propostas apresentadas para que o ensino de língua fosse revisto, algumas inclusive foram incorporadas aos documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares). São muitas as teorias que influenciaram as metodologias de ensino da língua materna, mas nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, segundo Maria Auxiliadora Bezerra (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p.39), podemos destacar a teoria sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem, as teorias de letramento e as de texto/discurso. Esses estudos trazem uma perspectiva nova, pois possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Além disso, essas teorias que descrevem/explicam os usos das línguas, ampliaram significativamente os conhecimentos disponíveis sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos. Com eles, passamos a entender que aprendemos quando interagimos com os objetos de conhecimento e com os sujeitos envolvidos, e ainda passamos a considerar o aprendiz como sujeito ativo e capaz de construir suas hipóteses de aprendizagem, assim como passamos a valorizar a importância do contexto no processo de aprender.

Graças a essas teorias, tornou-se evidente o papel de mediador do professor, que deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser o sujeito que cria as situações de interação entre os sujeitos aprendizes e, no caso da leitura, as interações entre o texto e o aluno-leitor. Ainda complementam as autoras: amente incorporam a prática da leitura ou da escrita. Contudo, se considerarmos as noções de letramento, as capacidades leitoras e escritoras não podem estar dissociadas de seus usos, das formas empíricas que realmente assumem na vida social. É decisivo, por isso, trabalhar com os diversos gêneros textuais, 'culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições, e usados em situações comunicativas reais' (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p.40).

As descobertas sobre a linguagem reveladas pelas teorias de uso e pela Análise do Discurso trouxeram à tona aspectos da linguagem que raramente eram trabalhados nos cursos de Língua Portuguesa. Entender a língua/linguagem como uso, como interação entre sujeitos que fazem parte de determinado contexto histórico-social é muito diferente de estudar a língua como código que está subordinado a prescrições gramaticais.

Segundo Marcuschi (2008), estamos presenciando uma espécie de explosão de trabalhos realizados nessa área. Mas, apesar disso, creio que ainda é possível contribuir com estas reflexões para a construção do conhecimento acerca do ensino da leitura na perspectiva dos GT, até porque objetivamos contribuir para orientar as ações do professor quando faz uso dos materiais didáticos disponíveis ou quando produz o seu próprio material de ensino.

Ainda de acordo com o mesmo autor, "cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação". Isso nos leva a afirmar que é esse aspecto que torna tão relevante os estudos sobre GT no campo dos estudos do discurso e da comunicação. Assim, o grande interesse por esses estudos vem dos teóricos da literatura, sociólogos, tradudores, linguistas, analistas do discurso, especialistas no ensino de línguas e outros profissionais, e isso trasforma o estudo dos GT em uma área multidisciplinar e/ou transdisciplinar. Esse quadro assim se configura porque esse estudo envolve uma análise criteriosa do texto e do discurso; uma descrição da língua e da sociedade; além da análise do gênero, buscando compreender/responder muitas questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. Além disso, não podemos deixar de dizer que trabalhar com gêneros é trabalhar/lidar com a língua em seu cotidiano nos mais diversos usos. Afinal, para Carolyn Miller (1984), citada por Marcuschi (2008), os GT "são forma de ação social", e para ele próprio o estudo dos GT mostra o funcionamento da sociedade.

Na verdade, estamos envolvidos sempre em ações comunicativas com propósitos/ objetivos bem determinados e acionamos estratégias convencionais para alcançá-los. Uma bula de remédio fornece orientações sobre o uso do mesmo, um manual, sobre como usar um certo produto e assim por diante. Basta observarmos em nosso entorno social e constatarmos que é uma constante produzirmos textos com semelhanças estruturais e que ciculam em contextos próprios. Em todos os domínios ou esferas sociais isso vai ocorrer. Uma carta pessoal tem mais ou menos a mesma estrutura e o usuário da língua reconhece isso e produz uma delas mais ou menos da mesma maneira. Isso nos leva a afirmar, conforme Marcuschi (2008, p.150), que "todo texto tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação". Relevante é afirmar que, apesar de todo gênero ter uma forma e uma função, um GT não se define pela forma, e sim pela função. Por essa razão, é fácil constatar que estudos predominantemente formais ou estruturais dos gêneros não são produtivos.

O ensino de leitura na perspectiva dos GT se justifica exatamente porque é preciso dar conta, através de práticas de leitura, dos aspectos formais e funcionais assim como dos de estilo e de conteúdo. E isso só é possível num processo contínuo de interação com o aluno em sala de aula, tendo como ferramenta atividades de leitura bem estruturadas. Essa perspectiva toma a leitura como uma atividade de ativação de conhecimentos. O leitor vai em busca de um sentido para o texto e para isso ele ativa suas vivências, suas relações com o outro, os valores da comunidade e seus conhecimentos textuais e linguísticos. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas pela bagagem sociocognitiva do leitor, ou seja, seus conhecimentos de língua e de mundo. Por essa razão é primordial que estejamos atentos para cada um desses nossos leitores aprendizes. E a nossa preocupação primeira deve ser com o objeto de leitura – o texto – e esse precisa ser selecionado a partir da noção de GT, uma vez que trabalhar com eles significa dizer que inserimos nossos alunos na sociedade letrada de forma atuante. O estudo dos gêneros permite, desse modo, mostrar o funcionamento da sociedade, assim as práticas de leitura se tornam o mais próximas do real quanto possível.

No entanto, é preciso que fique claro que essa leitura que se deseja tem que ser intermediada. As aulas de leitura precisam, pois, ser momentos reais de interação a partir de questionamentos e provocações. Além disso, é preciso ter como princípio que, no processo de leitura, cada leitor coloca em ação várias estratégias socio-cognitivas e é através delas que se realiza o processamento textual. De acordo com Koch (2006), para realizar o processamento textual, nossos alunos leitores recorrem a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional. O nosso papel, portanto, é ajudálos na ativação e ampliação desses conhecimentos.

Fundamentada, portanto, na teoria sociointeracionista da aprendizagem, nas teorias de letramento e nas de texto e discurso e nos estudos posteriores desenvolvidos por Luiz Antônio Marcuschi, defendo o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do GT. Em contrapartida, ainda se pode constatar o ensino de leitura a partir de textos selecionados em função do tipo de sequência linguística predominante – narração, descrição, dissertação. Em

muitas situações, essas sequências são denominadas equivocadamente de gêneros. Práticas desenvolvidas a partir dessa abordagem não revelam o bom desempenho dos nossos alunos quando lêem ou escrevem, uma vez que, para mim, o trabalho fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, uma vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em propósitos e formas de modos diferentes, portanto – os gêneros – que possuem diferenças específicas.

Afinal, ninguém se comunica apenas narrando, apenas descrevendo ou mesmo apenas argumentando. As formas cotidianas de produção oral, de leitura e de escrita que circulam em nosso meio social são os gêneros que existem em grande quantidade e são como práticas sociocomunicativas, que, por serem dinâmicas, sofrem variações na sua constituição, resultando em outros gêneros. O e-mail e o blog podem ser considerados gêneros transmutados da carta e do diário, isso em decorrência das recentes práticas tecnológicas. Essas estruturas funcionam sob a forma de reação imediata à palavra de outros interlocutores, seja quando conversamos, seja quando lemos ou quando escrevemos. O que fazemos é dar continuidade a essas formas cotidianas de comunicação e adotamos outras que podemos chamar de formas institucionais do oral e do escrito, em que os parâmetros contextuais não são oferecidos pela situação imediata, mas antes são predefinidos, considerando-se o gênero a que pertencem.

Dessa forma, no processo de leitura e construção de sentido dos textos, consideramos que "a fala e a escrita baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação" (KOCH, 2006, p.101) e assim vamos usando-as: ouvindo, lendo ou produzindo tais formas. Por essa razão as atividades de leitura devem contemplar diferentes gêneros: aqueles que apoiam a aprendizagem escolar da língua e de outras disciplinas, como por exemplo, relatório de experiências, exposição de idéias, discussão em grupo, defesa de ponto de vista, apresentação de pesquisa, relatos, resumos, paráfrases, narração de histórias, seminários e outros. Além desses, ainda temos os gêneros que circulam na vida pública tais como: debates, entrevistas, resenhas, artigos, mesas redondas, depoimentos e outros. Dominar esses gêneros implica um controle consciente e voluntário da linguagem, exige uma preparação com apoio muitas vezes da escrita, como, por exemplo, a preparação de um seminário que requer notas, esquemas, e mesmo a preparação do texto a ser exposto. Isso significa dizer que as formas de linguagem são regidas por normas relativamente restritas e necessitam, portanto, de uma adequação da linguagem cotidiana, percorrendo um contínuo que vai do registro mais informal para o mais formal.

Se nos fundamentamos na ideia de que dominar um gênero textual não é dominar

uma estrutura linguística, mas sim ter o domínio de uma forma que cumpre objetivos bem específicos, em determinado contexto social, cabe aqui estabelecer uma distinção essencial para a defesa do ensino de leitura na perspectiva dos GT. Segundo Mendes (2006),

A questão crucial, no entanto, é estabelecer a distinção entre os significados de *gênero* e *tipo textual*, principalmente pelo emaranhado de definições e confusão terminológica que cerca os termos na literatura existente sobre o tema e, principalmente, nos manuais didáticos para o ensino de língua portuguesa e redação.

Os gêneros discursivos (ou formas-padrão) que podem e devem funcionar como "modelos de textos", "modelos comunicativos", caracterizam-se pelo conteúdo temático (o que pode ser dizível em cada um), pela construção composicional ou estrutural (sua forma de ser, sua organização geral, que não é inventada cada vez que nos comunicamos, mas está disponível em circulação social) e pelo seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto).

O tema (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero) está associado à situação de produção e ao tipo de interação que se dá entre os interlocutores. O tema não é determinado apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos componentes não-verbais da interação, isto é, o corpo e a voz dos que interagem na situação de produção.

Já a noção de *estilo* postulada por Bakhtin (1997, p.284) como "configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequência que compõem o texto", permite-nos inferir que estilo aqui pode ser entendido como língua/linguagem, a qual utilizamos na construção dos gêneros. Assim estilos institucionais e/ou individuais estão vinculados aos gêneros. Um conto, por exemplo, não apresenta as mesmas características linguísticas que um artigo de opinião: os tempos verbais não são os mesmos, como não são as mesmas as formas de articular as diferentes partes do texto.

Desse modo, quando trabalhamos com o gênero textual precisamos ter clara a questão mencionada por Mendes (2008) sobre a distinção entre gênero e tipo textual. Entre outras definições, me parece uma das mais relevantes esta apresentada por Marcuschi (2005, p.22). Segundo o autor, tipo textual caracteriza-se por:

Uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Já o gênero textual, por sua vez, se constitui por representar:

textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

De acordo com os estudos do autor, depreende-se dessas definições que os tipos textuais são limitados, correspondem as cinco sequências linguísticas (tomamos aqui tipo textual e sequência linguística como expressões sinônimas como o fazem alguns teóricos) apontadas acima, enquanto os gêneros textuais são quase que infinitos.

A partir dessa distinção, podemos compreender que os *gêneros textuais* se orientam por critérios externos, sócio-culturais, contextuais, comunicacionais, enquanto os tipos textuais por critérios internos, formais (estruturais e linguísticos). Assim, as diferenças entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. No entanto os critérios que distinguem os tipos textuais são linguísticos e estruturais.

Os GT têm complexidade variável, são dinâmicos e são quase que ilimitados, pois como são construtos sócio-históricos e variáveis, eles se transmutam. Em determinado momento histórico da sociedade, os gêneros disponíveis constituem-se como "modelos de referência" ou "modelos de escritura" (MARCUSCHI, 2005). Em outro momento, evoluem, desenvolvem-se, surgem novos, desaparecem outros, em função de novas exigências sociais. Os *blogs*, por exemplo, apresentam caráter autobiográfico, possuem função dos diários pessoais escritos e hoje já é possível encontrá-los com a função de álbum de bebê. No entanto diferem das autobiografias, entre outras razões, porque podem ser lidos por qualquer pessoa que tenha acesso à internet. Esse novo gênero aparece em função do surgimento de uma nova esfera comunicativa, a internet, que paralelamente desenvolve uma atividade sociocultural na interação com a inovação tecnológica. Nessa perspectiva, trago como embasamento de minhas reflexões, as palavras de Bakhtin (1997, p.279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Assim, cada campo de atividade no qual o cidadão se insere comporta um conjunto de gêneros do discurso que se vai diferenciando e ampliando à medida que a comunidade se

modifica e se desenvolve, ficando mais complexa e apresentando exigências outras.

Se a noção de língua muda de caráter e passa a não ser mais vista como um instrumento de representação dos fatos, mas como uma forma de ação social e histórica, que também constitui a realidade, é nessa perspectiva que ela precisa ser trabalhada/estudada nas aulas de LP, mais especificamente nas aulas de leitura e tomando como princípio a noção de GT. Nesse contexto, busquei referência em Marcuschi (2005, p.22) que afirma: "os *gêneros textuais* se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo". Se tomamos a língua como uma forma de ação social e histórica, e, conforme afirma Bakhtin (2007, p.279), nos comunicamos através de "tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos de gêneros do discurso", posso, então, concluir que, ao dominar um gênero textual, meu aluno não domina uma forma linguística, mas uma forma de realizar, através da linguagem, ações, desejos e conquistas em situações sociais próprias e particulares da vida de cada um.

Portanto, a noção de gênero com que trabalho nesta pesquisa não considera apenas os aspectos estruturais do texto. Nas abordagens dos textos para o ensino de leitura, pretendo incorporar às análises os elementos de ordem social e histórica relativos a cada gênero trabalhado. A partir das pistas linguísticas, quero considerar também, a situação de produção e de recepção de cada discurso, mostrando ao sujeito leitor quem fala, para quem, quais os lugares sociais que os interlocutores ocupam, quais os posicionamentos ideológicos, os suportes, a intencionalidade do discurso. Assim como analisar e compreender as relações entre as sequências linguísticas e os efeitos de sentido produzidos.

Concluo esta exposição, tendo demonstrado o quanto é necessário entrelaçar a concepção de leitura, que adoto, à noção dos gêneros textuais e por quais razões defendo a idéia de que a leitura – como produção de sentidos – deve ser ensinada nessa perspectiva.

No próximo item passo, então, a discutir sobre estas noções (leitura e GT) relacionadas às questões do ensino de leitura. Pretendo problematizar dessa forma: o nosso contexto social escolar nos diz que o nosso jovem chega ao EM sem saber ler. Então o que fazer? Não é mais possível continuar fazendo aulas de leitura que de fato não desenvolvem nem aprimoram a competência leitora de nossos alunos. Passemos às questões sobre o ensino de leitura.

2.3 LEITURA, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Continuando essas reflexões, cabe neste espaço tecer algumas considerações sobre as relações que se estabelecem entre leitura, gêneros textuais e ensino. Até aqui, busquei aprofundar os conhecimentos mais relevantes sobre algumas concepções que me parecem mais significativas para servir de norte para a prática do ensino de LM em sala de aula. Assim, apresentei algumas concepções sobre língua/ linguagem, leitura e as noções sobre GT que são relevantes para o presente trabalho. E o ensino de leitura a quantas anda? Mas, será que a realidade das práticas realizadas em sala de aula revelam estas concepções revistas e atualizadas?

Esta pesquisa tem sua origem em algumas constatações que hoje já fazem parte do senso comum: a de que as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre professor e aluno no espaço da sala de aula, nas práticas de leitura, não têm refletido - conforme se espera - na construção de sujeitos que atuem como leitores reflexivos, críticos e autônomos. Portanto, retomo aqui algumas ideias anteriormente mencionadas para estabelecer uma interlocução com o processo de ensino de leitura. Afinal, por que a preocupação com o ensino de leitura? E por que na perspectiva dos gêneros textuais?

É fácil constatar que os recentes estudos da Linguística Aplicada têm contribuído bastante para que se faça uma revisão das concepções acerca do ensino de LP. Para o ensino significativo de leitura, como já postulamos anteriormente, necessário se faz rever a forma de se conceber a língua/linguagem, texto/discurso e sujeito. Além disso, é preciso dar enfoque às variedades linguísticas e reconhecer que o discurso se materializa em textos de diferentes gêneros textuais.

Portanto, se tudo o que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos pertence a algum gênero, embora nem sempre saibamos dizer qual, me parece lógico defender o ensino de LM a partir do trabalho com os gêneros textuais. Quando o nosso aluno fala/escreve, ouve/lê um texto, ele consegue antecipar ou ter uma visão do todo justamente pelo conhecimento prévio do paradigma do modelo comunicativo a que teve acesso através das práticas de linguagem realizadas em sala de aula. O indivíduo aprende não só a moldar sua fala ao gênero, mas também a detectar o gênero na fala do outro, e isso facilita a compreensão no momento da interação, seja conversando, lendo ou escrevendo. É essa expectativa criada no interlocutor que gera as reações, motivando os sujeitos a interagirem e se compreenderem.

Já afirmei anteriormente, com base em Bakhtin (1997), que nós interagimos através de modelos comunicativos, mais ou menos estáveis que são os GT. Consequentemente, quan-

to maior for o conhecimento sobre os gêneros, maior será a competência comunicativa. Quanto mais habilidades os alunos desenvolverem para ajudá-los a ler e compreender os diversos gêneros que circulam entre nós, melhor será sua competência leitora e escritora. Assim, as atividades propostas precisam abordar os gêneros não como estruturas estanques, mas como tipos relativamente estáveis de enunciados que possuem um plano composicional, se identificam por um conteúdo temático e pelo estilo ou linguagem. Além disso, tais atividades não podem deixar de explorar os elementos discursivos que constituem a cena enunciativa, afinal cada gênero é escolhido tendo em vista a esfera de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade ou intenção do locutor. Portanto, é preciso ler e desvendar os GT, levando em conta a sua esfera de atuação e os modos específicos de combinar conteúdo, propósito comunicativo, estilo e composição. Apesar de ter discutido estas ideias anteriormente, senti necessidade de retomá-las para fazer as correlações, que pretendo, com o ensino de leitura.

Apesar de tudo que discutimos, a concepção acerca do ensino de LP precisa ser revista em muitas práticas que vemos acontecer. A leitura e a escrita são conteúdos legitimados para o ensino de LP, no entanto constata-se que as práticas pedagógicas envolvendo atividades relacionadas a esses eixos não têm sido produtivas. Elas se caracterizam por procedimentos pouco eficazes, visto que correspondem a práticas mecanicistas. Conforme discute Koch (2006), elas são desprovidas de planejamento e pautadas em uma concepção de língua como estrutura, portanto como mero instrumento formal que precisa ser ensinada-aprendida a partir do estudo da gramática, enquanto o texto passa a ser um recurso para esse fim. A leitura em muitos casos ocorre de forma superficial e é concebida como um processo de decodificação de mensagem o qual não promove o desenvolvimento da competência leitora. Talvez seja esse objetivo o mais distante a ser alcançado, visto que se tomamos a leitura significativa como um dos eixos orientadores de ensino de LP, verificamos que as estatísticas apontam, cada vez mais, para um quadro assustador em relação ao nível de leitura dos nossos jovens. Isso significa dizer que é preciso desenvolver capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos de diferentes linguagens. Posso ilustrar o que digo com os resultados de uma pesquisa realizada em sala de aula, a partir da observação e análise de eventos de leitura. As palavras são de Silva (2007, p.117-118):

O fracasso da leitura na escola tem se caracterizado por algumas concepções equivocadas em relação a essas práticas, o que foi possível constatar ao final da pesquisa. Primeiro, porque os professores, em sua maioria, acreditam que lendo silenciosamente um texto para, em seguida, responder às questões sugeridas por eles isoladamente, é possível aprender a ler. [...] os professores remetem a interpretação dos textos selecionados unicamente ao seu conteú-

do, transformando essas atividades em verificação do conteúdo do que foi lido, sem uma abordagem sobre os gêneros que circulam na sociedade

Nas minhas reflexões postulo em primeiro plano a clareza do para quê ensinar quando se ensina LP. Desse modo, com base no que orientam os documentos oficiais, temos como metas mais amplas do ensino de Língua Portuguesa, ao longo do EM: o processo de aprimoramento e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e mais formais de comunicação), em situações complexas e o mais variadas possível; a fruição estética e a apreciação crítica da literatura brasileira; o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística; o domínio das variedades urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido; a prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

É incontestável o fato de que tais objetivos para serem alcançados têm como prérequisito o domínio da competência leitora: saber fazer leitura reflexiva e crítica. Considerando que o conjunto de textos a ser apresentado ao aluno é um instrumento privilegiado (às vezes, o único) de acesso do aluno ao mundo da escrita, é imprescindível que essa coletânea respeite o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social. No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção de textos, elaboração de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias. Além disso, as atividades de produção de leitura devem explorar o texto de forma ampla e ter como objetivo básico o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, as atividade propostas de exploração do texto só se constituem como significativas para o desenvolvimento da competência leitora, se a conceberem como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor/ texto, situando a prática de leitura em seu contexto social. Essas atividades devem promover a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, desenvolvendo, portanto, as estratégias e capacidades que se façam necessárias; devem também solicitar apreciações de valor, no campo ético, moral, estético e afetivo, de maneira a contribuir para a formação de um leitor crítico. Além disso, devem explorar as propriedades discursivas e textuais em jogo no espaço textual e propiciar uma abordagem adequada de textos de valor artístico, favorecendo, assim, a formação do leitor literário.

Nesta perspectiva, este trabalho com os textos objetiva levar o aluno a ler e refletir sobre os aspectos temáticos discursivos, composicionais e de estilo. Por isso mesmo, os conteúdos de leitura e as atividades propostas devem abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados, relacionando-os a situações de uso e sempre considerando e respeitando a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto. Deve também, estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização de ideias, de pensamentos e posicionamentos críticos.

Isto posto, as atividades de exploração do texto não o devem tomar apenas como ponto de partida para uma discussão relativa ao tema, nem como simples pretexto para a abordagem de questões gramaticais ou de tópicos de interesse curricular, deixando o próprio processo de construção de sentidos leitura de lado. Isso significa que todas as atividades devem mobilizar e/ou desenvolver capacidades relacionadas à proficiência em leitura. O tratamento dado à leitura deve levar os alunos a ativar conhecimentos prévios, formular e checar hipóteses de compreensão, localizar informações explícitas, articular partes do texto, fazer inferências, compreender o texto globalmente, emitir opinião a respeito do que leu. As atividades de compreensão devem abordar aspectos do papel do vocabulário na construção dos sentidos do texto, focalizando o sentido contextual das palavras e seus significados possíveis no léxico da língua.

A leitura entendida como um processo de interlocução entre o leitor, o texto e o autor propicia a construção de atividades de leitura com função social clara, propondo objetivos bem definidos aos alunos. Eles precisam saber o que vão ler, como vão ler e para que vão ler, levando-os a perceber as intenções do autor e chamando a atenção deles para a organização textual e as relações que se estabelecem entre elas e as intenções do autor. Não podemos esquecer que as questões de compreensão e interpretação também precisam respeitar os modos de ler próprios de cada gênero, levando o aluno a perceber que não se lê um romance como se lê uma reportagem. Nem se lê uma notícia da mesma forma que um poema.

É consenso que as atividades de leitura precisam contribuir significativamente para a formação do leitor amplo, diverso, capaz de ler textos das diferentes esferas sociais. Mas, para isso, deve-se sempre situar o texto selecionado em relação à obra de que faz parte, estimulando o aluno a conhecer outras obras do autor, levando em conta os efeitos de sentido decorrentes da organização particular do texto, aproximando o aluno das especificidades do padrão linguístico do texto em estudo. Observa-se porém, no EM, que se costuma dar atenção especi-

al a textos do domínio literário. No entanto, defendo que traz maior benefício para o aluno nessas séries finais do ensino básico, dominar a linguagem informativa ou referencial com a mesmo a competência com que precisa lidar com a linguagem artística ou literária. Afinal, assim afirma Lajolo (2000, p.106):

Mas, ler é essencial. [...] Mas a leitura literária também é fundamental. [...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Sabemos, no entanto, que, ao explorarmos o texto literário, precisamos fazê-lo de forma diferenciada, tendo em vista as especificidades dessa esfera discursiva. Por essa razão, temos a necessidade de elaborar um planejamento voltado para esse gênero, apresentando procedimentos e conteúdos pertinentes e necessários para desenvolver a competência do aluno de atribuir sentidos a esse gênero de texto. É preciso levar em conta os efeitos de sentido possíveis a partir da estrutura linguística do texto, aproximando o aluno do padrão linguístico literário.

Mas, se nos asseguramos da forma como deve ser ensinada a leitura, o que dizer sobre os gêneros? Se partimos do princípio de que a leitura deve ser ensinada na perspectiva dos GT, quais gêneros devem ser ensinados?

A primeira reflexão que me ocorre é a de que, segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem funcionar como sistema de controle social e até se prestam ao exercício de poder. Isso nos remete muito fortemente para o processo de leitura, pois em vista disso a produção dos sentidos construídos necessita ser altamente reflexiva e crítica. A contemporaneidade exige que nossos alunos se tornem leitores de olhos abertos, e para isso a nossa prática precisa promover a construção de sujeitos autônomos capazes de, através de sua competência leitora, encontrar sua forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Assim, nossos alunos passam a entender melhor a máquina social e enfrentá-la em melhores condições.

A segunda é refletir sobre outro aspecto em relação ao gênero textual que é decorrente desse primeiro, mas não menos importante e que merece uma atenção cuidadosa. Trata-se do prestígio que certos gêneros alcançam em determinadas esferas de atividade humana. Marcuschi (2008) analisando esta questão, exemplifica com a atividade discursiva na vida acadêmica, mas poderia ser no campo jurídico, por exemplo. Em nosso caso, na academia, constatamos que gêneros como dissertações, teses e artigos científicos dão legitimidade ao nosso discurso. Ainda de acordo com esse autor, o prestígio de um gênero pode ser tão significativo

que pode legitimar ou até impor determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. Desse modo, pode-se inferir que textos materializados em outros gêneros (aqueles não legitimados pela atividade discursiva) não são ciência por não pertencerem ao paradigma de prestígio.

Faço aqui um paralelo com o contexto do nosso aluno. Penso que nossos aprendizes precisam trabalhar com os gêneros que considerarmos mais necessários e os mais frequentes em sua área de atuação: a escola, seu meio social, a universidade, enfim. Constatamos, portanto, que o aluno necessita desenvolver as habilidades e competências para ter o domínio de diferentes GT, mas esses devem ser escolhidos e trabalhados em suas dimensões discursivas, desenvolvendo assim a competência comunicativa para que ele possa interagir com bom desempenho no seu contexto sócio-histórico.

Ora, se constatamos que o controle social pelos gêneros é evidente, se constatamos que vivemos numa sociedade que nos molda em diferentes aspectos, torna-se clara a ideia de que precisamos expor os nossos alunos do EM aos textos de maior carga significativa para a esfera de atividade na qual ele se insere e na qual pretende ingressar. Quero dizer que é preciso discutir sobre quais gêneros têm maior prestígio, maior legitimidade na esfera de atividade desses aprendizes, quero dizer com isso que são os GT de maior relevância, portanto, que devem ser especialmente trabalhados com eles. Afinal, a maneira como dominamos e manipulamos os gêneros textuais interfere na nossa forma de atuar socialmente, assim como o nosso poder social também depende do poder de manipulação que temos da máquina discursiva. Por isso, não queremos e não precisamos de leitores ingênuos, é preciso ensinar o nosso aluno a ver que não somos tão livres ao participar dos jogos discursivos, pois, apesar de participantes, somos conduzidos ou impelidos a determinadas ações pelos critérios sociais que nos moldam, pelas entidades discursivas (GT), mas também sabemos que é possível confrontar e nos rebelar nesse jogo. Reforço as minhas reflexões com o que diz Marcuschi (2008, p.162):

Talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. [...] Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua é [...] um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela a-

gimos e produzimos sentidos.

Para concluir a ideia de que nossos alunos precisam ter o domínio de diferentes GT, retomo a afirmação do autor ao dizer que "a língua é um processo de integração social" e, portanto, saber usá-la é uma competência que eles podem/devem ter desenvolvida para se tornarem cidadãos mais críticos e conscientes de sua história social, afinal, como diz o autor, é com a língua que agimos e produzimos sentidos.

E o ensino de leitura a quantas anda? Será que as práticas realizadas em sala de aula estão embasadas nos postulados que aqui tenho defendido? Posto isto, creio que é preciso fazer algumas constatações sobre como vem se realizando o ensino de leitura.

Contrariando essa perspectiva, o que vemos predominantemente são estudos formais ou estruturais do gênero. Nosso trabalho pretende enfatizar a abordagem da leitura em sala de aula de LP, a partir dos aspectos que consideramos mais significativos para as atividades de leitura: a análise da construção do gênero, sua interpretação e seu uso. Forma, estilo e conteúdo são constitutivos de todos os gêneros textuais.

Assim, o conceito de gênero permite articulação entre o objetivo de aprender a se comunicar e os meios de linguagem que viabilizam a comunicação. A utilização da noção de gêneros como princípio organizador do trabalho em sala de aula, permite promover a interação do sujeito leitor no seu meio cultural, pois a partir de objetivos específicos bem delineados e da seleção criteriosa de textos de diferentes gêneros, as práticas de leitura entendidas como práticas de produção de sentidos devem contribuir para desenvolver a competência comunicativa, mais especificamente a competência leitora e a formação crítica do aprendiz.

No entanto, quando nos defrontamos com o ensino de leitura em sala de aula, observamos que estas práticas são orientadas por princípios diversos. A partir do que vivenciei e vivencio dentro de escolas e em trabalhos com professores em formação continuada, a partir do que é possível constatar em livros didáticos do EM (conforme demonstraremos no próximo capítulo, apesar de algumas coleções já apresentarem algumas significativas melhoras), as práticas de leitura, em sua maioria, não revelam uma noção de língua subjacente compatível com a concepção interacionista, dialógica da linguagem, e as atividades propostas não são estruturadas para desenvolver as habilidades dos aprendizes. Os textos selecionados para leitura são predominantemente os literários, representados pelo cânone e legitimados pela escola conforme a tradição de que a leitura no EM é a leitura da literatura. E de que se ensina leitura (ensina-se a ler) no ensino fundamental e não no EM. Apesar de termos conhecimento de que os PCN para o EM propõem um deslocamento de ensino de Literatura para o ensino de Leitu-

ra.¹.

Além disso, é possível constatar que os textos para leitura complementar (aqueles que vão complementar as atividades do professor, seja por escolha própria seja os encontrados no livro didático) são selecionados a partir do gosto e da preferência do professor, considerando-se o assunto ou tema de sua preferência. Normalmente eles pertencem ao gênero informativo e claramente cumprem essa função e, muitas vezes, fazem-se algumas extrapolações para se legitimar algum comportamento social e condenar outros. As atividades propostas exploram o vocabulário dos textos a partir de explicações com base em sinonímia e antonímia, distanciando-se de outros aspectos relacionados ao funcionamento e usos diferenciados como, por exemplo, em contextos situacionais diversos, tanto em relação aos fatores sóciohistóricos como os dialetais. Faz-se ainda, com freqüência, a exploração das estruturas e funções sintáticas de modo a identificá-las e classificá-las na perspectiva da metalinguagem e sem considerar o fato de que a língua portuguesa, como qualquer outra é variada, multifacetada, heterogênea e, portanto, movente.

Por outro lado, noções equivocadas entre gênero textual e tipologia textual têm comprometido as práticas de leitura em sala de aula. Vale ressaltar que muitos livros didáticos, apesar de quase sempre apresentarem um conjunto de textos de gêneros variados, não propõem uma abordagem que explore as características e os usos de cada gênero. Geralmente, as abordagens propostas ficam restritas à discussão temática e à evidência dos aspectos estruturais, sem a preocupação de propor um percurso que leve o aluno a perceber as relações entre forma e conteúdo e a refletir sobre a importância de considerar os domínios sociais de produção, a circulação e a recepção dos gêneros textuais.

A diferença entre Gênero Textual e Tipologia Textual é, no meu entender, crucial para direcionar o trabalho do professor de LP, quando desenvolve atividades de produção de leitura e produção de textos, ou melhor, quando se ensina LM. Convém reafirmar que acredito que o trabalho com a leitura, compreensão e a produção escrita em sala de aula de LP deve ter como meta primordial o desenvolvimento de habilidades que façam com que o nosso aluno tenha capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação humana.

Ao longo de muitos anos, dentro e fora da escola, tornou-se uma prática constante as

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo MEC, passou a partir de 1996, a subordinar a compra dos LD inscritos no PNLD a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática. Desde então, o livro didático de português (LDP) vem apresentando maior nível de qualificação, muito embora ainda revelem a persistência de alguns problemas como, por exemplo, no que se refere às práticas de leitura no EM.

discussões entre os docentes sobre ensino e aprendizagem, sobre as dificuldades de ler de nossos alunos, sobre os questionamentos em torno daquilo que o aluno devia aprender na escola e por que ele não aprendia o que devia aprender. Muitos trabalhos/pesquisas têm apresentado algumas respostas possíveis a esses questionamentos, mas claro está que essas respostas não são aquelas que os professores esperam ou então não conseguem oferecer saída, de fato, para as suas inquietações. Há entre nós, professores, quase um pensamento comum em relação a essa situação. Nos discursos do dia a dia, na sala dos professores ou mesmo pelos corredores, circulam algumas ideias (quase clichês) em relação ao que nós pensamos sobre os alunos com os quais lidamos: eles estão desatentos, são desinteressados, interessam-se apenas pela televisão, pela informática ou por tudo aquilo que está do outro lado do muro das escolas, ou mesmo dentro delas, desde que não sejam as aulas de português, por exemplo.

Há também uma tendência em se colocar o foco dessa questão no trabalho dos professores. Assim, parecem ser eles os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, pelo fracasso da incapacidade de ler e escrever. Mas isso não corresponde à verdade, visto que são muitos os fatores que dificultam o seu trabalho como, por exemplo, a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, que precisa dar um número de aulas demasiado, sem tempo de ler, pesquisar, estudar; assim como os cursos de graduação que, em sua maioria, formam professores despreparados para a prática de sala de aula. Sem deixar de mencionar o aluno. E quanto às dificuldades relacionadas a ele? Estas são muitas e diversas e, se estamos em sala de aula, as conhecemos a maioria delas. Mas, é preciso registrar que há muitos professores que fazem muito com muito pouco! Mesmo em condições adversas.

Muitas são as reflexões feitas acerca do objeto de ensino de LP no ensino fundamental e médio, mas sabemos que as inúmeras discussões desencadeadas sobre essa questão não têm trazido os resultados esperados. Os trabalhos publicados, assim como as propostas de ensino de LP até então sugeridas por estudiosos da área ou não foram devidamente divulgadas ou não foram plenamente incorporadas às praticas de sala de aula. Sabemos que não é fácil, vivemos uma situação extremamente complexa, mas me insiro num contexto no qual o fato facilmente constatável é que nossos alunos ainda não são capazes de fazer leituras como cidadãos críticos e reflexivos. Muito há que se trabalhar com a leitura em sala de aula de português para que nossos aprendizes tenham ampliadas as suas competências comunicativo-interacionais e assim possam atuar de modo significativo em seu espaço social através do uso da língua.

Afinal, quais são esses conteúdos que, de fato, contribuem para que o aluno melhor desenvolva a competência comunicativa de uso da língua materna?

Identificar e reconhecer estes conteúdos tem se constituído um problema entre os professores de LP da educação básica. Isso porque se tornou consenso na comunidade escolar e mesmo entre os pais de nossos alunos acreditarem que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com proficiência os mais diferentes gêneros de texto, de acordo com a língua padrão socialmente prestigiada. Por conceberem que língua e gramática se equivalem, ainda hoje em grande parte de nossas escolas, para muitos professores de português, ensinar língua portuguesa significa, como nos diz Antunes (2007), fazer a "explanação detalhada de cada uma das classes gramaticais, com suas respectivas subdivisões e das intrincadas veredas da análise sintática". Por essa razão, muitos cursos de formação continuada de professores têm sido realizados com o objetivo de rever questões essenciais relacionadas à prática docente do Professor de LP tais como: O que é ensinar LP? Quais os eixos que devem orientar o ensino de LP? O que ensinar?

Constatamos que muitos cursos de formação para professores são oferecidos pelas instituições de ensino. Posso citar os cursos dentro das escolas nas quais eu atuava: Escola Parque, Instituto Social da Bahia ou ainda os cursos promovidos pelo Instituto Anísio Teixeira –IAT- e pela Faculdade Jorge Amado dos quais participei já como formadora. Além desses, temos as iniciativas de escolas particulares, a exemplo da Escola Criação (Salvador e Amargosa) e das secretarias municipais de educação de cidades como Irará. Em todas essas instituições atuei como formadora, mas, apesar disso, não conseguimos ver ainda mudanças significativas nas práticas docentes em favor de uma educação mais qualificada de nossos alunos, principalmente quando nos referimos ao ensino de LP. Estou, pois, interessada em discutir o ensino de língua na escola e, afinal, como diz Antunes (2003), ele não vai bem. Esta já é uma constatação social e continuamos, assim, a nos queixar do modelo de educação que temos e dos resultados desastrosos revelados pelos sistemas públicos e, até, privados de ensino no Brasil.

Apesar de reconhecer que muito já se tem feito com o objetivo de orientar os professores e de deixar as escolas em condições mais adequadas e com melhores resultados em relação ao ensino-aprendizagem de produção de leitura e de escrita, parece-me necessária uma análise reflexiva de alguns aspectos básicos acerca do que se considera conteúdo de ensino de língua materna e de como acontecem as atividades pedagógicas de ensino nessa área.

Primeiro, é preciso destacar o desprestígio que muitos professores continuam dispensando ao ensino da oralidade. Além de Antunes (2003), outros trabalhos também tratam do tema, como os de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), por exemplo. É possível constatar que não se trabalha a fala, e essa ainda é vista como o espaço em que se "erra" ou se pode errar. É co-

mo se, na fala, não existissem usos mais formais e produzidos na variedade culta, e dessa maneira não se estudam os padrões mais formais de oralidade, apenas o coloquial. Como nos diz Cavalcante e Melo (2006, p.181), "o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola, como é o caso da apresentação de seminários, de debates, júris simulados, entrevistas etc.". Portanto, não se abordam os gêneros orais e não se ensina o nosso aluno a falar em público.

Segundo, é preciso ressaltar a prioridade que muitos professores continuam dispensando ao ensino descontextualizado da gramática normativa. Muitas vezes, como nos mostram o trabalho de Antunes (2007), predominam nas aulas de português os estudos metalinguísticos, a irrelevância das classificações e nomenclaturas gramaticais, em detrimento de outros conteúdos que possam, realmente, contribuir para o alcance do objetivo maior do ensino da língua portuguesa: o uso da língua em situações reais de comunicação e interação. Afinal, o ensino da LP não se pode distanciar do propósito de formar cidadãos mais críticos e mais participativos política e socialmente.

Apesar de a leitura e a escrita serem conteúdos legitimados para o ensino de LP, constata-se que as práticas pedagógicas envolvendo atividades relacionadas a esses eixos não têm sido significativas. Elas se caracterizam por procedimentos inócuos e pouco eficazes, visto que correspondem a práticas mecanicistas, desprovidas de planejamento e pautadas em uma concepção de língua como estrutura, ou seja, ela é um código que precisa ser decifrado. Por essa razão, em terceiro lugar, é preciso refletir sobre as práticas de produção escrita.

Na perspectiva da escrita, ressalto um equívoco significativo em conceituar essa prática: na escola, não sabe escrever aquele que comete erros ortográficos, logo escrever significa não cometer erros dessa natureza. Em relação às atividades em torno da aquisição da escrita, observa-se um processo mecânico, centrado nas habilidades motoras de produção de sinais gráficos. Tais práticas caracterizam-se, então, por serem artificiais e inexpressivas, pois são desvinculadas de qualquer contexto comunicativo de uso real pelos educandos. Além disso, não se pode esquecer que eles são levados a escrever unidades soltas, frases e parágrafos, por exemplo. Ou ainda, como constatei realizando trabalho de formação, no momento da exposição de atividades propostas pelos colegas: "vamos escrever um texto sobre o tema do texto lido; dê sua opinião. No final, passe a limpo e mostre ao seu colega; depois o texto será recolhido". Essa atividade foi apresentada assim: sem planejamento, sem preparação, sem orientação. Houve de fato ensino/aprendizagem de escrita?

Constatei, na maioria das vezes, no contato com meus colegas, que nossos alunos vivenciam uma escrita sem dimensão interacional que não estabelece a relação entre a lingua-

gem e o mundo; uma escrita sem função: quem escreve (autor), para quem escreve (leitor), com que intenção escreve. Enfim, sem o exercício interacional da linguagem. Nesse tipo de atividade, não há o encontro entre autor-texto-leitor. Por fim, a escrita, na maioria dos casos, é improvisada, não há um planejamento, nem acompanhamento nem revisão do que se escreve.

Para concluir as nossas reflexões sobre o que chamei de conteúdos de ensino de LP, é preciso reconhecer que existe uma grande dificuldade, entre os professores, de conceituar leitura e adotar uma concepção de ler que seja compatível com o objetivo primordial do ensino de LM: o desenvolvimento da competência leitora. Isso significa dizer que é preciso desenvolver capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos de diferentes linguagens. E para desenvolver essas capacidades Jurado e Rojo (2006, p.39) nos alertam:

[...] o aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva. No contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o nãodito.

Além do que já dissemos sobre a dificuldade de se conceber a leitura como uma atividade de interação, reforçam essa situação os muitos equívocos que podem ser constatados em relação às práticas pedagógicas acerca das atividades de ensino da leitura. Esse trabalho desenvolvido pelo professor não tem apresentado resultados de aprendizagem significativa, ou seja, não promove, por exemplo, o posicionamento crítico dos alunos diante do que leem ou escrevem. Ao contrário, as atividades de leitura estão centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, desprezando-se a dimensão da interação verbal entre autor-textoleitor. Trabalhos como o de Koch (2006), Koch e Elias (2006) e Kleiman (2008) também discutem tais questões. A leitura é, de modo geral, entendida como uma mera captação das ideias representadas pelo autor do texto, desse modo a interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície textual. E mais ainda, as atividades são desvinculadas dos usos sociais que se faz da leitura na vida real; trata-se da leitura escolar ou exercício de leitura, o que a torna insossa, sem graça, sem vida. E em função da crença de que ensinar LP é ensinar gramática, "o ensino da gramática tornou-se um dos pilares das aulas de português e chega a ser em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas" como afirmam Buzen e Mendonça (2006). Desse modo, em muitas escolas, constata-se mais tempo dedicado ao ensino da gramática do que a atividades para desenvolver/aprimorar as competências leitoras e escritoras.

É esse contexto de ensino que me direcionou para os estudos sobre a leitura na escola e é de dentro desse ambiente de vivência escolar que nasceu o desejo de pesquisar e refletir sobre essa prática. Essa é a realidade que aprendi a ver, a cada dia, com mais nitidez. E a situação mais se agrava, quando constatamos que a formação do professor de LP precisa ser analisada e revista, visto que os cursos de graduação são responsáveis pela formação de professores com sérias dificuldades para atuar em sala de aula. Reforçam o que digo, a afirmação de Guedes (2006, p.29):

Não é verdade nem que os alunos cheguem ao curso de letras dominando a língua escrita (menos ainda as habilidades de ler e escrever) nem que os cursos de letras formem o especialista aparelhado das modernas teorias literárias e linguísticas nem que do especialista em lingüista e em teoria literária se forme o professor preparado para enfrentar o que aparecer na sala de aula.

Portanto, as palavras do autor confirmam as dificuldades enfrentadas em sala de aula, mas, apesar deste aspecto ser relevante para a minha discussão, não é o foco deste trabalho. Creio ter alcançado o meu objetivo neste item – LEITURA, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO – quando pretendi analisar as relações que se estabelecem entre esses temas e tecer a teia que enreda a ação de *ensinar a ler na perspectiva dos gêneros textuais*.

3 PRÁTICAS DE LEITURA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+, 2002, p.55)

A despeito das minhas convições teóricas sobre ensino de língua e, especificamente, sobre ensino de leitura, venho constatando ao longo de minha vivência como professora, aqui, nas escolas nas quais trabalhei, no interior da Bahia – Irará, Amargosa – e também na interação com colegas da rede estadual de Rio Branco – Acre – muitos problemas em relação ao ensino de português, sobretudo em relação às práticas de leitura propostas para a sala de aula.

Essa constatação é resultado de uma longa caminhada como professora, desenvolvendo outras atividades além das aulas de LP dadas no ensino fundamental e médio. Em primeiro lugar, como coordenadora, tendo sob minha coordenação professores do EF, fui para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque – onde desempenhei a função de professora e de coordenadora de um Projeto Especial de Língua Portuguesa responsável pela reorganização metodológica do ensino de Português, supervisionado pela Prof.ª Lícia Freire Beltrão com quem muito aprendi sobre diferentes modos de atuação do professor de LP em sala de aula.

Mais tarde na coordenação do departamento de Literatura no EM, e, a partir de 1994, passei a trabalhar com formação de professores, tanto na graduação como na formação continuada. Fui professora, também, no ensino a distância (EAD) e no presencial, formando professores no Curso de Letras. Também prestei serviço para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, formando professores do EF e EM do interior do estado, no Instituto Anísio Teixeira – IAT. Além dessas experiências como coordenadora, formadora e professora ministrando aulas, contribuí também com a formação de professores do EF e EM do município de Irará (2007) e da rede estadual do Estado do Acre, na cidade de Rio Branco, mais recentemente (2009).

Essa trajetória longa, marcada pela relação corpo a corpo, propiciou uma convivência

muito próxima com o meu colega de LP e suas angústias. Além das minhas, evidentemente! Muitas foram as observações e anotações feitas.

Com base nessa interação, e a partir das minhas observações sobre o ensino de língua e o ensino de leitura, considero que há três aspectos a serem analisados com cautela, considerando o que conheço da realidade da educação em nossas escolas e à luz de minhas convicções teóricas. O primeiro relaciona-se à condição do saber do meu colega. Refiro-me à precariedade dos cursos de formação de professor de LP, isto é, à insuficiência de sua formação inicial e continuada. O segundo relaciona-se ao que os livros didáticos do EM, de modo geral, apresentam como propostas de leitura (doravante LD). E o terceiro aspecto relaciona-se às orientações/diretrizes sobre ensino de LP divulgadas em documentos oficiais, assim como as avaliações oficiais que tomam como orientação estes mesmos documentos.

Em última instância, dentro do contexto da minha pesquisa, são estes os meus questionamentos: O professor de ensino médio relaciona as práticas de leitura que realiza em sala de aula com o trabalho com os gêneros textuais? De acordo com o que vivenciei, quase nenhum deles faz referência aos gêneros textuais! E quando fazem, referem-se ao modismo ou fazem clara confusão entre gêneros e tipos. Como o professor concebe a atividade de ensino da leitura na aula de LP? Como os livros didáticos, de modo geral, tratam essa questão? Qual a orientação dos documentos oficiais em relação ao ensino de LP, considerando o eixo de leitura/compreensão e os gêneros textuais-discursivos?

Este capítulo pretende apresentar algumas reflexões sobre estas questões, pois acredito que, apesar do muito que se tem divulgado sobre uma mudança de foco em relação ao ensino de LM e de leitura, muito ainda há que ser feito, pois os resultados das avaliações da competência leitora dos alunos egressos do ensino médio (EM) ainda correspondem a índices muito baixos. Muitos são os estudos científicos sobre ensino de língua, muitos são os documentos institucionais de orientação curricular, ou mesmo de avaliação de ensino/aprendizagem no país, que indicam a necessidade de trilhar novos caminhos. Muitos são os livros didáticos que apresentam novas propostas, mas, mesmo assim, a competência comunicativa — leitora e escritora — dos alunos do EM é incipiente. Refletir sobre estas questões me parece ser uma forma de construir um conhecimento que possa contribuir para uma prática de ensino de leitura no EM mais producente em sala de aula.

3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino de língua materna no EM é caracterizado pela fragmentação, o que se pode confirmar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999). Isso é contribui para essa ser uma etapa da escolarização marcada por um perfil frágil em seus propósitos. A falta de definição nessa etapa se revela pela organização geral nas três séries, ora propondo uma formação especializada para o trabalho, ora formando para o ensino superior. Segundo Bunzen e Mendonça (2006, p.15), essa postura caracterizou "uma dicotomia que terminava por separar cidadãos de '1ª classe e de 2ª classe' respectivamente, sobre os quais pesam (des)valorizações sociais distintas"; ou seja, aqueles que precisavam trabalhar – os pobres, e aqueles que podiam estudar – os ricos.

Como na contemporaneidade não se concebe mais a dicotomia entre conhecimento geral e conhecimento específico, os documentos oficiais posteriores passam a assumir para o EM a superação desse tipo de formação em favor da formação plena dos sujeitos, conforme os novos documentos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados em 2005. Então, para promover a qualidade de ensino com o objetivo de formar cidadãos numa perspectiva ampla, mudanças estruturais precisavam ser realizadas, e para isso algumas iniciativas governamentais foram registradas na trajetória da política educacional do país. Embora válidas, ess as iniciativas foram criticadas por estudiosos diversos (ROJO, 2000; MOITA LOPES e ROJO, 2005; FREDERICO e OSAKABE, 2004), principalmente no que se refere ao incremento de políticas de formação do professor mais consistentes e, principalmente, mais atualizadas em relação às exigências sociais, culturais e tecnológicas.

Para a clareza das nossas reflexões, é preciso buscar na memória as intervenções do Estado no EM e chegamos, assim, à primeira grande alteração na organização e no funcionamento legal desse nível de ensino. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDB), promulgada em 1996, e que promove a inclusão do EM na educação básica. Desse modo, ela introduz o conceito de educação básica correspondendo a três etapas sequenciais: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa versão da lei atribui então ao EM uma função relevante na formação dos jovens para a cidadania. No entanto, esse nível de escolarização sempre foi marcado por uma perspectiva "excludente e dual", até por volta de 1990, de acordo com Marcuschi (2006, p.57). Isso significa dizer que o EM tinha uma dupla função: preparar para o seguimento dos estudos (ir para o 3º grau) ou habilitar para uma profissão técnica. Esse enfoque ficou legitimado pela Lei da reforma do Ensino nº5692/71 – a Lei de Diretrizes e Bases, vigente até 1996.

Visto assim, ainda com base no que Marcuschi (2006) afirma, o EM se caracterizava por duas tendências: uma formação mais tecnicista, justificada por uma necessidade econômi-

ca, e outra com objetivos mais humanistas. Nesse contexto, alguns alunos eram estimulados a sair do EM para o campo de trabalho, em função de suas condições financeiras, e outros, os da classe média, buscavam a formação preparatória para ingressar em cursos de nível superior. No final de 1990, houve uma reformulação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº15/98, DCNEM, 1998): além de reafirmar o EM como etapa imprescindível de escolarização, passam a defender nesse nível de ensino uma formação básica comum. Portanto, claramente, segundo Marcuschi (2006, p.58), passa a ser finalidade do EM:

a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos.

A convicção de que a formação média é uma etapa integrante da formação básica e a certeza de que há conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e que deviam ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, passam a ser pressupostos adotados pelos sistemas de avaliação educacional no país, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, implantado em 1995, e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, implantado em 1997. Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC passa a desenvolver uma política educacional voltada para a qualificação da educação básica, realizando aferições do ensino fundamental nos anos de 1990 e 1993, e, a partir de 1995, passa a avaliar o desempenho dos alunos do 3º ano do EM.

Além das DCNEM – 1998, houve a publicação de outros documentos orientadores da ação docente, como já citei anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM-1999). Mais adiante, em 2002, são publicadas as Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidos como os PCN+). Em 2005, houve uma discussão com professores de vários estados, sobre os problemas do PCNEM e do PCN+, e como resultado temos a publicação do documento "Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+", trabalho realizado por Moita Lopes e Rojo (2005) para o MEC.

Ao considerar as ações de intervenção do Estado no EM, não posso deixar de registrar outra, com o objetivo de promover a qualidade de ensino no país. Trata-se da implantação e ampliação de sistemas de avaliação sistemáticos. Já mencionei acima o SAEB (1995) e o ENEM (1997). Mas é preciso ressaltar a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação, em 2003, do Programa Nacional do Livro Didático de

Ensino Médio (PNLEM).

Depois do SAEB, em 1997, o INEP/MEC apresenta o ENEM (1997, primeira versão) como um instrumento de autoavaliação para os alunos concluintes do EM. No início, não conseguiu adesões expressivas, provavelmente porque era facultativo e pago, como nos informa Marcuschi (2006). Mas, a partir de 2001, o MEC, depois de muitas ações políticas de divulgação, conseguiu colocar o ENEM como um instrumento de ingresso no ensino superior, ganhando, assim, visibilidade, tendo alcançado o patamar hoje de instrumento seletivo para ingresso em algumas das melhores universidades do País.

É dessa forma, enfim, que as escolas do EM passam a tomar os pressupostos do ENEM e suas diretrizes como objeto de estudo e análise, e ainda tomam esses mesmos pressupostos como diretrizes de suas propostas pedagógicas. Passou-se a encarar os resultados do ENEM como um diagnóstico do ensino praticado nas escolas públicas e particulares. Vivenciei plenamente seções de estudo das provas do ENEM nas reuniões pedagógicas e sei que ainda hoje se faz muito isso. O ENEM passou a ser um orientador das políticas educacionais do país. Isso fica bastante explícito quando observamos que as avaliações consideram/admitem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes que outros e, portanto, esses serão avaliados e não aqueles. Dessa forma, a partir do que se avalia e se deixa de avaliar nesses exames, tem-se a configuração de uma proposta curricular básica a ser priorizada nas escolas brasileiras.

Por outro lado, constatamos que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM (PCNEM, 1999), surge uma proposta de renovação da prática de ensino, através de uma proposta de reorganização curricular numa perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, esse documento traz a ideia de um currículo voltado para conhecimentos e competências que tenham como contexto de aplicação o trabalho e a cidadania. Ainda tomando como base a leitura que faço desse documento, após muitas reuniões para estudo e discussão, posso depreender que, para a elaboração do currículo de LP, o objetivo prioritário é concentrar o ensino não nos conteúdos tradicionais da gramática ou da literatura, mas sim nos usos sociais da língua com o foco no ensino de leitura. Há ainda um embasamento nas teorias enunciativo-discursivas, ou seja, a linguagem é tomada como forma de interação entre sujeitos.

Os parâmetros, portanto, consideram o texto como um enunciado, ou seja, o discurso que produzimos; o texto passa a ser considerado como um produto dialógico entre os produto-res/interlocutores e a leitura é definida como um ato interlocutivo, dialógico, isto é, leitura/compreensão é produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê em um dado contexto de produção. Mais tarde, chegam até nós, professores, os ecos dos PCN+

(2002), documento que significou uma reafirmação das Diretrizes e dos PCNEM (1999). Segundo Jurado e Rojo (2006, p.39), os PCN+ definem que o aluno, ao sair do EM, deverá ter desenvolvido as "capacidades que o tornem competente para (re)conhecer as diversas manifestações da linguagem verbal", o que significa ser capaz de posicionar-se em relação a elas, compreendendo-as e transformando-as e, além disso, sabendo aplicá-las em contextos diversificados.

Portanto, as orientações oficiais apontam para a exigência de práticas de leitura que desenvolvam a competência de alunos do EM para saber ler, compreender e avaliar textos de diferentes linguagens; saber confrontar, defender e explicar suas ideias; além de considerar o aspecto ético, desenvolvendo a capacidade de aprender a conviver com a diversidade, considerando a sala de aula um espaço multicultural e rompendo com a visão homogênea e estereotipada da sala de aula. No ensino de LP, essa capacidade compreensiva/reflexiva/crítica só é possível ser desenvolvida no contato com os textos estudados através de práticas de leitura que privilegiem a interação. As propostas de leitura devem, portanto, explorar as múltiplas possibilidades de usos da língua, analisando os recursos que determinam esses usos e as diferentes formas de dizer: o contexto de produção, os interlocutores envolvidos na interação, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o que está explícito e o que está subentendido.

Ainda, ressalto que o documento destaca a importância de se desenvolver atividades de língua, considerando todas as formas de falar e escrever, ou seja, o aluno precisa estar em contato com diferentes gêneros discursivos, de variadas esferas sociais, e também com diferentes mídias e tecnologias. Cabe, portanto, a nós, professores, a escolha das esferas dos gêneros e das mídias e das tecnologias de acordo com os objetivos de ensino: qual o perfil de aluno que quero formar? Que necessidades ele tem e que possibilidades de ensino eu tenho?

Todos esses pressupostos nos remetem, como já vimos, à teoria enunciativa de Bakhtin, que entende o enunciado/texto como dialógico e dialético e, portanto, nessa perspectiva, ler é dialogar, é produzir sentidos num processo de interação entre autor-texto-leitor. Considerando que os enunciados se constroem a partir de formas verbais variadas que se constituem como gêneros, então ler é saber compreender e produzir diferentes gêneros textuais /discursivos. Nossos alunos devem ler e escrever diferentes gêneros, a depender da esfera social que considerarmos relevante para a sua condição de aluno de EM. Assim, colocar os alunos em contato com textos da esfera jornalística (impressa, televisiva ou digital), significa promover atividades que desenvolvam a capacidade de ler textos argumentativos, aprimorando a capacidade reflexiva e crítica sobre assuntos sociais e políticos que nos rodeiam. Se, por

outro lado, favorecemos experiências de leituras significativas de textos literários, estaremos inserindo os alunos no campo da linguagem figurada, da ficção e estaremos desenvolvendo a sensibilidade e a humanização do aprendiz. Somente estudando/analisando/explorando os usos e formas de dizer dos diferentes gêneros de determinadas esferas sociais é que os alunos podem desenvolver a capacidade de ler e escrever esses mesmos gêneros, fazendo circular esses enunciados com competência.

Mas a grande questão é: O que se ensina nas escolas? As orientações existem, os documentos oficiais apontam as diretrizes, mas e nós, professores, como ficamos no meio de tudo isso? Como professora, leio e concordo, leio e entendo, mas será que sabia/sei fazer como os documentos orientam? Mas estes mesmos documentos não seriam apenas referências? O fato é que dentro das escolas eles eram tomados muito mais como prescrições do que como referencial para o ensino.

Toda essa revisão sobre os documentos oficiais que trazem as orientações educacionais e as diretrizes para o ensino de LM tem um objetivo muito claro: constatar que, apesar deles, as práticas de ensino de LP, de modo geral, continuam distantes daquilo que acreditamos ser mais produtivo. Apesar da divulgação feita das propostas oficiais para o ensino de LM, dentro das escolas públicas e particulares por onde andei, a comunidade de professores sabe que em muitas dessas instituições, muitos colegas, até hoje, ou desconhecem ou não compreendem bem as orientações oficiais.

No bojo das propostas para o ensino de LP, temos uma total reviravolta em relação ao ensino de língua materna praticado nas escolas e legitimado pelos órgãos educacionais. Mas, me parece que há algumas dessas orientações que precisam se constituir como objeto de estudo para os meus colegas. E mais, constatei a necessidade de se refletir sobre concepções de língua/linguagem, e, principalmente, rever noções básicas como: o que é ser professor de LP nesse contexto? O que precisamos e devemos ensinar quando ensinamos LP? E outras tantas concepções e práticas cristalizadas que precisam ser analisadas, revistas e atualizadas para que possamos realizar um trabalho com a leitura diferenciado em busca de melhores resultados.

Nessa linha de pensamento, ressalto que uma proposta de ensino de leitura deve ter o letramento como fundamento e como finalidade do ensino de português. Será que nós, professores, estamos assumindo essa postura no ensino médio? Assumo, aqui, uma concepção de letramento, com base nos estudos de Soares (1998), como já afirmei, que considera a necessidade do sujeito ir além da habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua (aquisição apenas dessa tecnologia), tornando-se capaz de apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso

das práticas de leitura e escrita, e articular essas práticas com as práticas de interação oral conforme cada situação. Além disso, é necessário assumir uma concepção de língua que promova o ensino de LP por competências; adotar o texto como unidade de ensino e o trabalho com ele numa perspectiva discursiva e incorporando a noção de gêneros textuais-discursivos. O fato é que houve uma corrida para que a comunidade escolar tomasse conhecimento dos documentos oficiais e, portanto, das novas diretrizes educacionais. Evidentemente, as pressões para que estivéssemos a par das últimas orientações eram intensas. Assim, vivenciei (e vejo que até hoje meus colegas vivenciam), no dia a dia, uma política interna nas escolas voltada para que fizéssemos revisões no conteúdo programático, considerando a verticalidade e a horizontalidade, no plano de curso e nas revisões metodológicas. No entanto, duas situações conflituosas marcam o cotidiano do professorado: a primeira diz respeito a uma liberdade relativa em relação ao que ensinar; aquilo que os professores reconhecem como conteúdo programático. Em português, é quase um sacrilégio retirar algum conteúdo, principalmente, de gramática. Há uma tradição que corresponde a determinados conhecimentos linguísticos já legitimados pela gramática normativa e que não podem ser retirados, conforme o que pensam a coordenação, a supervisão ou mesmo a diretoria de uma instituição escolar. Assim, as reuniões e semanas pedagógicas passam a ser uma arena de lutas e conflitos. As escolas exigem modificações, mas tendem a não abrir mão do que tradicionalmente está intituído para o ensino.

A outra situação de conflito cristaliza-se no desejo que nós professores temos de modificar, mas não sabemos como fazer. Todas as novidades anunciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98, DCNEM, 1998ª) e, mais tarde, pelos PCNEM, em 1999, e os PCN+, em 2002, estão embasadas em teorias que nós, professores, não dominávamos e muitos não dominam ainda. Falta o saber. Falta o tempo para estudar e aprender. Lembro que ouvíamos falar aqui e ali dos documentos, das novas perspectivas para o ensino de LP, mas precisávamos saber mais, precisávamos de tempo para estudar e incorporar uma nova forma de trabalhar com ela. Afinal, começávamos a perceber que não era necessário ensinar a LM ao falante nativo. Ele já a dominava. Mas o que íamos ensinar, então? Esse dilema vivido anos atrás, ainda hoje configura a realidade de muitos colegas.

Desse modo, os documentos oficiais acabaram por construir o perfil do aluno de EM, cobrando competências e habilidades e não memorização de conteúdos. Diante desse quadro, torna-se urgente adaptar as práticas de sala de aula a esse novo enfoque. Mas tenho me debatido muito com uma situação no mínimo constrangedora: de modo geral, o professorado assume um discurso enfático, afirmando conhecer os documentos e ter incorporado à sua prática pedagógica as propostas de reformulação de acordo com as diretrizes. No entanto, quando

avaliamos as propostas de atividades, percebemos o distanciamento entre o que se diz e o que se faz. Muitas propostas, inclusive, aparecem deslocadas de seus eixos de ensino. Vivenciei, por exemplo, a exposição de uma proposta de atividade no eixo da oralidade em que se afirmava, mais ou menos assim: "vamos trabalhar a competência oral; a capacidade de dialogar. Para isso vamos pedir para que, em duplas, os alunos escrevam um diálogo (sobre o que quiserem) com todas as orientações de pontuação. Depois eles vão ler para a sala e em seguida, nós recolhemos para avaliar". Essas e outras escutas me levaram às reflexões que estão aqui como constituintes desta pesquisa. Como podemos explicar/entender que os professores para desenvolver habilidades relacionadas ao eixo da oralidade, comecem por fazer uma atividade relacionada ao eixo de produção escrita? Em segundo lugar, me chamou a atenção o fato de não haver nenhum planejamento para a produção escrita e, em terceiro lugar, a atividade ia ser recolhida e corrigida. Perguntei, então, quais as habilidades de linguagem oral que estavam sendo ensinadas. Houve um certo silêncio, seguido de algumas falas.

Mas, se nossos colegas se reconhecem bem informados a respeito das modificações e se identificam como sabedores de todo esse processo que regula as diretrizes educacionais do país, onde está o problema? Será mesmo que esse discurso que circula corresponde à realidade? Por que, então, as competências relacionadas ao campo da linguagem, ou melhor, por que a capacidade leitora dos alunos do EM ainda está muito aquém do patamar desejado, como indicam os resultados mais recentes das avaliações de nível nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

As minhas observações e vivências me permitem ver que muitas são as confusões conceituais, e que de fato não existe uma sistematização desses saberes. Arrisco-me a afirmar que esse conhecimento pulverizado contribui para o não saber fazer, não saber como ensinar LP, não saber o que ensinar, enfim não saber como construir propostas/atividades que deem conta das competências a serem adquiridas.

É com base em minha experiência e nas experiências compartilhadas com os colegas mais próximos que percebo, hoje, o quanto foi doloroso reconhecer que não podíamos mais ensinar LP como vínhamos fazendo. Depois o mais difícil: aprender a fazer diferente daquilo a que estávamos acostumados. Mas tudo isso só foi possível no momento em que dentro de nós existiu o "querer mudar". Vi muitos não quererem e ainda hoje fazem como ontem faziam, exatamente porque não quiseram, não tiveram o desejo, a vontade de mudar. É preciso, pois, relativizar o papel do professor como desencadeador da mudança que se deseja. Essa só será possível se houver vontade da maioria de todos os envolvidos no processo. Há os casos em que nem aluno nem professor se comprometem. Assim é que há, em determinados contex-

tos, professores que continuam a fazer o mesmo de sempre, não se renovam e, em outros, há aqueles que, ainda que seja por intuição, vão repensando a sua prática e se modificado ao longo do tempo e fazendo bem feito.

3.2 O QUE APRESENTAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE LP

Não é minha pretensão neste item tecer considerações aprofundadas sobre a questão do livro didático de português (LDP) no ensino médio (EM). Não é esse o meu propósito, pois não é esse também o objetivo de minhas reflexões, apesar de considerar esse um instrumento precioso, e, muitas vezes, o único disponível para o professor de língua materna (LM). Muitos estudos têm sido publicados a respeito do LD em diferentes perspectivas, e vale ressaltar inclusive o salto de qualidade desse instrumento desde a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio). E muito significativo é o fato de que desde 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no PNLD a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática, contribuindo, assim, para a maior qualidade desse instrumento.

Trataremos, no entanto, de traçar um perfil, a grosso modo, do livro didático que se encontra disponível para o professorado do EM. Para traçar esse perfil, trago as minhas vivências com os livros com os quais trabalhei, dando aula ou em formação com professores, e também me apoio nas pesquisas muito relevantes de alguns estudiosos sobre o assunto. Uma das vozes que considero relevante é a de Rangel (2005, p.13) quando nos fala a respeito do salto de qualidade do LD em função de sua avaliação com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ressalto, também, o que nos informam outros pesquisadores sobre questões vitais para a aquisição da competência linguístico-comunicativa do educando, como, por exemplo, os trabalhos sobre a relação entre oralidade e ensino (fala/escrita) no ensino de LP, tratada por Marcuschi (2005, p.21), que também apresenta cuidadosa reflexão sobre a relação entre leitura/compreensão e produção de texto. Além desses, temos também os trabalhos realizados por Jurado e Rojo (2006) e Myrian Barbosa da Silva (2008). Afinal, o que revelam a nós, professores, os estudos realizados dos LD? Que tratamento eles estão dando à leitura? E quanto à seleção de textos para a leitura e compreensão, o que nos dizem? E sobre os gêneros textuais-discursivos?

Começo minha discussão acerca do LD, afirmando que os princípios teóricometodológicos que norteiam os sistemas de avaliação oficiais e que são apresentados nas DCNEM e nos PCNEM priorizam a formação de competências e habilidades (saber fazer) necessárias às práticas de leitura e escrita, valorizam a pesquisa e a reflexão como uma forma de construção de conhecimento e orientam para a construção de estudos interdisciplinares. Os livros didáticos, em sua maioria, apresentam propostas de trabalho com a leitura nessa perspectiva? Eles são coerentes com o que é proposto nos documentos oficiais? Vejamos o que nos dizem os PCN+ (2002, p.23):

São quatro os saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

São saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo. Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico. (PCN+ 2002, p.23)

Somos obrigados a reconhecer o distanciamento existente entre o proposto pelos documentos e o que se faz em sala de aula, tendo como instrumento o livro didático. Segundo Jurado & Rojo (2006, p.44), até 2003, os livros no EM "não eram distribuídos gratuitamente aos alunos da rede pública e não haviam passado por nenhuma avaliação de sua qualidade teórico-metodológica e didática". Sabemos que, tradicionalmente, no EM, ensinam-se os conteúdos em si mesmos (é o saber por saber), através de métodos transmissivos e de memorização, pratica-se o ensino convencional da gramática que não visa à formação de competências e habilidades, nem à ampliação das práticas de letramento dos alunos. São realizadas leituras superficiais, buscando recuperar informações e elementos que estão explícitos na superfície textual, são feitos determinados treinamentos verbais, não só para identificação e classificação de elementos gramaticais, assim como se anunciam as "dicas" para a produção de textos escolarizados. Refiro-me ao treinamento das dissertações em que não se pode usar a 1ª pessoa, por exemplo, não se deve manifestar opinião, não se deve usar "que" e "onde", e outras tantas proibições ou mesmo fórmulas de como começar ou de como concluir um texto (BUNZEN & MENDONÇA, 2006, p.17). Entre os livros didáticos disponíveis e mais adotados, quais fogem a essas características? Quais optam pelo "saber fazer?"

É notório que se deixa de lado a formação de leitores-produtores que sejam capazes de avaliar e analisar os textos lidos e os seus próprios. O foco da formação dos alunos do EM deixa de ser o dos usos da língua, para ser o do saber sobre a língua. Desse modo, apesar de ser o objetivo do ensino médio a realização de práticas de leitura (literária, não literária e plurissemiótica) e de compreensão de textos orais e escritos, de produção de texto (oral e escrito)

e de análise linguística dentro da escola, o que podemos constatar, de modo geral, a partir das observações dos LD e das práticas em sala de aula, é o artificialismo com que são realizadas. É, ainda, a escolha dos objetos de ensino pautada na seleção tradicional, nos métodos transmissivos, como já dissemos, predominando o ensino descontextualizado.

Ainda segundo Jurado & Rojo (2006), as capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do ensino médio, diagnosticadas nas avaliações e exames institucionais, estão possivelmente relacionadas à prática de ensino da língua à qual os alunos estiveram expostos durante toda a sua vida escolar. Fica evidenciado nos estudos realizados pelos autores que os textos que circulam em sala de aula, em sua maioria, são escolarizados. Isso significa que os textos são retirados de sua esfera de produção/circulação e inseridos em outra situação de produção, em uma esfera cujo objetivo específico é o ensino de um objeto escolar. É necessário, portanto, que as práticas de sala de aula tentem recuperar o mais possível o contexto de produção e os propósitos comunicativos dos gêneros lidos. Uma notícia de jornal não pode deixar de ser inserida na esfera escolar. Ela pode estar no livro didático ou em mãos do professor e, ao ser utilizada para leitura, não servirá apenas para fornecer informações. Ela poderá ser explorada como objeto de ensino – as características composicionais do gênero notícia etc. Nesse caso, estamos lidando com a escolarização dos textos.

Mas, de acordo com alguns estudiosos, como, por exemplo, Soares (2001), o problema para o qual precisamos atentar está na qualidade dessa escolarização. Isso significa dizer que é preciso minimizar o mais possível os efeitos causados pela mudança de suporte do texto em questão. Isso significa dizer que é preciso respeitar e preservar tanto quanto possível as características de apresentação gráfica do texto original. Desse modo, quando trabalhamos com textos da literatura infanto-juvenil – poemas, fábulas –, a ilustração gráfica original precisa ser mantida, pois modificá-la, substituí-la ou mesmo eliminá-la seria uma forma de comprometer o texto, a sua existência e do ilustrador. Quando lidamos com matéria de jornal, peças publicitárias, e anúncios devemos apresentar a cópia fiel, ainda que reduzida, do portador original. Assim, ler o texto diretamente em seu portador original é diferente de ler os textos em um livro didático ou em uma apostila. E as práticas escolares precisam dar conta disso.

Outro aspecto que ressalto (e já apontado pelas análises já realizadas pelos autores citados) como inadequado nas práticas de leitura propostas nos livros didáticos é o trabalho que se faz com a literatura. Penso mesmo que o "desgosto" dos alunos em relação a ela é consequência dessa mesma escolarização, ou seja, não se deve perder de vista a função e o propósito do texto literário que é o prazer estético, a fruição, a sensibilização, o encontro com o inusitado, o desafio da percepção. Estudam-se as obras para caracterizá-las e classificá-las confor-

me a periodização das escolas literárias. E tudo isso pode acabar em avaliação: um teste, uma ficha para responder... Perde-se a fruição, o prazer estético. A literatura deixa de ser fonte de vida, de humanização para ser "um tédio", como muitos de meus alunos diziam. As aulas são de exposição e explicação teórica das obras e não aulas de prática de leitura literária como uma prática social e de experiência estética e artística. Além disso, os textos selecionados, apesar de apresentarem diversidade de gêneros e de esferas de circulação, apresentando, também, diversidade de contexto cultural e de autoria, eles são em sua maioria os mesmos que aparecem nos LD (em diferentes LD), parecem ter sido "eleitos", como afirma Jurado e Roxane (2006). Isso acontece também no ensino fundamental, como pode ser comprovado com os trabalhos realizados por Rojo (2003), Soares (2001) e Bezerra (2005).

Mas preciso apontar que o mais grave problema de todos aqueles relacionados à leitura está no fato de que os textos não são explorados para a prática de leitura e sim como pretexto para ensinar outros objetos, sejam os conceitos gramaticais, os estilísticos ou os literários. É deixado de lado o aspecto discursivo do texto, que é visto apenas como objeto linguístico, as relações interdiscursivas entre os textos e o caráter dialógico e social da linguagem. Dessa forma, perdemos a oportunidade de desenvolver as capacidades cognitivas e linguístico-discursivas de leitura de nossos alunos.

É notório, no entanto, que houve um avanço significativo na qualidade do LDP, sobretudo quando consideramos a seleção dos textos e a organização e elaboração do projeto gráfico. Segundo Rangel (2005, p.13), isso pode ser constatado a partir de 1993, quando o MEC, "quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) [...], constituiu uma comissão para definir critérios de avaliação de LD". Porém é preciso dizer que, apesar das contínuas reformulações desses critérios e da sistemática avaliação das coleções inscritas no PNLD, muitas obras são aprovadas com muitas restrições, portanto com qualidade mínima. Dessa forma, cabe ao professor reconhecer aquelas que, embora aprovadas, não oferecem um trabalho de qualidade no eixo de ensino de leitura e optar por uma entre as poucas que conseguem fazê-lo.

3.3 O QUE REVELAM AS AVALIAÇÕES OFICIAIS?

As avaliações de alcance nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apontam que as competências relati-

vas ao campo da linguagem estão distantes do patamar desejado, ainda que de modo parcial, conforme afirmam Bunzen e Rojo (2006)².

A comunidade escolar e acadêmica tem acompanhado os resultados divulgados dessas aferições e sabe avaliar o quanto eles são prejudiciais para o desempenho de nossos alunos, visto que têm dificuldades de escrever textos com grau mínimo de dificuldade, em situações cotidianas, como por exemplo, um simples depoimento sobre si, em situações práticas como em uma seleção de emprego, ou ainda quando se submetem a exames de vestibulares. Para ilustrar o que afirmamos, temos como resultados mais recentes, para a Bahia, os seguintes dados. As notas médias do ENEM dos alunos concluintes do EM, em escolas regulares, em 2008 são: nas provas objetivas 36,21 e a média geral é 47,29. Isso comprova o que afirmei anteriormente: a competência leitora de nossos alunos está abaixo de 50%, portanto muito abaixo do que se deseja. Essa situação tem gerado desconforto para os estudantes e professores e tem motivado vários estudos com o objetivo de contribuir para minimizar esta situação. Mas acredito que o importante é, a partir dessas constatações, a promoção de trabalhos prospectivos com a clara intenção de tentar fazer o melhor, buscando dar ânimo ao professorado, um tanto desanimado com as condições de trabalho no dia a dia e com os resultados obtidos.

É preciso esclarecer que é de suma importância tomar como referência os dados do ENEM e do SAEB, pois, assim como nas orientações da minha pesquisa, esses sistemas abordam as noções de língua e leitura em seus documentos, como foco central para o desenvolvimento das competências que garantem ao alunado o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal e não-verbal. Conhecer e dominar diferentes linguagens permite que os alunos possam posicionar-se em relação ao que leem, compreendendo e analisando as informações conforme o contexto da interação. É importante salientar, ainda, a importância que os estudos linguísticos, na contemporaneidade, têm dado às concepções de língua e leitura, o que se justifica pela contribuição que podem oferecer à qualificação do ensino. Por isso, minhas reflexões também se orientam nesse sentido: o não distanciamento desse foco.

Primeiramente, discutiremos alguns aspectos que considero relevantes sobre o ENEM. Esse sistema avalia todas as áreas de ensino-aprendizagem de forma interrelacionada, através de um teste único com questões de múltipla escolha, não identificadas por campo de conhecimento. Mas todas se relacionam pela competência e habilidade que se propõem a investigar, sendo possível categorizar as questões como pertencentes a esse ou aquele campo de

-

² Sobre esses dados de avaliação ver: PORTAL INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/notícias/censo/escolar/news09 09. htm>. Acesso em: 4 nov. 2009.

conhecimento. Nesse meu trabalho, é de suma importância atentar para as competências e habilidades envolvidas com a linguagem. Sendo assim, os resultados dessa avaliação são relevantes para mim, uma vez que a habilidade de leitura e compreensão precisa ser o foco do trabalho em sala de aula quando se ensina LM, independentemente do conteúdo que se revela por meio do texto. Tanto faz que seja de história, de geografia ou de ciências, embora meu trabalho esteja direcionado para o ensino de português.

Isso significa dizer que, através do ENEM, não podemos chegar a dados quantitativos sobre as questões específicas da área de LP, afinal esse processo avaliativo, segundo E. Marcuschi (2006, p.60), "não tem pretensões estatísticas, embora seus resultados sirvam de referência quando o tema é a qualidade de ensino no Brasil". Isso se justifica exatamente pelo fato de o ENEM ter sido apresentado pelo INEP/MEC, em 1997, como um instrumento de autoavaliação para os concluintes do EM.

É importante ressaltar a relevância dos resultados do ENEM em relação à qualidade do ensino no Brasil, pois percebo a avaliação educacional não apenas como fonte de informação sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem realizado nas diversas redes de ensino, mas também como um processo que qualifica o EM como uma etapa essencial à formação do estudante. E mais, influencia de forma acentuada na revisão e consolidação de propostas curriculares a tal ponto que a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (mas não apenas) orientadas por essas definições³.

Além disso, presenciei, inclusive, tanto como professora quanto como formadora, o fato de realizar formação continuada e planejar práticas pedagógicas sob as diretrizes e orientações do que passou a ser definido por esses sistemas de avaliação institucional (ENEM/SAEB). Isso se justifica exatamente pelo fato de o ENEM ter sido apresentado, como um instrumento de autoavaliação para os concluintes do EM. Mas o que de fato interessa para as minhas reflexões é identificar os saberes que, na perspectiva das instâncias avaliadoras, são considerados prioritários no currículo de LP para o EM, determinando que saberes e objetos de ensino são mais relevantes para subsidiarem as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, posso também defender o foco teórico-metodológico que proponho nesse trabalho para o ensino da leitura no EM, considerando, também, essas orientações. Chego, então, a um fato: o ENEM tem como foco testar a leitura e compreensão do que se lê e isso se tornou uma referência para o ensino de leitura.

Nesse ponto, retomamos como reflexão o seguinte aspecto: o que é dito nos docu-

-

³ Informações mais detalhadas a respeito dos sistemas de avaliação podem ser encontradas nos portais do INEP e do MEC. Disponíveis em: http://www.inep.gov.br> e http://www.inep.gov.br> e http://www.inep.gov.br> e http://www.inep.gov.br e http://www.mec.gov.br e http

mentos, de fato, tem orientado as práticas de ensino de leitura em sala de aula? Não podemos negar toda uma movimentação nesse sentido, como já afirmei aqui, no entanto, é preciso refletir sobre os resultados disso. Afinal, a escola passou de fato a trabalhar a leitura conforme a orientação desses documentos? Se o ENEM se propõe a testar a capacidade de ler, é fácil entender que as instituições escolares passem a se preocupar com o ensino de leitura. Mas, de fato, as práticas em sala de aula são realizadas de modo produtivo? Estamos ensinando o nosso aluno a ler? Estamos preparando os nossos alunos para serem testados em leitura?

Depois de ter apresentado alguns traços que caracterizam o ENEM, ainda que superficialmente, passo agora a tecer algumas considerações sobre o SAEB. Este sistema fora instituído pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP/MEC), desde 1990, direcionado apenas para avaliar o ensino fundamental. A partir de 1995, passa então a avaliar a qualidade do desempenho de alunos do EM, mas, diferentemente do ENEM, que se firma como um sistema autoavaliativo, o SAEB não avalia conhecimentos individuais de cada aluno.

Hoje o SAEB avalia duas grandes áreas: português e matemática⁴. Sua forma de organização permite uma avaliação ampla do currículo a cada levantamento de dados. São elaborados vinte e seis cadernos, de trinta e nove itens de múltipla escolha, e cada caderno corresponde a uma área do conhecimento. Cada aluno só responde a um dos testes (português ou matemática). Como o contexto educacional no nosso país é muito grande, essa estratégia permite que o SAEB seja aplicado a uma amostra representativa, e a partir dela chegam-se a resultados estatísticos para o Brasil, os estados e as regiões. Assim, é produzida uma escala de desempenho com os dados sobre os sistemas de ensino no país e não sobre os conhecimentos individuais de cada aluno.

Para o interesse de minha pesquisa, relevante é ressaltar que ambos os sistemas de avaliação têm como foco testar a leitura e compreensão do que se lê, portanto, isso serve de referência para as minhas reflexões e para o trabalho sobre leitura que pretendo prospectar. No entanto, o ENEM solicita dos alunos uma produção textual, enquanto o SAEB não o faz, por questões meramente operacionais. Essa postura é alvo de críticas e, segundo E. Marcuschi (2006, p.61), "uma avaliação educacional preocupada em trazer respostas concretas sobre o que os alunos sabem e aprenderam no ensino da língua materna não pode subjugar a qualidade e abrangência do instrumento a questões operacionais." Claro está que se nós, professores, entendemos que ler, compreender e produzir textos são aspectos interligados no uso da língua,

-

⁴ Informações mais detalhadas a respeito dos resultados do SAEB podem ser encontradas nos portais do INEP e do MEC. Op. Cit.

concordamos com a autora. Até porque creio que uma avaliação integrada – daquilo que se lê, compreende e se escreve – resulta em resultados mais realistas, permitindo a construção de um perfil mais amplo e completo do ensino e da aprendizagem da LP nas escolas de EM.

Outro aspecto relevante para minha discussão se refere ainda ao foco na leitura, tendo em vista que tanto o ENEM quanto o SAEB organizam sua avaliação com base em competências e habilidades, dessa forma evidencia-se entre eles um consenso. Mas, segundo E. Marcuschi (2006, p.62), nas provas de leitura de um e de outro exame, nem sempre as competências e as habilidades selecionadas e contempladas são convergentes. Segundo a autora, esses sistemas se distanciam quando definem a construção do conhecimento de modo diferente: "Para o SAEB, a construção do conhecimento envolve o "saber fazer", para depois ser possível "compreender" e "explicar", nos diz a autora. Assim, o processo de aprender passa por etapas e parece, segundo ela, "compartimentalizar os saberes" No entanto, para o ENEM, "as competências são estruturas que possibilitam a contínua construção do conhecimento", conforme nos diz a mesma autora.

Desse modo, quero enfatizar a perspectiva do ENEM, ao tomar como referência a natureza interacionista das competências e habilidades básicas que favorecem a construção dos saberes. E é isso que eu quero defender aqui: é preciso ensinar as competências e habilidades de leitura para que o aluno possa "saber ler".

Para concluir, quero reafirmar a ideia de que temos os documentos oficiais que nos dão orientações e diretrizes para o fazer pedagógico, seja através de leis, seja através dos sistemas de avaliação educacional, que nos sinalizam para a mesma direção: focar o ensino da LP no ensino de leitura e compreensão para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao bom desempenho do aluno, enquanto cidadão, em seu contexto social. Mas por que será que, apesar disso, os resultados ainda não são satisfatórios?

Com a breve caracterização dos sistemas de avaliação que aqui fiz, com base nos estudos de E. Marcuschi (2006) e Bunzen e Rojo (2006), quero sintetizar afirmando que tanto o SAEB como o ENEM convergem no essencial: *o foco na leitura e compreensão*; para o SAEB há uma escala de desempenho e para o ENEM há um quadro de competências e habilidades. Desse modo, arrisco-me a dizer que os resultados desses exames - *a escala de desempenho e o quadro de competências* - definem os conteúdos que precisamos ensinar aos nossos alunos do EM no campo da linguagem, mais especificamente no ensino de LM no eixo de leitura e compreensão de textos.

4 O QUE FAZER PARA FORMAR LEITORES REFLEXIVOS, CRÍTICOS E AUTÔNOMOS?

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de "estocagem") de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, C. 2002a, p.26)

4.1 COM A PALAVRA, O PROFESSOR

Chego a este ponto das minhas reflexões, com a sensação de que posso contribuir com a proposta que já começa a se delinear como resultado das reflexões feitas até aqui. Retomo o fato de que os nossos alunos não leem como gostaríamos que lessem e a constatação de que, após os nove anos de estudo do EF, eles não leem com autonomia. Além disso, os nossos aprendizes do EM não leem como se espera que jovens nessa faixa etária leiam. O que fazer?

Por que será que depois de tantos avanços, oportunidades de treinamento/formação, livros publicados sobre o ensino de LP, orientações educacionais e institucionais os professores continuam sem saber como fazer? Por que será que meus colegas, apesar das orientações e/ou referenciais curriculares, apesar do avanço qualitativo do LD, não conseguem bons resultados? Mesmo os meus colegas mais informados, mesmo os que fazem formação continuada se queixam em relação aos resultados obtidos quando se avalia a competência leitora. Será que o nó está no saber fazer? O que fazer então?

Em meio a meus afazeres, entre uma aula e outra, nas reuniões pedagógicas, sempre perguntava aos meus colegas, em tom bem informal e já como alguém que não sabe mais o que fazer: "o que a gente precisa fazer para que esses meninos aprendam a ler?" Muitas eram as respostas: para o bem e para o mal, as mais otimistas e as mais pessimistas. Enfim, ouvi de tudo! Tive, então, a idéia de continuar perguntando e ouvindo/ lendo as respostas e pensando a respeito. Daí porque pensei em, ao longo desta pesquisa, trazer o depoimento de alguns co-

legas de LP sobre esse assunto. Afinal, as angústias em relação ao ensino-aprendizagem de leitura não são só minhas. Eu desconfiava que as nossas dúvidas e conflitos pudessem servir como subsídios para que eu percebesse concretamente que eu não estava sozinha nessa problemática, e quem sabe os dados dos depoimentos pudessem auxiliar as minhas reflexões e interpretações sobre o problema. Meu desejo era dialogar com eles, com o objetivo de promover o entrelaçamento entre teoria e experiência, que é o que guia todo o meu trabalho.

Imaginei, então, que esses depoimentos me dariam subsídios para continuar refletindo sobre o ensino de leitura, afinal, todos estávamos envolvidos no mesmo dilema e em busca de novos caminhos. A essa altura da pesquisa eu me pergunto: será que os nossos alunos não leem por que os professores não ensinam? Se for isso, por que os professores não ensinam a ler? Por que não sabem como fazê-lo? Será isso? Para mim, há ainda muito para ser refletido/discutido e o meu propósito, nesse momento, é analisar as falas dos colegas, refletir sobre o que dizem e tentar entender essa problemática para encontrar possíveis respostas. Afinal, o que me dizem esses depoimentos?

Faz-se necessário dizer que trago para o corpo desta pesquisa, apenas os excertos que considerei relevantes para o meu intento: dialogar com estas vozes, entrelaçando conhecimento teórico e experiência. Mas sugiro ao leitor, fazer a leitura dos depoimentos, integralmente, pois creio que isso facilitará a apreensão das ideias. Todos os fragmentos aparecem numerados e reafirmo que todos os depoimentos estão na íntegra no Anexo I.

Iniciando minhas reflexões, um aspecto me chama a atenção, quando confronto o depoimento de B com o de S e o de C. Em comum, as três professoras têm uma preocupação muito grande com a competência leitora de seus alunos e todas afirmam que as práticas pedagógicas são realizadas com a intenção de desenvolver essa capacidade. Além disso, nos textos de S e de C aparecem claramente alguns postulados teóricos já defendidos nessa pesquisa: a concepção de leitura como produção de sentido e as práticas pedagógicas para o ensino de leitura, orientadas a partir do trabalho com gêneros textuais diversificados. É o que nos diz C.:

[1] é importante ter clara uma concepção de leitura, tomando-a em seu sentido amplo, <u>como leitura do mundo e da palavra;</u>

e, com outras palavras, é o que afirma S.:

[2] É importante que o aluno perceba que a <u>compreensão textual não está condicionada apenas à decifração da estrutura</u> de um texto escrito e da identificação, da captura, das 'ideias do autor'.

Ou ainda os exemplos que mencionam a diversidade de textos para a leitura como diz S.:

[3] as práticas pedagógicas, em torno do estudo da linguagem, devem contemplar a leitura e a análise de <u>textos de variados gêneros</u>;

ou como nos diz a C.: as práticas de leitura devem ser feitas

a partir da prática cotidiana de reflexão sobre a própria realidade, o que pode, na escola, acontecer a partir de práticas leitoras constantes, com a leitura de textos diversos.

Portanto, ambos os depoimentos revelam uma competência teórico-aplicada que comunga com as ideias que já defendi aqui. No entanto, ocorre para mim uma questão: não duvido de que muitos de nós, professores, teoricamente, temos essa consciência da teoria muito clara em nossas mentes, além disso, me parece também que as professoras têm uma lista de ações ou de intenções, ou seja, uma listagem do que devemos fazer. Mas, não vejo clareza no "como fazer". Como se constrói a transposição didática? Como a teoria funciona nas ações? Penso que essa seja a essência do problema, o ponto crucial da questão.

Passo, a partir desse ponto, a uma análise cuidadosa de trechos dos depoimentos com a intenção de dialogar com as colegas e chegar a algumas constatações que me parecem pertinentes. No depoimento de B, temos muito claramente a postura de uma professora que conduz a sua prática pedagógica de forma muito intuitiva. Além de utilizar uma linguagem predominantemente subjetiva e metafórica, seu texto nos revela uma profissional que desenvolve sabiamente a sua prática, mas sem apoiar-se em um conhecimento teórico explícito, consciente, visto que não foi possível detectar pistas linguísticas que nos remetessem claramente/concretamente a tendências ou princípios teóricos explícitos. No entanto, percebo uma competência intuitiva acentuada ao falar de seus procedimentos. Posso, inclusive, identificar uma teoria que subjaz à sua prática: a concepção de língua/linguagem numa perspectiva sociointeracional, como constato na afirmação:

[4] *Alerto-o* a estabelecer um diálogo permanente com o visível e o imaginário; *Oriento-o* a não se chocar com os absurdos, buscar entendê-los, a expressar o que sente diante das paisagens, da subjetividade, das alegorias.

Tais orientações sugerem a interação com o texto e o seu dizer revela a postura que temos os professores que concebem a leitura como um processo de interlocução entre os su-

jeitos nela envolvidos. O texto passa, de fato, a ser o espaço em que os sentidos vão sendo construídos e os sujeitos vão se constituindo enquanto construtores do texto, a partir do que o autor diz, o aluno lê, o professor orienta. Penso que é esse processo em um exercício constante que pode colaborar para a formação de leitores reflexivos, crítico e autônomos.

Na base das minhas reflexões, está um postulado teórico que defendo: a concepção que o professor tem sobre língua/linguagem tem reflexo direto na qualidade de sua prática. Embora essa afirmação não seja nova, retomo-a em função do depoimento de B, pois fica claro que ela entende a aprendizagem da LP como um processo de interação, como um processo dialógico e, sendo assim, ela faz leitura com seus alunos como um processo de produção de sentidos em que os sujeitos envolvidos interagem, não havendo lugar para a passividade. Além desses comentários, passo a tecer considerações sobre algumas afirmações feitas por B e que considerei significativas para as minhas reflexões.

A primeira é a de que ler é "uma viagem" que o aluno deve fazer munido de muitos apetrechos que lhe permitam "o desvendar dos mistérios", por isso, diz ela, ele precisa ter "olhos de ver". Que boa coincidência! No item 2 desse trabalho, também eu usei essa expressão para me referir à leitura. Aqui, implicitamente, está uma concepção de leitura que vai além das linhas para ler nas entrelinhas. Mas também, há outra convicção por parte da professora B. Para ela, é preciso "orientar" o aprendiz para fazer o percurso dessa viagem de forma a entendê-la. E também, é preciso, nas palavras de B, "alertá-lo a estabelecer um diálogo [...] entre o visível e o imaginário". Para mim, fica clara a revelação de que a colega entende que a leitura precisa ser intermediada, isso comprova o que nos dizem os estudos sobre leitura, como inclusive já afirmei anteriormente no Capítulo 3.

São palavras da colega: "o professor orienta e alerta"; fornece, portanto os apetrechos, eu digo. Essa noção de leitura como interação e como produção de sentidos requer a figura do professor-mediador e esta postura é recorrente, aparecendo também no depoimento de M como podemos identificar:

[5] A formação do leitor inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo, tendo como mediador o professor.

Retomo o depoimento de B, e nele está a ideia de que o professor orienta e alerta. Mas, que orientações são essas? Como elas são construídas? Que alertas precisam ser dados? Como será que B orienta e alerta os seus alunos? Para mim esse é o nó! Em outras palavras, mais prudentes talvez, nós, professores de LP precisamos saber ensinar a ler. E isso só é pos-

sível tendo nítidas as formas de como fazer isso. Não se trata de receita ou de uma lista de procedimentos. Trata-se, sim, de ter "olhos de ver". Quero dizer com isso que é competência nossa, saber identificar como cada um de nós pode provocar no aluno a descoberta dos sentidos daquilo que ele está lendo. Cada texto é um mundo ilimitado de sentidos. Cabe ao professor, "com olhos de ver", selecionar os aspectos relevantes do texto e explorá-los através de propostas bem construídas. Dessa forma, em diferentes etapas e níveis de leitura, as atividades elaboradas contribuirão para a formação da competência leitora de nossos alunos.

Volto ao depoimento de M, para destacar um pronunciamento que considero relevante, vejamos:

[6] O comportamento do ato de ler não pode ser delegado somente à escola, deve ser uma parceria entre escola e família. [...] praticar constantemente a leitura dos vários textos e extrair deles seu significado, a leitura tem que ir além da decodificação de palavras e frases.

Nesse fragmento, M traz um aspecto muito significativo que, de certo modo, é um alívio para nós professores. Não podemos imaginar que a tarefa de ensinar a ler de modo reflexivo seja somente do professor de LP. A professora M ressalta a parceria *escola e família* nesse processo. Além disso, temos:

[7] [...] a tarefa de formar leitores é de responsabilidade não apenas de nós, professores de Língua Portuguesa, mas dos educadores das diversas disciplinas [...]

Portanto, apesar da responsabilidade que temos como professores de LP, em relação ao ensino de leitura, é necessário assumir a clareza de que precisamos pensar a leitura, dentro da escola, como uma atividade interdisciplinar e, desse modo, uma tarefa de todos.

Continuando o meu diálogo com as vozes dos meus colegas, percebo a preocupação com as estratégias. Tomo o termo aqui como "caminho ou modo através do qual podemos atingir as nossas metas em sala de aula". Mais uma vez retomo o depoimento de B. Ela afirma que a utilização de estratégias diversificadas derrubam os entraves e empecilhos na realização das práticas pedagógicas em sala de aula e, para tanto, diz; "convido cada aluno a fazer um recuo no tempo e no espaço". Também recorre à pesquisa e ao processo de idealização de cenários e figurinos, portanto ao contexto sócio-histórico-cultural das obras correspondentes a temporalidades distintas; recorre à audição de músicas, à montagem de painéis com a interpretação de poemas através de colagem e à encenação de obras.

Ao ler esta informação, imediatamente recorro ao que nos diz C:

[8] o papel da escola é não silenciar, é deixar que falem os sujeitos a partir de diversas formas.

Ainda refletindo sobre as estratégias, ou seja, os caminhos, os modos como consideramos acima, minha atenção se volta para essa fala de C, quando diz que no processo de leitura é preciso "não silenciar". Portanto, é preciso deixar que falem os nossos alunos.

Cabe aqui um questionamento em relação ao silenciar: e nós, em sala de aula, escutamos o que o aluno diz? Escutar aqui está sendo usado em seu sentido amplo. Atestamos e/ou valorizamos o que ele diz? Entendemos o que ele diz a partir do lugar que ele ocupa? Quantas vezes, estando apressados em cumprir o "conteúdo" previsto para o tempo daquela aula, ou ainda sob a pressão da data da "prova", que já tinha sido marcada desde o início da unidade, deixamos de escutar os nossos alunos? O que eles tinham mesmo para dizer?! Quantas vezes, empoderados pelo lugar que ocupamos, só aceitamos ouvir aquilo que queremos? Estas são formas de silenciar para as quais nem sempre estamos atentos. Desse modo, constato o quanto é necessário estarmos, a todo instante, refletindo sobre o que fazemos. Creio mesmo que é esta atitude reflexiva que nos torna mais habilidosos em sala de aula.

Considero, nesse momento, importante ressaltar que um modo de ensinar leitura de forma produtiva é não silenciar, sim, e para que isso aconteça é necessário mobilizar; a mobilização para a leitura de acordo com C é também uma estratégia que precisa ser utilizada. Segundo seu depoimento:

[9] outro passo (o mais importante) são as discussões que advêm das leituras, as quais possibilitam confronto de posições, valores, crenças.

Claro fica, então, que as "discussões", para mim momentos reais de interação, provocam e mobilizam os nossos leitores em sala de aula.

Sobre modos ou estratégias, vejamos o que nos diz M que, também, ressalta duas condições extremamente relevantes para que o processo de leitura seja producente: a leitura precisa ter um significado/função e o professor tem que ser leitor. Vejamos:

[10] Temos que <u>usar mecanismos</u> que desperte o senso crítico do aluno e que a leitura deixe de ser encarada como <u>atividade sem significado</u> [...]. A prática de ensino da leitura coerente deve ser realizada na escola com a presença de <u>professores leitores.</u>

Sim. Concordamos todos com esse procedimento e propalamos estas ideias. Como posso formar leitores, se eu não sou leitor? As práticas de leitura situadas mobilizam os alunos; as práticas mecanicistas e escolarizadas constituem-se em tédio. Tecendo o fio desta meada, chego a esta questão: como usar "os mecanismos" de que nos fala a colega? Como realizar práticas situadas? Deixamos por conta do momento em sala? Ou será possível concretizar ações planejadas, pensadas? As atividades propostas: como elas devem ser construídas? O que preciso explorar para que, de fato, as nossas intenções se concretizem no processo de interação entre o professor (mediador) e o aluno (leitor participante)?

À proporção que vou refletindo e interagindo com as vozes dos colegas, parece-me cada vez mais clara a ideia de que as respostas para estes questionamentos precisam ser dadas através da prática que construímos e realizamos em sala de aula. Neste trabalho, como anunciei anteriormente, apresentarei um conjunto de atividades de leitura que tem a pretensão de ilustrar modos de atuação em sala de aula a partir das reflexões aqui empreendidas.

Continuando o meu diálogo com os colegas, trago as falas dos outros professores: V, N, E e O.

Para V, ler tem relação direta com o prazer. Assim ela nos diz:

[11] Eu acredito que para formar leitores reflexivos, críticos e autônomos primeiro é preciso formar leitores. Leitores com o simples habito de ler, não por obrigação ou para atividades de avaliação, mas por prazer.[Sic.]

Para N, a estratégia que tem relevância é estimular para ler, tornar os alunos motivados e oferecer oportunidades de leitura. Assim diz nossa colega:

[12] a maioria dos alunos não possui estímulo para leitura e acham a leitura um processo cansativo e chato.

Sobre sua sala de aula, ela nos diz:

[13] [...] eram poucos alunos, quase todos desmotivados e não costumavam ler, um aluno em especial não se identificava com as leituras realizadas em sala." O nome dele: E... Tivemos a oportunidade de conversar sobre o tipo de leitura desse aluno. [...] o mesmo nunca tinha tido oportunidade de ler um livro, muito menos um capítulo, pois nunca foi oportunizado a ele.

Resumidamente temos nas falas das colegas ações muito relevantes relacionadas à leitura: prazer, estímulo, identificação. Portanto, é preciso ter prazer quando se lê, é preciso estimular para a leitura e é preciso que haja identificação entre o leitor e o objeto a ser lido.

Como sabemos, nossa tarefa não é fácil! Mas sempre afirmei, ao longo da minha trajetória, que o mais significativo é fazer o máximo que eu posso. Às vezes, nos sentimos com mais atribuições do que somos capazes de realizar. Mas, logo encontramos o equilíbrio e seguimos em frente.

Tais considerações me fizeram olhar para trás, fiquei relembrando o dia a dia da sala de aula. Veio-me à mente uma angústia bem grande: quantas vezes senti de perto o fracasso das minhas tentativas inúmeras de estimular e mobilizar para leituras tão cuidadosamente selecionadas? Escolhidas não para me agradar, mas para agradar ao aluno, leituras com as quais se identificasse... O que terá acontecido? Não sei! Não tenho resposta para muitas perguntas. Mas, neste momento defendo que, para desenvolver a competência leitora e formar alunos críticos e reflexivos, nós, professores, precisamos fazer muito mais que "deixar falar", "estimular", ou mesmo mobilizar e oportunizar".

É evidente que o depoimento da minha colega N é muito significativo. Ela mesma tem a consciência de quanto especial foi o caso do aluno E do qual ela nos fala no seu depoimento. Afinal, estava em jogo o contexto do aluno, sua história de vida, seu conhecimento de mundo. Há outro aspecto que N ressalta que é a identificação do sujeito com os objetos a serem lidos. Voltemos ao seu depoimento:

[14] [...] um aluno em especial não se identificava com as leituras realizadas em sala; tivemos a oportunidade de conversar sobre o tipo de leitura desse aluno; questionei qual tipo de filme o aluno gostava de ver, o que gostava de fazer nas horas vagas etc, etc.; de acordo com as respostas dele encontrei um livro que, na minha opinião, seria de interessante.[Sic.]

Como podemos perceber, há um dado bem relevante aqui. Uma estratégia significativa para desenvolver as práticas de leitura seria, então, ler textos que tratem de temas dos quais os alunos gostem? Fazer apenas aquilo de que gostamos seria mesmo muito bom. Mas não é possível! Temos sim essa tendência, queremos sempre as coisas de que gostamos, ou nos aproximamos mais de pessoas e coisas com as quais temos afinidade. Mas, quando pensamos em nossas salas de aula, não podemos nos esquecer de que trabalhamos sempre com grupos, na maioria das vezes, grandes, e nesse cotidiano é preciso consenso, não podemos trabalhar a partir de escolhas individuais. Creio que o meu papel é e deve ser orientar os meus alunos em suas escolhas. Mas quero fazer referência ao processo de escolha das leituras que faço em sala. Essas precisam obedecer a critérios mais abrangentes e mais diversos. É necessário favorecer o contato da turma com textos diversos, de diferentes domínios.

Não podemos correr riscos em relação ao que acreditamos que seja leitura significa-

tiva. Se nossa experiência leitora nos aponta uma determinada diretriz, isso não pode ser desprezado. Não podemos trabalhar com "o que ocorrer", por isso precisamos planejar criteriosamente as nossas práticas de leitura e selecionar cuidadosamente os objetos que deverão ser lidos. Dessa forma, creio, chego ao mesmo ponto e espero não estar cansando os meus interlocutores: mas como vamos fazer essa leitura? Mais uma vez, o problema está no "como", embora uma preocupação muito relevante seja sobre qual texto deve ser lido.

Para a realização das práticas de leitura, preciso ter em mente que os textos utilizados, portanto, a linguagem escrita com a qual o aluno se depara, devem ter sentido e utilidade para ele. Dessa forma, todas as vezes que falo em leitura significativa, com base em Smith (1999), refiro-me à responsabilidade que cabe ao professor, na escola, de tornar possível a aprendizagem da leitura através de experiências situadas, produtivas e enriquecedoras, possibilitando ao aluno a construção de sua prática leitora, de sua identidade de leitor, construindo fluência, autonomia e criticidade.

Muito me fizeram pensar os depoimentos dos colegas. Constatei o fato de que alguns atribuem à família um papel importante na formação do leitor como vimos no depoimento de M anteriormente, e como afirma E:

[15] Compreendo que uma ambiência de leitura em casa e na escola é fundamental para a formação do leitor reflexivo, critico e autônomo.

Não trago esta constatação como algo novo, é claro, mas com a intenção de fazer uma reflexão. É preciso ter a consciência de que apenas nós, professores, não daremos solução definitiva ao problema da leitura. A questão é ampla e continua nos angustiando. A minha pretensão é contribuir para a atuação do professor em sala de aula na tentativa de minimizar as dificuldades que nossos alunos encontram para ler. Cabe a cada um fazer, portanto, a sua parte. O que cabe à família, às instiuições de formação de professores, aos órgãos oficiais que gerenciam a educação em nosso país? E, particularmente, o que cabe a cada um de nós, professores, fazer por nós mesmos?

Continuando a leitura que faço dos depoimentos, vou fazendo mais constatações. Há os colegas que demonstram ter conhecimento teórico; alguns estabelecem a relação formação do leitor versos liberdade de escolha ou a vivência autônoma com a leitura e com os livros. Há ainda outros que demonstram agir muito mais guiados pela experiência e outros, pela intuição, além dos mais sensíveis que são aqueles movidos pela experiência estética como vimos no depoimento de B e como veremos no que nos diz O.:

[16] O que funcionou pra você não vai necessariamente servir para o outro. O fato de eu ser mãe de uma "menina" de 16 anos, me ajudou muito a compreendeer isso. Houve um tempo em que eu tentava propor a ela a leitura de livros que foram básicos na minha formação de leitora. Livros que eu tinha devorado e que achava impossível que alguém pudesse não se interessar também.

E sabe o que foi que realmente fez da minha filha uma leitora assídua? O fato de eu ter lido os três volumes do Harry Poter todas as noites antes dela dormir. Claro que teve um monte de livros infanto-juvenis, mas foi quando disse filha, não vou poder ler pra você esses dias. Ela, já tomada pela curiosidade, assumiu a leitura do livro e aí não parou mais.

A gente tem que lançar mão de estratégias de encantamento. A parceria com o mundo da ARTE é imprescindível.

Considero extremamente relevante que tenhamos a consciência de que nossos alunos são diferentes entre si e precisam ser respeitados em sua individualidade. E, no plano sensível, é significativo fazermos como disse a colega O: "A gente tem que lançar mão de estratégias de encantamento. A parceria com o mundo da ARTE é imprescindível". Como não concordar com a colega? É pertinente que seja assim, mas creio que precisamos considerar as dificuldades mais concretas do dia a dia e a possibilidade de realizarmos, em sala, um trabalho com a leitura que, embora não atenda às especificidades de cada um, seja embasado em critérios relevantes para a formação de todos.

Muito ainda poderia eu comentar sobre os depoimentos, mas ressalto que foi necessário fazer um recorte, selecionando as falas que mais contribuíram para as minhas reflexões e, consequentemente, para a construção da proposta de atividades que tenho em mente. Além disso, já é tempo de tecer algumas considerações prévias sobre estas práticas. Já considerei, anteriormente, que o "nó do problema pode estar no *como fazer*". Ou seja, o nó é o como estamos ensinando a ler. Portanto, se no primeiro momento trouxe o pensamento de alguns colegas sobre o ensino de leitura, a partir de agora, passo a abordar questões que se relacionam com a minha experiência e a construção das atividades no eixo de leitura que pretendo propor.

Dando continuidade a este trabalho, quero esclarecer que a minha pretensão é repensar o modo de ensinar leitura em sala de aula e sugerir alguns exemplos de como se poderiam ler, analisar e interpretar diferentes textos, apontando encaminhamentos para trabalhar a especificidade de cada um. Não pretendo fornecer receitas de atividades nem fórmulas para solucionar as dificuldades com o trabalho com a leitura. Pretendo, sim, apresentar alguns exemplos escolhidos, tentando contemplar uma variedade mínima de textos, trabalhados a partir de um procedimento analítico e de princípios teóricos que nos permitam analisá-los, respeitando

as suas especificidades.

Tendo em mente os dizeres de meus colegas, os quais remetem às minhas vivências, relembro que sempre me debati com uma discussão muito recorrente sobre o aspecto muito teórico que marca os encontros de professores. Trata-se de uma opinião quase consensual de que nos eventos acadêmicos, tais como os cursos de aperfeiçoamento, de extensão ou as semanas pedagógicas, e mesmo os grupos de estudo formados dentro da escola, o conteúdo das leituras e das discussões era muito teórico. Muitas vezes, os temas se repetiam, e revíamos o visto e o estudado só que sob uma nova ótica. Entre nós, professores, havia, e hoje ainda há uma queixa constante que circula nas nossas conversas e, muito frequentemente, constava como uma observação nas avaliações dos cursos que fazíamos: "estamos cansados de teoria". É evidente que a maioria não dominava os conhecimentos teóricos, mas ainda assim o imediatismo e a correria do dia a dia faziam com que os colegas solicitassem estudos mais voltados para a aplicação pura e simples de técnicas de leitura ou de métodos de ensino. Mas havia também aqueles que, mesmo aceitando a teoria e incorporando-a, às vezes com certa dificuldade, sentiam falta de muito mais. Muitos, como eu, queríamos cursos que nos dissessem como proceder em sala de aula, ou seja, como fazer. Acreditávamos que o nó estava na transposição da teoria para a prática. O que adianta entender a língua/linguagem como um processo sociointeracional e, portanto, dialógico, se as atividades de leitura não se coadunam com essa visão?

Mais tarde, quando passei a trabalhar com formação de professores, vi claramente expresso esse desejo dos meus colegas. Nesses encontros, o primeiro passo sempre foi a avaliação diagnóstica. Muitas vezes, ao longo de uma manhã, depois de muitas provocações e discussões apimentadas, tínhamos anunciadas as necessidades que os professores tinham. Muitas vezes perguntei: "Vocês estão aqui para quê? O que esperam desses encontros? E eu, estou aqui para quê?" Muitas vezes ouvi coisas que não gostaria de ter ouvido, mas na maioria delas brotaram das falas dos colegas sinceridade, e, assim, pude constatar o cansaço e a resistência em relação à teoria e o desejo de ter contato com a prática. "Chega de teoria, queremos um curso prático". Essa fala sempre foi muito comum em minha vida de professora nas escolas nas quais ensinei e muito mais ainda quando botei o pé na estrada para fazer trabalho de formação. Mas, qual o significado dessas palavras? O que queriam dizer realmente quando pediam "um curso prático"?

Muitos dos colegas, nos encontros de formação, assim traduziam esse trabalho mais prático, que aqui tento reproduzir: "a gente quer que você indique alguns textos e alguns livros que você acha bom". Outros diziam: "precisamos escolher o livro didático, qual você

acha melhor?" E mais! "Seria bom que você trouxesse técnicas novas para ensinar gramática!" Outros colegas pediam jogos para motivar a aprendizagem de gramática. Sempre a gramática!

Diante de tais reivindicações, eu não podia ficar indiferente, afinal eu não estava ali para fazer isso. Minha proposta maior sempre foi repensar a prática do ensino de LM a partir da concepção que tínhamos sobre o que era ser professor de português e o que ele deveria ensinar. Então, analisávamos e discutíamos todas elas, no entanto algumas eram veementemente contestadas, levando-se em consideração o propósito de cada encontro, o contexto situacional dos professores e a autonomia profissional que cada um precisava desenvolver.

Afora essas solicitações, deparei-me com depoimentos sinceros de muitos colegas que confessavam, por exemplo, que *não sabiam se estavam fazendo certo*. Muitos declararam que *não sabiam ensinar como queriam que eles ensinassem agora*, numa referência clara às orientações e diretrizes postuladas pelos documentos oficiais e às quais as coordenações das escolas tinham acesso e exigiam dos professores que incorporassem em seus planejamentos e práticas, mas também os próprios coordenadores não sabiam com clareza como cumprir as tais orientações. Muitos colegas também afirmavam que não sabiam ensinar oralidade e que as aulas de leitura quase sempre eram problemáticas, pois poucos eram os alunos que liam os textos, era difícil ter silêncio na sala de aula e a maioria deles achava que as aulas de leitura eram chatas e monótonas. Além de tudo isso, ouvi muito o seguinte: "eu pensava que estivesse fazendo certo, mas agora, depois dos parâmetros, não sei mais nada".

Assim é que, ao longo de muitos encontros, fui entendendo melhor as falas de meus colegas professores de LP. Muitos depoimentos me inquietavam, a maioria deles. Sempre me dei conta de que era muito complicada a minha situação de, em relativamente breve tempo, e com tantos afazeres, assimilar tantas modificações apresentadas pelos documentos oficiais relativas às novas orientações para o ensino de LP. Muitas vozes queixavam-se em relação ao ensino de gramática e de leitura, e um pensamento muito comum entre os professores me chamou a atenção. De modo geral, meus colegas não tinham problemas com o ensino de gramática, embora não soubessem por qual motivo os alunos ou nunca aprendiam o que eles ensinavam ou esqueciam muito rapidamente o que supostamente aprendiam. No entanto, muitos declaravam não saber o que fazer para ensinar leitura e ensinar a produzir textos escritos. Tais declarações eram feitas, demonstrando, às vezes, certo desconforto, tanto que muitos depoimentos com essas convicções só foram feitos após a socialização de propostas de atividades criadas por eles mesmos, e depois analisadas e discutidas, não só pelo professor/formador como também pelo grupo em sua totalidade.

Nesse contexto, enquanto formadora, muito refleti e muito me inquietei, pois eu sabia a importância que tinha a teoria, mas eu também entendia o que os professores queriam, quando pediam um "curso prático". Dessa forma, em muitos dos encontros que realizei disse que o propósito da formação não era dar receitas, afinal isso não seria produtivo nem ético nem respeitoso para com eles. Muitos colegas chegaram a se aborrecer, a brigar mesmo, enquanto outros concordavam que não era mesmo isso que queriam. Eles desejavam explicações, sugestões, *exemplos de como fazer*. Nesse meu trabalho, chamo isso de um conjunto de atividades que serão propostas com o intuito de representarem um possível caminho que os meus colegas possam trilhar. Sempre estive empenhada em trabalhar com os aspectos que me pareceram mais fragilizados nas práticas dos professores, e estabeleci para mim, como desafio, sair desses encontros, deixando a marca da diferença. É essa forma de trabalhar com a língua/linguagem e, consequentemente, com a leitura em sala de aula que pretendo mostrar aqui.

A partir de agora, começo a montar a proposta de ensino de leitura à qual me referi anteriormente. Mas para a concretização desse material – dessa unidade de estudo – estabeleci que é necessário definir um roteiro de ações envolvendo: o que ler e como ler. Nesses procedimentos, são muitas as implicações, pois a minha opção foi definir o tema de estudo, os gêneros contemplados e as manifestações textuais selecionadas. Passo a desenvolver essas reflexões, para em seguida chegar à unidade de trabalho pensada.

4.2 O QUE LER E COMO LER: CONSTRUINDO UM CAMINHO

Para que se operem transformações de relevância na relação ensino-aprendizagem de produção de leitura, necessário se faz, como já afirmei anteriormente neste trabalho, um redimensionamento na forma de conceber a língua/linguagem. Consenso é, desde a década de 80, que o trabalho com a leitura esteja centrado no texto. Podemos comprovar isso com o grande número de trabalhos publicados que apontam nessa direção. Há, sem dúvida, toda uma movimentação com esse objetivo por parte dos órgãos oficiais de educação, tanto nos fornecendo diretrizes para o ensino de LP (documentos orientadores), como propiciando formação/capacitação dos professores, além de um conjunto de obras de autores já citados como Geraldi (2002), Antunes (2009), Koch (2006), Marcuschi (2008) e outros, propondo mudanças, relatando e discutindo experiências. Porém, infelizmente, para muitos colegas, o texto ainda é usado como pretexto para exploração de formas gramaticais ou para ser trabalhado de

forma homogênea nas atividades de leitura, que tomam o processo de ler como uma atividade estritamente linguística, de decifração de mensagem. Como nos diz Brandão (2003, p.17):

Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.

Assim, quando penso em propor atividades de ensino/aprendizagem de leitura, parto de uma abordagem que privilegie a interação, e dessa forma não se poderá estudar o texto de forma indiferenciada, ou seja, não vale o mesmo tipo de abordagem para diferentes textos. Portanto, atividades que privilegiem a interação, devem reconhecer que diferentes gêneros de textos exigem diferentes modos de leitura. É preciso identificar, nos diferentes textos, as diversas formas de textualização, visando a diversificadas formas de interlocução. Daí porque os estudiosos da linguagem têm se ocupado em pesquisar uma classificação dos diferentes gêneros do discurso. No entanto, não é relevante, no espaço de que disponho, me ocupar em discutir as questões relativas à classificação dos gêneros, até porque não seria produtivo para o direcionamento da minha pesquisa, embora reconheça que essa classificação seja útil para melhor entendê-los.

Como afirma Brandão (2003, p.19), a busca por uma tipologização parece pôr uma ordem no caos:

Isto é, em meio à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, organizá-los, ordená-los na tentativa de melhor compreendê-los. Em segundo lugar, porque toda área do saber aspira à cientificidade. Os estudos da linguagem, sobretudo a lingüística, aspiram a um status científico e para isso buscam a objetividade, categorizando, classificando seu material de análise.

No entanto, ainda com base nas palavras de Brandão (2003), posso afirmar que há muitos linguistas que olham com "certa desconfiança" toda tipologização por entenderem que esse é um campo bastante delicado. E para a sustentação da minha proposta de atividades, a classificação é dispensável, embora deva fazer parte do acervo de conhecimentos do professor.

O que ler, então? Tudo. Mas, ler tudo é impossível, é apenas desejo. Concretamente o que quero dizer é que ler tudo é ler sem preconceito, sem obedecer a estereótipos de boa leitura, é ler sem censuras. É necessário ler, concebendo a leitura "como construção do texto e construção do real", como afirma Brandão (2003, p.18), mas ao mesmo tempo é preciso que

nós, professores, tenhamos consciência de que essa construção de que nos fala a autora, não se faz de modo arbitrário, desrespeitando as intenções do próprio texto.

Embora quiséssemos ler tudo, não daríamos conta, pois ler exige um comportamento leitor ativo e reflexivo, já que precisamos fazer escolhas e selecionar textos para trabalhar. Ademais, precisamos otimizar o tempo da sala de aula e fazê-lo render bons resultados. É nesse momento que destaco o critério da relevância. O que de fato é mais relevante ler em sala de aula com os nossos alunos do EM? Mas a relevância para mim, aqui nesse contexto, está associada ao objetivo primordial do ensino de LM que não é outro senão instrumentalizar os aprendizes, enquanto usuários da língua, e pensadores críticos sobre o mundo. E isso só será possível se propiciarmos aos nossos alunos experiências de leitura significativas, a partir de uma coletânea de textos representativa da nossa cultura: literários e não-literários; verbais e não-verbais. Além disso, as atividades propostas para o exercício da leitura devem colaborar efetivamente para a formação da competência leitora de modo reflexivo, crítico e autônomo.

Hoje, à medida que faço essas reflexões, lembro com frequência das situações vivenciadas difíceis, delicadas e, muitas vezes, desconfortáveis em relação às atividades de leitura que devíamos planejar no departamento. Para muitos, a leitura era um jogo onde tudo era permitido. A escolha dos textos devia ser feita para ora agradar ao gosto do aluno ora para atender às preferências do professor, mas sem desprezar os textos representativos do cânone. As atividades propostas para o exercício da leitura permeavam o campo da opinião, em sua maioria, e dessa maneira todo tipo de resposta estava correta, afinal, era preciso dar liberdade ao aluno de falar, era preciso respeitar a opinião dele e, principalmente estar de acordo com ele, evitando discussões, embates. Por tudo isso é que é muito importante o processo de escolha do objeto a ser lido e para essa escolha deve pesar sobremaneira critérios bem estabelecidos.

Ainda considero pertinente ressaltar que além da concepção de leitura é preciso rever o conceito de literatura. Ouvi(mos) em um encontro de formação, um colega dizer que não ensinava Barroco, porque não gostava e achava difícil para os alunos. Da mesma forma que enfrentei muita resistência a propostas diferentes do estabelecido para o ensino da literatura. Ouvi muitas vezes que a literatura tinha que ser ensinada no EM e sempre a partir do estabelecido pela historiografia literária – a periodização estilística. Certamente é necessário atualizar/rever nossas posturas em relação ao seu ensino, afinal, temos conhecimento de que o conceito de literatura já está inserido no debate que muitos estudiosos realizam, ampliando o conceito de texto literário para além dos textos canonizados pela tradição da historiografia literária tradicional.

É importante ressaltar que, desde o ensino fundamental, a leitura precisa dar conta da leitura literária. É preciso que as atividades explorem os modos de ler este gênero e que o texto seja lido em todas as suas dimensões. Mas, o ensino de literatura, que efetivamente deve acontecer no Ensino Médio, precisa estar articulado às *práticas de leitura* (PCNEM, 2000) e contemplar a experiência literária do aluno através de propostas que permitam não apenas verificar sua capacidade geral de leitura, mas também avaliar as particularidades do texto literário, sem com isso exigir um domínio de conteúdos relacionados à história da literatura (datas, autores, Escolas Literárias, entre outros), trabalhados de forma descontextualizada.

Uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Se acreditarmos que todo aluno está disponível para o inusitado, o insólito, para aquilo que lhe causa incômodo, então as atividades de leitura de textos literários precisarão "convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada" (OSAKABE e YATSUDA, 2004) para o campo da percepção das sensações, da apreciação estética. Dessa forma, cabe às propostas de ensino oportunizar a descoberta dos sentidos produzidos e a experimentação literária. A escolha do material para esse aprendizado deve ser criteriosa, porque precisa causar algum impacto, uma empatia por parte do aluno, provocando nele o deslocamento para a novidade.

À escola – e particularmente ao Ensino Médio – cabe ensinar literatura não por mera prescrição curricular, mas como uma forma de humanizar, sensibilizar os alunos, oferecendo-lhes, talvez, uma chance única de contato com a arte literária, visto que nem sempre a vida cotidiana permitirá o acesso a esse universo em situações futuras. Segundo Osakabe e Yatsuda (2004), as três séries do Ensino Médio representam:

o momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguístico que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevistas a que a sua Língua pode remeter.

Assim, defendo a ideia de que é preciso trazer para serem lidos os textos que usualmente ficam fora dos livros escolares no EM, ampliando desse modo as possibilidades de leitura dos alunos, na medida em que ampliamos também o conceito de arte, de belo, de poesia. Por fim, é preciso ler resguardando a dimensão estética dos textos e propor atividades para lêlos conforme as regras do gênero, possibilitando perspectivas de leitura para além daqueles consagrados pelos estudos canônicos. Também trazer, para dentro da sala de aula, o trabalho com os gêneros orais, como, por exemplo, estudar texto/discurso conversacional, observando-

se a hierarquização dos turnos conversacionais, as formas de textualização geradas pela intervenção de vários sujeitos, todas engajadas na construção de um único texto. Esta é uma boa oportunidade de fazer o aluno refletir sobre uma forma de linguagem que ele já domina e relacioná-la com a escrita.

E quanto aos gêneros? Que texto/discurso é relevante para se trabalhar em sala? Quais gêneros textuais-discursivos devem ser privilegiados? E por quê?

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo das tipologias de texto exatamente porque esse estudo impõe alguns questionamentos que interessam àqueles que trabalham com a didática da língua, isso porque, segundo Adam (1990, apud BRAN-DÃO, 2003), a categorização dos textos faz parte das atividades cognitivas espontâneas do sujeito, ou seja, nossa apreensão dos enunciados produzidos seria, provavelmente, prejudicada sem a existência de categorias textuais. Desse modo, hoje circulam várias tipologias por conta da necessidade de se entender melhor os princípios que regem a organização textual. No entanto, todas elas apresentam algum tipo de problema, seja porque restringe seja porque amplia demais o campo de categorias e isso em função da complexidade do objeto em questão, que é o texto e seu caráter tão heterogêneo como vimos no Capítulo 2, p.50.

No entanto, para direcionar a minha pesquisa, é essencial fazer uma trilha por onde pretendo caminhar. Trata-se do recorte dos gêneros com os quais pretendo trabalhar. Não vou privilegiar categorias, mas vou definir as seguintes modalidades discursivas: a narrativa de caráter ficcional e escolhi trabalhar com o gênero *crônica* e o discurso expositivo-argumentativo na modalidade político-social em diferentes manifestações textuais, como *o artigo de opinião e a charge*. Essa escolha é relevante, porque me permite ampliar os conhecimentos, desenvolver o senso crítico e a capacidade de argumentar dos alunos. Privilegiei, também, a modalidade discursiva literária, selecionando o *gênero poema e o gênero canção*. Creio, portanto, que o trabalho com a leitura na proposta que pretendo construir deve ter como foco esse recorte, uma vez que acredito que esses gêneros são bastante relevantes, entre outros que os alunos podem ler em sala de aula. Mas, quais os critérios que me fizeram chegar a esse lugar?

Primeiramente, quero dizer que é muito difícil fazer escolhas, elas sempre implicam ganhos e perdas, mas os critérios de certa forma nos ajudam a superar as dificuldades. Nossas escolhas refletem também o quadro teórico que nos serve de embasamento e também os objetivos a serem alcançados. Cabe aqui esclarecer que, embora saiba que muitos estudiosos não consideram canção como gênero literário, estou alinhada com aqueles que contrariam esta consideração. Portanto, a materialidade deste gênero – o texto – será tratada a partir das mes-

mas especificidades do texto literário, levando em conta o trabalho ou o uso artístico que o autor faz da linguagem (da palavra).

O recorte que construí se justifica primeiro porque, apesar de constatar a presença dessas manifestações textuais em livros didáticos do EM, considero que há uma predominância desnecessária das obras canonizadas pela tradição da historiografia literária. Em segundo lugar, apesar da diversidade de gêneros constatada em livros do EM, observo que a abordagem que se faz destas diferentes manifestações textuais é no mínimo homogênea e redutora, e, portanto, ineficiente. Nas atividades propostas para o ensino de leitura desses objetos, o tratamento dado aos textos é generalizante, levando ao desrespeito da especificidade de cada um e apagando as diferenças entre eles. Em palavras simples: os alunos leem, analisam e interpretam da mesma forma diferentes textos. Ainda encontramos nos planejamentos, nos depoimentos de colegas a indicação pura e simples de técnicas de leitura e de métodos de ensino, dando a uma numerosa lista de textos (na maioria, representativos do cânone) o mesmo tratamento. É possível ensinar a ler assim, desprezando-se o exercício da leitura como um trabalho analítico, no qual os leitores-intérpretes atuem ativamente em busca da construção dos sentidos? Os sentidos possíveis só serão alcançados se exercitamos com o aluno a leitura de cada texto conforme o seu gênero e sua funcionalidade.

Para tanto, o professor precisa se apropriar de instrumentos de análise e de princípios teóricos que permitam trabalhar os textos, respeitando suas especificidades. Retomo aqui os postulados teóricos que dão sustentação à minha pesquisa. Penso que todo esse arsenal teórico e instrumental analítico que embasa as práticas pedagógicas de ensino de leitura deve ser extraído da análise do discurso e da linguística textual, e deve estar ancorado na teoria dialógica e interacionista da linguagem. Evidentemente, uma abordagem que privilegia a interação, não pode desconsiderar a heterogeneidade textual/discursiva, é preciso reconhecer gêneros diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações comunicativas.

No decorrer deste trabalho, toda a orientação argumentativa tem se voltado para essa perspectiva, visto que as minhas reflexões têm sido pautadas na teoria de Bakhin, afinal, segundo ele, quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele faz uma antecipação do texto como um todo, pois tem o conhecimento prévio do modelo dos gêneros o qual interiorizou em suas relações de linguagem. No entanto, o gênero não é uma forma fixa, nas palavras do autor "os gêneros são formas mais ou menos estáveis", por essa razão as abordagens pedagógicas não podem ser homogêneas, precisam ser diferenciadas, por isso o professor precisa dominar a noção de gênero e suas implicações. Além da dimensão heterogênea, os gêneros

devem ser abordados, levando-se em conta a sua dimensão intergenérica, isto é, a relação que um gênero estabelece com outro no espaço do texto, ou seja, o diálogo discursivo.

O caminho que pretendo construir aqui é uma unidade de trabalho de ensino de leitura, a partir das reflexões que embasaram essa investigação. Penso em traduzir concretamente os postulados que defendi em atividades de leitura para a sala de aula, isto é, elas pressupõem uma concepção de língua como discurso, como processo de interação entre sujeitos. As atividades propostas refletem, portanto, uma concepção de leitura como um processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados, que se constituem a partir das relações que se estabelecem entre eles, de acordo com seus conhecimentos prévios, atitudes e preconceitos e com o contexto social em que ocorre a interlocução. Como o foco maior da minha experiência em sala de aula é com as séries do EM, este trabalho foi estruturado e planejado para uma turma de 1ª série. Construo uma unidade de leitura que, em tese, se constitui em uma das quatro que compõem um sonhado projeto de um livro para o ensino médio que pretendo, no futuro, desenvolver.

Isso implica dizer que o que faço aqui é um recorte para ilustrar o que discuti e defendi nessa dissertação sobre como desenvolver a capacidade leitora de meu aluno de modo crítico e reflexivo (ou como desenvolver a competência leitora de meu aluno, tornando-o um leitor crítico, reflexivo e autônomo). Proponho, pois, um conjunto de práticas de interação discursiva, por meio de textos orais (falar e ouvir) e escritos (escrever e ler) de diferentes gêneros. Claro está que esse recorte representa, como já disse, apenas as atividades de leitura da 1ª unidade de uma sequência de quatro que dariam conta de um ano letivo para a 1ª série do EM.

Isso nos leva a pensar numa relação de continuidade e de progressão de complexidade relativas às capacidades/conteúdos de ensino de leitura, não só para as unidades subsequentes, como também em relação às 2ª e 3ª séries do EM, que por não serem o foco dessa investigação, não as abordaremos aqui. Por fim, é preciso também deixar claro que as práticas aqui apresentadas não dão conta de outros eixos do ensino de LP. Não desenvolvo as atividades que deveriam estar articuladas com outras no eixo da oralidade, da produção escrita e da análise linguística, sobretudo quando pensamos em seções específicas de estudo para fins apenas organizacionais. Mas faz-se necessário dizer que entendo e defendo o ensino de LP a partir de práticas de oralidade e de letramento de forma integrada.

Para a construção dessa unidade de estudo, primeiramente, pensei uma estrutura única, montada a partir de um *tema título*: um mesmo tema para a abordagem de diferentes gêneros. Como a interação pela linguagem materializa-se em *textos orais e escritos*, e como entendo que o ensino de LP, como um processo que visa ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística (através do desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas) não pode dissociar-se do texto, ele é tomado como unidade básica dessa proposta. Assim, cada unidade temática é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros, versando sobre um mesmo tema, abordado sob diferentes pontos de vista. Meu objetivo é tornar claro para o aprendiz que um mesmo tema pode se materializar em diferentes gêneros de textos, com diferentes finalidades, com estrutura e estilos diversos.

Em segundo lugar, considero como objetivo geral nas séries do EM aprofundar e consolidar as habilidades de uso competente da língua oral e escrita, assim como os conhecimentos que poderão garantir a inserção adequada do aprendiz em contextos sociais, culturais e também profissionais. Desse modo, organizo essa proposta, tendo como meta, no ensino de leitura, promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada. Essa proposta também visa a desenvolver as habilidades de uso da língua em situações discursivas diversificadas, em que haja motivação e objetivo para ler textos de diferentes gêneros e com diferentes funções. O que vou ler? Vou ler para quê?

É ainda imprescindível que os exercícios de leitura colaborem para desenvolver as habilidades de ler textos, produzindo sentidos de acordo com os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto em questão e as condições de produção do texto (contexto). Além disso, não poderia deixar de ressaltar que as atividades aqui propostas criam situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, os efeitos de sentidos possíveis, a partir das condições de produção do discurso na construção do texto.

Desse modo, dando continuidade à descrição desse recorte, a primeira situação que exige grande cautela é quanto à escolha do tema. Como tornar essas práticas de leitura eficazes? Como fazer com que os objetivos acima mencionados sejam alcançados? Que temas selecionar? Importante é que tenhamos em mente que não temos uma lista de assuntos a recomendar. Aposto na autonomia de cada colega professor, na sua sensibilidade e no conhecimento que tem do grupo com o qual vai atuar, visto que esses são elementos fundamentais para que possa fazer uma boa seleção temática. E o que isso significa? O significado dessa escolha é buscar atender aos interesses dos alunos, preenchendo as suas necessidades. Não é, com certeza, querer o que é mais fácil ou querer agradar por agradar. É preciso que os temas sejam escolhidos a partir de critérios significativos e relevantes, e que possam inclusive ser escolhidos a partir de um fórum em sala de aula e, portanto, com a cumplicida-

de/responsabilidade dos próprios alunos.

Para essa escolha, é preciso que nós, professores, estejamos atentos também ao grau de letramento que os alunos trazem de seu grupo familiar e cultural, pois existe uma grande diversidade nas práticas de oralidade e de letramento nos grupos sociais aos quais pertencem os nossos alunos. É preciso conhecer o cotidiano familiar e cultural deles para que possamos fazer boas escolhas temáticas, buscar temas relacionados ao universo dos adolescentes, que propiciem produtivas oportunidades de reflexão sobre questões do mundo atual e que possam também contribuir para a formação do jovem enquanto pessoa, humanizando-o, formando-o como um sujeito cultural e inserido em seu tempo. No entanto, para a proposta que apresento aqui, não foi possível essa negociação, porém trago comigo a experiência de ter vivido muitos momentos em sala de aula, para junto com meus alunos tomarmos decisões como estas. Decidir juntamente com os alunos é o que desejamos idealmente, mas a realidade da maior parte dos contextos de ensino de LP é bastante diferente. Desse modo, parto do princípio de que mesmo que o professor (e eu mesma) elabore previamente atividades ou unidades de ensino, estas podem (e devem) ser sempre flexíveis, passíveis de negociação no dia a dia da sala de aula. É com essa intenção que me disponho a propor uma unidade de ensino de leitura.

Definido o tema a ser trabalhado, passamos a nos preocupar com os gêneros textuais/discursivos. Diversas e infinitas são as possibilidades de interação humana pela linguagem e, portanto, assim também são os gêneros, quase infinitos. No entanto, os gêneros se materializam em textos que se constroem a partir de sequências linguísticas bem definidas e em número limitado, constituindo os tipos textuais. Como a nossa prática social se orienta pelos gêneros e não pelos tipos, como já amplamente discutido anteriormente, então nos deparamos com a escolha do gênero. Tornou-se muito recorrente esta pergunta entre aqueles que fazem a opção pelos gêneros. Com quais gêneros vamos trabalhar? Como afirmei, anteriormente, é preciso ter em mente que será necessário privilegiar alguns, e é certo que a prioridade é dos gêneros mais frequentes e/ou mais necessários nas práticas sociais de leitura e de produção textual de alunos do EM. Assim, no recorte que faço, entra o critério da relevância, que não é o único, evidentemente. Cada um de nós, professores, podemos, de acordo com as metas a serem alcançadas e com os contextos situacionais nos quais estamos inseridos, estabelecer os parâmetros que possam orientar as escolhas.

Assim, a partir do tema, eu chego aos textos. Reafirmo que para a escolha dos textos, considero dois critérios básicos e que são decorrentes de tudo que aqui já discuti: eles são escolhidos de acordo com o tema da unidade e devem ser de diferentes gêneros, abordando o mesmo tema sob diferentes perspectivas. Além disso, é preciso considerar que sendo essa uma

tarefa difícil, nós precisamos orientar essa escolha a partir de outros critérios que qualifiquem o nosso trabalho, enriqueça a seleção e, acima de tudo, valorize o processo interativo em sala de aula. Desse modo, passo a discutir alguns critérios que concebo como pertinentes para o processo de definição dos textos a serem trabalhados.

Faz-se necessário afirmar mais uma vez que os critérios aqui apontados não correspondem a uma listagem ou espécie de receituário, mas sim de uma construção ideológica, resultado de muita reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. Muitas aulas que deram muito certo e muitas que deram muito errado. Durante muito tempo, acreditei e defendi critérios outros para selecionar os textos a serem lidos em sala. Aqueles já demasiadamente conhecidos por nós. Predominantemente, os textos representativos do cânone e legitimados pela historiografia literária. Às vezes, num gesto de ousadia, pedia permissão no departamento para trabalhar com uma matéria de jornal ou revista, por entender que era uma atividade diferente, útil do ponto de vista informativo, e até pelo sentimento de compartilhar: "eu gostei e acho que os meus alunos vão gostar muito!" Se a mecanografia não estivesse sobrecarregada, eu conseguia. Outras vezes, por contenção de despesas, alguns textos eram cortados. Enfim, uma atitude reflexiva do professor em todo processo de seleção é essencial. E é essa postura que é responsável pela autonomia que precisamos desenvolver ao longo de nossa história.

Como disse anteriormente, outros critérios/parâmetros precisam ser levados em consideração quando selecionamos o objeto que vamos ler. No contexto das minhas reflexões, há um aspecto que me parece fundamental: a transposição de um texto em seu suporte original para outro. Nessa situação, o texto sofre transformações consideráveis. O processo de interação não é o mesmo quando lemos uma peça publicitária reproduzida em uma apostila ou no livro didático e quando a lemos em um outdoor, quando passamos de ônibus ou de carro. É preciso minimizar ao máximo os efeitos sofridos pelo texto, e isso só é possível quando, além de discutirmos o contexto da transposição, tentamos preservar as características fundamentais referentes aos aspectos gráficos, diagramação e ilustração do texto original. Portanto, é importante atentarmos para a reprodução do original em forma reduzida, assim como são elementos essenciais da leitura que fazemos as reflexões acerca dessas questões.

Em seguida, penso sobre a questão das fontes. De onde vêm os textos que quero ler? Parece-me bem razoável que tenhamos uma preocupação em relação aos portadores dos textos selecionados para leitura. A qualidade e a representatividade dessas fontes no panorama cultural e no mercado editorial brasileiro devem ser levadas em consideração. Portanto, livros, revistas, jornais e outros que tenham essas qualidades devem nos servir de fonte.

Além dessa, outra questão que me parece preocupante, e que é fato muito comum

nos livros didáticos, diz respeito à autenticidade dos textos, os quais não devem sofrer nenhum tipo de adaptação. Os textos são produzidos para serem lidos como foram criados e não tendo sofrido cortes e, por vezes, mutilações comprometedoras. Muitas vezes, deparei-me com adequações esdrúxulas de textos para que fossem aproveitados em avaliações. Às vezes, precisamos ou queremos ler um fragmento, mas não podemos nos esquecer de alguns cuidados que devem ser tomados. Para lermos um capítulo de Dom Casmurro, por exemplo, é preciso que a unidade semântica e estrutural do romance seja garantida pela contextualização e pela exposição das informações prévias necessárias à compreensão do capítulo a ser lido. Creio que são cuidados éticos em relação à preservação da obra e que devem estar comprometidos com o processo de interação que se estabelece entre o texto e o aluno.

Por último, gostaria de considerar o critério da relevância social, considerando-se a representatividade dos textos no cenário cultural como produtos da cultura local, regional, nacional ou global (seu valor estético, artístico); a relevância de caráter ético, portanto selecionando textos que contribuirão para a formação humana do sujeito enquanto cidadão, pessoa que deve aprender a ser e conviver em sociedade e, por fim, o critério linguístico-comunicativo, explorando o poder da linguagem e a diversidade de usos, pois defendo a necessidade de expor o nosso aluno a textos representativos de diferentes variedades da língua escrita, com o propósito muito claro de fazer com que ele os reconheça como exemplos legítimos de usos dessa língua, que pode e deve ser lida e interpretada sem preconceitos.

Dando continuidade à proposta em questão, antes de apresentarmos os textos e as atividades, considero pertinente esclarecer que elaboro essas atividades para o aluno cujo perfil vem sendo traçado pelos resultados das avaliações do ENEM e do SAEB, tão amplamente divulgados. Elas estão sendo pensadas e contextualizadas para uma turma de 1ª série do EM, de escola pública da região metropolitana de Salvador. Além disso, é preciso apresentar o tema dessa unidade e como cheguei até ele. Farei isso mais adiante, no momento da construção das atividades no item 4.3 Pensando um roteiro de leitura.

Seduzir, atrair, formar, informar, humanizar. Com estes verbos construí o caminho que eu desejava trilhar com os alunos. Por isso pensei o tema "Eu no mundo" que mais adiante será o objeto de minhas reflexões.

O meu objetivo, ao construir aqui as práticas de leitura que ilustram essa pesquisa, é contribuir para que o trabalho nesse eixo do ensino de LP possa ser realizado a partir de outros modos de atuação do professor, os quais dialoguem com as experiências já construídas na prática cotidiana de cada um de nós, professores. Acredito que esse material também é autoformativo, pois exige de mim e do meu colega, reflexão constante sobre *o que estamos fazen-*

do, sobre o porquê e o como fazer para que o trabalho com a leitura se torne produtivo e prazeroso, não só para os alunos, mas também para nós, professores, em sala de aula. Aprendi, no dia a dia da sala de aula, que é difícil escolher novos caminhos. Mudar o rumo da nossa prática amedronta-nos. Mas é preciso ter coragem e vontade para desvendá-los. Muitas possibilidades de trilhas existem, mas aqui apresento apenas um caminho possível. Não esqueço que nós temos dúvidas e inseguranças sobre o que é melhor fazer para que nossos alunos leiam e escrevam de modo competente, mas isso já faz parte do nosso trabalho diário. Não quero, no entanto, que o que aqui apresento se assemelhe a fórmulas ou receitas pré-fabricadas de como proceder em sala de aula.

A orientação que adoto para a elaboração das atividades caracteriza-se por uma concepção de ensinar e aprender que considera o aluno sujeito atuante, que constrói a sua competência no uso da língua juntamente com o professor, o qual exerce o papel de orientador e mediador no seu processo de aprendizagem – concepção dialógica da linguagem. Nesse sentido, a imagem que tenho de mim como professora não é a de um profissional que é um mero transmissor de conteúdos da disciplina ou de modelos prontos de leitura e de escrita. Para mim o professor é, antes de tudo, um agente mediador para a formação do aluno como ser humano ético, sensível e é, através dessas práticas reflexivas, em sala de aula, mostrando a ele os diferentes modos de interagir com o mundo à sua volta, que nós, professores, podemos auxiliar o aprendiz a construir a sua cidadania, o seu senso ético e moral e o respeito ao outro e às diferenças.

Além disso, creio que é necessário ressaltar alguns princípios gerais que fundamentam a proposta de atividades que construo e que, portanto, orientam a minha prática. Em primeiro lugar, reafirmo que as atividades e tarefas são desenvolvidas a partir do eixo da leitura de diferentes gêneros e demonstro que cada um deles exige um modo de leitura específico. Assim, os alunos podem perceber suas diferentes estruturas e características contextuais e situacionais.

Necessário se faz reafirmar, no entanto, que ao construir as práticas de leitura, estou pautada na concepção de que a leitura não é uma atividade passiva; ela envolve processos intelectuais complexos que são ativados pelo leitor. Embora seja assim, é essencial a assistência do professor como aquele que pode e deve orientar e estimular estes processos. Já o significado não é algo que o leitor ou o ouvinte recebe pronto. Coerentemente com o que afirmo, temos as palavras de Smith (1999, p.15):

[...] o significado não é algo que o leitor ou o ouvinte *recebe da* linguagem, mas algo que é *trazido para* a linguagem. É uma diferença importante, pois demonstra que a leitura não é uma atividade passiva; ela envolve processos intelectuais complexos que devem ser ativamente iniciados e dirigidos pelo lei-

tor.

Em segundo lugar, os textos selecionados versam sobre um mesmo tema e, é claro, que procurei aproximar o mais possível os textos e as atividades da realidade e/ou especificidades dos alunos envolvidos. Por fim, quando oportuno, proponho a análise linguística a partir do uso da língua, ou seja, da gramática do gênero em estudo. Desse modo, a minha intenção é propor atividades que pressupõem a intermediação do professor em sala de aula, envolvendo-se com o processo de ensino/aprendizagem, pensando sobre ele, fazendo uso de estratégias que estão presentes no seu próprio modo de usar a língua que ensina. Para isso, deve ser elemento ativo, participante e construtor do conhecimento produzido juntamente com seus alunos.

4. 3 PENSANDO UM ROTEIRO DE LEITURA

4.3.1 Etapas de leitura

De modo geral, as atividades de leitura propostas partem da leitura de textos de diferentes gêneros que versam sobre o mesmo tema: "Eu no mundo". Cheguei a este tema a partir do desejo de trabalhar com os alunos, tomando como referência um assunto que fosse capaz de seduzi-los. Eu os queria atraídos pelo tema e, portanto, para as leituras que faríamos. Considerei, também, que este assunto é do interesse deles, além de vislumbrar a possibilidade de que, lendo textos relacionados à condição de estar no mundo, eu poderia ajudá-los em sua formação, tornando-os mais sensíveis, humanizados e bem informados.

Continuando a descrição das etapas, estabeleci que todas as atividades de leitura serão distribuídas em três momentos distintos: as atividades propostas para antes da leitura ou de preparação; as atividades para durante e as atividades para depois da leitura. No primeiro momento, a palavra de ordem é provocar. Provocar para fazer antecipações. Prever é também palavra chave. De acordo com Smith (1999), prever é uma maneira natural de encontrar sentido no mundo, portanto as práticas de leitura precisam explorar esta habilidade dos alunos. Para começar o trabalho e estabelecer as provocações, é importante aproveitar as experiências que os alunos já têm como leitores e escritores no dia a dia. As atividades procuram trabalhar a partir do que já é conhecido ou intuído, pois isso facilita o processo de ensinar e aprender o novo.

Nessa primeira etapa, os textos devem ser abordados a partir de sugestões de antecipação, pois, além das estratégias de antecipação serem importantes para tornar mais significativa a leitura, acredito que a interpretação de um texto tem início antes mesmo de se começar a lê-lo. Esse processo se inicia com as previsões e hipóteses que o leitor faz sobre o que vai ler, com as expectativas que ele cria a partir de aspectos relacionados ao gênero textual/discursivo que será objeto de leitura. Portanto, é necessário que o professor faça questionamentos sobre a apresentação gráfica do texto, sobre o título, por exemplo. Além disso, deve caracterizar essa fase (de preparação), como elemento facilitador da compreensão do texto a exploração dos fatores externos e anteriores à leitura. Explorar os conhecimentos prévios que o texto pressupõe; questionar/dialogar sobre as atitudes do leitor em relação ao tema, ao autor, ao gênero; sondar sobre o interesse ou desinteresse do aluno pela leitura; apresentar os objetivos da leitura. Todos esses são procedimentos prévios à leitura e, portanto, facilitadores da interpretação do que se lê.

Desse modo, resumidamente, podemos estabelecer como objetivos essenciais para esta primeira etapa de leitura:

- a) questionamentos que discutam as expectativas e previsões em relação ao texto objeto de leitura- em função do gênero, do suporte e suas transmutações, da apresentação gráfica, do tema, do título, do autor, do contexto sócio-histórico de enunciação;
- b) apresentação dos objetivos para a leitura;
- c) formulação das expectativas de leitura relacionadas ao conteúdo do texto;
- d) construção de conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto;
- e) discussão de posicionamentos em relação ao tema, ao autor, ao gênero.

Em relação ao gênero, os objetivos precisam estar bem claros e essa análise/discussão, a depender da situação poderá se realizar em qualquer uma das etapas.

- a) refletir com os alunos sobre a diversidade de gêneros textuais, orais e escritos, que circulam em nosso cotidiano;
- b) explorar a capacidade dos alunos para identificarem textos de diferentes gêneros e tipos;
- c) identificar as marcas dos gêneros textuais, a partir das características identificadoras de sua estrutura, contexto de produção, propósito comunicativo, uso da linguagem, interlocutores;

d) interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso e a partir da análise de diferentes linguagens.

No segundo momento, a palavra de ordem é compartilhar. Nessa fase, os textos devem ser abordados a partir de questionamentos orais e escritos que representem verdadeiros desafios. É preciso estimular a observação, a análise e a reflexão em busca de compreensão.

Se a minha opção inicial é pela leitura oral antes mesmo da leitura silenciosa (que será sempre realizada), é preciso ter claros os motivos que me levam a esse caminho, assim como é preciso justificar junto ao meu aluno o porquê da opção feita, apresentando os objetivos desse procedimento. Sabemos que, na vida cotidiana, a leitura oral não é habitual, mas acredito que nas práticas de sala de aula, esse tipo de leitura favorece a compreensão e o entendimento do texto, principalmente quando nos referimos a textos nos quais a sonoridade, a musicalidade, o ritmo e a expressividade são elementos constitutivos como é o caso dos poemas.

Além disso, sempre considerei que a leitura oral, bem realizada pelo professor, é um recurso para desenvolver a leitura fluente de meu aluno, não só ela, mas também a silenciosa. Não posso me esquecer de dizer aqui que sempre pratiquei a leitura oral de textos em sala de aula, por acreditar que essa é uma forma de desenvolver as habilidades de ouvir com atenção e compreensão, e para isso os pequenos contos, anedotas e artigos de opinião são exemplares. Seguindo-se a essa atividade, a interpretação oral passa a ser uma opção bastante adequada, quando o texto apresenta aspectos que são mais facilmente identificados pelo confronto de interpretações, favorecendo assim, a análise e compreensão do texto. Por outro lado, reconheço que o controle da turma em situações desse tipo, às vezes, se torna difícil por razões diversas. Classe numerosa, comportamentos leitores ainda não bem desenvolvidos, como, por exemplo, a dificuldade de aceitar a opinião ou a lógica do outro são complicadores. Mas é preciso que a experiência acumulada (a minha, a do professor) defina o que pode ser feito em cada contexto.

Ainda com relação ao segundo momento, o de compartilhamento da leitura ou, ainda, da leitura intermediada, como prefiro chamar esse processo, é preciso estabelecer alguns procedimentos essenciais. E, para isso, nós, professores, precisamos estar muito atentos, pois é preciso abandonar uma prática ainda muito comum e perniciosa nas práticas de leitura realizadas em sala de aula. Trata-se das aulas de leitura do tipo: "leiam o texto da página tal e respondam às questões que seguem". E como continuação dessa atividade, o professor estabelece um tempo e passa à correção das respostas dadas pelos alunos. Pode parecer retrógado (e é!), e impossível ainda de acontecer, mas não é. Ouvi de muitos colegas inúmeros relatos de ativi-

dades de leitura realizadas dessa forma, orientando o aluno a ler e responder, como se fosse uma atividade independente da interferência do professor. Nessa situação, o objetivo essencial era verificar se o aluno fez a leitura e se respondeu às perguntas corretamente, desconsiderando-se qualquer possibilidade de levá-lo a comparar e avaliar diferentes respostas, verificando, assim, que diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto.

Aprendi muito cedo que era meu papel, papel do professor, suscitar e dirigir a discussão das respostas a cada pergunta, levando o alunado à análise e à reflexão das idéias que estavam em jogo no texto, chegando à comparação e avaliação de suas próprias ideias. Assim, reafirmo que deve ser esse o principal objetivo da leitura compartilhada. À medida que vamos lendo o texto por partes, vamos suscitando a discussão, comentando as ideias, sempre questionando e provocando.

No entanto, vou estabelecer, ainda, outros objetivos para a realização dessa prática. Identificar as palavras-chave é um deles. Nesse caso, podemos extrair trechos do texto com certas palavras destacadas, as quais serão essenciais para a compreensão do tema. É também objetivo significativo esclarecer as palavras desconhecidas que os alunos podem identificar, inferir sentidos e contextualizar. Se houver dicionário à mão, peço quase sempre que o aluno leia o verbete procurado. Tais procedimentos devem ser enfatizados junto aos nossos alunos como uma forma produtiva de compreender um texto.

Analisar e caracterizar o texto de acordo com as pistas linguísticas é também um procedimento muito produtivo, e muito, frequentemente, pude perceber o encantamento ou a surpresa do meu aluno na descoberta de um sentido inusitado, imprevisto ou ainda não descoberto. O importante é mostrar que os efeitos de sentido nascem do uso que o autor faz da linguagem. Verificar se os alunos identificam os recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir, por exemplo, o humor, a ironia ou mesmo a musicalidade de um poema. Comentar que o ritmo de um verso não é determinado apenas pela rima, há outros recursos de que os autores lançam mão para produzir a musicalidade do texto. Por exemplo, além do jogo com as rimas, a pontuação e a *métrica*, os alunos precisam saber que a medida de um verso é dada pelo número de sílabas poéticas. Assim, vamos identificando o que é preciso ensinar para que o aluno faça uma leitura produtiva de um poema, se familiarize com as particularidades de um gênero, aguce o seu senso estético.

Se o texto em estudo é um artigo de opinião, o procedimento deve ser análogo ao anterior. Será preciso levar os alunos à trilha das pistas linguísticas, para perceber e identificar os recursos utilizados pelo autor para a composição do seu texto, observando-se a organização composicional, o uso que fez da linguagem e seu estilo, além das marcas ideológicas que a-

travessam o tema tratado. Nesse gênero, é necessário e producente identificar as estratégias de argumentação, o ponto de vista adotado pelo autor, a diferença entre fato e opinião, além de outros aspectos.

Outro procedimento que não posso deixar de mencionar é fazer pausas para comentar/esclarecer trechos importantes, para trocar impressões com os alunos sobre passagens obscuras, trechos curiosos, palavras pouco usuais, expressões ambíguas etc. É preciso que o professor atue como mediador e tente provocar os alunos para que falem acerca de suas impressões. Além de comentar a forma, vale a pena chamar a atenção para a estrutura das frases ou dos versos; para verificar se há no texto a contraposição ou mesmo a exaltação de idéias, assim como é preciso analisar o texto, relacionando sempre a forma de dizer com o que se diz (forma e conteúdo) e os efeitos de sentido produzidos.

Com relação ao terceiro momento, ou seja, depois da leitura compartilhada, a palavra de ordem é reler. É o momento em que os aspectos do entendimento do texto são explorados de diferentes modos: com resumo oral por parte dos alunos ou com perguntas e respostas direcionadas pelo professor. Minha convivência com os alunos me ensinou que a leitura compartilhada é simultânea ao processo de compreensão e de interpretação oral. Por essa razão, não concordo com a forma de distribuição de atividades de leitura de alguns livros didáticos que ora recomendam a interpretação oral ora a interpretação escrita. Esses procedimentos não se excluem e devem estar sempre em concomitância, uma vez que um complementa/amplia o outro. Por outro lado, a atividade de leitura compartilhada precisa ser planejada, e os nossos alunos precisam de orientação para desenvolver as habilidades para dominar um gênero muito significativo na prática de sala de aula, que é o registro ou anotação das ideias discutidas.

Essa fase do processo é importante para aprofundar as reflexões a respeito do que fora lido, e para isso é preciso reler. Só assim, é possível recuperar com os alunos o percurso proposto e realizado pelas atividades de antes e durante a leitura. Desse modo, é possível propor atividades e tarefas que contemplem a leitura global do texto, com o objetivo de desenvolver as habilidades de extrapolar, comparar, correlacionar, avaliar, resumir, sintetizar e criticar as ideias discutidas e abordadas em cada texto lido.

Assim, é desejável propor atividades como a construção da síntese semântica do texto, ou seja, nesse momento é hora de resgatar o que foi discutido sobre o texto durante a aula. Pode ser feita oralmente, para fechar a leitura compartilhada, mas a lida diária me ensinou que resultados mais significativos são obtidos quando a leitura propunha atividades escritas. Esta é a hora do aprendiz produzir suas ideias de modo mais ou menos solitário. É a hora de (re)organizar as reflexões e aprofundar os conhecimentos adquiridos. É o momento em que a

escrita é o resultado da leitura.

Além da síntese, costumo propor algumas questões desafiadoras, e depois de os alunos responderem às questões, passo a discutir com eles as respostas. Escrevo algumas no quadro, quando acho necessário, e procuro ampliá-las. Quando o texto trabalhado é um poema, uma atividade que costuma apresentar bons resultados é propor parodiar o poema lido. Para tanto, é preciso apresentar um breve planejamento de escrita aos alunos, que escrevam textos poéticos, refletindo sobre o título do texto lido. O desafio é tentar escrever versos metrificados e rimados.

Para concluir, é preciso que fique estabelecido que um caminho possível para o trabalho com a leitura pode percorrer esses três momentos do processo aqui explicitado – o antes, o durante e o depois. Como já amplamente dito, esse processo deve estar pautado na concepção de que diferentes textos exigem diferentes modos de leitura, e cada texto tem suas características específicas, que estão relacionadas⁵:

- a) a uma determinada forma de estruturar-se, mais ou menos estável (disposição do texto; seleção lexical; organização morfossintática etc.);
- b) a um propósito comunicativo (informar; convencer; instruir; emocionar etc.);
- c) a um contexto de produção (situação da enunciação; contexto sociocultural);
- d) a um estilo de uso da linguagem (contínuos formal/informal; oral/escrito; popular/culto);
- e) **aos interlocutores envolvidos** (lugares de enunciação e recepção; enunciador/público alvo).

Ressalto, ainda, que estas especificidades precisam e devem ser entendidas por nossos alunos. É preciso, também, compartilhar com eles o entendimento de que, ao lermos e produzirmos textos, orais e escritos, o fazemos em situações sociais específicas e com propósitos determinados. Ninguém lê e escreve sem uma intenção.

4.3.2 Roteiro de leitura: eu no mundo

Início agora a apresentação das sugestões de atividades de leitura, buscando contem-

⁵ De acordo com experiência já realizada a partir de um material desenvolvido para o trabalho com a leitura e a escrita com alunos do ensino médio da rede estadual de Rio Branco-Acre (Abaporu/Governo do Acre). (Edleise MENDES, Suréia BARIGCHUM, Maria Laura PETITINGA).

plar o roteiro abaixo, o qual é a síntese das considerações feitas até aqui sobre as três fases ou momentos pelos quais deve passar uma atividade de leitura intermediada.

Roteiro de produção de leitura:

1 Atividades de preparação para a leitura:

- a) questionamentos que discutam as expectativas e previsões em relação ao texto objeto de leitura- em função do gênero, do suporte e suas transmutações, da apresentação gráfica, do tema, do título, do autor, do contexto sócio-histórico de enunciação;
- b) proposta dos objetivos para a leitura;
- c) a formulação das expectativas de leitura relacionadas ao conteúdo do texto;
- d) a construção de conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto;
- e) a discussão de posicionamentos em relação ao tema, ao autor, ao gênero.

2 Atividades para a leitura compartilhada:

- a) suscitar a discussão, comentando as ideias do texto, sempre questionando e provocando os alunos;
- b) identificar as palavras-chave e esclarecer as palavras desconhecidas;
- c) analisar e caracterizar o texto de acordo com as pistas linguísticas e verificar se os alunos identificam os recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir imagens metafóricas, humor, ironia, a musicalidade de um poema;
- d) identificar os recursos utilizados pelo autor para a composição do seu texto, observando-se a organização composicional, o uso que faz da linguagem, o seu estilo, além das marcas ideológicas que atravessam o tema tratado;
- e) comentar/esclarecer trechos importantes, para trocar impressões com os alunos sobre passagens obscuras, trechos curiosos, palavras pouco usuais, expressões ambíguas etc.

3 Atividades para depois da leitura:

- a) propor atividades e tarefas que contemplem a leitura global do texto, com o objetivo de desenvolver as habilidades de extrapolar, comparar, correlacionar, avaliar, resumir, sintetizar e criticar as ideias discutidas e abordadas em cada texto lido;
- b) construção da síntese semântica do texto;
- c) propor questões desafiadoras e, depois de os alunos responderem às questões, discutir com eles as respostas; propor paródias e paráfrases.

ATIVIDADE 1

Texto 1

O Bicho

Vi ontem um bicho Na imundície do pátio Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem. BANDEIRA, Manuel. O bicho. In: **Estrela da Vida Inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p.201.

Como afirmei anteriormente, essa será uma unidade de trabalho com base no propósito de seduzir, atrair, formar, informar, humanizar. Com estes verbos, construí o caminho que eu desejo trilhar com os alunos. Por isso pensei o tema "Eu no mundo". A partir daí, outro processo cuidadoso e sensível foi a seleção dos textos. E, obedecendo aos critérios explicitadas anteriormente, escolhi o primeiro texto a ser lido: "O bicho", de Manuel Bandeira.

Como cheguei a esse tema? A proposta com o tema – "Eu no mundo" – é refletir com os meus alunos sobre a condição humana em um mundo no qual as formas de violência são inúmeras. Para além da violência física, está a violência da fome, da corrupção, dos direitos suprimidos como educação e saúde de qualidade, o direito de ter infância para brincar ou não, para trabalhar, entre outros. O que o jovem aluno de uma 1ª série do EM pensa sobre isso? Mas não apenas isso. Esse jovem também está em um mundo onde as relações familia-

res e amorosas são conturbadas e sofridas. Como lidar com essas relações e esses sentimentos? Como esse aluno se reconhece e constrói a sua identidade no mundo em que vive?

Antes de cada texto, vou costurando uma unidade de sentido para os textos que vão sendo estudados e, para as atividades que realizo, preservando sempre as suas especificidades. Pensando no sujeito ativo desse trabalho – o jovem aluno – imagino a possibilidade de promover reflexões ao mesmo tempo de fora para dentro, ou seja, do social para o individual e também o contrário, pois entendo que esse sujeito necessita pensar sua existência no mundo, fazendo parte de um contexto onde há fome, corrupção, consumismo, desastres ecológicos, mas ao mesmo tempo vivenciando intensas relações de afeto, tensões em busca do autoconhecimento, desvendando-se enquanto pessoa e demarcando seu espaço no seu meio social.

Antes da leitura...

Dando início às atividades com o texto "O Bicho" de Manuel Bandeira, imagino que um caminho possível é apresentar o título do texto a ser lido no quadro (ou em outro recurso disponível) e apresentá-lo como um poema que inicia uma série de discussões sobre o tema da unidade: "Eu no mundo". Nesse momento, é muito significativo recorrermos a materiais de apoio à leitura. Informes sobre o autor e sua obra, ilustrando-os, se possível, com recursos tecnológicos. Sempre buscando ampliar o conhecimento que os alunos já têm. Pode ser uma boa ilustração para correlacionar com o texto, a capa do livro onde está inserido, pode ser uma gravura, uma manchete com foto de um jornal ou revista, uma entrevista do autor. A partir daí, passo a fazer questões, provocando a reflexão, as expectativas de leitura e a construção de conhecimentos prévios. Afinal, é possível afirmar juntamente com Smith (1999), que é preciso já ter certo tipo de informação em nossa mente para sermos capazes de ler. Refiro-me à relação entre a informação visual (aquela que desaparece quando as luzes se apagam) e a nãovisual (aquela que já está em sua mente) a qual não é tão óbvia, mas que é de enorme importância para a leitura. Daí a relevância das informações prévias. Assim resume o autor: "A leitura de um livro será tanto mais fácil quanto mais informação prévia você tiver sobre ele." (Smith 1999, p.21). Seguem as provocações.

Vocês já leram muitos poemas sobre temas diversos. Qual será o tema desse texto?
Já têm informações sobre Manuel Bandeira? Conhecem o texto dele com esse título?
Sobre o que vocês esperam ler? Reflitam sobre as ilustrações e fotos e estabeleçam correlações.

- Vocês acham que a violência social cabe em um poema?
- − A injustiça social pode ser denunciada através de uma poesia?
- Afinal, estamos falando de poema ou de poesia? Há diferenças?
- Quem escreve um poema escreve com que propósito comunicativo?
- Como costuma estruturar seu texto?
- Qual o estilo de linguagem que ele faz uso?
- Faz uso popular ou culto da linguagem?
- Qual o grau de formalidade que usa?
- Faz uso da modalidade oral ou escrita?
- Que tipo de estrutura, vocabulário, recursos expressivos etc. costuma usar?

Nesse momento, é importante escutar e fazer com que todos escutem o que cada um tem a dizer – organizar as falas, introduzir outros questionamentos, quando pertinentes, propiciar um tempo para que conversem e troquem informações entre si. É producente orientar para que façam anotações, registros de ideias. Após esse momento, será necessário voltar a escutar os alunos, fazer comentários, ampliar as informações pertinentes a esse momento, pois outros conhecimentos deverão ser construídos após a leitura individual e silenciosa.

Isso me faz lembrar algumas vezes em que me deparei com alunos que já conheciam o texto sugerido. Como agir? Que abatimento! Com o tempo, vamos nos preparando para as adversidades. Sempre queremos levar novidades para a sala de aula. Alguns colegas já pediram o silêncio daqueles que conheciam o texto. Claro está que esse é um comportamento reprovável. Contrariamente, a fala desses alunos sempre pode servir como recurso para enriquecer essa primeira fase da leitura, desde que o professor conduza a discussão para aguçar a curiosidade dos demais alunos.

É hora de mostrar o texto e pedir para que façam a leitura silenciosa. Mas, vamos ler para quê, afinal? Ler para se emocionar, para gostar ou não gostar; para confirmar ou refutar as nossas hipóteses; ler para responder às questões que foram feitas; para fazer descobertas; para entender; para expressar as opiniões, para...

Após a leitura silenciosa, faço um contato com a turma: *o que acharam?* É preciso saber ouvir, comentar e refutar, quando necessário. Esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário, se houver, e promover uma leitura oral bastante expressiva. Aliás, outro caminho sedutor seria começar todo o processo por essa leitura. Após tudo isso, iniciar o que chamei de leitura compartilhada. Como vou fazê-la?

Durante a leitura...

Nesse caso, penso em começar, dialogando sobre a realidade da fome em nosso país. A partir daí, vou compartilhar a leitura para trocar algumas ideias relacionadas ao tema e ao gênero. Faremos de fato uma leitura interativa, dialogada.

- Quem de nós já viu um ser humano vasculhando um lixo? Esse fato existe? O que você sabe sobre isso?
- O que de fato o poeta vê? Como se sentiu o poeta diante do que viu? Como você pode comprovar isso?
- Que sentimentos ou reações o poema desperta em você? Por quê?
- As duas primeiras estrofes criam no leitor a expectativa de que o "bicho do título" podia ser qual? A expectativa do leitor se confirma? Por quê?

Nesse primeiro momento, creio que é oportuno ampliar informações sobre a fome no país, trazendo dados estatísticos e gráficos que possam ilustrar o tema. Além disso, é necessário promover uma reflexão em torno dos diferentes sentidos que cada aluno construiu a partir da leitura que fez. Refletir sobre a forma que o poeta encontrou para denunciar um aspecto da violência social: a fome. É preciso ressaltar que o último verso sugere abalo, comoção, espanto, estranhamento. E analisar os diferentes sentimentos que o poema pode ter causado: compaixão, pena, tristeza, indignação ou ainda nojo, ao imaginar a cena de um homem, seu semelhante, "catando comida entre os detritos".

Para retomar as discussões sobre o gênero, creio que os objetivos precisam estar claros para orientar os procedimentos do professor durante a leitura compartilhada. Assim, procuro identificar as marcas dos gêneros textuais a partir das características, já ressaltadas anteriormente, relacionadas a:

- uma determinada estrutura, mais ou menos estável (disposição do texto; seleção lexical; organização morfossintática etc.);
- um propósito comunicativo (informar; convencer; instruir; emocionar etc.);
- um contexto de produção (situação da enunciação; contexto sociocultural);
- um estilo de uso da linguagem (contínuos formal/informal; oral/escrito; popular/culto);
- interlocutores envolvidos (lugares de enunciação e recepção; enunciador/público alvo).

Portanto, continuo a leitura perguntando: qual o gênero a que pertence o texto que

lemos? Por quê? Como ele se estrutura?

A partir das respostas, será possível retomar as questões já feitas, complementandoos e fazendo as sistematizações necessárias:

- Vocês acham que a violência social cabe em um poema?
- − A injustiça social pode ser denunciada através de uma poesia?
- Afinal, estamos falando de poema ou de poesia? Há diferenças?
- Quem escreve um poema escreve com que propósito comunicativo?
- Como costuma estruturar seu texto?
- Qual o estilo de uso de linguagem ele faz?
- Faz uso popular ou culto da linguagem?
- Qual o grau de formalidade que usa?
- Faz uso da modalidade oral ou escrita?
- Que tipo de estrutura, vocabulário, recursos expressivos etc. costuma usar?

Adicionalmente, a partir da leitura de verbetes sobre poema e poesia, posso iniciar uma discussão interativa sobre as diferenças conceituais, posso exercitar a nossa capacidade de ver/sentir poesia em diferentes ações e situações, e chego ainda aos questionamentos:

- Que poesia o poeta viu na situação que ele vê?
- E você? Para você há poesia nesse poema?
- Em que situações da vida cotidiana você vê poesia?
- Uma noite de lua cheia ou mesmo um pôr-do-sol de verão no Porto da Barra pode suscitar em você poesia?
- Em que outras situações é possível ver poesia à nossa volta?

Essas questões poderão provocar respostas muito variadas, e para elas precisamos estar preparados. É preciso saber escutá-las respeitosamente, embora eu sempre ache que é sempre útil abrir caminhos para as diferentes possibilidades de ver uma determinada situação. Esse é o papel do professor. Orientar, mediar as reflexões e deixar que cada aprendiz construa a sua forma de ver a vida e encontre a poesia onde for possível encontrá-la. Muitas vezes, será preciso separar o que cada um acha daquilo que é fato! Nossos alunos, nessa faixa de idade, têm tendência a assumir posturas egocêntricas, mas isso não deve assustar. Cada um de nós, professor, precisa desenvolver habilidades cognitivas e atitudes de reconhecimento das possibilidades de um mesmo fato, ideia ou valor ter diferentes e até opostas interpretações e avaliações. Mas quantos de nós conseguimos isso? E em quanto tempo aprendemos? Daí a necessidade constante da auto-reflexão. E mais, quanto mais habilidosos somos ao reconhecermos

isso, mais poderemos ensinar aos nossos alunos.

Afinal, por que posso afirmar que poema é um gênero que vocês estão acostumados a ler? É preciso mostrar aos alunos que os gêneros textuais representam os diferentes modos em que usamos a linguagem, oralmente ou por escrito, nas situações cotidianas e socialmente motivadas. Que motivações pode ter tido o poeta para escrever esse poema? Além disso, é preciso identificar com eles o propósito comunicativo do gênero, teria o autor desejado informar seu interlocutor ou emocioná-lo? É preciso também analisar com eles a estrutura mais ou menos estável dos poemas representada pelos versos, estrofes e a exploração do plano sonoro, as rimas, o ritmo, a melodia e a cadência (três estrofes de três versos e a revelação final posta em uma só estrofe de um só verso!) fundamentais para a compreensão, interpretação e apreciação do poema. A seleção lexical, o estilo revelado pelo uso que o poeta faz da linguagem, capaz de causar estranhamento: simples, mas trabalhada para produzir sentidos múltiplos e provocar reações e sentimentos diversos: "- O bicho, meu Deus, era um homem". Essa revelação, após ter criado a expectativa de que o bicho poderia ser um simples ratinho, ou uma minúscula barata, tão usuais em meio a "dejetos", são elementos que apontam para o contexto de produção, comprovando a ambientação sociocultural na qual estão envolvidos os interlocutores: poeta/autor e leitores contextualizados na realidade de fome e desamparo em que vive parte do povo brasileiro.

Após a leitura...

Nessa etapa, é necessário propor atividades e tarefas que contemplem a leitura global do texto, com o objetivo de desenvolver as habilidades de extrapolar, comparar, correlacionar, avaliar, resumir, sintetizar e criticar as idéias discutidas e abordadas em cada texto lido. Assim, sugiro a construção da síntese semântica do texto; a construção de uma paródia a partir do poema lido, explorando outro aspecto da pobreza e miséria social e submetê-las à avaliação do grupo mediante critérios previamente estabelecidos. E, ainda, responder a questões desafiadoras e, depois de os alunos apresentarem soluções, discutir com eles as respostas. É claro que essas atividades pós-leitura podem ser feitas oralmente, mas como já afirmei, prefiro fazê-las explorando a escrita. Algumas sugestões:

 "A poesia está em tudo – tanto nos amores quanto nos chinelos tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas". Esta frase é de Manuel Bandeira e está na obra I-

- tinerário de Pasárgada (1954). Relacione o poema analisado com a afirmação do autor. A afirmação dele se confirma no poema? Explique.
- 2. Observe a terceira estrofe. Os versos são mais curtos e o poeta repete a ideia negativa com a expressão "não era", utilizando-se de pausas bem marcadas. Que efeitos de sentido se pode atribuir a esses recursos estruturais?
- 3. Que efeitos de sentido o recurso expressivo "meu Deus" acrescenta ao último verso? Confronte com: "O bicho era um homem".

Percebo agora a necessidade de fazer uma reflexão com os alunos sobre a condição do homem em seu meio social, propondo uma atividade oral dirigida.

Discuta com seu colega sobre:

- a) Como você se sente vivendo em um mundo em que seres iguais a você precisam catar comida no lixo? Isso acontece no seu bairro? Como a comunidade escolar pode atuar para minimizar essa situação?
- b) Por que você acha que isso ainda acontece?
- c) O que se pode fazer para corrigir esta distorção social? Pensem: escrever uma carta à associação do bairro e/ou ao jornal de maior circulação na cidade poderia ajudar? Professor e alunos podem construir esse projeto.
- d) Vocês vão pesquisar na biblioteca da escola, ou do bairro, ou da cidade ou na internet textos informativos sobre a questão da fome no Brasil e vamos trazer gráficos informativos e resultados de pesquisa. Com estes dados, podemos construir um mapa para retratar a fome no Brasil.

Essas questões deverão suscitar uma discussão, primeiro em duplas, depois com a orientação do professor nas duplas, pedindo inclusive o registro das sugestões, e, por fim, uma discussão com a turma, com a apresentação das duplas e a possibilidade de uma reflexão ampla de caráter social e existencial.

Dando continuidade às aulas de leitura, pensei em discutir outros aspectos da condição do homem no mundo: a violência física, a maldade, a vileza. Considero que seja necessário refletir sobre o mundo que nos rodeia, pois creio que, assim, não só nos informamos, como desenvolvemos habilidades para viver e conviver com o outro. Além disso, acredito que pensando sobre a maldade humana, também pensamos em formas de minimizá-la.

Quem é esse bicho homem? Afinal, sou um bicho mau e perverso? O que tenho dentro de mim?

E pensando assim, com esse questionamento me inquietando, planejo a Atividade 2 e

chego à escolha de dois textos para trabalharmos na perspectiva da intertextualidade temática e intergêneros. A sugestão é trazer um texto multimodal – a charge de Ivan Cabral (TEXTO 1), e o texto "Peçonha Humana", um artigo de opinião de Rui Castro (TEXTO 4). Essa escolha não é por acaso. Ela atende não só ao questionamento acima mencionado, como também permite explorar, com os alunos, a habilidade de comparar textos a partir do tema e do gênero.

Antes de iniciar a construção das atividades de leitura com base nesses textos, penso agora em fazer uma reflexão que me parece muito significativa. Tenho afirmado, com certa constância, que não tenho modelos ou receitas para seguir, e isso é verdade. Exercitei o meu fazer pedagógico sempre refletindo sobre ele. Refletia sobre o que ia escolher para ler, sobre como seria a leitura e também por que e para quê estava lendo aquele texto. Não escapavam o aluno e a turma, tudo era pensado. Como será que iriam reagir? Levantava hipóteses, criava expectativas e me preparava para elas. E esses questionamentos não me davam sempre as mesmas respostas para os diferentes textos. Ou seja, não consegui nem mesmo um modelo para mim. Gosto disso! Não é possível darmos a mesma aula para as diferentes turmas que temos. Houve um tempo em que pensei que sim, que era possível entrar nas oito ou dez turmas de uma mesma série – 2º ano do EM e fazer a mesma aula cuidadosamente planejada e construída. Não. Não era possível. Mas o bom mesmo é a descoberta dessa impossibilidade. Ainda bem. Eu não me suportaria dando a mesma aula para dez turmas. Que falta de criatividade, de dialogismo. E o processo interativo, como se daria? Em outras palavras, traçaremos um caminho diferente do construído para o texto "O Bicho", apesar de seguirmos a essência do roteiro estabelecido. Afinal, diferentes gêneros textuais-discursivos exigem diferentes modos de ler e, portanto, de interagir.

Antes da leitura...

ATIVIDADE 2

Texto 1



Figura 1: Charge de Ivan Cabral
Fonte: Sorriso Pensante – Blog de Ivan Cabral. Disponível em: <www.ivancabral.blogspot.com>

Projetar se possível, a charge, e pedir uma leitura atenta. Primeiro individualmente. Depois o professor orienta os alunos para que eles conversem com o colega sobre o que veem: uma família diante da televisão... Como se caracteriza essa família? A que assistem? O que isso significa? Qual o tema/assunto da charge? O que é possível depreender dessa cena? O que desconhecem os alunos, o que não entendem? Quais as linguagens que identificam. Enfim, o professor orienta, observa, escuta, anota.

Em seguida, um caminho possível é conduzir a leitura com provocações. À medida que ouço as respostas, vou ampliando o conhecimento dos alunos a partir do que eles revelam saber.

- Vamos ler esse texto para quê, afinal?
- Vamos ler para responder às questões que forem feitas; para fazer descobertas;
 para entender; para expressar as opiniões, para identificar o gênero/textual discursivo que estamos lendo.

Vamos começar refletindo sobre as marcas que caracterizam esse texto que você leu. Analisando a estrutura, o que observamos quanto à disposição do texto? Esse texto é diferente do anterior, por quê? Que aspectos constroem a estrutura composicional? Imagens? De quê?

Quem são os personagens? Como se comportam? Há detalhes que chamam a atenção quanto ao que vestem ou usam? O autor explora cores?

Será preciso conduzir essa análise, chamando a atenção para o uso de duas modalidades de linguagem: a verbal e a não-verbal. Também é preciso explorar as imagens, as cores, os gestos e expressões dos personagens e junto com os alunos produzir os sentidos possíveis. O protótipo da família brasileira, reunida diante da TV, sob o comando da Globo, que não se cansa de divulgar a violência em seu noticiário.

- Por que será que todos usam um chapeuzinho e um cachimbo característicos de um famoso personagem da literatura universal?
- E por que será que o bebê e o cãozinho só usam o chapeuzinho?
- Que efeitos de sentido esses recursos produzem?
- Você percebe humor, graça, crítica? Enfim, tantas perguntas e tantos caminhos...

Novas questões:

- Sobre o que conversam?
- Como se organiza a linguagem, que seleção lexical faz o autor?
- Qual o uso que faz da linguagem? Formal/informal; popular/culto?
- Qual o propósito comunicativo desse texto? Informar? Convencer? Instruir? Criticar?
- Há uma tentativa de satirizar uma determinada situação?

Vamos observar qual o contexto de produção, qual a situação sociocultural na qual estão envolvidos os interlocutores dessa cena enunciativa – enunciador e o público alvo. O enunciador é Ivan Cabral, natural de Natal, RN, e que assim se define:

Texto 2

"Um discípulo de Jesus, natural de Areia Branca (RN), Chargista e artista gráfico da TVU/UFRN. Casado com Ana e pai de Davi e Ana Raquel. Mestre em Educação pela UFRN. Membro do Grupehq-Grupo de Pesquisa em História em Quadrinhos (Natal-RN)". O público alvo é, sem dúvida, nós sujeitos letrados de revistas, jornais e da internet que são suportes usuais para as charges.

Fonte: <www.ivancabral.blogspot.com>. Acesso em: 11/01/2010.

Esse texto foi capturado em seu suporte original – a internet⁶ – e penso em reproduzilo em sala de aula para criar uma situação de proximidade entre o texto e o leitor. Creio que o

_

⁶ Cf. Sorriso Pensante – Blog de Ivan Cabral. Disponível em: <www.ivancabral.blogspot.com>

nosso aluno pode desconhecer o autor, dessa forma fica informado e poderá acessar outras charges para ler por prazer, simplesmente, ou para se informar.

Portanto, continuo a leitura fazendo perguntas para nos orientar no estudo que pretendo fazer sobre o gênero charge. Quero fazer com que compreendam que um determinado tema pode ser discutido/tratado em diferentes gêneros a depender do propósito comunicativo do autor. Vamos pensar!

- Qual o gênero a que pertence o texto que lemos?
- Por quê? Vocês acham que a violência social cabe em uma charge?
- A injustiça social pode ser denunciada através desse gênero? Por quê?

Sempre promovendo o diálogo e a discussão intermediada e compartilhada, essa é a forma mais significativa para ajudar a desenvolver as habilidades de ler e compreender criticamente e com autonomia. Novos questionamentos se sucedem.

- Qual é de fato, o propósito comunicativo desse texto?
- Criticar e satirizar o quê? Fazer denúncia social?

Depois de esclarecida a crítica e a sátira feita pela charge ao caso em questão – o assassinato de Isabella, eu sugiro, para finalizar, que se recorra a um verbete. Para se responder à questão: *O que é uma charge?* Projetar o verbete que segue e ler e discutir com os alunos. Vamos à leitura!

Texto 3

O que é charge?

Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas. A palavra é de origem francesa e significa carga, ou seja, exagera traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco. Muito utilizadas em críticas políticas no Brasil. Apesar de ser confundido com cartoon (ou cartum), que é uma palavra de origem inglesa, é considerado como algo totalmente diferente, pois ao contrário da charge, que sempre é uma crítica contundente, o cartoon retrata situações mais corriqueiras do dia-a-dia da sociedade.

Mais do que um simples desenho, a charge é uma crítica político-social onde o artista expressa graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira. Para entender uma charge não precisa ser necessariamente uma pessoa culta, basta estar por dentro do que acontece ao seu redor. A charge tem um alcance maior do que um editorial, por exemplo, por isso a charge, como desenho crítico, é temida pelos poderosos. Não é à toa que quando se estabelece censura em algum país, a charge é o primeiro alvo dos censores.

Fonte: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre apud Blog Boas Piadas. Disponível em: http://boaspiadas.blogspot.com/2007/03/o-que-e-uma-charge.html>. Acesso em: 11 jan.2010.

Nossas discussões deverão com base no que lemos, responder às questões propostos a seguir.

- O texto de Ivan Cabral anuncia de certa forma o tema de nossa próxima leitura.
 Qual será?! A essa altura o tema já está anunciado.
- Vocês constataram que a violência social cabe em uma charge? A injustiça social pode ser denunciada através desse gênero? Por quê?
- Quem produz uma charge produz com que propósito comunicativo? Que tipo de estrutura, vocabulário, recursos expressivos o autor de uma charge costuma usar?

Concluo as conversações, procurando averiguar a frequência com que os alunos leem esse gênero e o que pensam sobre ele. Atividades extraclasse de coleta e seleção de textos/charges são recomendadas. Pode-se pensar em realizar posteriormente uma roda de leitura, uma exposição desses textos em um mural ou mesmo um varal repleto de charges.

Ainda que estejamos nos repetindo, temos a intenção de, a partir da leitura do Texto 4 e das respostas dadas, fazer as sistematizações necessárias em relação às características que marcam este gênero em relação ao propósito comunicativo, sua finalidade, que tipo e crítica faz, quais temas mais comumente explora. Terminada essa etapa de leitura, passemos à segunda.

No momento seguinte, a aula será iniciada com um convite à leitura silenciosa e individual de um texto que será distribuído para os alunos: "Peçonha humana" – um artigo de Ruy Castro.

Texto 4

Peçonha humana

RUY CASTRO

RIO DE JANEIRO - Uma plêiade de animais peçonhentos – cobras, escorpiões e lacraias – reuniu-se neste fim de semana às margens de um brejo para deliberar sobre fatos que ocuparam o noticiário nos últimos dias. Peçonha, como se sabe, significa veneno. Esses animais são considerados agressivos, traiçoeiros e letais, embora usem o veneno apenas para se defender ou se alimentar.

Na reunião, eles trataram do caso do cirurgião plástico de São Paulo que, dizendo-se assediado pela ex-namorada, matou e esquartejou a mulher com requintes profissionais, usando bisturis e pinças, e depois ocultando e destruindo o cadáver. Houve comoção geral quando uma lacraia, aos prantos, descreveu o médico retirando a pele do rosto, dos seios e das pontas dos dedos da vítima para dificultar sua identificação pela polícia.

Outra história referia-se ao rapaz de Caxias (RJ) que, inconformado com o fim de seu relacionamento com a namorada, tomou uma espada ninja de sua co-

leção e, com ela, simplesmente decepou o braço direito da moça. A infeliz foi levada em estado grave para o hospital Souza Aguiar, no Rio, mas o braço não pôde ser reimplantado.

E, naturalmente, o grande assunto do encontro foi a tragédia da menina Isabella, em São Paulo, espancada, asfixiada e atirada ainda viva do 6º andar por, tudo indica, seu pai e sua madrasta. Chocante. Mas o que também deprimiu os animais foi o histórico de violência desse casal contra os filhos mais novos e contra a própria Isabella, a ameaça de morte à avó da criança por motivo fútil, as brigas por ciúme doentio, a vida num inferno.

Os animais peçonhentos estão assustados. O planeta que habitam parece cada vez mais hostil e perigoso pela presença desses seres - esses, sim, agressivos, traiçoeiros e letais- ditos humanos.

Fonte: **Folha de S. Paulo**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2104200805.htm. Acesso em: abril 2008.

Esse texto fora escolhido de acordo com os critérios pré-estabelecidos, mas uma razão a mais me motivou para a sua seleção: a oportunidade de estudar com os alunos a hibridização ou intertextualidade intergêneros. Isso significa dizer que um gênero pode assumir a forma de outro gênero, considerando-se o propósito comunicativo. Ou seja, muitas vezes nos deparamos com textos que têm a forma de receita, mas não têm a função de receita. A mescla de gêneros é interessante como um recurso de que dispõe o produtor do texto para alcançar o seu propósito comunicacional e para o qual o leitor deve estar atento no processo de construção de sentido.

O texto escolhido apresenta-se com os elementos estruturais de uma fábula, mas a sua função é a de um artigo de opinião, que tem o propósito claro de criticar a banalização da violência urbana e o comportamento vil do ser humano, pois o leitor atento identifica imediatamente o ponto de vista do enunciador, que deixa clara a opinião de que mais "agressivos, traiçoeiros e letais" que os animais peçonhentos são os "ditos humanos". A questão é: como vamos fazer com que o aluno perceba isso? É preciso desenvolver a competência metagenérica⁸, para que fenômenos como esses (o hibridismo) sejam lidos e entendidos em sua dimensão, pois é essa competência que faz com que o leitor perceba que está de fato diante de um artigo de opinião e não, de uma fábula. Não devo e não vou dizer tudo isso ao meu aluno, mas então como ele pode descobrir a tessitura do texto? A sua composição? Vamos às sugestões de procedimentos.

⁸ Adoto aqui o conceito utilizado por Koch e Elias (2006). Segundo as autoras, essa competência é que possibilita que os indivíduos interajam de forma conveniente nas diversas práticas sociais nas quais se envolvem. É nossa competência metagenérica que nos diz que por causa de sua composição, conteúdo, estilo, propósito comunicacional e modo de veiculação, estamos diante do gênero artigo de opinião, constituído sob a forma de outro gênero: fábula.

-

⁷ Eu posso ampliar esta atividade lendo algumas receitas poéticas para os alunos. Sugiro o livro **Receitas de Olhar**, de Roseana Murray (São Paulo: FTD, 1997). Outra receita poética interessante é "Feijoada completa", de Chico Buarque de Holanda.

Antes dessa leitura, faço o aquecimento das ideias propondo uma reflexão sobre o título que está no quadro:

Peçonha humana RUY CASTRO

Questiono sobre que sentidos atribuem à palavra "peçonha" isoladamente e no título. Também pergunto sobre o que esperam ler nesse texto e se conhecem o autor. Sabemos que peçonha (veneno) é normalmente atribuído aos animais. Vou provocando.

- Como lemos o título do texto: "Peçonha humana"?O que ele nos sugere?
- Será que os humanos também são venenosos? Assim como cobras e escorpiões?
- Sobre o que possivelmente vamos ler? Animais?
- Vocês já leram textos em que animais comportam-se como humanos? Como são chamados comumente os textos em que isso acontece?

Ouvir, comentar, ampliar, discutir, gerar mais expectativas. Esse é o procedimento. Feito isso, passamos a uma discussão sobre o autor. É possível e interessante apresentar aos alunos dois outros gêneros discursivos cuja leitura nos ajudará a conhecê-lo: uma breve *biografia* e um *depoimento*. Será bom chamar a atenção dos alunos de como os gêneros textuaisdiscursivos fazem parte de nossas ações sociais, de nossas intervenções no mundo em que vivemos. A leitura conjunta, além de informar, poderá despertar o interesse pelo autor e seus escritos. Mas bom mesmo é quando um aluno grita: "Ah, professora, vamos logo ler o texto dele!!!" É sinal de que ele pode estar seduzido, curioso ao extremo. Mas vamos continuar. Vejamos a sugestão que ofereço:

Texto 5

Quem é o autor?

Ruy Castro (Caratinga-MG, 27 de fevereiro de 1948) é um jornalista, tradutor e escritor brasileiro, reconhecido pela produção de biografias e reportagens extensas que vieram a se desenvolver na qualidade de livro-reportagem. A partir de suas obras, consagrou-se como um dos escritores brasileiros mais respeitados da atualidade.

Além da literatura de não-ficção, Ruy Castro já publicou ficção, como o livro de literatura juvenil, *O Pai que era Mãe*, e adaptações para as histórias de *Frankenstein*, de Mary Shelley, e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll.

É autor das biografias de Nelson Rodrigues, Garrincha e Carmen Miranda. Nasceu na mesma cidade do cantor Agnaldo Timóteo, do cartunista Ziraldo e da jornalista Miriam Leitão. Fonte: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ruy_Castro. Acesso em: 12 jan. 2010.

Texto 6

Atenção vejam que depoimento interessante!

Com a palavra, o autor:

"Outro dia me perguntaram por que eu gostava tanto de ler. Vejamos.

Ler é melhor do que ir ao cinema, viajar ou usar porcarias que tiram o sujeito do sério. Ao ler você produz, dirige e estrela o filme dentro de sua cabeça; viaja sem os inconvenientes da viagem; e penetra em mundos dos quais volta mais humano e mais sábio. Nada expande mais a consciência do que um bom romance ou qualquer livro inteligente.

Pensando bem, Ler é a segunda melhor coisa do mundo.

A primeira é escrever.

A que você está pensando é hors-concours."

Fonte: KLICK ESCRITORES. Disponível em: http://www.klickescritores.com.br/ruicastro00.html. Acesso em: 12 jan. 2010.

Considerei interessante trazer este depoimento do autor porque ele nos traz um posicionamento salutar sobre o gostar de ler, principalmente, quando sabemos que poucos são os nossos alunos que gostam de ler. Além disso, ler com os alunos e discutir as ideias do produtor do texto, propiciar essa aproximação do leitor com o autor é motivador e amplia os conhecimentos do aluno.

Após a reflexão sobre o título e o autor, faço a explicitação do nosso primeiro objetivo de leitura: ler para estabelecer uma relação intertextual com a charge de Ivan Cabral e com o contexto sócio-cultural em que vivemos. Para tanto provoco:

- Qual a relação que existe entre os textos?
- É nesse contexto sócio-cultural retratado pelo artigo de Ruy Castro Peçonha
 Humana que estou inserido? Pense sobre isso.

Durante a leitura...

Após a leitura silenciosa, preciso ouvir meus alunos. Observar, escutar, fazer anotações sobre o que dizem em relação aos questionamentos anteriormente feitos para então direcionar as discussões, sempre ampliando a percepção dos estudantes e ajudando-os a ver com outros olhos, com outra lógica, a partir, enfim, de outras perspectivas possíveis.

Inicio a leitura compartilhada, fazendo uma leitura oral por parágrafo, identificando junto com eles as palavras-chave e as palavras desconhecidas para atribuir-lhes sentidos pos-

síveis. Nesse momento, é importante comparar com os textos anteriores, chamando a atenção para a estrutura composicional distribuída em cinco parágrafos, que exploram a linguagem verbal, diferentemente das opções anteriores: o verso no caso do poema e a linguagem nãoverbal na charge.

Analisar e caracterizar o texto de acordo com as pistas linguísticas e verificar se os alunos identificam os recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir as imagens metafóricas, o humor e a ironia serão procedimentos constantes ao longo da leitura. Mas como afirmei anteriormente, o importante é saber como vamos fazer.

Proponho que passemos a investigar quais os elementos que nos fazem supor que o texto seja uma fábula. Destacar e analisar com eles o primeiro período será bastante significativo.

Uma plêiade de animais peçonhentos – cobras, escorpiões e lacraias – reuniuse neste fim de semana às margens de um brejo para deliberar sobre fatos que ocuparam o noticiário nos últimos dias.

Ora, animais falantes, reunidos e agindo como humanos, ou seja, para discutir assuntos do noticiário são pistas que apontam para um gênero de texto provavelmente conhecido por alunos de uma 1ª série do EM – a fábula. Outro aspecto relevante é a tipologia narrativa. Esse texto se caracteriza por se constituir de elementos que lhes são próprios, tais como: (1) sequência de fatos, envolvendo personagens que são, na maioria das vezes, animais; (2) indicadores temporais, como tempo verbal – no caso o pretérito perfeito, predominantemente (reuniu-se) e por expressões temporais (neste fim de semana); (3) e, ainda, a demarcação de um espaço, ("às margens de um brejo"). Assim, chegamos, a partir dessas pistas, à conclusão de que estamos, provavelmente, lendo uma fábula, ou seja, um gênero que em sua estrutura composicional, predominantemente, explora sequências linguísticas narrativas, transmitindo um ensinamento através de personagens que, quase sempre, são animais, e no final da história destaca-se uma moral. Mas será mesmo?

Vou provocar os alunos para desconstruirmos a expectativa da fábula. Como eles já fizeram a leitura global da obra, posso perguntar e fazer com que eles investiguem no texto:

- Os animais estão reunidos para tratar de assuntos relacionados ao seu habitat?
- Na reunião, eles trataram de quê? Há indícios de como reagiram esses animais ao comentarem os fatos que foram relatados?
- Quem nos relata os fatos? Esse interlocutor tem uma opinião? Defende um ponto

de vista em relação aos fatos?

Nesse momento, é producente chamar a atenção para a ideia de que os animais na reunião trataram de assuntos relacionados ao mundo dos humanos: *Quais foram os fatos mencionados?* É bom conduzir com os alunos uma análise sobre cada um dos relatos, chamando a atenção para a ideia de que são fatos fartamente noticiados, e caso os desconheçam, é bom esclarecer. Esse procedimento contribui para a construção de conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto e deve promover a discussão de posicionamentos em relação ao tema escolhido pelo autor, ao seu propósito comunicacional e quanto ao gênero. Afinal, é preciso questionar e fazê-los pensar sobre:

- Qual é o propósito da voz que assim nos fala?
- Seu propósito comunicativo é dar a notícia daqueles fatos escabrosos para os seus leitores?
- Ou o seu intento seria o de fazer-nos pensar sobre o comportamento do ser humano?

Importante, também, é enfatizar um aspecto que me parece essencial, que é a reação dos animais. Destacar com eles os fragmentos seguintes e explorar as sensações que tiveram e os sentidos que produziram sempre perseguindo as pistas linguísticas, os recursos expressivos. Aponto os seguintes fragmentos:

Houve <u>comoção geral</u> quando uma <u>lacraia</u>, <u>aos prantos</u>, descreveu o médico retirando a pele do rosto, dos seios e das pontas dos dedos da vítima para dificultar sua identificação pela polícia.

Mas o que também <u>deprimiu os animais</u> foi o histórico de violência desse casal contra os filhos mais novos e contra a própria Isabella, a ameaça de morte à avó da criança por motivo fútil, as brigas por ciúme doentio, a vida num inferno.

Os <u>animais peçonhentos</u> estão <u>assustados</u>.

Penso que, tendo falado e comentado todas estas ideias num processo de interação muito participativa, exercendo professor e alunos o seu papel cada um, posso chegar a algumas conclusões juntamente com eles. São elas: o autor não tem o propósito de noticiar aqueles fatos escabrosos para os seus leitores, até porque os jornais já o tinham feito, ele queria mesmo era nos fazer pensar sobre o comportamento do ser humano; os animais trataram de assuntos relacionados ao nosso mundo e não sobre o mundo animal, como fazem as fábulas; e, para completar, o produtor do texto deixa transparecer que tem uma opinião e defende um ponto de vista em relação aos fatos.

Tais indícios nos apontam para um gênero discursivo chamado de artigo de opinião, que são textos assinados e geralmente aparecem em revistas e jornais. São textos que procedem a uma análise de um determinado assunto e ao mesmo tempo defendem o ponto de vista do autor a respeito desse assunto; se constitui de sequências linguísticas predominantemente argumentativas; pode ser construído de forma dedutiva (do geral para o particular) ou indutiva (do particular para o geral); usualmente apresenta três partes: introdução (na qual é apresentada a tese ou idéia principal, se a construção for dedutiva), desenvolvimento e conclusão. E ainda podemos identificar outras características desse gênero se continuarmos a compartilhar a leitura, perguntando:

- Que outras características este gênero tem?
- Qual é o suporte original do texto? Como ele é veiculado?

Podemos fazer com os alunos uma análise considerando a relação entre autor-gênero textual discursivo-suporte. Portanto, ressalto que o autor é escritor da Folha de São Paulo e escreve na coluna opinião. A Folha é um jornal de alcance nacional, bastante respeitado e cujo público alvo é diversificado e, na maioria das vezes, muito bem informado. Assim o autor escreve com o propósito de opinar sobre determinado tema e fazer seu público pensar sobre o que ele diz. Ele sabe para quem escreve e sabe e conhece a forma de veiculação das suas ideias. Além disso, é necessário comentar com os alunos sobre o texto impresso na Folha e trazer para eles, se possível, uma cópia reduzida da página em que o artigo foi publicado, com o objetivo claro de recuperar sua apresentação gráfica no portador original. E também, analisar com eles as implicações de ler um texto em diferentes suportes: no jornal, na internet, no livro didático ou impresso em uma folha de papel.

Chego a um ponto da leitura em que precisamos concluir a nossa análise. Creio que me resta retomar a leitura por parágrafos para identificar, sempre junto com os alunos, os recursos utilizados pelo autor para a construção do seu texto, observando-se a organização composicional, o uso que faz da linguagem, o seu estilo, além das marcas ideológicas que atravessam o tema tratado. É preciso ressaltar a forma de composição engendrada pelo autor. Afinal, temos a configuração de um gênero que, tendo em vista o propósito comunicativo do sujeito/autor, se transmuta a partir de um propósito inicial de fábula em artigo de opinião. Mas como se deu esse processo de metamorfose? E a resposta está na forma de compor o seu texto.

No primeiro parágrafo, o autor cria uma situação ficcional representada no primeiro período e que acima fora destacada:

Uma plêiade de animais peçonhentos -cobras, escorpiões e lacraias- reuniuse neste fim de semana às margens de um brejo para deliberar sobre fatos que ocuparam o noticiário nos últimos dias.

A seguir apresenta seu ponto de vista, afirmando que, apesar de venenosos, esses animais só usam seu veneno para se defender ou se alimentar. Constrói os três outros parágrafos a partir de breves relatos dos fatos escabrosos que aí se apresentam para dar a real dimensão das atrocidades de que o ser humano é capaz. E, por fim, ele compõe o último parágrafo fazendo referência ao seu ponto de vista, concluindo que o planeta em que os animais habitam está "cada vez mais hostil e perigoso pela presença desses seres – esses, sim, agressivos, traiçoeiros e letais- ditos humanos". Fica clara a postura reflexiva e crítica do autor em relação aos humanos. Logo, não posso pensar em fábula, só posso enxergar o artigo de opinião.

Essa atividade só poderá ser concluída quando fico convicta de que comentamos e esclarecemos todos os trechos importantes, trocamos nossas impressões sobre algumas passagens obscuras, analisamos trechos curiosos e mesmo as incursões feitas pelo autor, revelando as marcas ideológicas que atravessam o seu discurso, como deixar implícito que aqueles animais, apesar de traiçoeiros e letais, usam o seu veneno apenas para se alimentar e se defender. E os outros (os humanos) usam para fazer o mal. Outra marca que podemos ressaltar é a crença que ele, o autor, deixa transparecer: para ele, os animais peçonhentos são muito melhores e mais emocionais que os homens, visto que são capazes de entrar em "comoção geral" ou de entrar em estado de depressão por causa das maldades humanas. Posso comprovar estas leituras, mostrando aos alunos as pistas sublinhadas no fragmento reproduzido no quadro acima.

Para mim, reafirmo, o professor é mediador na produção dos sentidos (ele não deve dar as respostas) e o aluno precisa ser sujeito ativo (ele deve querer buscá-las). Sempre acreditei que é possível fazer as mediações necessárias para que o aluno se torne sujeito ativo e reflexivo no processo da leitura, ganhando, assim, autonomia. Então, muitas vezes, me perguntei como fazer isso. Creio ter demonstrado que só é possível através de um processo de leitura interativa, responsável pela construção desse leitor.

Depois da leitura...

Penso que uma boa sugestão para fechar a discussão sobre a condição do homem no mundo, quando pesamos que ele é capaz de cometer violência física contra o seu semelhante e maldades inexplicáveis, é responder por escrito às perguntas que seguem. Elas foram elabora-

das para fazer pensar, para desenvolver as habilidades de extrapolar as ideias do texto e favorecer posicionamentos críticos em relação ao tema. Essas questões podem ser recomendadas como atividade de casa. Assim os alunos terão mais tempo para socializar as ideias, trocando informações, conversando com os pais, amigos e vizinhos, e também para preparar a exposição.

- 1. Afinal, quem é esse bicho homem? Como você avalia as atrocidades reportadas pelo autor no texto que lemos? Há algo que explique comportamentos como estes? Qual a sua opinião sobre isso?
- 2. Analise o papel da imprensa televisiva ao tratar de casos como o de Isabella Nardoni. Converse com seus familiares, amigos e vizinhos sobre o assunto. Relembre com eles outras situações semelhantes. Como você avalia a forma como a imprensa apresenta o fato? Eles são exagerados, sensacionalistas, imparciais? Apresente seu ponto de vista e argumente.
- 3. Vamos extrapolar nossas reflexões a partir de um diálogo que vamos estabelecer com um filósofo francês. Veja o quadro a seguir:

Texto 7

Leia com atenção:

Jean Jacques Rousseau foi um dos mais considerados pensadores europeus no século XVIII. Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais. Nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, e faleceu em Ermenonville, nordeste de Paris, França, em 2 de julho de 1778.

Os pressupostos básicos de Rousseau a respeito da educação eram a crença na bondade natural do homem e atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal. Para Rousseau, o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, ou seja, o homem através da história torna-se mau, com o objetivo de lesar o outro. O homem primitivo era bom porque era natural.

Fonte: Jean-Jacques Rousseau – resumo, biografia e pensamentos. Disponível em: http://www.consciencia.org/rousseau.shtml>. Acesso em: 18 jan. 2010.

Se concordarmos com Rousseau, como você responderia à questão seguinte?

– A partir da questão da formação do homem ou do cidadão, como os homens poderiam voltar a ser bons?

Lembre-se: planeje sua escrita, revise o seu texto e se prepare para expor oralmente as suas idéias em sala de aula. Veja bem: não se trata de uma leitura, mas de uma exposição oral.

Para encerrar a Atividade 2, sinto necessidade de fazer uma reflexão. Temos que ter em mente que o professor reflexivo – aquele que reflete sobre a sua prática antes, durante e

depois de realizá-la – segundo Antonio Nóvoa (2001), precisa estar atento às formas como vai conduzir estas reflexões em sala de aula. Para ele, isso diz respeito a duas competências que eu, nós, professores, precisamos desenvolver: a competência da organização das aprendizagens e a competência da compreensão do conhecimento. Vejamos o que o professor nos diz em entrevista concedida à TVE, em 13/09/2001.

Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. Eu tenderia, portanto, a acentuar esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos⁹.

Isso me leva a pensar na linguagem que uso, no cuidado que preciso ter para que o processo de interação de fato resulte em aprendizagem em relação à leitura. E isso só é possível, quando compreendemos muito bem o nosso conhecimento e, portanto, sabemos organizar as nossas aprendizagens e, consequentemente, a de nossos alunos. Mas, é preciso dar continuidade ao trabalho, por isso vamos à próxima atividade.

– Quem será o maior inimigo do homem? Será o próprio homem?

Quero dar a essa próxima atividade esse tema título que, evidentemente, não se distancia do nosso tema geral – *Eu no mundo*. Minha vontade agora é dar um mergulho dentro do universo interior de cada um de nós. Quero fazer com que os alunos pensem a partir desta questão:

 Como eu me sinto dentro de um mundo representado pelas realidades retratadas nos textos que lemos anteriormente ("O Bicho", a charge? e "Peçonha Humana?")

Por outro lado, os questionamentos do ser humano não são apenas em relação ao meio em que vivem. Quero fazê-los pensar sobre questionamentos mais existenciais como, por exemplo:

- Quem eu sou?

_

⁹ Cf. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida à TVE BRASIL. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 9 abril.2009.

- Sou um ser contraditório?
- Como sou eu comigo mesmo?
- Que espero da vida e do que faço?
- Como posso ser feliz nesse contexto?

Tendo em mente estas questões, lembrei de um texto e selecionei-o, não só porque é adequado ao propósito acima mencionado, mas também porque quero retomar o estudo do gênero poema, mas a partir de um texto do século XVI.

Sempre acreditei que é mais producente no EM, estudar a literatura sem obedecer a classificações e quadros estereotipados referentes às escolas literárias e suas características. Sempre preferi mostrar para meus alunos que homens e mulheres de épocas diferentes, amam e sofrem e vivem e retratam todos os seus sentimentos através das artes de modo geral. No entanto, o interessante é percebermos as mudanças na forma de expressão dos sentimentos. Por essa razão, as práticas de leitura com textos de diferentes épocas devem analisar as diferentes formas de dizer em função das mudanças de contexto social, político e econômico. Penso que os textos dialogam, e é preciso fazer com que nossos alunos percebam e entendam esse diálogo. Desse modo, vamos ao texto escolhido.

ATIVIDADE 3

Texto 1

COMIGO ME DESAVIM

Comigo me desavim,

Sou posto em todo perigo;

Não posso viver comigo

Nem posso fugir de mim.

Com dor, da gente fugia,

Antes que esta assim crescesse:

Agora já fugiria

De mim, se de mim pudesse.

Que meio espero ou que fim

Do vão trabalho que sigo,

Pois que trago a mim comigo

Tamanho imigo de mim?

Fonte: Francisco de Sá de Miranda (1481-1558). Disponível em:

http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet065.htm Acesso em: 15

jan. 2010.

Antes da leitura...

Para iniciar a aula, vamos provocar uma conversa com os alunos, anunciando o desejo explicitado acima e o título do texto que vamos ler, acompanhados de alguns questionamentos que discutam as expectativas e previsões em relação ao objeto de leitura, em função do tema, do título e do autor.

Título: Comigo me Desavim Autor: Francisco de Sá de Miranda

- Vocês já ouviram falar em Sá de Miranda? Quem foi ele?
- Vocês vão ler um texto com esse título. Que significado ele tem para você?
- Sobre o que esperam ler? Conhecem a palavra "desavim"? Que sentidos atribuem a ela?
- O verbo desavir pode significar: suscitar desavenças ou discórdia entre; indispor-se, malquistar. Ficar de mal; entrar em desavença. Como, então, vocês entendem o título do texto?

Nesse momento, é muito significativo escutar os alunos para avaliar o que eles já sabem e poder ampliar a discussão com novas informações. Depois, é bom recorrer a materiais de apoio à leitura. Informes sobre o autor e sua obra, ilustrando-os, se possível, com recursos tecnológicos. Se não houver disponibilidade desse recurso, recorro a um retrato do autor ou a uma boa ilustração para correlacionar com o texto; posso recorrer à capa de um livro onde pode estar inserido o texto, enfim, é preciso buscar recursos. A partir daí, passo a fazer questionamentos, provocando a reflexão, as expectativas de leitura e a construção de conhecimentos prévios.

Sugiro aqui o retrato do autor e os quadros para leitura informativa, os quais podem ser reproduzidos em papel metro, por exemplo.

Texto 2



Biografia

Francisco de Sá de Miranda (1481-1558) nasceu em Coimbra, doutorou-se em Direito na Universidade de Lisboa e frequentou a Corte até 1521, data em que partiu para Itália. Regressou a Portugal em 1526, depois de um convívio com escritores e artistas italianos que iriam influenciá-lo grandemente. Fruto dessa viagem, trouxe para Portugal uma nova estética, introduzindo o soneto, a canção, a sextina, as composições em tercetos e em oitavas e os versos de dez sílabas. Faleceu em Amares, no Minho, na quinta para onde se retirara por não se ter adaptado à vida da Corte.

Fonte: Portal da Literatura. Disponível em:

http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=108#ixzz0czP8z8O.

LEIA MAIS SOBRE SÁ DE MIRANDA!!

Texto 3

Caros amigos,

Contemporâneo de Camões (1524?-1580), o poeta Francisco de Sá de Miranda (1481-1558) é, depois do bardo de "Os Lusíadas", o autor português mais lido do século XVI. Sua trova "Comigo me Desavim" é uma pequena obra prima. Antecipa, em poesia, questões que até hoje parecem estranhas ao senso comum.

Carlos Machado, 2004.

Fonte: Alguma poesia. Disponível em:http://www.algumapoesia.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2010.

A leitura que faço desses quadros é ampliada pelas discussões, comentários e questões, sempre buscando a construção de novos conhecimentos. Portanto, será pertinente questionar e esclarecer sobre algumas palavras-chave que irão enriquecer os conhecimentos do aluno e serão facilitadoras da compreensão e interpretação do texto. Vejamos algumas delas em forma de perguntas: *Quem foi Camões? Os Lusíadas? O que é isso? Por que o texto é considerado uma trova?*

O professor deve fazer uma breve exposição, rica em informes interessantes, respondendo a essas questões propostas e dialogando com os alunos. Caracterizar a época, traçando as características que marcaram o contexto sócio-histórico desse período. Além disso, o professor pode levar algumas trovas interessantes, curiosas para explicar o sentido dessa palavra. Por fim, creio que podemos fazer os questionamentos que servirão como objetivos de leitura e o professor fazer uma leitura oral bem expressiva, bem cadenciada do poema, pedindo a escuta bem atenciosa dos alunos. Enquanto lemos o texto, vamos tentar compreendê-lo e responder aos seguintes desafios:

1. Por que será que Carlos Machado se refere ao texto de Sá de Miranda como uma pequena obra prima? Você concorda com essa apreciação?

2. De acordo com o mesmo autor, o texto de Sá de Miranda antecipa em poesia, questões que até hoje parecem estranhas ao senso comum. O que lhes parece estranho ao senso comum quando lêem o poema?

Faço, então, duas perguntas com clara intenção: primeiro fazer a apreciação afetiva, e só então, fazer a apreciação intelectiva.

- Gostaram do texto?
- O que foi possível entender?

Após escutá-los e fazer os comentários oportunos, mostro que não é fácil entender o texto a partir de uma só leitura oral, mas que é bem provável que a escuta desperte certa emoção ou prazer estético. Por isso, é hora de entregar o texto e pedir para que façam a leitura silenciosa. Precisamos explorar o que o poema nos traz!

Penso que é importante reforçar o fato de que esse texto é de outra época histórica, pertence ao período clássico da literatura portuguesa, mas que no processo de leitura dialoga com outros modernos e contemporâneos. Um dos princípios do meu trabalho é, justamente, quebrar a questão da periodicidade, das leituras engessadas, cujos referentes são os textos que compartilham com o objeto da leitura o mesmo contexto histórico.

Mas, vamos ler para quê, afinal? Não importa a época, leremos com os mesmos propósitos. No entanto, precisamos ler para confirmar ou refutar as nossas hipóteses; ler para responder aos questionamentos um e dois que foram feitos; para fazer descobertas, enfim para entender o texto e expressar as opiniões sobre o tema em questão. Após tudo isso, iniciar o que chamei de leitura compartilhada. Como vou fazê-la?

Durante a leitura...

Depois da leitura silenciosa, iniciamos a leitura mediada, perguntando ao grupo:

- O que acharam?
- Pensaram sobre as questões levantadas?

É preciso saber ouvir, comentar e refutar quando necessário. Esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário se houver, e promover uma ampla discussão. Por isso proponho a leitura por versos e estrofes. Novas questões podem nos orientar:

- Nada soa mais desafinado do que alguém revelar que está de mal consigo mesmo.
- Você já ficou de mal consigo mesmo?
- Existe um outro dentro de você? Pense sobre isso.

Penso em retomar o título e fazer a seguinte reflexão: *Comigo é com+migo (eu)*. *Imi-go* é a forma sincopada de *inimigo*, soa como se fosse *in+migo*. Quer dizer, o inimigo está dentro de mim.

- Você concorda que exista um inimigo dentro de você? Sim ou não? Por quê?

Creio que já provocamos bastante o nosso aluno sobre o tema do texto e vejo a necessidade de pôr ordem nas idéias que produziram, nos sentidos que atribuíram a cada verso escrito pelo autor. Dessa forma, proponho que façamos em grupo uma paráfrase do texto no quadro. Um aluno pode ser convidado ou pode se apresentar como voluntário para escrever a paráfrase para a turma sob minha orientação. Sugiro um texto mais ou menos como este:

Texto 4

Entrei em desentendimento comigo mesmo; não consigo me compreender, estou em perigo, ou seja, em conflito, provavelmente, por causa de sentimentos opostos. No entanto, se não posso viver comigo mesmo, pois estou em conflito (perigo), também não posso fugir de mim, já que ninguém pode fugir de si mesmo.

Das outras pessoas ainda é possível fugir quando sofremos por elas e antes que a dor cresça. No entanto, de mim mesmo não posso fugir, quando sofro por algo que fiz ou por algum sentimento que não quero alimentar.

O que espero do inútil trabalho que tenho ou que fim terei, já que trago junto comigo tão grande inimigo de mim.

Sistematizo então com os alunos que a voz do eu-lírico transmite um desabafo e expressa sua angústia fazendo um questionamento e refletindo sobre seu destino na vida: o que posso esperar da vida que levo ou do trabalho que faço se sou alguém que tem dentro de si um "imigo", ou seja, um opositor constante? Parece haver um embate dentro do sujeito que nos fala. É como se ele se constituísse de opostos.

Claro está que esse procedimento apenas será produtivo se o texto construído for resultado de reflexões conjuntas, de leitura intermediada, dialogada e interativa a qual só conseguimos através de muitas provocações, fazendo o aluno pensar, ver e falar por si mesmo de forma reflexiva e crítica.

Após a leitura compartilhada...

Proponho que o texto elaborado no quadro seja registrado por todos. Em seguida escolho o seguinte caminho para concluir o trabalho com esse texto. Proponho que comparemos a estrutura do texto de Sá de Miranda com a estrutura do texto que produzimos no quadro e também com o texto "O Bicho", de Manuel Bandeira.

Faremos então uma análise dos elementos que caracterizam os textos e estabeleceremos as diferenças entre eles em relação à forma de composição: os versos no poema e os parágrafos na prosa. Em seguida, questionamos:

− E quanto à musicalidade dos versos? O que podemos observar?

Não é possível deixar de notar a musicalidade no trovar do poeta quinhentista. Os versos fluem, e Miranda trabalha com a malícia das palavras. Paralelismos: "Não posso viver comigo / Nem posso fugir de mim". Observo, também, nos dois versos finais, a sonoridade da aproximação entre as palavras "comigo" e "imigo", e é muito importante que estes aspectos sejam discutidos e analisados com os alunos, pois assim desenvolvemos as habilidades para a apreciação estética.

Outra sugestão para essa fase de conclusão da análise é propor uma reflexão sobre o gênero do texto que estamos analisando. Para isso perguntamos:

- Qual o propósito comunicativo do texto?
- Como ele se estrutura?
- Qual o estilo de linguagem que o autor fez uso? Que formas de dizer nos chamam a atenção?
- Que recursos expressivos explorou no plano semântico e no plano sonoro?
- Fez uso popular ou culto da linguagem?
- Que tipo de vocabulário usou?

A partir das respostas dadas, sempre de forma interativa, chegaremos a algumas constatações necessárias. É preciso mostrar para os alunos a construção formal, o trabalho artístico, poético com a linguagem, ou seja, o uso inusitado das palavras, causando estranhamento, valorizando o aspecto estético da língua. Comprovar, portanto, o gênero discursivo – o texto é um poema em função de todas estas características.

Para fechar, propomos:

- 1. Você já entrou em desentendimento com você mesmo? Já experimentou sentimentos opostos? Enfim, você de alguma forma se identificou com o texto lido? Elabore por escrito, um texto em que você explicite sua opinião sobre o tema do poema lido.
- 2. Outro poema muito conhecido de Sá de Miranda é o soneto "O sol é grande". Nele, o poeta discorre sobre a mutabilidade das coisas – "Ó cousas todas vãs, todas mudaves". O tema é o mesmo cantado por Camões em seu soneto "Mudam-se".

os tempos, mudam-se as vontades". A tarefa é: em duplas, pesquisar e trazer para a sala de aula os poemas mencionados. Cada dupla deverá fazer uma apreciação de cada poema para apresentar em sala. Além disso, fazer perguntas que esclareçam a compreensão de cada um dos textos. Lembre-se: planeje sua escrita, revise o seu texto e se prepare para expor oralmente as suas idéias em sala de aula. Veja bem: não se trata de uma leitura, mas de uma exposição oral.

Inicio a quarta atividade, pensando o quanto é necessário refletir com nossos alunos sobre as nossas relações dentro da família. Seja com os irmãos ou com os pais ou mesmo com os parentes. Sabemos, no entanto, que os laços amorosos entre pais e filhos são extremamente fortes e responsáveis pela construção da identidade de cada um. Somos, enfim, o resultado de nossas vivências e convivências, principalmente, no seio da família. E hoje mais do que nunca, essas relações encontram-se fragilizadas em função das grandes transformações pelas quais a sociedade e, consequentemente a família, vêm passando. Por essas razões, considero que textos de diferentes gêneros que explorem assuntos relacionados a esse campo das relações humanas são sempre instrutivos e formativos. Para essa atividade, considerei que precisava escolher para ler um texto que colocasse o meu aluno para pensar sobre estas relações. No entanto, vou adiar essa minha ideia, porque o texto do qual me lembrei me leva a outra questão bastante interessante, e como gosto muito dele, preferi mudar o foco das minhas reflexões nessa atividade.

O texto do qual lembrei é de Carlos Drummond de Andrade e intitula-se "Carta a uma senhora". Este texto, apesar de ser uma crítica mordaz à sociedade de consumo, é construído a partir de um enunciador que é a voz de uma filha e um interlocutor que é a sua mãe. Em um contexto próximo ao dia das mães, a garotinha nos emociona pelo fato de não poder presentear a sua mãe como gostaria. Como quero estudar um texto híbrido, considerei que esse será muito produtivo, pois tenho uma crônica metamorfoseada em carta na qual o autor cria uma estratégia discursiva que quero explorar com meus alunos. Penso agora, então, nessa perspectiva: *Eu no mundo do consumo*.

Vamos a ele!

ATIVIDADE 4

Texto 1

CARTA A UMA SENHORA

A garotinha fez esta redação no ginásio:

"Mammy, hoje é dia das Mães e eu desejo-lhe milhões de felicidades e tudo mais que a Sra. sabe. Sendo hoje o dia das Mães, data sublime conforme a professora explicou o sacrifício de ser Mãe que a gente não está na idade de entender mas um dia estaremos, resolvi lhe oferecer um presente bem bacaninha e fui ver as vitrinas e li as revistas. Pensei em dar à Sra. o radiofono Hi-Fi de som estereofônico e caixa acústica de 2 alto-falantes amplificador e transformador mas fiquei na dúvida se não era preferível uma tv legal de cinescópio multirreacionário som frontal, antena telescópica embutida, mas o nosso apartamento é um ovo de tico-tico, talvez a Sra. adorasse o transistor de 3 faixas de ondas e 4 pilhas de lanterna bem simplesinho, levava para a cozinha e se divertia enquanto faz comida. Mas a Sra. se queixa tanto de barulho e dor de cabeça, desisti desse projeto musical, é uma pena, enfim trata-se de um modesto sacrifício de sua filhinha em intenção da melhor Mãe do Brasil.

Falei de cozinha, estive quase te escolhendo o grill automático de 6 utilidades porta de vidro refratário e completo controle visual, só não comprei-o porque diz que esses negócios eletrodomésticos dão prazer uma semana, chateação o resto do mês, depois encosta-se eles no armário da copa. Como a gente não tem armário da copa nem copa, me lembrei de dar um, serve de copa, despensa e bar, chapeado de aço tecnicamente subdesenvolvido. Tinha também um conjunto para cozinha de pintura porcelanizada fecho magnético ultra-silencioso puxador de alumínio anodizado, um amoreco. Fiquei na dúvida e depois tem o refrigeraddor de 17 pés cúbicos integralmente utilizáveis, congelador cabendo um leitão ou peru inteiro, esse eu vi que não cabe lá em casa, sai dessa!

Me virei para a máquina de lavar roupa sistema de tambor rotativo mas a Sra. Podia ficar ofendida deu querer acabar a sua roupa lavada no tanque, alvinha que nem pomba branca, Mammy esfrega e bate com tanto capricho enquanto eu estou no cinema ou tomo sorvete com a turma. Quase entrei na loja para comprar o aparelho de ar condicionado de 3 capacidades, nosso apartamentinho de fundo embaixo do terraço é um forno, mas a Sra. Vive espirrando, o melhor é não inventar moda.

Mammy o braço dói de escrever e tinha um liquidificador de 3 velocidades, sempre quis que a Sra. não tomasse trabalho de espremer laranja, a máquina de tricô faz 500 pontos, a Sra. sozinha faz muito mais. Um secador de cabelo para Mammy! gritei, com capacete plástico mas passei adiante, a Sra. não é desses luxos, e a poltrona anatômica me tentou, é um estouro, mas eu sabia que minha Mãezinha nunca tem tempo de sentar. Mais o quê? Ah sim, o colar de pérolas acetinadas, caixa de talco de plástico perolado, par de meias, etc. Acabei achando tudo meio chato, tanta coisa para uma garotinha só comprar e uma pessoa só usar mesmo sendo a Mãe mais bonita e merecedora do Universo. E depois, Mammy, eu não tinha nem 20 cruzeiros, eu pensava que na véspera deste Dia a gente recebesse não sei como uma carteira cheia de notas amarelas, não recebi nada e te ofereço este beijo bem beijado e carinhosão de tua filhinha Isabel".

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. Carta a uma senhora. In: **Para gostar de ler**, Vol.5 – Crônicas. São Paulo: Ática, 1980. p.19-20.

Antes da leitura...

Imagino, então, em iniciar pedindo para que os alunos organizem seus pensamentos em torno da seguinte situação. Utilizo como recurso o papel-metro e vou colando nele as frases escritas em cartolina branca, pausadamente, para que a turma vá pensando sobre o que as

frases dizem. Claro está que se disponho de um datashow, tudo ficará mais bonito e atraente! Caso contrário, a aula poderá ficar tão boa quanto!

Atenção para as frases!

- 1. Pense em sua família, aquela que você considera como tal.
- 2. Pense na relação que você tem com os membros dessa família: pai, mãe, irmãos e outros.
- 3. Acho que aqui poderia ser... No período que antecede a comemorações como dia das mães, dos pais, das crianças... você já observou à sua volta os apelos promocionais das lojas e dos grandes centros de compras?. A televisão, os outdoors e os panfletos não param de veicular propagandas tão apelativas, lindas e criativas, anunciando o melhor presente para ser comprado. Nesse contexto, como você se posiciona? Você se envolve, deixando-se levar pelos apelos?
- 4. Como você reage diante dos apelos promocionais? Você se irrita com a propagação do consumismo?
- 5. Você questiona todo esse blá-blá comercial? Por quê? Como você acha que devem ser comemorados estes dias festivos?

Quero enfatizar nesse momento que, quando questiono os meus alunos, provocando as ideias e as reflexões, costumo dizer-lhes que não se sintam obrigados a responder. Esclareço sempre quais os momentos em que o mais produtivo é pensar. Por isso, digo-lhes que apenas pensem e falem, se quiserem. Há momentos em que isso é extremamente oportuno e respeitoso, pois existem situações em que os alunos não querem expor suas relações, sentimentos ou mesmo pensamentos e por essa razão precisamos ter sensibilidade para adequar os encaminhamentos em sala de aula.

Há outro aspecto sobre o qual quero refletir. Sei de muitos colegas que podem considerar inadequada a reflexão proposta por mim, por achar que muito provavelmente tenho um aluno sem mãe em sala de aula. E acho oportuno dizer que não vejo problema nisso, pelo contrário, penso no quanto é importante desenvolver as habilidades para conviver com os infortúnios da vida. Afinal, qualquer que seja a situação, sempre haverá alguma questão que afeta a um ou alguns na sala de aula. Os textos, situações, eventos estão aí no mundo para serem "lidos", interpretados, compreendidos, independentemente das preferências e/ou problemas individuais. É claro que há textos e situações que, sendo por natureza estressantes (violência demasiada, miséria, discriminação etc.), devem ser evitados.

Após essa fase de provocação, de algumas falas e de muita escuta, ponderando e in-

termediando o diálogo, digo-lhes que a leitura daquele dia tem a ver com as nossas reflexões, e, então, pergunto:

- Quais as expectativas que vocês têm para essa leitura que vamos fazer?

Apenas isso. Escuto, estabeleço com eles um diálogo intencionalmente para gerar mais expectativas e peço a leitura silenciosa com um objetivo bem claro:

- Vamos ler para descobrir.

É bom observar que nessa atividade, insisto, escolhi um dos muitos caminhos que eu tinha, deixei o título, o autor e o gênero propositadamente para a segunda etapa da leitura. Só agora me dou conta de que outra possibilidade bem interessante para iniciar a primeira etapa de leitura seria representar em fotos e em títulos de matérias de jornal o tema do texto que desejo que os alunos leiam. E seguir com o convite:

- Vamos ver e ler? Que sentidos estamos produzindo para as imagens e para os títulos que lemos?

Acho oportuno ressaltar que nós, professores, precisamos desenvolver a competência para refletir a nossa prática pedagógica antes, durante e depois de sua realização. É isso que nos leva à construção de aulas de leitura produtivas, pois assim podemos planejar com a necessária coerência.

Mas vamos continuar a partir de onde paramos!

Leitura compartilhada...

Após a leitura silenciosa, o primeiro procedimento é ouvir as impressões que tiveram do texto que leram.

- 1. Afinal, as expectativas para a leitura se confirmaram?
- 2. O que cada um de vocês descobriu com a leitura?

Depois desse diálogo, passo ao segundo procedimento, considerando, inicialmente, informações relacionadas ao autor e ao título do texto. Continuo perguntando:

- 3. Já leram textos do Carlos Drummond de Andrade? Lembram de algum? Que tipo de texto o Drummond costuma escrever?
- 4. Qual o título do texto? O que se pode depreender dele? De fato a garotinha escreve para a senhora uma carta? Sim ou não? Por quê?

Acho que muitas reflexões significativas podem ser feitas, e junto com os alunos

construir alguns conhecimentos que conduzirão a nossa análise daqui para frente. Sobre Drummond, já sei que, por ser bastante lido na escola, é possível que os alunos tragam muitas informações e até sugestões de leitura. É bom ficar atento. Mas acho sempre aconselhável ter à mão uma breve biografia ou alguns livros do autor de quem estou tratando, os quais podem ser disponibilizados para leitura ou passados de mão em mão e vistos por eles. A obra **Para gostar de ler**¹⁰ é uma excelente coleção, é fácil levar para a sala pelo menos o volume que serve de suporte para o texto e deixar que os alunos o vejam, conheçam e manuseiem. Há sites interessantes para se fazer leituras e releituras de nossos poetas e cronistas famosos e é sempre bom indicá-los¹¹.

Depois disso, é preciso tecer algumas correlações entre o título e a estrutura do texto. Creio que será importante ouvi-los e ampliar a percepção dos alunos, chamando a atenção deles para os elementos formais de uma carta que não aparecem no texto da garotinha. *E por que será que não aparecem?* É necessário enfatizar para eles o fato de que o texto lido é uma redação escolar que deixa transparecer um tom de desabafo marcante na escrita da menina. Nesse momento, aviso aos alunos que voltaremos a esse assunto depois e, então, retomo as perguntas com a clara intenção de alimentar a interação, fazendo com que eles continuem produzindo sentidos para o que leram.

- 5. Gostaram ou não gostaram do texto? Por quê?
- 6. Que impressões tiveram da garotinha? O que a preocupa?
- 7. O que mais chamou a sua atenção no texto? Há algo que lhe pareça inusitado?

Escuto as falas e faço os comentários pertinentes e anoto algumas ideias, pois sei que mais tarde poderei fazer uso das próprias falas de meus alunos para tecer algumas considerações sobre o conteúdo do texto ou sobre a postura da personagem ou sobre alguma dúvida que tenham tido. Esse procedimento é muito interessante, pois eles se sentem valorizados e se tornam cada vez mais interativos.

Nesse momento, opto por fazer uma leitura oral e, para isso, chamo um voluntário. Peço, então, a escuta atenciosa de todos, pois explico que pode ser que algum leitor ainda perceba algo de novo nessa leitura.

Trata-se de uma coleção editada pela Ática, a partir de 1977. Cf. EDITORA ÁTICA. Disponível em: http://www.atica.com.br.

¹¹ Como os sites LEITORES e LIVROS. Disponível em: http://www.leitoreselivros.com.br, RELEITURAS. Disponível em: http://www.releituras.com.br/drummond_menu.asp, entre outros.

A intenção é refletir sobre a personagem do texto. O que ela tem a dizer à sua mãe? E de que forma ela achou que podia fazê-lo?

Para tanto, sugiro uma leitura compreensiva por parágrafos, conduzida pelo professor, e uma análise do vocabulário utilizado pela garotinha. Para isso, provoco:

- O que se pode depreender do uso que ela faz de determinadas palavras e expressões, como por exemplo: "radiofono Hi-Fi de som estereofônico"; "tv legal de cinescópio multirreacionário som frontal, antena telescópica"; "o transistor de 3 faixas de ondas"; "puxador de alumínio anodizado" e outras tantas?
- Que aparelhos e/ou inovações tecnológicas seriam esses no dia de hoje?

É interessante trabalhar esta seleção lexical como pistas indicativas do contexto de produção, ou seja, indicativas de uma época – a década de 80. Penso então em dialogar com os alunos sobre o fenômeno da variação linguística. Nesse caso explorar com eles as variações devidas à faixa etária, à geração. É relevante fazer com que os alunos percebam que a diferença de faixa etária entre os interlocutores pode resultar em incompreensão da mensagem. Por causa dessa variação é que palavras e expressões muito usadas pelos jovens de hoje não o são pelas pessoas mais velhas, as quais costumam até desconhecer o significado que têm. Outro aspecto a ser considerado é que muitas palavras, com o tempo, podem assumir variação de significado. Pode ocorrer que alguns vovôs e vovós desconheçam que "ficar" com alguém significa para os adolescentes uma espécie de namoro. Além disso, uma atividade produtiva poderia ser a substituição desses termos por outros contemporâneos dos alunos.

Por essa e outras razões, imagino que é necessário fazer as pausas de que falei anteriormente e ajudar os alunos a esclarecer alguns dados que apontam para o perfil da personagem. É preciso fazê-los perceber o quanto a garotinha é informada e domina as inovações tecnológicas da época. Posso comprovar isso com a informação de que a menina saiu para "ver as vitrinas e ler as revistas."

A leitura compartilhada será tanto mais producente quanto maior for a atuação do professor como mediador e provocador, fazendo com que os alunos falem acerca de suas impressões sobre a personagem, suas intenções, desejos e angústias. Sigo com mais perguntas. Esse procedimento alimenta o processo da leitura e mantém o meu aluno "ligado".

- 1. Afinal, o que pretendia aquela garotinha ao redigir a sua redação?
- 2. Que qualidades ela demonstra ter? Qual o conflito ou angústia vivenciado pela garotinha?Você percebe algum?
- 3. Ao sair para ver as vitrines, a menina tem em mente um firme propósito. Ela o

realiza? Sim ou não?Por quê?

Mais uma vez, é hora de dar um tempo para que os alunos troquem idéias, discutam suas impressões e opiniões. Nesse momento, estamos discutindo o conteúdo do texto e tentando ir além das linhas para ler nas entrelinhas. E é no processo de interação que vamos ajudando o aluno a desenvolver as suas habilidades para ler e compreender o que está pressuposto e o que está subentendido no texto.

Minha intenção é, junto com eles, responder a todos esses questionamentos feitos. Não quero simplesmente encontrar respostas, mas ir em busca da compreensão, pois acredito que são as respostas que eles me dão que fazem com que eu perceba e avalie o quanto eles estão compreendendo e interpretando o texto que estamos lendo. Interrompo aqui a atividade para falar de alguns aspectos que, ao longo do processo em sala de aula, são relevantes. Por exemplo, é importante ser um pouco repetitiva, dizer e redizer, reelaborando, é claro, para não ser cansativa. A pretensão é costurar as ideias, não podemos perder o fio da meada, por isso é importante retomar sempre com os alunos a idéia inicial do trabalho. Construir um discurso de retomada das atividades já realizadas ajuda a retomar as leituras feitas e a preparar para outras.

O meu objetivo ao trabalhar com o tema *Eu no mundo* é construir práticas de leitura que tenham como referentes textos de gêneros diversos, explorando assuntos em seu conteúdo, relacionados de alguma forma ao tema geral. Assim, iniciei refletindo com eles sobre a condição humana em um mundo onde há fome – poema "O Bicho" –, onde há violência física, maldade e vileza retratadas no artigo de opinião – *Peçonha Humana*. E chegamos a refletir sobre o fato de que a violência está tão presente em nosso contexto social que parece haver uma tendência à banalização desse fato. É o que se pode ver na charge de Ivan Cabral, através da qual o autor retrata a família reunida diante da televisão, discutindo com certa naturalidade as atrocidades cometidas pelos próprios pais da garotinha Isabella.

Além dessas atividades, retomamos o gênero poema para tratar do mesmo tema, *Eu no mundo*, mas dessa vez numa perspectiva mais subjetiva, mais pessoal e expressiva, pois o texto propõe uma reflexão do *eu* em relação ao seu mundo interior e não em relação ao mundo social. Os conflitos agora não são externos, mas internos: o eu é um outro. A partir disso, o meu objetivo é discutir e analisar o quanto é necessário estar preparado para viver nesse mundo e para viver consigo mesmo, uma vez que são patentes os conflitos e as contradições naquele e em nós. Tudo isso precisa estar claro para todos os alunos envolvidos nas atividades.

Desse modo, chegamos ao texto "Carta a uma Senhora". Meu propósito é continuar

discutindo/refletindo sobre as situações que nos inquietam e que nos desafiam nesse mundo em que vivemos. Só que agora a perspectiva é a de uma filha que, inserida no contexto de uma família com poucos recursos, gostaria de comprar um presente e oferecer à sua mãe em uma data tão significativa. Mais uma vez a minha intenção é discutir com os meninos sobre esse estar no mundo e pensar no valor que as pessoas atribuem às coisas, aos bens e o fato de que nem todos podem ter acesso a isso. Saber se relacionar com os apelos de um mundo consumista e também com os desejos que ele provoca e com os sofrimentos que esse mesmo mundo pode nos causar.

Afinal, precisamos, apesar das adversidades, desenvolver a competência para ser feliz. Mas será que a garotinha do texto, ao final, estava feliz?! Voltemos à nossa leitura.

Nesse ponto da interação, acho adequado conduzir minhas reflexões para a estrutura do texto. Assim lanço a seguinte reflexão.

 Observem que o texto é quase todo ele constituído de falas de uma garotinha, a exceção da fala inicial do narrador, que é o autor da crônica que estamos lendo. Mas, quem é essa garotinha?

O objetivo é fazer a distinção entre autor, narrador e personagem. Além disso, retomar a noção de ponto de vista. Ao longo da minha prática, constatei em sala de aula que esse conceito é sempre problemático. Lembro que muitas vezes me perguntaram se Bentinho era o próprio Machado de Assis quando criança. Também não entendiam muito bem o ponto de vista da narrativa e faziam muitas perguntas: *Bento Santiago envelhecido era o próprio Machado, contando a sua vida?* Quando eu afirmava que Bento era apenas um personagem criado pelo autor e a narrativa era feita por esse personagem, muitos reagiam dizendo não entender. Para eles, era como se autor e personagem fossem a mesma pessoa, ou seja, Bento era o próprio Machado. *Ou será que o personagem que ele, Machado, constrói é um recurso para expressar seu ponto de vista pessoal sobre a vida, os homens e suas relações amorosas?* A essa pergunta sempre os alunos reagiam dizendo: muito complicado! E é de fato complicado! Por isso, acho que é adequado refletir sobre o ponto de vista da narração nesse texto e sempre que possível retomar esse conceito a cada leitura.

Conduzo a leitura, mostrando que a garotinha é um personagem criado pelo autor para, por meio dele, expressar seu ponto de vista pessoal (ou seja, o que ele pensa) a respeito dessa situação de inquietação e ou angústia de uma filha que, sem dinheiro, não pode comprar um presente para sua mãe. No entanto, ao seu redor, o apelo consumista de certa forma a manipula, envolve e a coloca em um mundo de fantasia. Ela sonha poder dar à mãe tantas coi-

sas..., mas no plano consciente sabe que não pode, pois não tem dinheiro.

Ao fazer esta leitura, preciso estar atenta para mostrar aos meus alunos as pistas linguísticas que nos permitem sentir o quanto este texto é repleto de ironia, sarcasmo, crítica... O propósito, ao analisar a linguagem, é mostrar o quão fútil e superficial pode ser a manifestação de carinho através do ato de comprar. Um aspecto que confirma esse raciocínio é o fato de todos os presentes terem perdido a função. Nenhum dos mencionados serviria para a mãe da garotinha.

Destaco no quadro, então, os fragmentos 1 e 2:

- 1. A garotinha fez esta redação no ginásio:
- 2. "Mammy, hoje é dia das Mães e eu desejo-lhe milhões de felicidades e tudo mais que a Sra. sabe.

Meu objetivo é comparar as falas e mostrar aos alunos, a partir das marcas linguísticas, as diferenças de elaboração do discurso e de perspectiva do narrador. No primeiro fragmento, temos as marcas linguísticas que apontam para o discurso em 3ª pessoa e o tempo é o pretérito. Desse modo, temos uma voz que nos conta (narra) que a garotinha fez uma redação que é anunciada a partir do uso dos dois pontos. No segundo fragmento, temos a compreensão da mudança de perspectiva. O narrador não mais aparece e dá lugar a outra voz: a da garotinha: *Eu desejo-lhe*. Temos a marca da 1ª pessoa que representa a personagem que, em tom de desabafo, constrói sua "redação".

Assim, podemos concluir que o narrador (autor) compõe sua crônica na forma de uma redação escolar e na perspectiva de uma garotinha que nos relata a sua trajetória em busca de um presente para a sua mãe. Mas, esse é o recurso encontrado pelo autor para expressar seu ponto de vista pessoal a respeito dessa situação vivida pela garotinha e retratada no texto, que parece banal, mas que nos causa sensações e reações, e que acima de tudo nos faz pensar sobre nós mesmos nesse contexto.

Realizo com eles esta reflexão e esse caminho me parece produtivo. Sinto que eles percebem que as leituras realizadas nos enriqueceram. A partir daí, continuo a leitura compartilhada e retomo uma questão que ficou lá atrás: o título do texto – *Carta a uma Senhora*. Então, provoco:

De fato a garotinha escreve para a senhora uma carta? Sim ou não? Por quê?

 Por que posso afirmar que estamos diante do gênero crônica? O que é mesmo uma crônica?

Depois das escutas necessárias e das mediações, sempre aproveitando o já sabido e acrescentando outros conhecimentos. As discussões são dirigidas para deixar bastante claras para eles, as características desse texto que o autor chamou de *carta*. Afinal, a redação da garotinha tem a forma de uma carta pessoal, bem íntima e informal e em tom de desabafo. *Mas*, e a crônica, onde ela está? Como se configura?

O objetivo é refletir sobre as características desse gênero textual-discursivo. Para isso, projeto, então, o seguinte fragmento e sugiro uma leitura com a turma.

Texto 2

A Última Crônica

FERNANDO SABINO

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica. [...]

Fonte: SABINO, Fernando. A última crônica. In:_____et al. **Para gostar de ler**. V. 5 – Crônicas. São Paulo: Ática, 1980, p.6.

Após a leitura, questiono os alunos, buscando, a partir do fragmento dessa crônica de F. Sabino que lemos, chegar a algumas constatações. Minha pretensão é provocá-los com as questões que seguem e recuperar informações que eles já têm sobre as crônicas e acrescentar outras, sem perder de vista o texto que estamos lendo e analisando. Vamos às perguntas!

- 1. Qual o assunto que interessa a um cronista? Em outras palavras, sobre o que costumam escrever os cronistas?
- 2. A crônica tem uma estrutura mais ou menos estável? Como este gênero costuma se organizar?
- 3. Qual o propósito comunicativo desse gênero? Costuma informar, convencer, instruir, emocionar?

- 4. Qual o estilo de uso que faz da linguagem? Explora os contínuos formal/informal; oral/escrito; popular/culto? Vamos analisar cuidadosamente a linguagem da garotinha e verificar o uso que o autor faz da linguagem.
- 5. Como são os interlocutores envolvidos? Que lugares ocupam? Qual o público alvo?
- 6. Como podemos caracterizar o contexto de produção (sociocultural) dessa crônica? Vamos analisar a seleção lexical. Atenção para o vocabulário utilizado pela garotinha. O que nos sugere?

A leitura que faço com eles será toda direcionada para demonstrar que a crônica é um gênero que é o resultado da visão pessoal, subjetiva do cronista diante de um fato qualquer colhido no noticiário de um jornal ou no cotidiano. Vamos recorrer às partes sublinhadas para provar isso e interagirmos com o texto de Fernando Sabino. Inicio, então, uma conversa com os alunos sobre as características desse gênero tão produzido no Brasil e também tão lido.

Às vezes a crônica explora o humor e/ou a ironia, outras, as coisas sérias e tristes de forma despretensiosa, dando tratamento artístico e poético às coisas mais banais e insignificantes. É quase sempre um texto curto e nasceu para ser publicada inicialmente no jornal, depois é que passou a habitar os livros. Segundo Antônio Cândido (1992, p.6) (escrevo no quadro a frase que vou proferir), "o seu intuito não é dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão". Esse é o seu propósito comunicativo, nos emocionar e nos fazer pensar criticamente sobre a vida em nosso entorno e sobre os comportamentos humanos.

Continuo a nossa reflexão, voltando ao texto original, "Carta a uma Senhora", considerando as marcas do gênero em questão, e ressalto que a estrutura é adequada ao seu propósito. O narrador se ausentou, e a crônica é toda construída através do discurso da garotinha. Com esse recurso, o autor aproximou o leitor do conflito da personagem. Assim, ele atinge o seu propósito que é nos emocionar e fazer pensar. É ela – a garotinha – que nos sensibiliza e comove. Não ele. A crônica se organizada em prosa, com apenas cinco parágrafos construídos a partir de uma organização lexical compatível com as intenções da menina. A linguagem é predominantemente informal e com marcas da oralidade, acompanhando o fluxo do pensamento, afinal é como se a garotinha conversasse com a sua mãe. Além dessas marcas, apresenta, de modo mais dominante, sequências linguísticas próprias da tipologia narrativa, relatando fatos envolvendo a personagem, fazendo uso do pretérito e das noções de tempo e lugar, embora de forma limitada. Esses aspectos mencionados são marcas composicionais da crônica.

O contexto de produção envolve a situação da enunciação, e já vimos isso refletido no contexto sociocultural da garotinha, que em época de dia das mães, sem posses e sem dinheiro, após ter passeado pelas ruas e ter visto as vitrines oferecendo diversidade de produtos, encontra-se agora em uma sala de aula, fazendo uma redação. Isso justifica, por exemplo, o uso que faz da linguagem. No entanto, não posso perder de vista que a estratégia discursiva engendrada pelo autor tem clara intenção de criticar e ironizar os comportamentos que assumimos em determinadas situações. Ao construir a sua crônica, o autor assume seu lugar de cronista, que escreve sobre uma cena do cotidiano e, possivelmente, encontrará jovens leitores que se identificarão com a garotinha e atingirá o propósito de fazê-los refletir sobre questões como estas que envolvem a personagem.

Depois dos comentários e explicitações necessárias, creio que posso passar para as atividades pós-leitura.

Após a leitura...

Mesmo tendo explorado tantos aspectos ao longo da leitura, ainda penso que o texto requer um exercício de reflexão ainda mais apurado, e esse é o momento em que faremos isso. Nessa etapa, é necessário propor atividades e tarefas que contemplem a leitura global do texto, com o objetivo de desenvolver as habilidades de extrapolar, comparar, correlacionar, avaliar, resumir, sintetizar e criticar as idéias discutidas e abordadas. As questões que seguem foram elaboradas com a intenção de explorar estas habilidades.

Assim, sugiro algumas questões para serem discutidas e respondidas. Desta vez para os alunos trabalharem em pequenos grupos. Creio que desse modo favoreço a leitura compreensiva daqueles que por ventura deixaram de entender alguma situação ou passagem do texto. Nesse momento, haverá troca das experiências leitoras e todos saem ganhando.

- 1. Depois de tudo que discutimos, podemos dizer que Carta a uma Senhora é exemplo de hibridismo ou intertextualidade intergêneros? Por quê?
- 2. Relacione os presentes que a garotinha pensou em dar à mãe e também as razões pelas quais não o fez. Como você avalia o comportamento dela?
- 3. Você acha que a garotinha de fato não comprou cada um dos presentes vistos por causa dos motivos apresentados por ela? Por quê?

Vamos reler a fala da garotinha e responder às questões seguintes:

Acabei achando tudo meio chato, tanta coisa para uma garotinha só comprar e uma pessoa só usar mesmo sendo a Mãe mais bonita e merecedora do Universo. E depois, Mammy, eu não tinha nem 20 cruzeiros, eu pensava que na véspera deste Dia a gente recebesse não sei como uma carteira cheia de notas amarelas, não recebi nada e te ofereço este beijo bem beijado e carinhosão de tua filhinha Isabel.

- 4. Analisando o período grifado, você acha que a garotinha está sendo sincera? Apresente argumentos.
- 5. Que sentidos você atribui à fala da garotinha, explicitada no último período do texto? Você acha que ela, ao final, estava feliz? Apresente argumentos.

As respostas devem ser bem planejadas e bem escritas. É importante que alguns alunos do grupo fiquem responsáveis pela revisão do texto. Um aluno lê oralmente cada resposta para que a turma toda escute e possa avaliar posteriormente. Depois, abre-se uma roda para avaliação, comentários e fechamento das atividades de leitura do texto *Carta a uma Senhora*. Achando viável, o professor pode recolher os textos para uma revisão e, quem sabe, planejar uma atividade de reescrita.

Vamos prosseguir o nosso processo de proposição e reflexão com a realização da Atividade 5. Retomo, então, o tema da nossa unidade de estudo: *Eu no mundo*. Minha intenção agora é discutir esse tema, mas sob outro ponto de vista. Quero abordar a situação que tanto nos preocupa que é o contexto educacional e cultural em que eu e meus alunos estamos vivendo. Então, anuncio para a turma essa pretensão e os convido a pensar sobre a educação que cada um teve e tem.

Quando li esse texto, imediatamente pensei na diversidade de assuntos que podem ser discutidos, e que podem enriquecer o aluno à medida que o faz pensar sobre questões essenciais em relação à sua formação enquanto cidadão e como ser humano. Vamos ao texto.

ATIVIDADE 5

Texto 1

SUBLIMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

JORGE PORTUGAL (Educador e poeta)

Sublimação é um velho conceito da química que descreve a passagem de um elemento do estado sólido para o gasoso, sem passar pelo líquido. Pois me ocorre agora que, no Brasil, está-se dando um processo de sublimação na esfera social.

Seguinte: com o governo Lula, cerca de 30 milhões de brasileiros foram incorporados ao mercado de consumo, por terem conquistado maior poder aqui-

sitivo, sem que isso tivesse sido acompanhado por mais educação em suas vidas. Quer dizer: aumentaram a renda sem, necessariamente, aumentar o repertório cultural.

Com mais dinheiro no bolso, essa imensa galera vai às compras em ritmo frenético: automóveis em 60 prestações, todos os itens da linha branca, casa própria, viagens de lazer e tudo aquilo que a TV sugere. A televisão. Esse é o ponto.

Com dois ou três aparelhos em casa, a família recém-entrada na classe média é literalmente domesticada por essa máquina eletrônica. Hebes e Faustões, Hucks e Gugus, CQCs e BBBs alimentam permanentemente a "cultura das celebridades" e o seu contrapeso, a música sertaneja, o pagode romântico e o axé da Bahia. Dessa teia, não tem quem se livre!

A escola, que não ocupa tanto espaço na preocupação dessa turma, é a pública, com todas as deficiências, ou a particular de terceira categoria, para que a mensalidade caiba no orçamento. Se passam em vestibular, a maioria vai para as faculdades privadas que, na maior parte, tomam o estudante por freguês. Brigar por melhores condições de ensino é papo pra marciano; essa turma briga mesmo é se o time do coração cair para a "segundona".

A situação é deplorável, mas, também, um belo desafio. Não me canso de dizer que a palavra de ordem é qualidade: na educação, na relação com o meio ambiente, nas relações sociais. Estamos vencendo a fome e a pobreza material, mas ainda temos um belo e gigantesco trabalho de construção humana a ser iniciado.

E precisamos de um, dois, cinco, dez mil "vietnãs educacionais" em cada ponto do País detonando a maré de mediocridade que hoje é uma onda, mas amanhã pode virar cultura.

Fonte: PORTUGAL, Jorge. Sublimação social e educação. Jornal **A Tarde**, 05/01/2010, A3.

Antes da leitura...

Penso em iniciar a primeira etapa de leitura apresentando no quadro ou através de outro recurso possível, o título do texto e o nome do autor e fazer algumas perguntas.

- Pensem sobre o título do texto e sobre o autor:

Sublimação social e educação Jorge Portugal (Educador e poeta)

Inicio um diálogo com a turma para captar informações, é preciso descobrir qual o conhecimento prévio que têm sobre o autor e como entendem o título do texto. Para isso faço duas perguntas:

- − O que sabem sobre este cidadão?
- − O que significa sublimação? Que sentidos podemos atribuir a este título?

Aqui, em Salvador, Jorge Portugal tem um programa televisivo que é muito assistido e parece ser bem quisto pelo seu público. Há algum tempo ele escreve no jornal **A Tarde**, na coluna Opinião. Assim, creio que poderemos trocar muitas informações e ampliá-las também.

Quanto ao título, creio que haverá um maior estranhamento por parte dos alunos, por causa da palavra *sublimação*. Mas, vou continuar a leitura interativa, apresentando um breve informativo sobre o autor. E depois passamos a analisar o título.

Faço um convite para uma leitura oral, enquanto os demais escutam, e em seguida discutimos as informações e a relevância do trabalho desenvolvido pelo autor.

Texto 2

QUEM É JORGE PORTUGAL?

O colunista do NOTÍCIA CAPITAL, professor, compositor e membro do Conselho Nacional de Política Cultural, Jorge Portugal será o homenageado este ano com o "Prêmio ÁGAPE", do Instituto Ágape, sediado em Milão, na Itália.

O prêmio foi instituído para reconhecer o trabalho de pessoas que atuam na área sócio-cultural-educativa, no mundo inteiro, e promovem ações que estimulem o desenvolvimento social através da arte e da educação.

Jorge Portugal está sendo destacado em 2009, pelo seu trabalho de idealização e apresentação do programa Aprovado!, pelo incentivo e coordenação dos Pré-vestibulares sociais (a exemplo dos projetos Manuel Faustino e Central do Vestibular), e pela defesa intransigente de um ensino público de qualidade, através dos seus artigos para jornais, sites e blogs de todo o país.

O Instituto Ágape, que confere o prêmio, é coordenado pelo artista plástico, escultor e designer Giuliano Ottavianni, internacionalmente conhecido, com trabalhos espalhados por várias partes do mundo. A cerimônia de entrega do prêmio será no próximo dia 19 de Junho, no Mosteiro-Resort San Gaudenzio, na Itália.

Fonte: Notícia Capital. Disponível em:

. Accesso em: 25 jan. 2010.

Conversar sobre as vantagens de programas que exploram a área sócio-cultural-educativa e refletir um pouco sobre a importância dos meios de comunicação para a realização desse trabalho vão ajudar os nossos alunos a ver a situação da educação em nosso país de forma crítica. Lembro-me, então, de ilustrar o pensamento de Jorge Portugal com um fragmento de um artigo dele mesmo – *TV*, *Cyber e Saber*, *publicado em 31/08/2009*.

Dessa vez, faço uma leitura oral e a turma acompanha.

Texto 3

TV, CYBER e SABER.

Quando o tema é educação e o défict educacional do país, principalmente no tocante ao ensino médio, não tenha dúvida: os meios de comunicação ainda não fizeram um terço do tanto que podem nessa área. A sub-utilização de TV, rádio e Internet é algo tão absurdo que chega à condição de crime de lesa-juventude.

O que nos fazem crer é que os pensadores e fazedores da educação tristemente ignoram que o mundo chega hoje à moçada através da tela da TV e do computador. Que a sala de aula é importante, fundamental, porém deve estar

cada vez mais conectada a esses "mass-mídia", por sua vez elevados à condição de salas de aula complementares. [...]

Fonte: PORTUGAL, Jorge. TV, cyber e saber. BLOG JORGE PORTUGAL. Disponível em: < http://www.jorgeportugal.com.br/blog/category/artigos>. Acesso em 25 jan.2010.

(Acesse! Leia mais! http://www.redeeduca.com.br http://www.tosabendomais.com.br/portal/o-programa.php)

Terminada a leitura, começamos uma conversa a partir das questões:

- Vocês têm consciência de que existe défict educacional no país, principalmente no tocante ao ensino médio? O que pensam sobre isso?
- Vocês acham que os meios de comunicação podem ajudar para modificar essa situação? Como? Por quê?
- Que sentidos se podem atribuir ao pensamento do autor quando ele afirma: "A sub-utilização de TV, rádio e internet é algo tão absurdo que chega à condição de crime de lesa-juventude"?
- O que são, para o autor, as salas de aula complementares?

Minha intenção é informar sobre quem é o autor, o que pensa sobre educação. Imagino que muitos alunos estarão ampliando bastante as informações que já trazem. Além disso, creio que estamos exercitando a habilidade dos alunos de pensar criticamente sobre o tema que trouxemos para reflexão. Afinal, como um aluno de EM se vê no seu contexto, marcado por uma educação precária que, apesar dos apelos de muitos, é deficitária e ineficiente? Tratase de discutir sobre *o eu no mundo considerando o contexto educacional onde ele está inserido*.

Nessa leitura, é preciso deixar claro que o autor defende a ideia de que a sala de aula é espaço importante e fundamental para a educação, porém deve estar cada vez mais conectada aos veículos de comunicação de massa – os "mass-mídia", que, por sua vez, e, segundo ele, devem funcionar como salas de aula complementares.

Visto isso, retomo o título do Texto 1. Um modo que imagino para conduzir a nossa aula é perguntar a quem gosta de Química se já estudou ou ouviu falar de um fenômeno que estudamos nessa disciplina chamado sublimação. Se a discussão não se desenrolar por esse caminho, sugiro a informação do próprio texto:

Sublimação é um velho conceito da química que descreve a passagem de um elemento do estado sólido para o gasoso, sem passar pelo líquido.

Continuo perguntando:

- Mas, então, o que significa o título do texto: Sublimação social e educação?
- Que sentidos vocês atribuem ao título?
- O que vocês esperam que o autor discuta?

Depois de ouvir as impressões dos alunos e considerar as suas previsões e expectativas, distribuo o texto e solicito uma leitura silenciosa com os seguintes objetivos explicitados:

- ler para confirmar ou refutar as expectativas de leitura;
- ler para identificar qual o propósito do autor ao escrever este texto.

Ao término da leitura silenciosa, reservo um tempo para ouvir as impressões dos alunos sobre o texto, conversarmos sobre suas expectativas de leitura e, só então, conduzo as nossas reflexões para identificarmos o propósito comunicativo do autor nesse texto. A partir sempre do que dizem, vamos buscar as pistas linguísticas e composicionais que apontam para o gênero textual-discursivo: artigo de opinião. Inicio mostrando o suporte original – o jornal **A Tarde**. Localizamos a seção Opinião onde se encontra o texto. Esses informes são um bom indicativo do gênero. Assim, junto com os alunos e com o texto em mãos, identifico o ponto de vista do autor, ou seja, a opinião que ele defende, e vamos também mostrando as sequências linguísticas, predominantemente argumentativas, que vão esclarecendo as razões pelas quais ele defende as suas ideias.

Vejamos nas próprias palavras do autor:

[...] me ocorre agora que, no Brasil, está-se dando um processo de sublimação na esfera social.

Porém, mais adiante, o autor explica a sua metáfora, tornando a sua opinião mais clara:

"Seguinte: com o governo Lula, cerca de 30 milhões de brasileiros foram incorporados ao mercado de consumo, por terem conquistado maior poder aquisitivo, sem que isso tivesse sido acompanhado por mais educação em suas vidas. Quer dizer: aumentaram a renda sem, necessariamente, aumentar o repertório cultural."

Uma reflexão bem significativa é provocar os alunos, fazendo com que pensem:

O que adianta sermos um povo com melhores condições financeiras, se não temos educação para lidar com o nosso semelhante ou mesmo com o planeta?

Nesse texto, o autor traz para o leitor uma questão que exige reflexão cuidadosa do

ponto de vista social e pessoal, que é a constatação de que o povo brasileiro tem mais dinheiro, mas não tem mais educação do que tinha anteriormente. Isso me leva a lançar um questionamento pessoal, provocando mesmo uma atitude introspectiva.

- Eu preferiria ter mais educação e menos dinheiro?

Enquanto meus alunos pensam, discutem e até se inquietam, retomo a ideia de que o artigo de opinião tem seu suporte original no jornal, mas também está disponível no blog do autor. Isso nos leva à conclusão de que o autor, em princípio, escreve para um público alvo de um jornal de grande circulação, com certo grau de informação, mas, que está disponível a todos que puderem ter acesso.

Terminada essa fase de compartilhamento da leitura, inicio a leitura global e conjunta da obra, promovendo o mais possível situações de interação entre o texto/o aluno/o professor.

Durante a leitura...

Ao longo dessa leitura oral parcelada, podemos e devemos fazer os questionamentos que acharmos necessários. É preciso suscitar discussões sobre o tema trazido pelo autor, comentar as suas ideias, sempre questionando e provocando os alunos. Além disso, durante a leitura de cada parágrafo, é muito significativo identificar as palavras-chave e esclarecer as palavras desconhecidas. Também é importante verificar se os alunos identificam os recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir as imagens metafóricas, o humor e a ironia que podem estar presentes no artigo.

Nesse texto de Jorge Portugal, vejo a importância de identificar os recursos utilizados na composição do texto, observando-se a organização composicional, o uso da linguagem, o estilo, além das marcas ideológicas que atravessam o tema tratado, as quais serão mostradas mais adiante. Desse modo, preferi, nessa Atividade 5, identificar, por parágrafos, os aspectos que, creio, não podem deixar de ser analisados. Não pretendo limitar a leitura, mas sim tratar dos aspectos que me pareceram mais relevantes, embora tenha clareza que existem outros que podem e devem ser salientados. Vamos, eu e os alunos, compartilhar as nossas leituras.

No parágrafo primeiro, precisamos discutir e esclarecer a idéia trazida pelo autor, ou melhor, o seu ponto de vista: *no Brasil, está-se dando um processo de sublimação na esfera social*. Quero logo saber que sentidos os alunos estão atribuindo a esse dizer. Como posso ajudar o nosso aluno a fazer esta leitura? Para isso recorro ao segundo parágrafo e encontramos a resposta, pois o próprio autor esclarece.

Preciso ressaltar, também, o recurso empregado pelo autor para iniciar o seu texto,

partindo de um *velho conceito da química* – *a sublimação* – para construir a lógica do seu pensamento e a direção argumentativa do seu texto. Desse modo, assim como na Química, o fenômeno da sublimação existe na sociedade brasileira; passamos do estado da pobreza para um estágio de melhor condição do poder aquisitivo sem, no entanto, melhorar a educação, ou seja, queimamos uma etapa do processo! "Qual o legado que essa situação nos deixou?"

No segundo parágrafo, encontramos a explicação da metáfora utilizada por Portugal, como já disse, e uma constatação: "Quer dizer: aumentaram a renda sem, necessariamente, aumentar o repertório cultural". Como podemos compreender as palavras do autor? Está claro que o seu discurso está atravessado por uma postura crítica em relação ao governo de Lula, pois ele declara que não houve uma preocupação do governo em ampliar o acervo de conhecimentos do povo brasileiro. Isso pode ser depreendido com a afirmação de que tudo isso ocorre no governo Lula, assim temos: "com o governo Lula, cerca de 30 milhões de brasileiros foram incorporados ao mercado de consumo". Percebo que seu discurso é marcado ideologicamente, pela defesa do governo mencionado, embora assuma uma postura crítica em relação ao aspecto educacional. Provoco, então, os alunos:

- O autor defende ou ataca o governo mencionado por ele?Por quê?

No terceiro parágrafo, ressalto a intenção do autor de trazer o consumismo como consequência desse fato político-econômico. As compras são feitas em ritmo frenético, diz o autor, e ainda ele introduz a televisão como elemento fortalecedor do comportamento consumista. Provoco os alunos, fazendo-os pensar:

– A televisão, na visão do autor, passa a ser um problema. Será mesmo?O que você acha?

No quarto parágrafo, não posso deixar de alertar os alunos para a forma de dizer do autor: "a família recém-entrada na classe média é literalmente domesticada por essa máquina eletrônica [a televisão]". Sugiro uma reflexão cuidadosa sobre o emprego da palavra *domesticada* – o que o autor pode estar sugerindo? A família está sendo condicionada, manipulada? E como posso entender o uso da expressão a "cultura das celebridades?" É preciso dar sentidos à afirmação "Dessa teia, não tem quem se livre!" Observo que junto com o aluno posso fazer uma viagem muito para além das entrelinhas e ajudá-lo a ler e compreender o texto, explorando o mais possível a diversidade de sentidos. Para isso, é preciso alimentar constantemente o processo interativo entre as muitas vozes que na sala de aula não devem estar silenciosas.

Nesse momento, percebo que a forma com que conduzo as discussões também não é neutra, e nem poderia ser, pois a minha fala está marcada por um posicionamento ideológico.

Para mim, dizer que o problema está na televisão é um pouco desviar a culpa do culpado. Se o povo for educado, saberá conviver com a TV de forma crítica e, portanto, saberá se livrar da "teia" de que fala o poeta. Além disso, apesar de me considerar uma professora consciente e crítica em relação ao meu fazer pedagógico, às vezes deixo transparecer em sala de aula os meus posicionamentos, mas quando percebo isso, busco não interferir nas opiniões e posicionamentos dos alunos, que tendem a crer que "o que pensa o professor" tem mais validade do que o que eles próprios pensam, ou pelo menos tem mais legitimidade. Preciso a todo instante, manter a atenção, buscando esta neutralidade, embora tenha consciência de que ela é uma ilusão, visto que a linguagem não é neutra.

Continuando, chegamos ao quinto parágrafo e o que mais me chama a atenção para comentar com os alunos é a visão que o autor nos transmite sobre a escola, e que me parece difícil não concordar com ele:

a escola não ocupa tanto espaço na preocupação dessa turma; mas a quem se refere quando usa a expressão dessa turma?

Creio que ele faz uma referência à família recém-entrada na classe média para quem a escola não é objeto de preocupação, e basta retornar ao texto para comprovar essa afirmação.

Cabe aqui, no entanto, apresentar outro questionamento e observar como reagem os alunos.

O governo Lula tem demonstrado preocupação com a escola no contexto educacional de nosso país?

O próprio autor afirmou que esse governo se preocupou com o poder aquisitivo do povo, mas "sem que isso tivesse sido acompanhado por mais educação em suas vidas". E então, quais os sentidos possíveis? Depreende-se do dizer do autor que o ganho em educação foi menor que o aumento da renda.

Como sabemos que a linguagem não é neutra, e como para nós, na interação em sala de aula, não interessa o que está certo, visto que leitura e compreensão de mundo não são jogos de certo e errado, o que é relevante na condução dessas reflexões é estar aberto às diferentes possibilidades de leitura. Quando trabalhamos com linguagem, sabemos que tudo depende do propósito comunicativo que o produtor do texto tem em mente, das escolhas lexicais que ele faz, do contexto de produção, considerando os leitores envolvidos no processo e a subjetividade de cada um. Em outras palavras, a leitura que fazemos depende de quem diz, o que diz, para quem diz e em que condições situacionais elabora o seu discurso.

Como seguir e não questionar sobre a afirmação do autor em relação às condições de ensino?

Brigar por melhores condições de ensino é papo pra marciano; essa turma briga mesmo é se o time do coração cair para a "segundona".

Seguindo as pistas linguísticas do autor, posso depreender que a família brasileira (a turma) não se educou, portanto não luta por ideais mais sensatos. Consumistas como são e domesticados pela TV, desenvolveram a cultura da mediocridade e, portanto, estão preocupados com questões relacionadas ao consumismo, com o próprio lazer, com o futebol e a classificação de seu time.

É preciso, ainda, observar que é necessário atentar para o uso que o autor faz da linguagem em seu artigo, observando as palavras e expressões que ele escolhe. Qual o grau de formalidade que a linguagem do texto apresenta? O autor explora um registro de língua que transita entre o mais formal e o mais informal. Então, ao mesmo tempo em que faço com eles a análise compreensiva, vou identificando as marcas de oralidade, as formas mais populares e as mais cultas.

Sugiro um levantamento de algumas expressões que não podem passar sem uma referência. Observo que o autor, no primeiro parágrafo, usa uma linguagem mais elaborada, culta, para logo quebrar a formalidade com uma expressão típica da oralidade, quase uma gíria: "seguinte". Ainda que, predominantemente, o seu estilo seja o formal e culto, temos outras situações de informalidade. Sugiro analisar com os alunos o uso e os sentidos de expressões como: "[...] é papo pra marciano; [...] se o time do coração cair para a segundona". Assim, é importante refletir que textos marcados por traços de informalidade, utilizando-se de gírias e outras expressões populares podem ser considerados bons textos. Mas, o que estou chamando de um bom texto?

Infelizmente, até pouco tempo atrás, a postura tradicional, minha e de meus colegas, era considerar um texto bom para estudo em sala de aula, apenas aqueles legitimados pela tradição clássica. Ou seja, os textos representativos do cânone literário; textos escritos por autores conhecidos, respeitados e legitimados pelas instituições do saber. Felizmente, isso vem se modificando. Ainda hoje é possível me deparar com atitudes assim, mas é mais raro. Nosso olhar já abrange diversidade de autores e fontes, apesar disso incomodar a aqueles que não pensam assim. O importante é a linguagem estar adequada ao propósito do gênero e ao contexto de produção. Assim como leio e analiso um clássico, leio e analiso uma notícia ou uma reportagem. Da mesma forma que podemos ler e analisar produções de autores desco-

nhecidos como produções de nossos alunos, por exemplo.

O artigo de opinião tem essa característica: o uso da linguagem dinâmica e que de modo geral reflete a variedade culta. No sexto parágrafo, percebemos que o autor já apresentou os seus argumentos em favor do seu ponto de vista e agora anuncia a conclusão do seu artigo, assumindo uma postura otimista e ideologicamente comprometida com um desafio. Apresenta como sugestão de melhoria para a situação que ele declara ser *deplorável*, o avanço na qualidade da educação e das relações humanas, e mais, o *belo e gigantesco trabalho de construção humana*. No sétimo parágrafo, o autor é contundente, enfático e hiperbólico ao concluir seu texto afirmando que:

E precisamos de um, dois, cinco, dez mil "vietnãs educacionais" em cada ponto do País detonando a maré de mediocridade que hoje é uma onda, mas amanhã pode virar cultura.

Posso fechar a leitura compartilhada com os alunos, pedindo para que atribuam sentidos para a metáfora – *vietnãs educacionais* e também para a expressão *detonando a maré de mediocridade*. A partir das falas dos alunos, vou demonstrando o efeito hiperbólico das metáforas. É possível entender que precisamos mesmo de atitudes poderosas, gigantescas e por que não violentas, para resolver o problema da educação no Brasil.

Além disso, peço aos alunos a leitura compreensiva desse último parágrafo, faço a escuta e mediação das diferentes formas de ler, sempre preservando as pistas que nos levam às leituras, não buscando as corretas, mas as possíveis.

Depois da leitura...

Penso em fazer, nessa última fase da leitura, uma atividade de caráter lúdico, mas reflexiva e expressiva. Jorge Portugal, em seu texto, traz como tema central *o aumento da renda do povo brasileiro sem, contudo, ter aumentado o seu "repertório cultural"*. Mas ao tratar dessa questão, traz outros dilemas que são enfrentados por nós, professores e alunos, no nosso pequeno mundo do dia a dia. Desse modo, foram abordadas questões sobre as quais eu gostaria que os meus alunos lessem mais. Por isso, pensei em fazer um levantamento desses assuntos e apresentar para eles com a sugestão de realizarmos uma exposição de cartazes, fazendo uma leitura crítica de cada um desses problemas.

Segue uma relação de temas sobre os quais o aluno precisa ler mais para se informar e, assim, preparar-se para a tarefa.

1. Consumismo/compras em ritmo frenético: cerca de 30 milhões de brasileiros fo-

- ram incorporados ao mercado de consumo, por terem conquistado maior poder aquisitivo;
- **2.** Brasileiros ganharam maior poder aquisitivo, sem que isso tivesse sido acompanhado por mais educação em suas vidas. É preciso detonar a *maré de mediocridade que hoje é uma onda, mas amanhã pode virar cultura*.
- **3.** A televisão. A família é literalmente domesticada por essa máquina eletrônica. Dessa teia não tem quem se livre. Até quando?
- 4. Escola: a pública com suas deficiências e a particular de terceira categoria. Vestibular: a maioria vai para as privadas, que considera o estudante como um freguês. Brigar por melhores condições de ensino é papo pra marciano; essa turma briga mesmo é se o time do coração cair para a "segundona".
- 5. Desafio. A palavra de ordem é qualidade: na educação, na relação com o meio ambiente, nas relações sociais. Estamos vencendo a fome e a pobreza material, mas ainda temos um belo e gigantesco trabalho de construção humana a ser iniciado.

A partir de cada um dos temas relacionados acima, os alunos, organizados em cinco grupos, vão produzir cartazes para fazer uma exposição cujo título será decidido por eles, ao final da atividade.

Planejo a atividade, apresentando as seguintes orientações para o aluno.

- O objetivo de cada cartaz deve ser a reprodução em imagens das ideias expressas em cada um dos itens.
- Os alunos devem utilizar desenhos, recortes de jornais e revistas, fotos, etc. Serão cinco cartazes grandes e cada um deles deve ter um título bem criativo.
- É preciso também que o grupo escreva frases ou construa um pequeno texto (o grupo decide) que deverá constar no cartaz.
- O grupo decide o suporte que será usado para a confecção do cartaz: papel-metro (branco ou pardo), papel-cartaz ou, se possível, fazer cartazes eletrônicos para serem projetados em datashow.
- É de suma importância que o grupo pense a forma como serão distribuídos os elementos (texto, frase, imagens) no suporte. É preciso cuidar das cores, da distribuição gráfica, enfim, do aspecto estético do cartaz. A organização interna do grupo e a distribuição das tarefas devem ser bem cuidadas.
- Após a confecção dos cartazes, haverá uma apresentação em sala. Cada grupo ex-

plica como concebeu seu cartaz, justificando as escolhas e explicitando o texto e/ou frases construídos.

Por último, sob a mediação do professor, a turma vai analisar e avaliar cada cartaz, levando em consideração os seguintes critérios:

- que efeito teve sobre os alunos;
- se o cartaz chamou a atenção deles e de que modo;
- se o cartaz cumpriu o seu propósito, servindo de alerta, e sendo informativo.

Após essa atividade em sala, penso em expor os cartazes em uma área dentro da escola, onde possam ser expostos e vistos pelas outras turmas e pelos visitantes. Caso seja possível, seria muito bom expor fora dos muros da escola! Melhor ainda, levar os alunos para observar as reações das pessoas diante dos cartazes.

À medida que vou me aproximando do final dessa atividade, já estou pensando em como vou planejar a próxima. Então, entro em processo de reflexão e começo a me questionar. Como vou continuar? O que vou fazer? Reflito sobre o tema dessa unidade de estudo – Eu no mundo, e um turbilhão de idéias vão surgindo. Lembro que o tempo (um bimestre) me permite desenvolver, de forma adequada, em torno de cinco ou seis práticas de leitura, e mais as práticas de produção textual e de análise linguística, além de trabalhos extraclasses. Relembro que, para a minha pesquisa, só apresentei aqui as atividades de leitura. Dessa forma, tomo consciência de que preciso planejar a última atividade dessa sequência temática. Faço uma breve retomada dos textos trabalhados e percebo que é necessário explorar o nosso tema sob uma perspectiva ainda não vista. Sinto que esse mundo no qual estamos é também e, talvez, muito mais, um reduto de pessoas boas, que fazem e querem um mundo melhor, por isso decido fazer uma reflexão sobre Eu no mundo da fé e da confiança no mundo de amanhã, relacionando, portanto, o tema já escolhido e trabalhado com valores mais positivos como confiança, fé e esperança neste mundo em que vivemos.

Defendo a ideia de que precisamos também refletir sobre atitudes e valores que revelem o lado bom do ser humano e que tragam mensagens positivas para os alunos. Diante das adversidades, é preciso aprender a ver o mundo sob diferentes perspectivas em busca de equilíbrio, procurando conviver com as diferenças e as limitações, mas sem se abater. Gosto de confessar que um dos meus propósitos em todo o tempo que estive em sala de aula (e continuo estando) sempre foi contaminar o meu aluno com o otimismo, com a fé que tenho no ser humano e, sobretudo, na vida. Mas também é um objetivo meu estudar o *gênero canção*. Descubro, então, que estou diante de um grande problema. Primeiro porque esse campo é vastís-

simo e segundo, porque é bastante diverso. Mas é preciso fazer escolhas e sem abrir mão dos objetivos pretendidos, pois me parecem relevantes para a formação do meu aluno como ser humano. Acredito que é possível contribuir para humanizar o próprio homem e creio que é grande a minha responsabilidade em sala de aula, justamente por isso. É preciso aprender a ser humano e para isso é preciso equilibrar a emoção e a razão. Isso me faz lembrar o poeta Carlos Drummond de Andrade, quando nos diz em seu poema – *O Homem: as viagens:*

[...]

Restam outros sistemas fora

Do solar a colo-

nizar.

Ao acabarem todos Só resta ao homem (estará equipado?)

A dificílima dangerosíssima viagem

De si a si mesmo:
Pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar

Humanizar

O homem

Descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas

A perene, insuspeitada alegria

De con-viver.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. O homem; as viagens. PORTAL

TERRA. Disponível em:

http://letras.terra.com.br/carlos-rummond-de-andrade/807510>. Acesso

em: 4 fev.2010.

É sentindo esse desejo de contribuir para que a *A dificílima dangerosíssima* viagem de si para si tenha sucesso, que planejo atividades que tomem como referência textos que nos ajudem nesse processo de sensibilização/ humanização. E os poemas e as canções são gêneros cujo propósito comunicativo é emocionar, sensibilizar, causar prazer estético.

A partir disso, penso em algumas canções e escolho aquelas que se adequam a esse propósito e que, imagino, nos darão muito prazer. A escolha que fiz me inquieta um pouco, cria em mim muitas expectativas, pois sei que a maioria de meus alunos não ouve essa tipo de canção. Contudo, penso imediatamente que é minha obrigação ampliar os conhecimentos deles em relação ao repertório musical que costumam ouvir. Mas, enfim, é preciso desenvolver a sensibilidade estética, a visão crítica em relação à nossa produção musical. Eis a primeira canção.

Atividade 6

Texto 1

Semente do amanhã

Composição: Gonzaguinha

Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã...

Para não ter medo que este tempo vai passar... Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs... Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar! Fé na vida Fé no homem, Fé no que virá!

nós podemos tudo, Nós podemos mais Vamos lá fazer o que será

 $Fonte: PORTAL\ TERRA.\ Dispon{\'ivel em: http://letras.terra.com.br>.$

Acesso em: 25 jan. 2010.

Antes de iniciarmos a primeira etapa de leitura, preciso tecer algumas considerações sobre o gênero a ser estudado, pois existe muita controvérsia em relação à sua caracterização e qualificação. Além disso, muitas vezes vi meus colegas demonstrarem gosto e interesse pelo trabalho com a canção, mas vi também muitos se colocarem contra essa atividade, por atribuir, equivocadamente, à canção a qualidade de um gênero menor ou mesmo desqualificado para o trabalho em sala de aula. Embora a quantidade de colegas que pensam assim não seja maioria, tenho visto com frequência muitos se utilizando desse tipo de fonte com o fim de "dar uma aula diferente" ou "dar uma aula que os alunos gostem" ou mesmo "deixar com a turma uma mensagem bonita". Claro está que nenhum desses propósitos, exclusivamente, pode justificar a escolha de se trabalhar com esse gênero.

Além disso, pude verificar em encontros de formação de professores que o trabalho com esse gênero é realizado de maneira equivocada e, muitas vezes, não tem como suporte um planejamento bem elaborado com atividades relevantes que favoreçam experiências de leitura significativas. Por essa razão, acho primordial esclarecer aqui, quais os princípios que adoto em relação ao trabalho com o gênero canção.

Primeiramente, é preciso ressaltar que muitas iniciativas vêm sendo realizadas com o propósito de discutir como o gênero canção é representado dentro da literatura que se pretende estudar, quais de suas facetas são ou devem ser ressaltadas e como se apresenta a sua relação com a poesia. Isso significa dizer que temos que buscar um bom referencial teórico sobre o assunto para nos informar. É preciso recorrer a diferentes fontes para, de forma segura, desenvolver atividades de leitura com textos representati-

vos do gênero que, de fato, representem experiências de leitura bastante produtivas e não superficiais e/ou arbitrárias.

Em segundo lugar, tomo por princípio que a canção é um gênero que exige que eu faça um trabalho pensado conjuntamente em duas dimensões: a verbal e a musical. Isso significa dizer que as atividades com este gênero devem explorar as características verbais, musicais e a articulação dessas duas linguagens. Assim, tomo aqui como referência o que diz em seu trabalho Costa (2005, p.107):

[...] a canção é um gênero híbrido de caráter inter semiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia).

Para planejar as minhas atividades, portanto, devo estar atenta para o fato de que é preciso explorar estas características composicionais, ou seja, as duas linguagens. Além disso, não posso perder de vista que, quando considero a distinção oralidade e escrita, devo considerar que a canção é um gênero que se coloca numa fronteira muito tênue entre essas duas modalidades, pois apresenta características de uma e de outra esfera, em diferentes graus, por isso a escolha do texto deve ser criteriosa e não deve prescindir de objetivos muito claros.

Por outro lado, penso que preciso estar atenta para outro aspecto muito significativo que é a relação que se estabelece entre canção e escrita poética, em outras palavras, prefiro comungar com estudiosos como Antônio Cícero (2005) que defendem a ideia de que a canção tem elementos que a tornam um objeto literário e, sendo assim, creio que é dessa forma que deve ser estudada. Isso significa que não quero entrar em assunto tão controverso – a chamada letra de música é ou não poesia? A canção é ou não é gênero literário? Apenas quero deixar claro que a canção tende a usar recursos que são semelhantes aos recursos utilizados na criação poética, tais como a exploração inusitada da palavra, das figuras de linguagem e ainda dos recursos que conferem ao texto sonoridade como a repetição, a rima, a métrica, o paralelismo e outros. Por essa razão, e por considerar que existem canções que são tão primorosamente bem escritas, que são textos tão propícios para reflexões críticas, é que defendo o trabalho com a canção em sala de aula de forma diversificada. É preciso estudar canções representativas das diferentes tendências. Atividades de leitura muito producentes podem ser desenvolvidas com o rap, por exemplo, e outras tendências musicais. É preciso não ter preconceito. O importante é ter critérios pré-estabelecidos para a escolha das canções e traçar objetivos significativos, pois deste modo posso realizar leituras produtivas de canções indicadas e selecionadas pela própria turma em discussão conjunta.

Retomo aqui o texto já anunciado – "Semente do Amanhã" – de Gonzaquinha e penso no planejamento das atividades da primeira etapa de leitura.

Antes da leitura...

Dando início às atividades com o texto *Semente do Amanhã* imagino que um caminho possível é apresentar o título do texto a ser lido no quadro (ou projetá-lo em datashow) e apresentá-lo como uma *canção*. O texto escolhido pertence a esse gênero e vai iniciar uma série de discussões sobre o tema da atividade cinco: *Eu no mundo da Fé e da Confiança no mundo de amanhã*. Projeto, então, o título do texto e peço para que reflitam sobre as questões que proponho.

TÍTULO: SEMENTE DO AMANHÃ AUTOR: GONZAQUINHA

- Qual será o tema desse texto?
- Que sentidos vocês atribuem a essa metáfora?
- Já têm informações sobre o autor Gonzaguinha?
- Conhecem o texto dele com esse título? Já ouviram esta canção? Conhecem outras?
- Sobre o que vocês esperam ler?

Assim, penso que, nesse momento, é muito significativo recorrermos a materiais de apoio à leitura. Informes sobre o autor e sua obra, ilustrando-os, se possível, com recursos tecnológicos. Sempre buscando ampliar o conhecimento que os alunos já têm. Posso trazer uma boa ilustração para correlacionar com o texto, a capa do disco onde está inserida a canção, manchetes com foto de um jornal ou revista que mostrem o autor ou ainda uma entrevista com ele. Mas, o que me parece essencial, é convidar a turma a ouvir a canção. Sempre que percebem que vamos trabalhar com música eles ficam muito motivados e curiosos.

No entanto, isso não basta. É necessário que os alunos sejam estimulados a analisar a interação texto/melodia e o seu processo de produção. Há que se observar que a canção, ao chegar até nós, é resultado de uma produção coletiva. Contribuem para essa produção os músicos, o cantor, o arranjo, o processo de registro, ou seja, a gravação em LP/CD e outros, e as formas de veiculação (rádio, TV, shows). *Qual o propósito* da canção? Ela fora criada para fazer parte de uma trilha sonora (fílmica, televisiva)? E quanto ao disco, é preciso ler as ilustrações, analisar o projeto gráfico e a sua temática, enfim o seu contexto de época. Eu, a professora, preciso estar com estas informações para enriquecer esse momento que é o da leitura prévia até porque trago uma canção da década de 80.

Após essas conversações com a turma, é bom esclarecer que, primeiramente, eles vão exercitar a habilidade de escutar com atenção. Enquanto ouvem (sem disponibilizar a letra), peço para que se concentrem na letra e na música.

A partir daí, retomo os questionamentos iniciais e faço outros, provocando a reflexão e testando as expectativas de leitura.

- Que impressões tiveram da música e que sensações foram despertadas pela música?
- O que mais chamou a sua atenção? Qual a parte da canção que mais sensibilizou você?
- Vocês já escutaram outras canções do Gonzaguinha? Quais?
- Quais as relações que vocês estabelecem entre as ilustrações e fotos e a canção que ouviram?

Nesse momento, penso que ler é um ato relacional. Nem todas as idéias estão contidas em um só texto. Parto então, para escutar e fazer com que todos escutem o que cada um tem a dizer. É bastante producente organizar as falas, introduzir outros questionamentos quando pertinentes, propiciar um tempo para que conversem e troquem informações entre si. Após esse momento, será necessário voltar a escutar os alunos, fazer comentários, ampliar as informações pertinentes a esse momento, pois outros conhecimentos deverão ser construídos após a leitura individual e silenciosa. Passo à distribuição do texto impresso ou projeto a letra da canção para que leiam calmamente, desta vez sem a melodia. E, por último, peço que ouçam e cantem a canção, acompanhando com o texto.

Leitura compartilhada...

Ao longo dessa leitura oral parcelada, podemos e devemos fazer os questionamentos que acharmos necessários. É preciso suscitar discussões sobre o tema trazido pelo autor, comentar as suas ideias, sempre questionando e provocando os alunos. Além disso, durante a leitura dos versos, é muito significativo identificar as palavras-chave e

atribuir-lhes os sentidos possíveis. Também é importante verificar se os alunos identificam os recursos expressivos utilizados pelo autor para produzir as imagens metafóricas. Nesse texto de Gonzaguinha, vejo a importância de identificar os recursos utilizados pelo autor para a composição do seu texto, observando-se o uso que ele faz da linguagem, o seu estilo simples, mas sensível, além das marcas ideológicas que atravessam o tema tratado. Posso identificar por trás dessa voz poética um homem questionador, otimista e crente. Alguém que talvez possa contaminar seu ouvinte/leitor com a sua fé nos homens e na vida e que acredita em tempos melhores.

Assim, prefiro, nessa Atividade 6, identificar estrofe por estrofe, os aspectos que, creio, não podem deixar de ser analisados. Vamos, eu e os alunos, compartilhar a leitura que fazemos da primeira estrofe:

Ontem um menino que brincava me falou que hoje é semente do amanhã...

Quero logo saber que sentidos os alunos estão atribuindo a esse dizer. Como posso ajudar o nosso aluno a fazer esta leitura? É preciso fazê-lo perceber quais as implicações semânticas desses versos. Por isso provoco:

- Quem é esse menino? Onde pode estar esse menino agora?
- O que ele anuncia/diz para a voz poética?
- Como posso analisar essa voz que faz estes anúncios?
- Se hoje é semente do amanhã, e se essa semente brotar, o que iremos colher?

Com estes questionamentos temos muito para ouvir, comentar ampliar. A minha intenção com esse texto é de fato perseguir o propósito da canção: sensibilizar o homem para ver e enxergar o mundo com a pureza de um menino; ter fé e acreditar no próprio homem como é comum que as crianças tenham. Meu intento também é esse: sensibilizar o meu aluno. O menino que habitou o poeta um dia parece ter acreditado nisso. É ele que afirma que *hoje é semente do amanhã* e, se é assim, só colheremos o que plantarmos. É necessário enfatizar o fato de estarmos dialogando sobre o texto no nível da linguagem figurada e que, portanto, a carga semântica de cada palavra e/ou expressão deve ser explorada individualmente e dentro do contexto. Assim, podemos perguntar o que sugere a palavra *menino, semente, nasça sempre com as manhãs* e outras tantas que nos servirão de pistas para a construção dos sentidos.

Continuando com a leitura intermediada, é preciso ressaltar que é essa mesma voz que ainda ensina que ele não deve ter medo nem deve se desesperar. Seguimos, então, com mais reflexões.

 O que podemos pressupor a partir da leitura dos versos indicados? Que tempo é esse que vai passar?

> Para não ter medo que este tempo vai passar... Não se desespere não, nem pare de sonhar

Posso inferir junto com os alunos que, de acordo com a voz poética, é preciso, sonhar, mas não basta isso. Proponho a leitura dos versos seguintes e peço que a turma atribua a eles os sentidos possíveis.

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs... Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar! Fé na vida Fé no homem, Fé no que virá!

> Nós podemos tudo, Nós podemos mais Vamos lá fazer o que será

Penso que, nesse momento da leitura, é imprescindível que façamos as nossas reflexões em torno das imagens figuradas construídas pelo autor, fazendo com que os alunos percebam as idéias que elas traduzem de persistência ("Nunca se entregue"), renovação ("nasça sempre com as manhãs"), energia e muita vida no olhar ("Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!") e, por fim, muita crença no dia de amanhã, porque somos nós que somos os construtores do futuro ("Vamos lá fazer o que será"). Se hoje agimos com dignidade e combatemos a vileza e a maldade, no futuro teremos um mundo mais digno e menos vil, esse pensamento é o que me sugere o poeta.

Após a leitura...

Para essa etapa final da leitura, quero propor uma reflexão sobre o gênero do texto que estamos analisando. Tenho em mente que os alunos partirão dos informes dados sobre o autor e o contexto de produção da música que eles ouviram, além da capa do disco que leram. Então prossigo, perguntando:

Qual o propósito comunicativo do texto?

- Como o texto está estruturado?
- Qual o estilo de linguagem que o autor fez uso? Que formas de dizer nos chamam a atenção?
- Que tipo de vocabulário usou?
- Que recursos expressivos s\(\tilde{a}\) o explorados no plano sem\(\tilde{a}\)ntico e no plano sonoro?
- Que impressões o ritmo e a melodia lhe causaram? Se comparamos a estrutura deste texto com os poemas lidos, o que se pode observar?

A partir das respostas dadas, sempre de forma interativa, chegaremos a algumas constatações necessárias em relação ao gênero. É preciso mostrar para os alunos a construção formal, o trabalho artístico, poético com a linguagem, ou seja, o uso inusitado das palavras, causando estranhamento, valorizando o trabalho estético com a língua. E, evidentemente, é oportuno estabelecer comparações com os poemas já lidos e trabalhados com eles. É preciso também tecer considerações sobre o ritmo e a melodia. Claro está que o professor não precisa ser um músico ou um cantor ou um compositor, basta ter sensibilidade e visão crítica para junto com os alunos apreciar e identificar os recursos melódicos que deram realce à canção. Assim, é possível realizar práticas de leitura com esse gênero, analisando os textos materializados em forma de canção, considerando as características no plano composicional, no plano do conteúdo temático e no estilo ou uso que faz da linguagem. Além disso, não posso deixar de considerar o caráter híbrido desse gênero discursivo, assim como é relevante comparar a sua estrutura com os poemas lidos, chamando a atenção para os aspectos que os aproximam.

Tendo concluído essa etapa, penso em provocar a turma para as atividades com o Texto 2 da Atividade 6. O objetivo é promover a intertextualidade temática, explorar as características do gênero canção e desenvolver as habilidades de meu aluno para ler e apreciar a linguagem verbal e a musical, assim como a capacidade de articular estas duas linguagens. Desse modo, retomo o tema que estamos trabalhando e lanço no quadro: – Eu no mundo da fé e da confiança no mundo de amanhã e apresento aos alunos as canções que serão trabalhadas.

Constatei depois de algumas buscas, que selecionei três canções de Gonzaguinha. Deparei-me, então, com muitos questionamentos e dúvidas, pois tinha considerado a hipótese de diversificar os textos, de promover o entrelaçamento de canções de diferentes autores e épocas. Era o que eu tinha imaginado. Por que será que vieram à tona

estas três canções? A intertextualidade temática entre essas canções me seduzia. Confesso que não tive coragem de desistir delas. Para tomar esta decisão, pesaram mais as experiências que vivenciei em sala de aula com a leitura destas músicas em determinado momento de minha vida como professora. Tentei, então, recriar aqui a experiência, antes vivida, e, agora, revista e ampliada. Em outro momento, promovo a diversidade, priorizo outros critérios.

Texto 2

Amanhã

Composição: Guilherme Arantes

Amanhã!

Será um lindo dia Da mais louca alegria Que se possa imaginar

Amanhã!

Redobrada a força Prá cima que não cessa

Há de vingar Amanhã!

Mais nenhum mistério Acima do ilusório O astro rei vai brilhar

Amanhã! A luminosidade

Alheia a qualquer vontade

Há de imperar! Há de imperar! Amanhã!

Está toda a esperança

Por menor que pareça Existe e é prá vicejar

Amanhã! Apesar de hoje

Será a estrada que surge

Prá se trilhar Amanhã!

Mesmo que uns não queiram Será de outros que esperam

Ver o dia raiar Amanhã! Ódios aplacados Temores abrandados

Será pleno! Será pleno!

Fonte: PORTAL TERRA. Disponível em: http://letras.terra.com.br>. Acesso em:

25 jan. 2010.

Texto 3

Caminhos do coração

Composição: Gonzaguinha

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e
sonhar
E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que
a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que
pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos forte o coração É tão bonito quando a gente vai à vida E aprendi ... Nos caminhos onde bate, bem mais

Fonte: PORTAL TERRA. Disponível em: http://letras.terra.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Texto 4

O que é, o que é?

Composição: Gonzaguinha

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...
Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz

Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz...
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita...
E a vida!
E a vida o que é?

Diga lá, meu irmão Ela é a batida De um coração Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!...
E a vida
Ela é maravilha
Ou é sofrimento?
Ela é alegria
Ou lamento?
O que é? O que é?

Meu irmão... Há quem fale Que a vida da gente É um nada no mundo É uma gota, é um tempo

Que nem dá um segundo... Há quem fale Que é um divino Mistério profundo É o sopro do criador Numa atitude repleta de

amor...

Você diz que é luxo e

prazer

Ele diz que a vida é viver Ela diz que melhor é

morrer

Pois amada não é E o verbo é sofrer... Eu só sei que confio na

moça

E na moça eu ponho a

força da fé

Somos nós que fazemos a

vida

Como der, ou puder, ou

quiser...

Sempre desejada

Por mais que esteja errada Ninguém quer a morte Só saúde e sorte... E a pergunta roda E a cabeça agita Eu fico com a pureza Da resposta das crianças

É a vida, é bonita E é bonita...

Fonte: PORTAL TERRA.

Disponível em:

http://letras.terra.com.b. Acesso em: 25 jan. 2010.

A idéia, intencionalmente, é esta: depois de um trabalho bem criterioso com apenas uma canção, com intervenção constante do professor, propiciar uma situação em que os alunos possam, a partir do que vivenciaram na leitura com a primeira canção, interagir com os textos e atuar em sala de aula, trabalhando em conjunto com as canções/textos sugeridos.

Assim, penso em construir um trabalho em grupo com os alunos. Creio que posso planejar a minha aula a partir da leitura que eles farão e trarão para a sala de aula. Já justifiquei, anteriormente, as escolhas dos textos e apresentei-os acima. Faço exatamente isso com a turma: justifico minhas escolhas, apresento os textos impressos e a-

nuncio a forma como vamos trabalhar. É desejável deixar claro que, em outros momentos, podemos fazer escolhas a partir de sugestões do próprio grupo.

Planejo, então, a atividade, dando as orientações e o tempo necessário para a realização da mesma, visto que a fase de preparação do trabalho será extraclasse. No entanto, nas experiências de leitura que vivenciei, aprendi que é importantíssimo ter um encontro ou dois para que eu e os meus alunos possamos discutir e avaliar a proposta de trabalho de cada grupo, no grupo. Este procedimento tem que acontecer antes da realização do trabalho em sala para a turma como um todo. Nesse encontro, na sala, a intermediação se dá dentro do próprio grupo. Quero saber o que pensaram, fizeram, o que pesquisaram, como pretendem apresentar a leitura que realizaram dos textos e quais recursos vão utilizar. Enfim, meu objetivo é, de fato, fazer a intermediação da leitura e da realização da exposição que farão, visto que a turma fora dividida em quatro grupos que vão ler e analisar os textos anunciados, tomando como referência as atividades propostas.

Passo, nesse momento, à construção de um roteiro de leitura que servirá de diretriz para o grupo desenvolver a atividade. Minha intenção é fazer uma leitura produtiva, explorando as habilidades de meu aluno para ler compreendendo, interpretando, comparando, extrapolando, avaliando e apreciando o objeto de leitura. Assim, planejo o roteiro e distribuo para cada um dos alunos. Gosto de dar a estes roteiros a forma de pequenos projetos de leitura onde estão documentadas todas as orientações e todos os procedimentos. Chamo a atenção deles para o fato de que o ponto de partida é a aula que fizemos com o texto *Sementes do Amanhã*. Em outras palavras, cada grupo vai ler, compreender e interpretar as canções à semelhança do que fizemos com a canção de Gonzaguinha. Depois das discussões internas, da elaboração das tarefas, teremos a apresentação para a turma. Para a realização do trabalho será necessário pesquisar em fontes diversas e trazer material ilustrativo (fotos, manchetes de jornal e revista, entrevistas) para a sala de aula.

O objetivo é fazer com que eles tomem para si a responsabilidade de fazer, agir, buscar soluções para os desafios apresentados, a partir do que é problematizado para eles. Não faço atividades como estas, quando quero trabalhar com gêneros textuais-discursivos que apresentem um grau de complexidade maior, exigindo que eu esteja mais próxima de meu aluno no processo de leitura. Tais atividades servem a propósitos mais lúdicos e se adéquam ao trabalho com determinados gêneros, como é o caso da canção. Além disso, avalio que tivemos uma sequência de leitura bem densa, com temas e questionamentos que muito fizeram com que o meu aluno lesse, pensasse e trabalhas-

se produtivamente. Creio que após constatações desse tipo, podemos construir atividades, não menos produtivas, mas distensas, prazerosas e que, de fato, nos façam brincar de estudar, brincar de viver. Por que não? Voltemos ao roteiro de orientações.

Os trabalhos em sala serão iniciados com a audição das canções, se possível com a apresentação de videoclipes. As canções serão ouvidas, lidas e analisadas a partir das seguintes provocações e/ou questionamentos que serão apresentados no documento ao qual me referi. Cada grupo deverá apresentar respostas para cada um dos questionamentos, considerando cada uma das canções.

- 1. Apresentar informes sobre cada canção e sobre o compositor, considerando o contexto de produção. Vocês já escutaram/conheciam outras canções de Guilherme Arantes? Escolha outra canção dele e apresente para a sala. Esta canção deve estabelecer uma relação temática com as outras estudadas. Explicite-a.
- 2. Que impressões e ou sensações tiveram de cada canção ao ouvi-la?
- 3. O que mais chamou a sua atenção em cada canção? Qual a parte da letra que mais sensibilizou você?
- 4. Quais as relações que vocês estabelecem entre as ilustrações e fotos que pretendem trazer para a sala e cada uma das canções que ouviram?
- 5. Qual foi o propósito comunicativo da voz poética em cada uma das canções?
- 6. Como cada texto foi estruturado? Quais os recursos de composição?
- 7. Analisando cada letra, autor fez uso de qual estilo de linguagem? Que formas de dizer nos chamaram mais a atenção? Que tipo de vocabulário usou?
- 8. Que recursos expressivos o poeta explorou no plano semântico e no plano sonoro em cada texto?
- 9. Que impressões o ritmo e a melodia causaram em você? Quis os recursos linguísticos que contribuíram para a sonoridade do texto?
- 10. Além do gênero em comum, três canções, quais aspectos temáticos aproximam as canções representadas pelos textos 1, 2, 3 e 4? Explicite-os.

As questões 11 a 14 referem-se ao Texto 2 (Amanhã)

11."O astro rei vai brilhar". Esta expressão está no texto Amanhã e é uma figura de linguagem – perífrase. Ela faz referência a quê? Explique a carga se-

mântica desse elemento nessa e nas outras canções.

12. Releia o fragmento da canção de Guilherme Arantes:

Amanhã! Redobrada a força Prá cima que não cessa Há de vingar

Qual o sentido que se pode atribuir à palavra *vingar* nesse contexto? Qual o ponto de contato que se pode estabelecer entre este fragmento e o texto de Gonzaguinha – Semente do amanhã? Releia-o, se necessário.

13. Leia o fragmento:

Amanhã apesar de hoje Será a estrada que surge Pra se trilhar

Analise os versos e explique no plano denotativo a figuração utilizada pelo poeta: o que será o amanhã? Por que a voz poética apresenta a ressalva: *apesar de hoje*?

14. Analise este fragmento:

Amanhã! Mesmo que uns não queiram Será de <u>outros que esperam</u> Ver o dia raiar

Considerando os trechos sublinhados, como podemos entender estes versos no contexto da canção?

As questões 15 a 17 referem se ao Texto 3 (Caminhos do coração)

- 15. Leia os versos e responda: o que o poeta, de fato, aprendeu?

 E aprendi que se depende sempre

 De tanta, muita, diferente gente

 Toda pessoa sempre é as marcas

 Das lições diárias de outras tantas pessoas.
- 16. Observe a repetição desse verso: *E é tão bonito quando a gente...* na última parte da canção Caminhos do Coração. O que de fato é tão bonito para o poeta? Que efeitos de sentido tem a repetição das expressões "é tão bonito" e " a gente"?
- 17. O que significa para você os versos abaixo?

É tão bonito quando a gente vai à vida Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

As questões 18 a 20 referem se ao Texto 4 (O que é, o que é?)

18. Observe o que o poeta faz, no título da canção, uma pergunta, e a resposta que sugere é *a vida*. Afinal, *e a vida o que é*? Ao longo da letra, vão sendo apresentadas outras vozes que respondem a esta pergunta. Ainda que não saibamos, muito claramente, de quem são: "há quem fale... você diz... ele diz... ela diz"... Mas também temos a resposta dada diretamente pela voz do poeta e a resposta das crianças.

São, portanto, possíveis respostas para o questionamento dele: "E a vida o que é? Relacione estas respostas, analisando-as e explicitando os sentidos que se pode atribuir a cada uma delas.

- 19. E para você: "E a vida o que é?"
- 20. Releia o fragmento:

Eu só sei que confio na <u>moça</u> E na <u>moça</u> eu ponho a Força da fé

Quem é esta moça? A quem se refere o poeta com a expressão <u>moça</u> no contexto dos versos desta canção? Quais as leituras possíveis?

Chegamos ao final do roteiro proposto para a análise dos textos (canções). Organizo o dia das exposições, quando cada grupo terá um expositor, escolhido internamente, para apresentar a leitura e as análises que fizeram. Nesse processo, precisamos tomar alguns cuidados para que a exposição oral não fique prejudicada, para que a aula seja de fato produtiva. E, ao final das exposições, abriremos um espaço para que a turma discuta as ideias apresentadas, esclareça possíveis dúvidas, faça comentários e avalie os trabalhos apresentados, considerando os aspectos relevantes do processo, as dificuldades e o que poderia ser melhor.

Não me imagino sem planejamento! Portanto, todos estes procedimentos devem ter objetivos muito claros e obedecer a critérios pré-estabelecidos, pois só assim é possível organizar os saberes e promover a aprendizagem. Cada turma que temos precisa ser um todo unido por ações conjuntas, portanto todos precisam saber o que vamos fazer, por que vamos fazer e para que faremos.

Penso, também, que é de suma importância a intermediação do professor nas discussões realizadas em cada grupo, como mencionei anteriormente. Cada questão precisa ser discutida em seus desdobramentos e para isso o professor precisa fazer provocações.

Concluo essas atividades com a sensação de que foi possível, produtivo e enriquecedor para as práticas aqui construídas, o diálogo constante que travei entre o conhecimento teórico que adquiri e a minha prática pedagógica. Também pude constatar, ao longo das reflexões aqui empreendidas, que os modos de construir as atividades estão diretamente relacionados aos acertos e aos erros vivenciados, tornando-as mais produtivas e significativas. Dessa forma, os modos como a experiência pode nos ajudar na construção de práticas de ensino de leitura exigem constante postura reflexiva do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim dessa trajetória me inquieta, afinal, preciso apresentar respostas aos meus questionamentos, dar sentido à minha pesquisa. No entanto, acredito que, mesmo tendo encontrado algumas, elas representam apenas uma parte de um todo, dependem dos olhos de quem vê, analisa e interpreta. Nada é definitivo, fechado, completo. Segundo Mendes (2004), temos:

Atribuir sentido ao fim de uma trajetória, ou melhor, chegar ao fim de uma jornada com algumas respostas, torna-se sempre o trabalho mais incompleto, mais provisório de todos, porque mesmo que consigamos encontrá-las, estão sempre pela metade, ou seja, só é possível vislumbrar uma de suas partes, sempre a depender do ângulo a partir do qual olhamos.

As palavras da autora ratificam o que penso e me acalmam, pois não tenho resposta para tudo e mesmo as que encontrei estão sob análise de outros olhares. Mas tenho a sensação de que cheguei ao fim, sim, de uma tarefa difícil e prazerosa. Contudo, este ponto de chegada, para mim, também, é um ponto de partida. Muitas respostas precisam ainda ser encontradas, por isso é preciso continuar pesquisando em um outro momento.

Por hora quero ressaltar a sensação de crescimento que experimentei a partir das leituras empreendidas. Elas me trouxeram certezas, dúvidas e novos conhecimentos. Trouxeram, também, o desejo, a vontade de pesquisar, de ir além e poder contribuir de modo mais concreto para os estudos no campo do ensino de LP e, mais especificamente, no de leitura. No entanto, quero confessar que o mais importante desse trabalho, é ele ter me possibilitado construir um caminho para legitimar um conhecimento adquirido a partir da prática em sala de aula, e de um saber marcado pela intuição, mas que precisava de embasamento teórico. Por isso retornei aos estudos, à UFBA.

A minha trajetória de vida me conduziu, após a graduação, à sala de aula, e isso foi muito bom. Após trinta anos exercendo a profissão de professora é que me foi possível esse retorno à acedemia. Trouxe então comigo o desejo de estudar e refletir sobre o meu fazer pedagógico, representado pelas experiências e vivências adquiridas dentro e fora da sala de aula, no convívio com os meus alunos e os meus colegas em diferentes contextos. Todo esse percurso serviu-me de laboratório de observação e

análise e, portanto, de campo de investigação, de estudo e de aprendizagem.

Nestas considerações finais, penso que é necessário reafirmar alguns postulados que no início deste trabalho foram aqui apresentados, mas que precisam, creio eu, ser aqui retomados em favor da clareza e da correlação com as constatações a que cheguei. De início, retomo a minha inquietação diante dos resultados insatisfatórios em relação à competência leitora dos meus alunos. Os alunos no ensino EM não desenvolvem as habilidades essenciais de leitura com pleno domínio de sua capacidade de ler, interpretar, sistematizar, inferir, analisar. Segundo Bunzen e Mendonça, "há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado" [...] (2006, p.13). Atrelado a essa inquietação está o objetivo principal deste trabalho, que é refletir sobre novas perspectivas para o trabalho com a leitura e seus reflexos na formação de sujeitos leitores e escritores críticos e aptos a atuarem em diferentes situações sócio-comunicativas. Considero que o desenvolvimento de práticas relevantes de leitura que favoreçam o exercício da cidadania dos aprendizes traga resultados mais significativos, formando leitores críticos e autônomos que possam atender, assim, às exigências da vida contemporânea em sociedade. Desse modo, minha pretensão, a partir da reflexão teórica empreendida e da proposição de uma proposta de trabalho para o ensino da leitura, com enfoque nos gêneros textuais, é contribuir para a elaboração de estratégias e modos de atuação em sala de aula que sejam, de fato, eficazes para a formação da competência leitora dos aprendizes.

Tendo em mente a meta, e com base nas perguntas de pesquisa apresentadas, considerei a necessidade da revisão teórica para aprofundar alguns conceitos fundamentais. Assumi como ponto de partida para as minhas reflexões a premissa de que as concepções de língua, leitura e gêneros textuais que adotamos em nossa prática em sala de aula tecem o trabalho que realizamos com a leitura do texto. Portanto, não podemos perder de vista o quanto é necessário ter clareza dessas concepções. Desse modo, iniciei esse estudo com a discussão sobre língua/linguagem e ensino, considerando que, numa perspectiva tradicional – ainda hoje praticada – ensinar a língua materna significa, na maioria das vezes, ensinar a gramática normativa, prescritiva, centrada na palavra ou na frase exclusivamente. Nessa concepção, a língua seria algo pronto e dado ao sujeito que, apropriando-se desse conhecimento, estaria melhorando sua capacidade de usá-la. Vimos, em contrapartida, outras concepções sobre o ensino da língua portuguesa pautadas nas práticas de leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre a língua de uso

(GERALDI, 2002), aliadas ao pensamento bakhtiniano a respeito da linguagem, como processo interativo, dialógico.

Em seguida, a partir dessa concepção, estabeleço uma discussão sobre os três temas essenciais para atingir o objetivo proposto: língua/linguagem, leitura, gêneros textuais e ensino. Explicito que eles por natureza se entrelaçam e que práticas de leituras significativas e produtivas precisam refletir uma concepção de língua/linguagem como processo de interação comunicativa (GERALDI, 1991). Assim, os sujeitos falantes realizam ações, atuando sobre os interlocutores e sobre o meio social onde vivem. Dessa forma, a linguagem é forma de interação humana, e, sendo assim, o texto passa a ser o lugar de interação que se dá pela produção de efeitos de sentidos entre os participantes em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os interlocutores interagem como "atores construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto" como afirma Koch (2006, p.10). Esses atores ocupam lugares sociais e falam desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu. O texto, então, se constitui de implícitos dos mais variados tipos que devem ser detectados pelos participantes da interação, levando-se em conta o contexto sociocognitivo dos sujeitos da interlocução.

Nessa perspectiva, o sentido não preexiste ao momento da interação. Ele só se constrói na interação texto-sujeitos. Aqui, desse modo, estão representados os campos do saber que são o suporte teórico da pesquisa, tais como: a Linguística Textual, a Teoria do Discurso e a Análise do Discurso, além das reflexões desenvolvidas na grande área da Linguística Aplicada. Portanto, para ler de modo reflexivo e crítico, a leitura precisa ser uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos a partir do que o sujeito produtor do texto nos diz, a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Minha pesquisa se situa no interior dessa concepção de linguagem, o que, como já disse anteriormente, implica uma postura diferenciada em relação ao ensino de língua e, especificamente, ao ensino de leitura, uma vez que entende a linguagem como o lugar onde as relações sociais se constituem e os falantes se constroem como sujeitos.

Assim, dialogando com estes temas – língua, leitura e gêneros textuais – destaco a importância dos professores realizarem, em sala de aula, práticas de leitura concebidas como atribuição de sentidos (KOCH, 2001). Através de estratégias cuidadosamente proporcionadas pelo professor, em torno de GT diversos, essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos constituídos nesse

espaço. Os gêneros textuais-discursivos, por sua vez, são o fio condutor dessas atividades, pois parto da ideia de que, segundo Bakhtin (1997), toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos; portanto, produzir linguagem significa produzir discursos: quem diz, diz algo a alguém, de uma determinada forma e em determinado contexto sócio-histórico. De acordo com Bakhtin "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos de gêneros do discurso" (2003, p.261-263). São diversos, são infinitos porque infinitas são as possibilidades de formas diferenciadas de atividade humana. Dessa forma, para que o nosso aluno faça uso competente das práticas sociais de leitura e escrita, o ensino de leitura não pode prescindir de algumas concepções como aquelas que já delineei: fazer leituras produtivas pressupõe a concepção de língua como lugar de interação, no qual produzimos discursos que se materializam em gêneros textuais.

Realizei essa pesquisa, optando por um paradigma interpretativista de investigação, inserido no campo da pesquisa qualitativa. A partir do desejo de perceber e contextualizar a minha própria experiência enquanto professora de LP, assumi o papel de sujeito observador de meu fazer pedagógico e do fazer pedagógico do outro – o meu colega. Para isso, primeiramente, fiz a revisão da literatura e a reflexão teórica a partir da bibliografia de referência e que me deram sustentação no diálogo que busquei travar entre as experiências vividas e observadas e as orientações teóricas. A reflexão sobre a minha história como professora e sobre as minhas experiências contribuiram para o diálogo com as teorias sobre o ensino de leitura de modo muito produtivo. Assim, a prática e a intuição me ajudaram a entender a teoria e esta me ajudou a explicar o que eu fazia.

Muitas vezes me perguntei se estava certa, quando agia por intuição. Afinal, como justificar, teoricamente, as minhas escolhas? Eu tinha pouco conhecimento teórico e, naquela época, eu não tinha acesso aos estudos inovadores nesse campo. Preocupavame, por exemplo, o fato de enfrentar alguns questionamentos. "Onde você viu alguém trabalhar com música em sala de aula?" "As figuras de linguagem serão trabalhadas com letras de música popular"!? Letras de música de Carnaval valiam menos do que as músicas de Chico Buarque ou de Gilberto Gil! Mesmo assim, claro que a pergunta era sempre acompanhada de muito espanto. "Nós adotamos uma gramática e eles devem estudar por ela", dizia a minha coordenadora. E o discurso continuava assim: "Os pais estão se queixando de que você não está usando a gramática nem o livro adotados".

Claro que eu tinha as respostas na "ponta da língua", mas sentia falta de demonstrar, com base teórica, as razões pelas quais eu estava fazendo dessa ou daquela forma. Às vezes, eu reconhecia que os usava pouco mesmo e ficava preocupada, sentiame culpada, afinal o investimento dos pais era alto. Embora recomendasse o uso deles para consulta e estudo, isso só não era bem aceito. Era preciso dar aulas com a gramática na sala e fazer os exercícios que lá estavam. Isso não me agradava (nem aos meus alunos!); eu queria construir exemplos a partir da nossa realidade, do nosso contexto. Por isso trazia exemplos retirados de notícias de jornais e revistas, enfim, eu queria que minhas aulas fossem diferentes, integradas ao nosso dia a dia, agradáveis e produtivas, portanto ia em busca de caminhos diferentes.

Isso trouxe como consequência a renovação da minha prática em sala de aula. Nos cursos de formação, muitas vezes ensinei a fazer como eu fazia, em outros, passei a ensinar a fazer da forma como eu descobri que deveria ser feito. E muito claro ficou que o mais importante era fazer com que o meu colega ficasse estimulado a, também, descobrir diferentes formas de atuar em sala de aula. E sempre propalei que a condição básica para isso, é claro, deve ser a responsabilidade, o compromisso e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Em segundo lugar, depois da reflexão teórica, fiz um levantamento de textos para serem trabalhados como conteúdo de leitura e, posteriormente, empreendi a seleção e análise daqueles que serviram de referência para a construção de uma proposta de práticas de leitura, que apresento na conclusão dessa pesquisa. Desse modo, cheguei a algumas considerações que são pertinentes e, acredito, importantes para estudos e reflexões posteriores.

Inicialmente, considero que o trabalho produtivo com a leitura em sala de aula está diretamente relacionado à concepção de língua/linguagem como forma de interação. Afirmo que esse deve ser o primeiro princípio assumido pelo professor. Mas, enfatizo que isso precisa estar concretizado na "forma de fazer", no "como realizar" as práticas de leitura. Constatei em minha vivência que o professor, na maioria das vezes, assume um discurso que se distancia da sua prática, ou seja, as atividades de leitura continuam sendo exercícios de ler e responder questões, pressupondo que a língua é um código que precisa ser decifrado. Desse modo, o professor contribui para o que Lerner (2002) chama de processo de escolarização da leitura, ou seja, o aluno aprende a ler apenas para aquelas situações promovidas na sala de aula. Não se leva em conta, como afirmamos nas discussões anteriores, a dimensão social em que esses sujeitos estão inse-

ridos e as possibilidades de leitura que têm à sua frente, no uso real que ele pode fazer da escrita. A linguagem deve ser entendida, portanto, como o eixo norteador do ensino da língua (MENDES, SILVA e BARIGCHUM, 2006). As aulas de leitura, como eventos sociais, a língua como forma de ação/intervenção no mundo. É no processo de interação que os sujeitos se constroem, se formam e se informam. Nos eventos de leitura assim considerados, é possível desenvolver a competência leitora de nossos alunos de forma reflexiva e crítica.

Nessa perspectiva, não se pode tratar separadamente leitura e gêneros textuais. Pelo contrário, como explicito no CAPÍTULO 2 - TRÊS TEMAS ENTRELAÇADOS. Para se desenvolver a competência leitora dos aprendizes é necessário que eles sejam expostos, de forma criteriosa e contínua, a práticas situadas de leitura, considerando-se a diversidade de gêneros textuais/discursivos. Isto porque o ensino de leitura nessa perspectiva se justifica, exatamente, porque é preciso dar conta, através das práticas de leitura, dos aspectos formais e funcionais, assim como, dos de estilo e de conteúdo. E isso só é possível num processo contínuo de interação com o aluno em sala de aula, tendo como ferramenta atividades de leitura bem estruturadas. Essa perspectiva toma a leitura como uma atividade de ativação de conhecimento. O leitor vai em busca de um sentido para o texto, e para isso ele ativa suas vivências, suas relações com o outro, os valores da comunidade e seus conhecimentos textuais. A leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas pela bagagem sociocognitiva do leitor, ou seja, seus conhecimentos de língua e de mundo. Por essa razão, é primordial que estejamos atentos para cada um desses nossos leitores aprendizes. E a nossa preocupação primeira deve ser com o objeto de leitura – o texto – e esse precisa ser selecionado a partir da noção de GT, uma vez que trabalhar com eles significa dizer que inserimos nossos alunos na sociedade de forma atuante.

Portanto, a segunda consideração a que chego é que a utilização da noção de gênero deve funcionar como princípio organizador do trabalho em sala de aula. O estudo dos gêneros permite mostrar o funcionamento da sociedade, assim as práticas de leitura se tornam o mais próximas do real quanto possível. Desse modo, é possível promover a interação do sujeito leitor no seu meio cultural, pois a partir de objetivos específicos bem delineados e da seleção criteriosa de textos de diferentes gêneros, as práticas de leitura entendidas como práticas de produção de sentidos, devem contribuir para desenvolver a competência comunicativa, mais especificamente, a competência leitora e a formação crítica do aprendiz.

Na sequência das constatações que faço aqui, chego à terceira consideração: é importantíssimo que a leitura que é feita em sala de aula seja mediada. As aulas de leitura necessitam, pois, ser práticas situadas de interação a partir de provocações e esclarecimentos. Além disso, é preciso ter como princípio que, no processo de leitura, cada aluno/leitor coloca em ação várias estratégias socio-cognitivas e é através delas que se realiza o processamento textual. O nosso papel, portanto, é ajudá-lo na ativação e ampliação desses conhecimentos.

Dessa forma, creio ter respondido à primeira pergunta desta investigação: – De que modo um trabalho diferenciado em relação ao ensino da leitura, pautado na concepção interacional (dialógica) de língua/linguagem e de leitura como produção de sentidos, pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino médio, tornando-os aptos a analisar e a compreender textos de diferentes gêneros? A resposta foi construída a partir das três considerações que fiz anteriormente sobre o modo como um trabalho diferenciado com a leitura pode contribuir para desenvolver a competência leitora dos alunos. Em síntese, chego à constatação de que para ser diferenciado e produzir resultados mais satisfatórios, o trabalho com a leitura deve incorporar conjuntamente os seguintes postulados: a concepção de língua/linguagem como forma de interação, mas este princípio, assumido pelo professor, precisa estar concretizado na "forma de fazer", no "como realizar as atividades; o objeto de leitura o texto – precisa ser selecionado a partir da noção de GT, uma vez que trabalhar com eles significa dizer que inserimos nossos alunos na sociedade de forma atuante; e, além disso, as aulas de leitura feitas em sala de aula devem ser intermediadas e, portanto, devem se constituir como práticas situadas de interação a partir de questionamentos e provocações. Este é, certamente, um caminho possível para se conquistar melhores resultados em relação à competência leitora dos estudantes.

Continuando as minhas reflexões finais, relembro que, no Capítulo 3, apresento uma discussão sobre a orientação dada pelos documentos oficiais em relação ao ensino de LP, considerando o eixo de leitura/compreensão e os gêneros textuais-discursivos. Faço uma reflexão sobre como os livros didáticos, de modo geral, tratam essa questão e o que revelam os sistemas oficiais de avaliação da competência leitora de nossos alunos. Esta análise interpretativa e crítica que realizo, conduz à quarta consideração.

Em primeiro lugar, reconheço o distanciamento existente entre o proposto pelos documentos e o que se faz em sala de aula, tendo como instrumento o livro didático. Sabemos que, tradicionalmente, no EM, ensinam-se os conteúdos em si mesmos (é o saber por saber), através de métodos transmissivos e de memorização, pratica-se o ensino convencional da literatura e da gramática, que não visa à formação de competências e habilidades, nem à ampliação das práticas de letramento dos alunos.

Em segundo lugar, constato que os documentos oficiais trazem as orientações compatíveis com os postulados que defendo em minha pesquisa, mas apesar deles, as práticas de ensino de LP, de modo geral, continuam distantes daquelas que acreditamos ser mais produtivas. Apesar da divulgação das propostas oficiais para o ensino de LM, feita dentro das muitas escolas públicas e particulares que temos, a comunidade de professores sabe que em muitas dessas instituições, muitos colegas, até hoje, ou desconhecem ou não compreendem bem as orientações oficiais.

É notório que se deixa de lado a formação de leitores-produtores que sejam capazes de avaliar e analisar os textos lidos e os seus próprios. As capacidades leitoras limitadas dos alunos egressos do ensino médio, diagnosticadas nas avaliações e exames institucionais, estão possivelmente relacionadas à prática de ensino da língua à qual os alunos estiveram expostos durante toda a sua vida escolar. Por esta razão, as avaliações oficiais de nível nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apontam que as competências relativas ao campo da linguagem estão distantes do patamar desejado. Portanto, o que é dito nos documentos, de fato, não tem orientado as práticas de ensino de leitura em sala de aula.

Diante dessas constatações – e depois das análises e reflexões empreendidas – através do diálogo entre a prática e a teoria – chego à quinta consideração: existem modos mais adequados e, portanto, mais situados e produtivos de se organizar as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros, com o objetivo de formar sujeitos leitores competentes, autônomos, reflexivos e críticos. Mas, é preciso que nós, professores, (re)pensemos as nossas formas de atuação em sala de aula.

Desenvolvi, então, de acordo com o que creio ter aprendido a fazer, uma proposta de como o professor pode construir práticas/experiências de leitura relevantes e significativas para os nossos alunos. Para a construção dessa proposta, apresentei os critérios que devem direcionar um trabalho diferenciado com o ensino de leitura e o roteiro de leitura que tomei como referência. Dei início à construção das atividades de forma reflexiva e explorando a metalinguagem. Para mim, o mais significativo nesse trabalho são as razões que justificam cada escolha. Portanto, à medida que eu (a pesquisadora) construo as atividades, também faço a reflexão sobre essa forma de construção,

pensando sempre no saber fazer e no saber dizer o que se faz e como se faz.

Dessa forma, retomo outras questões feitas. Primeiramente temos: – Como devem organizar-se as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros, com o objetivo de formar sujeitos leitores competentes, autônomos, reflexivos e críticos? Penso que também respondi a esse questionamento, pois as atividades que foram construídas, como sugestão de trabalho, revelam a forma e os modos como devem se organizar as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura. Enfatizo que esses modos se refletem quando estabeleço objetivos de leitura bem específicos e claros; quando faço seleção criteriosa de textos de diferentes gêneros e para isso apresento os critérios que devem direcionar as escolhas. Além disso, construi um roteiro de leitura que tomei como referência e, ao longo do processo, assumi uma postura reflexiva em relação ao que estava construindo.

Passo, então, à terceira questão: — De que modo a reflexão sobre o histórico de experiências do professor pode contribuir para o diálogo com as teorias sobre o ensino de leitura e para a consequente renovação dessa prática em sala de aula?

Penso que a reflexão sobre o histórico de minhas experiências de professora contribuiu de modo decisivo para o diálogo com as teorias estudadas e a consequente renovação da minha prática em sala de aula. É este diálogo e o comportamento reflexivo que, juntos, controem um fazer pedagógico cada vez mais consciente e produtivo. Pensar sobre os modos de realizar as práticas de leitura, fez com que surgisse a necessidade de avaliá-las e, dessa forma, cheguei aos erros e acertos. Isso é sempre muito positivo, pois nos impulsiona na busca de conhecimento para encontrar respostas. Os resultados da avaliação que fazemos, entrelaçados com o conhecimento teórico adquirido me tornaram muito mais lúcida, mais crítica e, assim, fui transformando e renovando a minha prática em sala de aula.

Para concluir, chego à sexta e última consideração, e esta se refere, especialmente, à formação do professor. Para corroborar o que digo, faço o questionamento a seguir e trago a voz de Silva (2007). Como desenvolver, então, a capacidade leitora do jovem e tornar esse sujeito crítico e reflexivo diante de sua realidade? Essa realidade vem comprovada pelo que constata Silva (2007, p.120), como resultado de sua pesquisa:

O fracasso da leitura na escola tem se caracterizado por algumas concepções equivocadas em relação a essas práticas, o que foi possível constatar nessa pesquisa. Primeiro, porque os professores, em sua

maioria, acreditam que lendo silenciosamente um texto para, em seguida, responder às questões sugeridas por eles isoladamente, é possível aprender a ler. Nessa perspectiva, esses professores estariam limitando a leitura exclusivamente àquele momento, como se, após um 'exercício' oral ou escrito, aquela leitura se esgotasse. [...]. Em segundo lugar, os professores remetem a interpretação dos textos selecionados unicamente ao seu conteúdo, transformando essas atividades em verificação do conteúdo do que foi lido, sem uma abordagem sobre os gêneros que circulam na sociedade. Em terceiro lugar, o papel que os professores assumem, durante a interação que promoveria uma prática efetiva, é o de autoridade que detém uma verdade 'única', direcionando, assim, a leitura dos alunos a partir de suas próprias crenças e valores. Em decorrência disso, monopoliza o turno das falas, perguntando, afirmando, negando, respondendo, enfim, ao que ele próprio questionara.

Assim, considero essa constatação da autora de suma importância para as minhas reflexões, pois, além de tudo que fora dito, é preciso reconhecer que não temos tido, de fato, políticas significativas e adequadas de formação dos professores, que encontram obstáculos, como vimos, desde a sua formação inicial, até a oportunidade de continuar estudando, por uma série de dificuldades já apresentadas. Eu sou exemplo disso. Não retomei os estudos mais cedo, porque não tinha condições. Precisava trabalhar para sobreviver. E para isso, trabalhei, durante muitos anos, nos três turnos.

Além disso, creio também que os professores que egressam dos cursos de formação, de modo geral, ou não sabem ou não têm as habilidades necessárias para ter um desempenho em sala de aula compatível com a pespectiva de ensino de LP aqui discutida. Falta-lhes conhecimento prático.

Por compreender que a formação do professor é essencial para pensar o ensino na concepção que defendo ao longo dessa pesquisa, é que retomo esse aspecto relativo à formação do professor. Necessário se faz que cada professor se atualize, ampliando os seus estudos. Mas, para isso, é preciso que tenha as condições necessárias. Contudo, tenho a clareza de que o profissional não se forma apenas na graduação, ele também se forma no dia a dia de sua prática. Mas, antes de qualquer outro intento, ele precisa estar consciente de que nada acontecerá se ele próprio não estiver mobilizado para aprender a mudar, para aprender a fazer diferente e, principalmente, refletindo sobre o que faz, como faz e por que ele faz o que faz em sala de aula. Essa responsabilidade é, também, no campo da formação inicial, das instituições formadoras de professor e, depois, dos órgãos competentes e gerenciadores de ações educativas para que se dê continuidade a esse processo.

Por último, considerando todas essas reflexões, reafirmo que é possível, sim, desenvolver a competência leitora de alunos do EM, e um caminho possível para se conseguir bons resultados é considerar os aspectos que são primordiais para a construção das práticas de leitura que aqui foram caracterizadas. Assim, é preciso construir um trabalho diferenciado e isso significa dizer que é preciso assumir uma concepção de língua/linguagem como processo dialógico, pressupor as aulas de leitura como eventos sociais de interação e fazer aulas intermediadas. Em suma, as práticas pedagógicas devem enfatizar a leitura de textos de diferentes gêneros, com o objetivo de identificar e analisar suas especificidades quanto à forma de composição, ao conteúdo temático e quanto ao estilo, contribuindo, assim, para tornar os alunos sujeitos leitores

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Que é língua? Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p.14-24.

ALGUMA POESIA. Disponível em: http://www.algumapoesia.com.br Acesso em: 15 jan. 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Carta a uma Senhora. In: *Para gostar de ler*, V. 5 – Crônicas. São Paulo: Ática, 1980, p.19-20.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O Homem: as viagens. In: *A Palavra Mágica*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.81-83.

ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. São Paulo: Campinas, 2004.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326.

BANDEIRA, Manuel. O bicho. In: *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p.201.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.); Trad. e adap. Judith Chambliss Hoffnagel; Rev. técnica Ana Regina Vieira... [et al.]. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.19-46.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Produção de textos na escola. In: MUNIZ, Dinéa Maria

Sobral, SOUZA, EMÍLIA Helena P. de, BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Org.). *Entre textos, língua e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007, p.101-141.

BENTES, Anna Christina e REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In. SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.19-46.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.35-47.

BOASPIADAS. Disponível em: http://boaspiadas.blogspot.com/2007/03/o-que-e-uma-charge.html>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. A educação como cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.17-45.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação do professor*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.11-22.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – IEL, n°23, 1994, p. 55-69.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: *Para gostar de ler*, vol.5 – Crônicas. São Paulo: Ática, 1980, p.6-13.

CAVALCANTE, Mariane C. B.; MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.181-198.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.233-252.

CEGALA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1976.

CÍCERO, Antônio. Finalidades sem fim. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CONSCIÊNCIA. Disponível em: http://www.consciencia.org/rousseau.shtml. Acesso em: 18 jan. 2010.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o Gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.107-121.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. (Eds.) Introdução. In: *O Planejamento da pesquisa qualitative* — Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alrgre: Artmed, 2006, p.15-41.

DOBRAS DA LEITURA. Disponível em: http://www.dobrasdaleitura.com. Acesso em: jan. 2010.

ESPAÇO ACADÊMICO. Disponível em: http://www.espaçoacademico.com.br. Acesso em: jan. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.

FOLHA DE S. PAULO. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2104200805.htm. Acesso em: abril de 2008.

FREDERICO, E.; OSAKABE, H. Literatura. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2004, p.60-82.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In:

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Leitura e Produção. 6 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

JB ONLINE - BLOG. Disponível em: http://jbonline.terra.com.br/jblog>. Acesso em: jan. 2010.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. (Org.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37 - 55.

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p 23-36.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*: teoria e prática. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLICK ESCRITORES. Disponível em: http://www.klickescritores.com.br/ruicastro00.html. Acesso em: 12 jan.1/2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore V. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore, Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEIA BRASIL. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br. Acesso em: jan. 2010.

LEITORES E LIVROS. Disponível em: http://www.leitoreselivros.com.br>. Acesso

em: jan. 2010.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUFT, Celso Pedro. Minidicionário Luft. 18.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, E. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.); Trad. e adap. Judith Chambliss Hoffnagel; Rev. técnica Ana Regina Vieira et al. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 9-13.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍ-SIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍ-SIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Ensino de Língua: Uma Questão Pouco "Falada". In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAURO, Suzeli. Saberes docentes na formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma estudo com grandezas e medidas. In; NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKDOWSKI, Tânia Maria. (Org.). *Memória e formação de Professores*. Salvador: Edufba, 2007, p. 273 – 290.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural*: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004. 316 fls.

MENDES, Edleise. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. *Revista Signum*: Estudos da linguagem. v. 11, n.1, julho de 2008. Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina-PR.

MENDES, Edleise; SILVA, Maria Laura Petitinga; BARIGCHUM, Suréia. *Operação Global de ensino de Língua Portuguesa*, 2006. (Versão digitalizada; inédito).

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005, p.81-106.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. ANDRÉ, Marli. (Org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2001, p. 129 – 143.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, Roxane. *Avaliação Crítica e Propositiva dos PCNEM-PCNEM+*. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.12-28.

NAVE DA PALAVRA. Disponível em: http://www.navedapalavra.com.br. Acesso em: jan. 2010.

NOVOA, António. O Professor e Pesquisador Reflexivo. Entrevista concedida à TVE em 13/09/2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonionovoa.htm. Acesso em: 9 abril 2009.

ORLANDI, E. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matall Marchesine de. *Metodologia da Pesquisa*: abordagem teórico prática. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

PORTAL DA LITERATURA. Disponível em: http://www.portaldaliteratura.com. Acesso em: jan. 2010.

PORTAL TERRA. Disponível em: http://letras.terra.com.br. Acesso em: 4 fev. 2010.

PORTUGAL, Jorge. Sublimação social e educação. A Tarde. Salvador, 05/01/2010.

Opinião (A3).

RAJAGOPALAN, Kanavilill. Que é língua? Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p.175-182.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-20.

RELEITURAS. Disponível em: http://www.releituras.com.br>. Acesso em: dez. 2009.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.7-18.

ROJO, Roxane; BATISTA, A. A. G. Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita (Org.). Campinas: Mercado de Letras; EDUC, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula; praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras; EDUC, 2000.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais*: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.72-108.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: *Para gostar de ler*, V. 5 – Crônicas. São Paulo: Ática, 1980, p.6.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Que é língua? Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p.183-192.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*: pesquisas X propostas. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Maria Laura Petitinga. *Construção de Identidades de Letramento no Contexto da Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador/BA, 2007. 155 fls.

SILVA, Myrian Barbosa da. Novos Horizontes no Ensino de Língua Portuguesa: a Formação do Professor e o Livro Didático. In: *Saberes em Português*: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.

SME / DOT. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento* – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In. MARINHO, M. (Org.). *Ler e Navegar*: espaços e percursos da leitura. Capinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

SORRISO PENSANTE – Blog de Ivan Cabral. Disponível em: <www.ivancabral.blogspot.com>. Acesso em: abril, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TELLES, João A. "É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, nº 2, 2002, p.91-116.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Org.). Apresentação. In: *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola, 2005, p. 9-11.

ANEXOS