

Maria do Carmo Zanaro Delalana

O PROFESSOR E O ENSINO DE LEITURA:
UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PUC/SP
SÃO PAULO
2006

Maria do Carmo Zanaro Delalana

O PROFESSOR E O ENSINO DE LEITURA:
UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Doutor Luiz Antônio Ferreira.

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PUC/SP
SÃO PAULO
2006

Maria do Carmo Zanaro Delalana

O PROFESSOR E O ENSINO DE LEITURA:
UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ao Prof. Bufo, meu mestre, sempre.

Agradecimentos

A todos aqueles que me ajudaram a finalizar este trabalho. Especialmente ao Ju, meu marido, pela paciência e carinho; ao professor Luiz Antônio Ferreira pelas preciosas observações; à professora Lílian Ghiuro Passarelli por ter, gentilmente, me cedido o material e aos meus irmãos pela possibilidade de ser quem sou.

Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho.

Eurípedes

Resumo

O objetivo desta dissertação é refletir sobre a relação entre professores e conceitos sobre leitura tratados em um curso de formação continuada. Nossos questionamentos sobre a articulação entre prática e teoria no fazer docente levaram-nos à necessidade de tal reflexão.

Para isso, organizamos o texto em três capítulos:

No primeiro, inicialmente, faremos uma descrição teórica da leitura a partir da perspectiva interacional ancorada em aspectos cognitivos e sociais; a seguir, elaboraremos uma análise sobre a nossa atual situação do ensino de leitura e, por último, refletiremos sobre a leitura do professor.

No segundo capítulo, a fim de mostrarmos o material utilizado para análise, há uma descrição do curso de formação continuada, da apostila utilizada no curso e das questões direcionadas aos professores.

No terceiro capítulo, refletiremos sobre duas citações presentes na apostila, sobre as respostas dos professores e sobre os conceitos de leitura, sem perder de vista a interação entre tais conceitos e os professores de língua materna.

A desarticulação entre teoria e prática como consequência da maneira pela qual as teorias chegam aos professores, nossa hipótese inicial, foi parcialmente confirmada.

Palavras-chaves: leitura, ensino, interação, professores e formação continuada.

Abstract

The objective of this dissertation is to reflect on the relationship between teachers and reading concepts dealt in a program of continuing education. Our questioning over practice and teaching theory has led us on the need of such reflection.

We organized the text in three chapters.

In the first chapter, initially, we will make a theoretical description of reading from the interactional perspective based on social and cognitive aspects; then we will elaborate an analysis about our current teaching situation on reading and at last we will reflect on the teacher's reading.

So that we show the material used for the analysis, there is a description in the second chapter of the program of continuing graduation from the course books used in the program and questions aimed to the teachers.

In the third chapter, we will reflect about two quotations presented in the course book, about the teacher's responses and about the reading concepts having in mind the interaction between such concepts and the mother language teachers.

Our initial hypothesis that would explain the disarticulation between theory and practice, concerning how the theories came to the teachers, was partially confirmed.

Key words; reading, teaching, interaction, teachers and continuing education

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1- O posicionamento	11
2- Uma realidade de leitura	12
3- O professor de língua materna: passividade x criticidade	14
4- Uma possibilidade de reflexão	18
5- A dissertação	19
 CAPÍTULO UM	
Leitura e Ensino	20
1- Leitura : um ato interacional	20
1.1- O ensino da Leitura	24
1.2- O professor no ensino de leitura	31
 CAPÍTULO DOIS	
O projeto, o material e as questões	38
1- A Teia do Saber	38
2- O material	41
2.1- Leitura crítica de diferentes gêneros textuais	42
2.1.1- Inferência, conhecimento prévio e intertextualidade	47
2.1.2- Noções do trabalho com gêneros textuais	49
3- As questões dirigidas aos professores	51

CAPÍTULO TRÊS

Conceitos e Palavras	53
1- Sobre leitura	53
1.1- Sobre gêneros textuais	58
2- O leitor – professor	60
3- As palavras dos professores	62
3.1- Descrição das respostas	67
3.1.2- Considerações sobre as respostas	72
3.2- O que as palavras podem dizer	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXO I	93
ANEXO II	98

Introdução

A partir de uma revisão crítica sobre teorias acerca do ensino de leitura, este trabalho levanta alguns questionamentos sobre como professores da educação básica (ensinos fundamental e médio), nos limites de nossa pesquisa, utilizam as informações e os resultados das pesquisas apresentados em textos informativos sobre o ensino da leitura. De forma geral, parecem encarar as teorias como parâmetros de certo e errado ou, por acreditarem que a prática efetiva, centrada na realidade cotidiana, se distancia muito das abordagens teóricas propostas pela academia, relutam em associá-las ao fazer pedagógico. Conseqüentemente, esses posicionamentos não levam a uma reflexão sobre como determinada informação teórica poderia auxiliar na compreensão das efetivas dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem; por outro lado, a pesquisa, ainda que não se centre, especificamente, na visão da academia sobre a melhor forma de associar teoria e prática à vida cotidiana da escola, acaba, em alguns momentos, por força da discussão levantada, problematizando as abordagens teóricas apresentadas em um material utilizado para um curso de formação continuada.

Sem perder de vista a hipótese central, levantamos algumas outras que, a nosso ver, subjazem a essa dificuldade em relacionar teoria e prática, a saber: a má formação inicial do professor de língua materna, a falta de planejamento de um trabalho globalmente coordenado e a forma com que os textos, resultantes das pesquisas acadêmicas, chegam até os professores. Neste trabalho, porém, tendo em vista sua dimensão, analisaremos, a partir de pressupostos teóricos sobre leitura, apenas a última hipótese: o impacto dos textos teóricos sobre o ensino da leitura na prática docente. Para isso, analisaremos, a título de exemplificação, os pressupostos teóricos presentes em um material destinado à formação continuada de professores para, a seguir, refletirmos sobre a influência desses pressupostos nas palavras dos professores.

Antes de descrevermos os capítulos da dissertação, ressaltaremos nossa posição em relação à escolha teórica, nossa realidade educacional, e à formação do professor.

1- O posicionamento

Ao se falar sobre a relação entre teoria e prática no ensino de língua materna, fala-se, necessariamente, sobre lingüística aplicada. Dessa forma, coloca-se, aqui, uma simplificada diferenciação entre ciência teórica e ciência aplicada na perspectiva de Conde (2002).

Atualmente, segundo o autor supracitado, há uma grande proximidade de sentidos entre ciência e tecnologia. Por isso, não se questiona o que é, propriamente, ciência, ciência aplicada, técnica ou tecnologia. Porém, nem sempre esses conceitos foram tidos como próximos:

Até por volta do renascimento ciência e técnica eram práticas totalmente distanciadas, vinham de tradições distintas e os seus praticantes, que possuíam formações e posições sociais diferentes, em sua maioria, não tinham a mesma visão de mundo, os mesmos interesses e muito menos a mesma condição social. O homem da técnica provinha da tradição do “saber fazer” prático e o da ciência (Episteme), contrariamente, do pensar filosófico, abstrato e distanciado do trabalho manual (Condé, 2002).

O início da relação entre técnica e ciência se dá a partir do Renascimento, efetivando-se na modernidade, quando influenciará de forma inextinguível o homem moderno.

O homem moderno, a partir dessa relação, amplia seus horizontes e reinventa a própria natureza humana dentro de uma nova relação entre o técnico e o científico. Relação que permite encarar o próprio homem, também, como objeto de estudo da ciência e da técnica, sem, contudo, perder de vista

que é ele o possuidor de todo conhecimento resultante da relação entre o saber teórico e técnico.

Passa-se, então, a perceber que a realidade possui uma ordem que pode ser apreendida pelo homem; entretanto, não, apenas como contemplação (como defendiam os gregos); mas, sim, sobretudo, como um instrumento de transformação da realidade. Ou seja, a ciência passa a ser vista como um instrumento para que ocorram fortes modificações na sociedade.

Nesta perspectiva da ciência moderna constituída de prática e teoria é que se encontra a lingüística aplicada: estudos teóricos sobre a língua voltados para práticas de linguagem.

Apoiamo-nos, então, em autores que tratam a ciência como uma forma de interação entre conhecimento teórico e prático e inserem, nessa perspectiva da ciência moderna, as pesquisas sobre linguagem. Sendo assim, definimos este estudo como uma reflexão sobre o ensino da leitura em uma perspectiva interacional aplicada ao ensino da língua portuguesa, tendo em vista a formação do professor e como este se relaciona com as abordagens teóricas sobre leitura, tratadas em um curso de formação continuada para professores de língua materna.

A partir da perspectiva de leitura como atividade sociointeracional, foram construídos possíveis sentidos para as palavras dos professores, sem perder de vista que a leitura se institui a partir dos lugares que ocupam seus sujeitos, leitores e produtores.

2- Uma realidade de leitura

Todas as vezes que, neste trabalho, defendermos a nossa percepção sobre a realidade do ensino de leitura, mesmo utilizando alguns estudos teóricos, falaremos do lugar que ocupamos, ou seja, falaremos como professor do ensino público que constata em seu cotidiano os problemas de nosso ensino. Todos os estudos teóricos, presentes nesse trabalho, que tratam

desses problemas foram escolhidos por corresponderem a essa verdade vivenciada todos os dias.

No Brasil, ao se falar sobre ensino, seja em seus aspectos teóricos ou metodológicos, defrontamo-nos, necessariamente, com nossa desigualdade social, pois ela traz cruéis conseqüências para o ensino, de maneira geral e para o ensino de leitura, especificamente. Não é senso comum, mas realidade que muitos alunos vão à escola para se alimentar e, de modo inúmeras vezes constatado, não somos um país de leitores. Aqui, a leitura (e cremos que isso é inegável) não é valorizada socialmente. Também, devido a essa realidade, muitos profissionais da educação trabalham em condições precárias, sem a possibilidade de investimento na formação inicial e contínua.

Kleiman (2001), ao definir os motivos pelos quais os alunos não lêem, elenca, ao lado dos aspectos relativos ao funcionamento da sala de aula (foco de atenção do respectivo trabalho), alguns aspectos macroestruturais: o lugar que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a precariedade do espaço de letramento ou a formação precária de um grande número de professores. Esses profissionais, vítimas dessa má formação, acabam por não se tornarem leitores e, por isso, muitas vezes, não conseguem ensinar seus alunos, uma vez que vão de encontro ao que defende a autora: *para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.*

Na primeira parte do trabalho, comparamos uma avaliação com uma produção de texto, realizadas recentemente por um aluno da primeira série do Ensino Médio, para mostrar que, embora saibam que muitos alunos que fizeram tal avaliação não possuem as habilidades de leitura e escrita necessárias para responder à questões sobre gramática normativa ou características de escolas literárias, continuam a exigir sem considerar o conhecimento do aluno real e, sim, de um aluno idealizado para a série em questão.

Kleiman (2001) e Silveira (1998) apontam, também, como possíveis causas referentes às dificuldades em se formar leitores, a concepção de leitura, de texto, ou de ensino de leitura presente, ainda, em nossas práticas escolares,

como, por exemplo, o texto visto como um conjunto de palavras e frases, a leitura vista como decifração, a leitura desvinculada de aspectos históricos e sociais e a projeção de ensino para um aluno que domina apenas a variante culta da língua.

Acreditamos que muitos dos resultados insatisfatórios do ensino da leitura no Brasil estão ligados ao controle que a escrita, atividade elitizada, exerce sobre uma grande parcela de nossa população e inclui-se aí, também, o professor, uma vez que observamos, nos docentes que participaram da pesquisa, uma certa *subserviência* em relação ao material escrito do curso analisado neste trabalho.

Defendemos que as mudanças em relação ao ensino de leitura para formação de leitores competentes poderiam ocorrer com uma transformação da concepção de leitura do professor. Todavia, essa transformação teria que ter em sua base uma visão política da realidade brasileira: o professor definindo seu papel ou o redescobrimdo, dando ênfase a um ensino de leitura que relacionasse a leitura escolar à leitura crítica do mundo.

3- O professor de língua materna: passividade x criticidade:

A questão, defendida por nós, que trata do professor como um profissional crítico e reflexivo, sempre foi e é constante objeto de análise de muitos profissionais envolvidos em educação, bem como em disciplinas que focalizam o ensino. Podemos tomar como exemplos Paulo Freire (1997); Giroux (1997); Magalhães (2004); Geraldi (1997), entre outros. Essencialmente, essas análises mostram a necessidade de o professor, de forma geral, transformar-se em sujeito de sua prática, reaprendendo a olhar seu próprio universo de trabalho como, também, os pressupostos teóricos que a envolvem.

Geraldi (1997), em linhas gerais, distingue, pela produção do conhecimento, pela transmissão do conhecimento e pelo controle da aprendizagem, três diferentes momentos da relação entre a produção de

conhecimentos e ensino, que formam e constroem socialmente e historicamente as diferentes identidades do professor.

Entretanto, apesar dessa mudança das características do trabalho docente, o resultado do trabalho científico transforma-se em conteúdo de ensino, seja pela leitura do autor do livro didático, pela leitura do próprio professor ou pela leitura de profissionais ligados à formação continuada de professores. Porém, muitas vezes, em face de imagens que faz o professor dos conceitos teóricos e, também, por vezes, de sua auto-imagem, essa transformação se dá a partir de uma banalização, e, principalmente, de uma compreensão destes resultados como definitivos, ou seja, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva.

A prática pode mostrar essa automatização defendida por Geraldini (1997), porém a constituição da identidade do professor, ao longo do tempo, é daquele que, necessariamente, é detentor de um saber e isso faz com esse profissional queira sempre uma aproximação com essa imagem.

Para Ferreira (2006), o fazer do professor está ligado ao saber. Essa ligação se efetiva no exercício cotidiano de encontrar respostas para perguntas fundamentais da atividade de ensinar. E qualquer tarefa ligada a essa procura consolida o “*ethos*” do professor.

A nosso ver, a busca pela imagem daquele que está a todo o momento articulado e conectado a novos saberes faz com que muitos professores não se relacionem de maneira crítica com os conceitos teóricos que são, a eles, transmitidos. Isso se dá, em parte, pela tensão inerente presente no fazer docente devido ao fato de ter sua competência constantemente testada (Cf. Ferreira, 2006, p.310).

Ao se levar em conta essa construção da identidade do professor, é que colocamos a necessidade desse *reaprender* a olhar a própria prática. Giroux (1988), a nosso ver, apesar de ser criticado pelo uso do “discurso do dever” como assinala Passarelli (2002)¹, faz uma séria reflexão sobre a figura do

¹ Passarelli chama de “discurso do dever” algumas formas que teóricos da educação referem-se à tarefa do professor: “o professor deve isso, precisa aquilo, tem de ser assim ou assado”. Cita Jennifer Gore

professor como um profissional crítico ao assinalar que se ensina aos professores uma forma de analfabetismo conceptual, pois são treinados a usarem diferentes modelos de ensino, mas não são ensinados a serem críticos desses modelos

Concordamos com o autor, pois, mesmo diante das mais *politicamente corretas* intenções de formação de professores, percebemos uma não preocupação com a concepção dos docentes sobre as informações teóricas transmitidas. A nosso ver (e isso é altamente ideológico), um profissional desligado de toda e qualquer contribuição teórica é uma das representações que os especialistas, responsáveis por cursos de formação, têm sobre os professores em serviço.

Assumimos, assim, a mesma posição do autor, pois postulamos a necessidade de um enfoque crítico do professor em relação a qualquer modelo ou teoria sobre o ensino, bem como cursos de aperfeiçoamento pedagógico.

Acreditamos nessa necessidade por reconhecer que o objeto científico é o resultado de uma escolha pessoal do observador (pesquisador). O que implica não concordar com toda nova teoria (por ser novidade, ou, até mesmo, por corresponder a uma imagem desejada de um ensino ideal), mas refletir sobre a leitura dos textos/ produtos de pesquisas e pensar sobre sua realidade, ou melhor, interagir com o autor, percebendo seu posto de observação que se relaciona, ou não, com o seu e, assim, compor a sua própria reflexão e ação.

Também, nos apoiamos em Freire (1997, p.107):

A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros. Essa idéia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe a dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em

(1993) que, segundo a autora, situa Henry Giroux na linha dos teóricos que só atribui o que os professores têm de fazer e se exime de oferecer sugestões menos abstratas que os inspirem naquilo que o “discurso do dever” legifera.

consideração a realidade concreta, ora das professoas ora das professoras e de seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

É em meio a essa complexa relação entre teoria e prática que se coloca a figura do professor que trabalha nos níveis de escolarização básica. Sua figura é essencial, mas, o trabalho docente, por sua natureza, é imprevisível: lida com uma grande e cotidiana instabilidade de emoções e práticas e, por isso, a nosso ver, toda e qualquer teoria dita para o ensino, mas que não prevê essa importante figura, fica apenas em discursos, que focalizam o professor como aquele que deveria fazer, deveria saber. Concordamos com Ferreira (2006, p.310) quando afirma que:

A sala de aula é lugar propício para exortar paixões. (...). É na sala de aula que a dimensão pessoa e a dimensão institucional fundem-se para caracterizar a condição de ser professor e revelam a certeza ou incerteza contidas no fazer do mestre e a certeza ou incerteza contidas no fazer do aprendiz. Nesse cenário, as qualificações acadêmicas (saberes ou saberes-fazer que são objetos de transmissão ou transferência) e as qualificações pedagógicas (metodologias e técnicas utilizadas para exercício da atividade profissional) estão sempre em julgamento.

A banalização dos conteúdos das pesquisas, enfocada por Geraldini (1997), em grande parte, pode ser consequência da desconsideração da condição de ser professor e suas especificidades. Defendemos que, ao não se considerar a quem, especificamente, serão transmitidos os produtos da pesquisa, coloca-se em xeque a própria maneira de recepção dessas informações.

4- Uma possibilidade de reflexão

Nossas reflexões sobre as contribuições de cursos direcionados aos professores em serviço² sempre estiveram presentes em nosso cotidiano de docente da rede estadual de ensino. Por isso, essa pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal sobre nossa relação com as teorias que, de certa forma, subjazem a nossa prática docente. Em especial à forma como nós, professores do ensino básico, as recebemos e como as utilizamos em nosso dia-a-dia.

A partir dessa inquietação inicial, passamos a definir sobre qual área iríamos efetivar nossa investigação, pois não poderíamos, devido ao espaço e ao tempo destinados à pesquisa, falar sobre teorias de maneira geral. Desta forma, por ser constantemente mencionado como um dos maiores problemas de nosso ensino, definimos o ensino de leitura na escola pública como nosso objeto de análise. Por isso, ao delimitarmos nosso campo, escolhemos as teorias acerca do ensino de leitura para debruçarmos nosso olhar e podermos compará-las com a perspectiva do professor sobre o tema *leitura*.

Todavia, para que fosse possível realizar tal comparação, foi necessário estabelecer um espaço concreto que possibilitasse visualizar um empreendimento de transmissão de teorias para professores que atuassem no ensino básico. Por isso, o curso de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, ministrado pelas instituições de ensino superior, dentro do projeto da Teia do Saber, veio ao encontro dessa necessidade de visualizar formas de interação entre teoria e prática para ensino de leitura.

Passamos, então, a analisar as apostilas utilizadas em uma dessas instituições de ensino superior para o projeto Teia do Saber. Direcionamos nossa leitura para responder às seguintes questões:

- De que maneira as abordagens teóricas sobre leitura foram apresentadas aos professores?

² Preferimos utilizar a expressão “professores em serviço” pois acreditamos que denomina, de maneira mais adequada, os cursos voltados, especificamente, aos professores que já atuam no sistema de ensino público.

- O que as palavras dos professores podem mostrar sobre a influência dessas abordagens na sua concepção sobre leitura?

As respostas obtidas podem servir, a título de exemplificação (devido ao número de professores que responderam), como hipóteses para responder aos motivos que levariam algumas práticas pedagógicas à banalização dos resultados das pesquisas acadêmicas.

5- A Dissertação

Organizamos o texto em três capítulos:

No primeiro, inicialmente, faremos uma descrição teórica da leitura a partir da perspectiva interacional ancorada em aspectos cognitivos e sociais; a seguir, elaboraremos uma análise sobre a atual situação do ensino de leitura e, por último, refletiremos sobre a leitura do professor.

A fim de mostrarmos o corpus utilizado para análise, no segundo capítulo há uma descrição do projeto *Teia do Saber*, da apostila analisada e das questões direcionadas aos professores.

No terceiro capítulo, analisaremos duas abordagens teóricas presentes na apostila, as respostas dos professores, os conceitos e a concepção dos professores sobre leitura, sem perder de vista a interação entre tais teorias e professores de língua materna. Nossa intenção é analisar a relação entre o material utilizado em um curso de formação continuada e alguns professores que participaram desse curso, tendo em vista as abordagens teóricas sobre leitura.

Capítulo I

Leitura e Ensino

No caminho percorrido em busca de maneiras para refletir sobre a relação entre teoria e prática no fazer do professor de língua materna, encontramos o material utilizado no curso da Teia do Saber ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A análise desse material, intitulado de *Metodologias de Ensino de Língua e Literatura – Ensino Médio*³, contribuiu para que estabelecêssemos a primeira delimitação de nosso trabalho: a abordagem teórica. Iríamos nos debruçar, então, sobre a perspectiva interacional para o ensino de leitura. Esta abordagem prevê, grosso modo, como fator de construção de sentidos a interação entre autor e leitor mediada pelo texto, enquanto que, para o ensino de leitura, vê o professor como o responsável para a construção de mecanismos que tornem possível que o saber do texto seja articulado ao saber do aluno. Desta forma, consideramos ser importante descrever a leitura sob a perspectiva interacional e a compararmos com o ensino de leitura atual, bem como refletirmos sobre a leitura do professor. O ensino de leitura, a nosso ver, é um grande triângulo, que, para se constituir como tal, tem que se apoiar, fortemente, em seus três lados, os quais poderíamos representar pelo texto/autor, pelo aluno-leitor e pelo professor-leitor-mediador.

1- Leitura: um ato interacional

A leitura é, em sentido lato, uma atividade natural do ser humano, pois, a interação das pessoas com o mundo pressupõe que se faça, a todo tempo, uma leitura, seja dos objetos, das pessoas, dos acontecimentos ou de si mesmo. Frank Smith (1989) afirma que, desde que possuam uma boa visão, que compreendam a linguagem familiar, qualquer criança pode ter acesso ao

³ Material produzido pela professora doutora Lílían Ghiuro Passarelli em 2004 (PUC/SP).

mundo da leitura. O autor ainda enfatiza que não há qualquer exigência especial sobre a leitura em relação a que o leitor deva *fazer* que ele não faça em outros momentos em que se exige colher informações de seu mundo. Para o autor, não há nada que o cérebro deva fazer para compreensão da escrita que não faça para compreender a fala, pois a leitura é pensamento e, quando lemos, pensamos da mesma forma que em outros momentos da vida.

Atualmente, muitos pesquisadores buscam compreender - embasados em concepções psicolinguísticas e sociais para os problemas referentes ao ensino/ aprendizagem - o modo pelo qual as pessoas colhem informações do texto escrito na leitura e tentam contribuir para um ensino de leitura mais significativo para os alunos, uma vez que, se a leitura é algo tão natural, como defende Smith (1989), não se poderia excluir, como vem ocorrendo, uma grande parcela da população dos benefícios que proporciona⁴ às pessoas.

No Brasil, de acordo com Kato (1999), é recente a preocupação dos estudiosos da linguagem com o ensino da leitura. Esse interesse se deu a partir de estudos vindos da Sociolinguística e da Psicolinguística. Conforme a autora, as reflexões acerca dos problemas relativos à leitura surgiram a partir da preocupação com o ensino de leitura instrumental em língua estrangeira, pois se verificou que muitas das dificuldades dos alunos eram fruto da falta de interação com o texto escrito em língua materna, ou seja, não havia compreensão de textos escritos em língua estrangeira porque não conseguiam atribuir sentidos na leitura em língua materna.

A partir, então, de uma abordagem psicolinguística, passou-se a estudar os mecanismos pelos quais o leitor faz interagir os conhecimentos linguísticos, sociais e culturais a fim de construir sentidos enquanto lê um texto em língua materna. Em consequência desses estudos, a leitura deixou de ser vista como uma atividade apenas de decodificação para ser considerada fruto da interação, a partir do texto, entre leitor e autor. Nesta perspectiva, analisam-se as diversas estratégias, usadas pelo leitor, a fim de que se realize o

⁴ Frank Smith (1989) relaciona algumas consequências positivas da leitura: ser um instrumento para a aquisição da escrita, melhorar o próprio domínio sobre a leitura e, em aspectos subjetivos e emocionais da atividade de ler, proporcionar a reflexão.

processamento da informação, oferecida pelo texto, como a inferência, a analogia, a análise e a síntese (Cf Kleiman, 2001).

Assim, os estudos sobre leitura permitiram entendê-la como uma atividade de interação para a construção de sentidos. Entretanto, Kleiman (2001) assinala que há dois tipos diferentes de concepção de interação na área da leitura. Para os psicólogos da educação⁵, a leitura como processo interativo se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação (conhecimentos ortográficos, semânticos, pragmáticos e enciclopédicos) que interagem entre si para ter acesso ao texto. Para a pragmática, na interação, são cruciais a relação do locutor com o interlocutor, através do texto, e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura.

Essa visão pragmática do ensino de leitura é defendida por Orlandi (2001) que, em uma perspectiva da análise do discurso, critica a concepção da leitura como uma interação entre leitor e texto (sujeito e objeto), ao contrário, defende que há uma relação entre sujeitos (leitor virtual, autor etc). Como Soares (1995), para a autora, a leitura é uma interação entre sujeitos, historicamente determinada, mediada pelo texto.

Consideramos ser importante, a quem ensina leitura, entendê-la como interação, compreendendo seus aspectos cognitivos e sociais. Isso significa que, a nosso ver, a clareza do processamento cognitivo da informação, bem como a consciência das condições de produção de leitura - que proporciona a compreensão das relações, as quais possibilitam o sentido de um texto – pode contribuir para um ensino de leitura mais produtivo para os alunos.

Podemos dizer, grosso modo, que, segundo uma abordagem interacional, ancorada em aspectos cognitivos e sociais (defendida neste trabalho), a leitura está ligada ao sentido, palavra-chave que permite, em um determinado aspecto, compreender os caminhos que podem levar à formação de um leitor proficiente. As pessoas possuem uma teoria do mundo em suas mentes formada pela maneira como dão sentidos às coisas, a maneira pela

⁵ Kleiman (2001) faz referência a Adams e Collins (1979), Freebody e Anderson (1981).

qual constroem categorias para designar objetos e agrupá-los às categorias já existentes em suas cabeças⁶. É preciso, então, entender o modo pelo qual, durante a leitura, se constroem sentidos em uma inter-relação entre essa teoria mental e o mundo do texto.

Kleiman (2001) examina o aspecto cognitivo da leitura sob a perspectiva do processamento da informação, começando pela percepção do material lingüístico e terminando nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas, o processo chamado de fatiamento. Este último é etapa necessária precedente à interpretação semântica do texto, processo no qual a memória, a inferência, isto é, as chamadas funções superiores estão envolvidas para construir o sentido. A autora assinala que o leitor proficiente utiliza, para chegar à compreensão do texto, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas são aquelas em que se tem controle consciente; os leitores são capazes de dizê-las e explicá-las, como auto-avaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura. As estratégias cognitivas são operações que não são foco de reflexão consciente. Essas operações estão baseadas no conhecimento implícito, que está internalizado pelo fato de se poder falar a língua, porém, não há como descrevê-las.

Os sentidos daquilo que se lê são construídos de acordo com a percepção da realidade. Por isso, pode-se dizer que, quanto mais consciência tiver do momento de constituição histórica e social de um texto, mais autonomia o indivíduo terá durante a leitura, uma vez que não há texto ingênuo, não há texto sem intencionalidade. Por outro lado, pode haver leitura ingênua, ou seja, um leitor inexperiente que não relacione as escolhas lingüísticas do autor ao lugar que este ocupa socialmente, pode deixar-se influenciar por uma intenção não explícita de produção de idéias e representações sociais.

⁶ Segundo Smith (1989), as categorias são convenções. Compartilhar de uma cultura significa compartilhar a mesma base categórica para organizar a nossa experiência. Essa organização é essencial para a extração de um sentido do mundo, é a base de nossa percepção do mundo. Vygotsky (1896-1934) afirmou que a palavra é uma generalização que se refere a um grupo ou classe de objetos, o pensamento, segundo o autor, categoriza a experiência do indivíduo para que essa experiência possa se tornar comunicável (trad. 1995).

Então, podemos dizer que, quanto mais experiente for o leitor, em termos de familiaridade com o texto escrito, mais conscientemente poderá tomar decisões sobre sua própria leitura, fazendo análises, auto-avaliações, ocupando seu lugar e determinando o lugar do autor na produção de determinados sentidos para a leitura. Ou seja, quanto mais proficiente for o leitor mais terá conhecimentos capazes de auxiliá-lo a interagir com a linguagem escrita.

Logo, ler é realizar uma interação entre autor e leitor mediada pelo texto e nesta interação, aspectos cognitivos e sociais devem ser levados em conta para se compreender o modo pelo qual foi possível a atribuição de sentidos a um texto. Sendo assim, cremos que a interação pode e deve ser aprendida (ou desenvolvida) na escola. Sobre esse assunto nos debruçaremos a seguir.

1.1. O Ensino da Leitura

Iniciemos esta parte do capítulo a partir da afirmação do final do texto anterior: a interação na leitura pode e deve ser aprendida (ou desenvolvida) na escola. Mas como a escola lida com a leitura hoje? E com o aluno, sujeito-leitor?

Sem a pretensão de criar generalizações e muito menos responder, comprovadamente, aos questionamentos iniciais, mas apenas como exemplos de práticas escolares atuais de leitura, que podem levar a uma reflexão norteadora para responder às questões, colocaremos abaixo uma produção de texto realizada por um aluno da primeira série do Ensino Médio, ele já havia sido reprovado duas vezes nessa série e, na época em que escreveu, estava com dezoito anos. Atualmente, é considerado evadido pela escola. Podemos tomar a produção para avaliarmos sua competência leitora. A proposta era dissertar, a partir da leitura de alguns textos, sobre o tema *Juventude*, dentro do recorte temático: *Juventude atual: o que defende? O que exige?* O objetivo foi avaliar a capacidade de articulação das idéias do aluno em um texto dissertativo-argumentativo.

Este mundo inda não esta Perdio

É os adolesceites tinha que mudar, voçêis não querem que ficacê do mesmo geito que nos anos 70. Tacerto que agora está muto pior muto mais drogas e muto mais gandaia é bom pra quem é adolescente, porque aproveita muito mais, curte a vida que muitos adolecentes de antigamete.

É muito bom ser adoescence agora você tem muito liberdade para sair. Mas se você não tiver cabeça você se envolve nas drogas te que ter muito cuido, porisso que tem muito adolecente de hoje endia se envolve por que tem muto mais opurtunidade de se enolver com as drogas.

Mas nem tudo é drogas tem muta jente que é de bem que vai pra as baladas só para curtir porisso queeu acho que este mudo ainda não esta perdidoQuem sabe mais prafrente!!!

A nosso ver, o aluno, produtor do texto em questão, enquadra-se no que Perine (1995) denominou de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que possuem um grau relativamente alto de escolaridade, mas que no fundo não conseguem retirar informações básicas de um texto escrito. Apesar de ter sido requisitado que se falasse sobre os desejos e anseios dos jovens, o aluno tenta relacionar aspectos positivos e negativos da juventude atual, mas seus argumentos não conseguem expressar seu pensamento de forma coerente. Talvez, se a proposta fosse falar sobre as dificuldades do adolescente da atualidade, o aluno a teria atendido.

Ressalta-se também a visão rala da realidade que o circunda e o tom imperativo e dogmático característico dos adolescentes, mas, ao mesmo tempo, tão alienado. O acesso maior às drogas, para ele, possibilita muito mais diversão, apesar de considerar esse fato ruim em relação ao passado. Em nenhum momento, ele se referiu a problemas, como a dificuldade do primeiro

emprego, relatados por outros jovens da sua idade. Enfim, sua visão da juventude se limita às *baladas* e às *drogas*.

É importante salientar que a escola não está localizada na periferia, pertence a um bairro de classe média, considerado excelente pelos moradores. A nosso ver, esse dado é muito significativo, pois demonstra que problemas de leitura não se encontram apenas em escolas de bairros periféricos e pobres.

Agora, vejamos alguns exemplos de exercícios escolares, utilizados para avaliar o mesmo aluno da redação acima, os testes foram realizados no primeiro semestre de 2006, o mesmo ano da redação, em uma avaliação integrada da escola, denominada *provão*.

Exemplo de teste para avaliar a aprendizagem do aluno em Literatura:	Exemplo de teste para avaliar a aprendizagem do aluno em Gramática:
<i>Sobre o Humanismo, assinale a afirmação incorreta:</i> a) <i>Associa-se à noção de antropocentrismo e representou a base filosófica e cultural do Renascentismo.</i> b) <i>Teve como centro irradiador a Itália e como precursores Dante Alighieri, Boccaccio e Petrarca.</i> c) <i>Denomina-se também Pré-Renascentismo, ou Quatrocentismo, e corresponde ao século XV.</i> d) <i>Representa o apogeu da cultura provençal que se irradia da França para os demais países, por meio dos trovadores e jograis.</i> e) <i>Retoma os clássicos da Antigüidade greco-latina como modelos de Verdade, Beleza e Perfeição.</i>	<i>Em “A criança da capital gosta de televisão”, a expressão destacada classifica-se, morfologicamente, como</i> a) <i>locução adverbial.</i> b) <i>locução substantiva.</i> c) <i>locução adjetiva.</i> d) <i>preposição + adjetivo</i> <i>Em “As pessoas bonitas dizem que os feios são infelizes”, as palavras destacadas classificam-se, morfologicamente, como</i> a) <i>adjetivo – adjetivo – adjetivo.</i> b) <i>substantivo – substantivo – substantivo.</i> c) <i>adjetivo – substantivo – adjetivo.</i> d) <i>Substantivo – substantivo – adjetivo.</i>

Será que o mesmo aluno que não atendeu ao que foi solicitado na proposta da redação, consegue entender que o Humanismo *associa-se à noção de antropocentrismo e representou a base filosófica e cultural do Renascentismo?*

Acreditamos que não, pois o aluno não tem conhecimento prévio e nem domínio da linguagem escrita para entender conceitos tão abstratos e não consegue realizar associações, uma habilidade cognitiva para a leitura, necessária para entender o que lhe foi proposto.

É nessa distância entre um ensino “ideal” e um aluno “real” que, a nosso ver, subjazem quase todas as críticas feitas às formas atuais de veiculação dos conteúdos de ensino. Que lugar é destinado a esse aluno “real”, enquanto sujeito que realiza uma interlocução durante a leitura?

Pode parecer estranho, já de início, termos exemplificado antes de discutirmos, porém toda a discussão apresentada neste trabalho traz em seu cerne essa desarticulação entre as condições que realmente existem e as que se consideram como ideais para o ensino.

Em um país como o nosso, marcado por diferenças econômicas e culturais, torna-se urgente encarar os problemas do ensino público como consequência dessas diferenças, pois, nosso ensino reflete, indubitavelmente, a desigualdade em que vivemos e o ensino de leitura, especificamente, retrata e mantém nossa cruel e antiga distância entre um ensino planejado para as elites e um ensino destinado às classes populares.

É clara a diferença entre um leitor que cresce entre livros (e outros meios de comunicação) e que, ao chegar à escola, tem disponível uma gama de oportunidades para desenvolver-se como leitor proficiente e um aluno que só tem acesso a materiais escritos na escola e, mesmo assim, tendo que disputar todos os recursos, inclusive os humanos, com mais quarenta alunos dentro de pequenas salas, sem condições de assumirem uma postura protagonista de sua aprendizagem: os primeiros terão na palavra escrita uma continuidade de comunicação que já vinha sendo construída dentro de casa,

com seus familiares; para os outros, a escrita será uma ruptura do mundo particular com o mundo da escola.

Em uma enquete⁷, realizada entre nossos alunos, sobre suas leituras, pudemos verificar que o contato com material escrito se dá, principalmente, por meio do livro didático. Poucos mencionaram que têm, em casa, oportunidades de leitura e, às vezes, os textos escolhidos para fazerem parte do livro didático estão muito distantes do saber real dos alunos. Dessa forma, rompe-se de maneira brusca, com os conhecimentos trazidos por eles, pois, nesse contexto, há pouca relação entre a leitura da escola e a leitura do mundo. À criança ou ao adolescente, como se tornou tradição na escola, é imposta uma leitura como sendo a única legítima, sem que os objetivos sejam definidos e relacionáveis ao conhecimento dessa criança ou desse adolescente.

Emília Ferreiro (2001) também critica esse ensino que rompe com o real. A escola, para a autora, converteu-se em guardiã da língua escrita, mesmo, esta, sendo um objeto social. Conseqüentemente, não se pode atuar sobre a escrita (ao ler ou produzir), mas, somente, reproduzi-la. Esse respeito cego é observado, principalmente, em relação ao texto do livro didático, mesmo sendo, muitas vezes, para o aluno, uma leitura difícil, lê-se sem se questionar para que se lê.

Podemos verificar esse fato da seguinte maneira: comparemos a forma com que o aluno (redação acima) articula suas idéias com o trecho sobre o Barroco, retirado do livro didático utilizado na mesma série?

A arte barroca, que vigora durante todo o século XVII e chega às primeiras décadas do século XVIII, registra o espírito contraditório de uma época que se divide entre as Influências do Renascimento – o materialismo, o

⁷ Em maio de 2006, fizemos uma enquete em que se objetivava verificar quais eram as leituras realizadas no cotidiano dos alunos de três classes do primeiro ano do Ensino Médio. Foram distribuídas fichas para que anotassem tudo o que lessem durante um mês, ou, pelo menos, as leituras que, para eles, fossem mais significativas. O resultado mostrou que, ao menos para esse grupo, a leitura é uma atividade que se limita à escola, pudemos verificar esse fato pelo número de fichas devolvidas: foram entregues 117 e devolvidas apenas 34. Muitos disseram que não devolveram porque não leram nada. A leitura do livro didático foi a mais citada entre as 34 fichas devolvidas.

*paganismo e o sensualismo – e da onda de religiosidade trazida sobretudo pela Contra-Reforma*⁸.

O texto do aluno nos dá pistas para pensarmos que o trecho acima não faz sentido para ele. Então por que realizar essa leitura?

Ao que nos parece, porque ainda é preocupação da escola o ensino da gramática e da leitura desvinculado das necessidades reais de nossos alunos, pois, embora haja uma visível distância entre o saber exigido e a habilidade do aluno, continua a se ensinar como se todos dominassem a língua padrão, cabendo à escola apenas o ensino da metalinguagem ou de coletânea de informações sobre as épocas literárias.

Então, muitas vezes, quando dizemos que nossos alunos não entendem a leitura é porque, na verdade, não há conhecimento suficiente para inferir sobre os sentidos que estão por trás da materialidade lingüística. Nesse aspecto, concordamos com Silveira (1998), quando nos diz que a escola se preocupa em ensinar os aspectos da língua padrão exemplar a um aluno, considerado duto e elegante, sem se preocupar se o aluno possui conhecimento prévio para entender os textos que a escola considera importante que os alunos leiam. Aqui nos referimos a não consideração sobre a dificuldade dos alunos em relação aos aspectos lingüísticos para conseguirem a compreensão, pois é, também, na materialidade lingüística que o leitor encontrará o suporte para o entendimento global do texto (Cf. Kleiman 2001, p.151).

Com uma visão contrária ao exposto, em relação à utilização do livro didático, Perine (1995) fala sobre a função alfabetizadora que poderia ter o texto didático se o grau de dificuldade de leitura de um texto fosse destinado ao nível de leitura do aluno. Porém, nos diz que foi lamentável a qualidade dos textos analisados pelo projeto “Definição Lingüística da Legibilidade” da UFMG em 1982, pois alguns textos de terceira ou quarta série (Ensino Fundamental I, atualmente, em São Paulo) possuíam a mesma complexidade de alguns textos universitários.

⁸ Cereja W. R. e Magalhães T. C. *Português: Linguagens*. Atual Editora. São Paulo, 2003, p. 86.

Atualmente, temos de considerar que houve uma melhora no que diz respeito a algumas propostas de interação entre texto e leitor, mas ainda não conseguimos, na escola, adequar as escolhas do livro didático ao conhecimento real de nosso aluno. No caso citado, não se trata de adequar o livro à série, o problema é que o aluno não possui as habilidades exigidas no Ensino Médio e, de maneira geral, continua-se a ensinar como se todos os alunos possuísem, de maneira homogênea, os conhecimentos esperados para esse nível de ensino.

Neste ponto, voltemos às questões: como a escola lida com a leitura hoje? E com o aluno, sujeito-leitor?

Parece-nos, voltando a Smith (1989) e a Orlandi (2001), que não se considera nem o conhecimento prévio do aluno (sua informação não visual) e muito menos o lugar histórico e social em que se situa esse sujeito na interlocução com o texto. O que interessa é transmitir um conteúdo considerado legítimo por um grupo dominante, independente se esse conteúdo fará algum sentido para quem irá recebê-lo. Estamos, então, transformando indivíduos, naturalmente capacitados com a linguagem para atuarem sobre a língua, em seres reprodutores?

Tantas perguntas, poucas respostas. O que sabemos é que apesar de não possuímos estatísticas que comprovem isso, nossa experiência como profissional do ensino público nos possibilita afirmar que existem muitos alunos, atualmente, na mesma situação do autor do texto, aqui brevemente analisado. O que para nós representa um crime. A escola para ele foi e é um engodo, pois estar no Ensino Médio e escrever dessa forma é depositar toda confiança naquilo que disseram ser o espaço mais importante para infância e para a adolescência e depois verificar que os anos lá passados não representaram muita coisa, ao menos em sua relação com a linguagem escrita, pois o que esta representa para ele? De que forma usá-la em seu proveito se nunca foi ensinado a interagir com ela? Ao menos, para esse aluno, a escola não assumiu a leitura como uma atividade realizada por sujeitos, socialmente determinados, mediada pelo texto. Na verdade, parece, neste caso, não ter havido sujeito e sim um indivíduo assujeitado.

1.2. O professor no ensino de leitura

O professor em meio a essa complexa e tensa relação entre escola e leitura, está preparado para lidar com novas propostas de ensinar a ler? O professor está informado a respeito dessas novas perspectivas? Qual é a sua posição de leitor neste contexto de ensino? Novamente, tantas perguntas...

Como se nota pela afirmação de Kleiman, considerado figura central para o ensino de leitura na escola, o professor é visto, sob diversos aspectos, como o responsável pelo fracasso do aluno-leitor:

Na escola atual, o papel do professor se reduz muitas vezes ao de fornecedor de estímulos para a eliciação de automatismos, dentro das mais pobres das concepções behavioristas (Kleiman, 2001, p. 8).

Com base em depoimento de João Carlos Marinho⁹, Lajolo (2001) também atribui ao professor a responsabilidade sobre a uniformização do ensino de leitura ao delegarem a terceiros a tarefa de planejamento de suas aulas e, apesar de reconhecer nas condições precárias do exercício docente a base para a necessidade dessa terceirização, assinala que *reconhecer tudo isso não diminui a gravidade do fato de que a leitura patrocinada pela escola hoje parece sofrer de uniformização* (Lajolo, 2001, p. 71). O que a autora defende, obviamente, como uma forma negativa de se ensinar a ler.

Entretanto, apesar dessa responsabilidade atribuída ao professor para o ensino de leitura, durante muito tempo via-se apenas os professores responsáveis pela alfabetização como “professores de leitura”. É recente a necessidade de se reconhecer que toda aula é aula de leitura e que se ensina a ler em todo o período de escolarização. Será que então não ocorre com o professor o mesmo que ocorre com o aluno: uma desconsideração com seu lugar de sujeito-leitor?

⁹ Marinho, J. C. *O gênio do crime*. 24. ed. São Paulo, Parma, s.d., SP Citado por Lajolo (2001).

Sabemos que as dificuldades para se ter um leitor crítico na escola são muitas, seja falando dos professores ou dos alunos. Essas diferenças originam-se em questões históricas e socioeconômicas.

Batista (1998), a partir da representação social da (não) leitura docente, de sua constatação e interpretação, realizou uma pesquisa sobre práticas de leitura de professores de Português de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio que atuam em Minas Gerais. Já de início, o autor nos diz que os resultados (parciais à época da publicação do artigo) não autorizam a representação dos docentes como não-leitores¹⁰, mas como leitores que tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem, determinados pelas condições de formação para a leitura a que foram submetidos, e que, nessa formação, interagem tanto mecanismos de exclusão quanto de inclusão para condicionar a prática dos docentes.

A primeira observação que o autor nos faz é de que os professores são leitores, pois vivem em universo social em que a escrita é o fim e o meio para se obter conhecimento. Então, só pelo fato de se fazer parte do universo escolar, o professor deve ser considerado leitor. E nesse universo, nas relações que se estabelece com os grupos sociais, os professores são vistos como mediadores entre esses grupos e o mundo da escrita. Desta forma, *como dizer que esses professores sejam não-leitores* (Batista, 1998, p. 28)? Sendo leitores, que características nos apresentam?

Segundo Batista (1998, p.53), os professores, participantes da pesquisa, mostraram-se como leitores escolares e leitores incertos. Isso não significa ser um não-leitor, significa ler com características específicas de um grupo que se volta totalmente para os modos escolares de transmissão de conhecimentos. Ser um leitor escolar traz uma insegurança de leitura em relação a textos não-escolares, daí ser uma leitura incerta quando se lê fora do âmbito escolar. O que, conseqüentemente contribui para a representação social do professor

¹⁰ De acordo com dados mostrados pela Imprensa escrita (Veja, carta, 19/07/1989), pelo discurso das editoras (Oliveira et al. A política do livro didático. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984), pelos resultados de pesquisas sobre a relação do professor com a leitura (Setton, 1994, p.77) e, também, no discurso daqueles envolvidos na formação inicial e continuada dos docentes, Batista (1998) nos mostra que há uma representação social do professor como não-leitor.

como não-leitor, uma vez que quanto mais um texto se distanciar de leituras previstas pela escola, maior será a possibilidade de o professor ou professora:

- *desenvolver com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto impresso;*
- *ser visto e representado – por um observador (pesquisador, editor ou formador de professores) – como um “não-leitor”, um leitor “precário” ou “fraco”;*
- *ver-se a si mesmo como um não-leitor, capaz de reconhecer o valor dos textos impressos cujos princípios de apropriação não domina, mas incapaz de se apropriar desses textos impressos;*
- *manter, com a leitura desses textos e impressos distantes da cultura escolar, uma relação tensa e, conseqüentemente, marcada por uma resistência à leitura desses tipos de textos e impressos, pela ausência de autonomia e pela busca de validação de suas leituras. (Batista, 1998, p.32)*

Essas características levariam a significação da leitura docente como “menor”, “inadequada” ou “precária”? Revelaria um processo de exclusão social Batista, 1998, p. 53?

Segundo Batista (1998) há quatro posições, em relação à leitura, que possibilitam responder de diferentes maneiras a essas perguntas.

A primeira posição identifica a leitura à leitura de livros da literatura considerada de “prestígio”, a segunda concebe a leitura como prazer e fruição. Para essas duas posições, o professor seria sempre um excluído e um leitor “menor” ou “precário”, pois, não ter construído saberes necessários para ler

obras de prestígio que subvertem o modo escolar de ler, bem como não conceber a leitura como prazer e fruição, fazem com que o professor se distancie dessas concepções de leitura, uma vez que o professor estabelece uma relação tensa com leitura não escolar, por verem em textos impressos apenas finalidades práticas de exercícios escolares.

A terceira posição é aquela construída em torno de valores ou pressupostos como democratização da cultura, a diversidade das culturas e a relatividade dos valores sociais. Essa posição vê a leitura docente como parte do processo de democratização da cultura, pois os professores por serem a primeira geração¹¹ de seu grupo familiar a se submeterem a uma escolarização mais longa, estariam vencendo as desigualdades sociais e seriam exemplos positivos da democratização do sistema escolar brasileiro. Assim, os professores não seriam excluídos, mas incluídos. E a tensa relação da leitura do professor com a cultura não-escolar seria interpretada como *manifestações inerentes à própria lógica do processo de democratização* (Batista, 1998, p.55) e não como um nivelamento por baixo do acesso à cultura escrita pertencente ao universo externo da cultura escolar.

A quarta posição, para qual o autor diz se inclinar para interpretar as leituras docentes, *as relações e as disposições dos professores a respeito da leitura seriam antes parte de um processo de exclusão tardia ou de inclusão relativa* (Batista, 1998, p.56).

O fato de os docentes serem, em sua maior parte, a primeira geração de suas famílias a realizar uma escolarização de longa duração, poderia ser compreendido como resultado da chamada “democratização” do ensino brasileiro que, nas últimas décadas, permitiu a presença nas escolas de categorias sociais até então excluídas. Entretanto, apesar do esforço dessas categorias para permanecerem na escola, manteve-se a distribuição desigual dos benefícios escolares e, conseqüentemente, dos benefícios sociais relacionados aos escolares, mas, segundo Batista (1998, p.57) citando

¹¹ O trabalho de Batista (1998) também mostrou que a maior parte dos professores de português, participantes da pesquisa, possuem pais com baixa escolaridade, grande parte analfabetos, sendo os professores a primeira geração da família a se submeterem a uma escolarização do tipo mais longa.

Bourdieu (1997, p.482)¹² com uma diferença: “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo; e isso faz que a instituição (a escola) seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais”.

Concordamos com a posição do autor da pesquisa em diversos aspectos, principalmente em relação à sua disposição em tomar a quarta posição para explicar a leitura docente, uma vez que essa pertinente crítica em relação à “democratização do ensino brasileiro” diz respeito a todos aqueles que esperam da escola uma oportunidade de igualdade social. Isso diz respeito a qualquer profissional que tem a ilusão de que um estudo de longa duração feito em determinadas escolas, públicas e privadas, será requisito básico para se ter acesso aos bens culturais e materiais pertencentes à classe dominante. Todavia, as outras três posições, a nosso ver corroboram, também, para se entender a leitura do professor.

A amostra que nos traz a pesquisa permite dizer que as condições sociais interferem na leitura e, conseqüentemente, em seu ensino. Então, até que ponto o professor é vítima ao invés de culpado? Talvez nem uma coisa e nem outra, talvez apenas um sujeito a procurar seu espaço para se relacionar com a teoria.

Em relação à teoria, Andrade (1998) defende que a partir do momento em que a lingüística “foi à escola” e passou a exigir uma postura lingüística dos educadores, deve também ajustar suas propostas às preocupações da escola, pois, se as preocupações escolares passaram a ser objeto de estudo dos lingüistas, estes não devem se restringir mais apenas aos aspectos teóricos da língua, pois os conteúdos lingüísticos são convertidos em conteúdos de cursos de formação de professores.

A transposição dos conteúdos lingüísticos em conteúdos de ensino pode, segundo Andrade (1998), ser explicada por um aumento da demanda por formação, vinda do campo escolar, ou pelo aumento da oferta de formação, criada pela produção científica. De qualquer forma, seja pela oferta ou procura, os textos da produção científica passaram a criticar práticas docentes em

¹² Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick. *Os excluídos do interior*, In: Bourdieu, Pierre (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 481-504, citação do autor.

relação ao tratamento com a linguagem e os professores tornaram-se leitores desses textos.

Em relação aos conteúdos veiculados pelos textos vindos da produção científica, a autora critica a falta de importância dada à posição do leitor em sua formação pré-serviço ou em serviço e coloca a questão: que lugar é oferecido ao professor nestes textos?

Andrade (1998) defende que há dois tipos de professores expressos nos enunciados dos textos científicos. Um é o profissional inserido na realidade cotidiana com seus impasses diários, ele aparece nos textos com o mesmo valor de outros objetos do cotidiano escolar. O outro é um profissional em formação, interessado em modificar as suas práticas através da incorporação dos conteúdos teóricos. A imagem do primeiro, caracterizada pela falta dos conhecimentos teóricos, aparece, geralmente, ao final dos capítulos dos livros após ter-se realizado uma descrição dos aspectos teóricos, os quais iriam sanar as dificuldades dos alunos se os professores deixassem a “falta” para se tornarem “possuidores” dos conhecimentos veiculados pela obra.

A autora analisa frases do tipo “não receba as idéias como um receituário” como formas não expressas de caracterização do professor, pois, por trás da negação, há uma afirmação implícita: “o professor quer receitas”. E esse discurso, segundo Andrade (1998) acaba por contribuir para formar a própria identidade do professor, uma vez que ele adere à expectativa criada pelo autor, na qual subjaz a necessidade de se vender receitas aos professores e, desta forma, aumenta-se a procura por métodos.

Sabemos que existem grandes dificuldades para os professores na busca pela interlocução com o autor (real) das pesquisas sobre o ensino: baixos salários, formação inicial precária, imagem social representada como excluída¹³, entre outras. Em consequência, os frutos da pesquisa científica ficam longe do cotidiano da educação escolar, pelo menos da educação pública; isso gera uma série de equívocos em relação ao próprio texto e suas aplicações, dificultando assim, a construção do conhecimento prévio do

¹³ Acreditamos que essa representação do professor como excluído colabora para que sua leitura não seja respeitada. Aos excluídos, culturalmente falando, é destinado o que de pior há na sociedade brasileira.

professor, pois quando estes entram em contato com algumas idéias em cursos de formação, elas estão tão distantes de sua teoria mental que acabam por se tornarem até mesmo sem sentido aos professores. Entretanto, tal fato não justifica que práticas de leituras excludentes sejam reiteradas pelos professores ou por seus formadores de professores.

Em uma concepção de leitura como interação, devem também ser incluídas as leituras do professor, se não, nossas respostas às duas primeiras questões iniciais tenderão a uma pequena e tão significativa palavra: não. E o papel que é dado ao professor como leitor, ao que nos parece, é o mesmo para os alunos.

E assim, fechamos o triângulo¹⁴ e, embora, tenhamos mostrado que a união entre seus lados esteja meio estremecida, acreditamos que com a reflexão aliada a ação poderemos fortalecê-lo.

¹⁴ embora não tenhamos falado especificamente sobre o texto (e o autor representado por ele), sua importância está subentendida em todas as observações colocadas sobre a leitura.

Capítulo 2

O projeto, o material e as questões

1- A Teia do Saber

A Teia do Saber é um programa da Secretaria de Estado da Educação (SEE)¹⁵ e objetiva a formação continuada de professores do ensino público. As ações do programa ocorrem de duas formas: centralizadas e descentralizadas. As centralizadas são organizadas a partir de iniciativas tomadas pelos órgãos centrais; as descentralizadas são desenvolvidas nas Diretorias de Ensino e escolas¹⁶.

Abaixo colocamos algumas partes do texto de abertura desse projeto, para que fiquem claros seus objetivos:

O Programa TEIA DO SABER assume a mais alta relevância entre as ações da SEE à medida que dá concretude a uma política educacional que tem como foco de atuação e investimento a formação continuada de seus profissionais.

Nesse contexto, (...) atenderá a diferentes demandas de uma rede ampla e complexa, respeitando a cultura local e valorizando a autonomia da escola.

As ações descentralizadas, previamente articuladas com as centralizadas, serão desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino para atender às necessidades e expectativas educacionais específicas de sua região, baseando-se

¹⁵ Nome oficial da Secretaria da Educação de São Paulo de acordo com o Decreto nº 7.510/76.

¹⁶ Todas as informações referentes ao projeto Teia do Saber foram retiradas de cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm (consulta realizada em 13/09/2005).

nos indicadores de desempenho disponíveis e nas orientações curriculares existentes. A realização dessas ações contará com as equipes das Diretorias de Ensino e com instituições de ensino superior especialmente contratadas para conceber e executar projetos de formação continuada a partir das demandas formuladas pela D.E.

Tendo em vista nossas interrogações iniciais, o programa, para este trabalho, foi o escolhido por dois motivos: primeiro, por ouvirmos constantes reclamações de colegas que fizeram cursos nesse projeto. Em conversas informais com professores participantes dos cursos oferecidos no projeto Teia do Saber, ouvimos uma série de críticas referentes aos seus conteúdos e metodologias, entre elas destacamos as que, a nosso ver, vão ao encontro das inquietações que impulsionaram a elaboração desta pesquisa:

- a falta de participação dos professores na elaboração do material utilizado;
- o despreparo dos professores das faculdades executantes do projeto;
- a desarticulação com a prática pedagógica;
- a falta de espaço, nas escolas, para discussão dos temas abordados, de maneira a articular teoria e prática.

Segundo, por acreditar que seria relevante, para nossa dissertação, uma pequena amostra sobre a relação entre o material utilizado em uma instituição de ensino superior (executante do projeto) e a concepção dos professores (participantes do projeto) sobre o ensino da leitura.

É importante observar que as insatisfações dos professores vão de encontro ao que nos mostra o texto de apresentação do programa, pois, segundo ele, a proposta é:

- aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais;

- manter os professores atualizados sobre as novas tecnologias a serviço do ensino, voltadas para práticas inovadoras;
- tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula.

Observamos que a proposta visa, principalmente, ao embasamento teórico articulado com a prática do professor. Esses objetivos entram em choque com as reclamações ouvidas, pois, pelo menos dez professores que participaram desse curso, em instituição de ensino superior da Grande São Paulo, disseram não terem sido consultados em nenhum momento sobre os conteúdos a serem estudados, isso contraria o objetivo de *aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais*.

Nesse projeto, há um número considerável de instituições superiores que ministram cursos de formação continuada aos docentes da rede pública de ensino. Os motivos, abaixo relacionados, levaram-nos a definir o material utilizado no curso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como objeto de análise deste trabalho.

1. Foi o curso mais elogiado pelos professores que entraram em contato conosco¹⁷ durante o planejamento para a pesquisa.

2. Considerávamos importante fazer a análise sobre informações que pudessem fugir de nossas hipóteses iniciais, pois, assim, colocaríamos em suspensão nossos possíveis juízos preestabelecidos.

3. Teríamos mais facilidade de entrar em contato com os professores e com o material utilizado.

¹⁷ De maneira informal, professores de diversas escolas, cerca de dez, foram ouvidos sobre os cursos da Teia do Saber, entretanto, só participaram da pesquisa os que fizeram o curso da PUC/SP. Para que ficassem claros os motivos que nos levaram a escolher apenas os professores que participaram da Teia do Saber da PUC, há alguns depoimentos colocados, em anexo, que colhemos em anotações pessoais.

Em relação ao terceiro motivo, o andamento do trabalho nos mostrou ser ilusão achar que há alguma facilidade entre pesquisador e pesquisados, pois os professores participantes não mostraram grande disposição para responderem às questões. Isto é facilmente observado na quantidade de professores que responderam, pois, de vinte professores consultados, obtivemos resposta de apenas quatro. Temos, também, por hipótese, resultante da experiência adquirida daquele instante de nossa pesquisa, que essa “indisposição” em responder pesquisas (inerente ao ser humano?) possa ser uma das explicações para o tom sintético dado às respostas obtidas. Em todo caso, as respostas – ainda que exíguas em número e sintéticas na redação – forneceram-nos um excelente material para reflexão, ainda que com menos da metade das respostas pretendidas inicialmente.

2- O Material

As apostilas utilizadas nas oficinas¹⁸, intituladas *Metodologias de Ensino de Língua e Literatura – Ensino Médio* foram assim divididas:

- Módulo I**
- Oficina 1- Leitura Crítica de diferentes gêneros textuais
 - Oficina 2-Variação lingüística e os diferentes registros. Sistema, norma e fala
 - Oficina 3- Funções Sociais da Escrita
- Módulo II**
- Oficina 1- Fatores de Textualidade
 - Oficina 2- A Argumentação e suas Possibilidades Temáticas:a ética na linguagem
 - Oficina 3- O Vídeo na Sala de Aula

¹⁸ Material produzido pela professora doutora Lílían Ghiuro Passarelli (PUC/SP) no ano de 2004 para atender as seguintes Diretorias de Ensino: Caieiras, Osasco, Taboão da Serra, Sul 1, Sul 2, Sul 3, Norte 1, Centro-Oeste, Centro.

Descreveremos, a seguir, os conteúdos desenvolvidos na primeira oficina do módulo I, pois é nela que se encontram pressupostos teóricos para o ensino de leitura.

2.1- Leitura Crítica de diferentes gêneros textuais.

A primeira oficina, do módulo I trata, de maneira geral, de inferência, conhecimento prévio e intertextualidade sob uma perspectiva de gênero textual para o ensino de produção e leitura (anexo 2).

Em relação a esses conceitos, foram mostradas, na terceira página, as seguintes definições :

Inferência: (...) operação pela qual o leitor estabelece uma relação não explícita, no texto, entre dois elementos desse texto que ele busca compreender e interpretar. Para tanto, o leitor se vale de suas competências lingüísticas e comunicativa, seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios (p.3).

Conhecimento Prévio: (...) conhecimento do leitor que viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão (p.3).

Intertextualidade: diálogo entre textos, presente num mesmo texto, caracteriza-se por ser uma escritura na qual se lê o outro. A palavra é mediadora entre o texto e o ambiente histórico-cultural, inter-relacionando os sujeitos – produtor/ leitor -, num dado contexto situacional.

Diálogo intertextual: a escritura como um espaço de subjetividade e comunicabilidade, uma vez que todo e qualquer texto resulta da leitura de outros textos-leitura da sociedade, do momento histórico, de outras obras que o escritor ou falante inclui na sua própria obra ou se opõe àquelas. “Poderíamos, então, dizer que um texto qualquer seria resultado do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros “autores”, outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos” (Coracini, 1987:261)¹⁹ (p.3).

Com base nestes conceitos, seis textos foram postos em discussão:

¹⁹ Coracini, Maria José. *A subjetividade no discurso científico*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2002, citado por Passarelli, 2004.

Texto 1

Opinião São Paulo, 12 de junho de 2004

Gregos e troianos

Carlos Heitor Cony

Rio de Janeiro - *Não me darei ao respeito de ver "Tróia", a mais recente, mas não a última, superprodução do cinema, sobretudo numa data como a de hoje, que a tradição mais recente dedica aos namorados. O rapto de Helena, que provocaria a guerra entre gregos e troianos, nunca me sensibilizou.*

Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo virou metáfora quando se pensa em presente de grego.

Dos meus tempos de seminário, sempre desdenhei a "Ilíada", preferindo a "Odisséia", maior empatia com Ulisses do que com Aquiles e com o meu xará troiano. E, entre Helena e Penélope, se tivesse de escolher, ficaria com esta última, que não seria a mais bela, mas era fiel e, sobretudo, sabia esperar.

O amor, no fundo, é uma espera, longa às vezes, longuíssima quase sempre. Nada mais antiamor do que a pressa, a afobação. Antes dos gregos, os judeus tiveram Jacó, que não era rei de Tróia nem viajante, mas simples pastor que serviu sete anos a Labão, pai de Raquel, serrana e bela, mas não servia ao pai, servia a ela, pois a ela só por prêmio pretendia. Como sabemos, Labão usou de cautela e, em lugar de Raquel, deu-lhe Lia. Nem por isso Jacó tirou o time de campo, começou a servir outros sete anos e mais serviria se não fosse para tão longo amor tão curta a vida. Voltando a Homero, num cruzeiro pelo Mediterrâneo, passei por lugares que marcaram a aventura de Ulisses. Avistei Ítaca, um pouco maior do que a nossa Paquetá, e não me emocionei. Mas, lá para cima, nas águas que estouraram do seio daquelas rochas que cercam Positano, nem precisei me amarrar como o herói da Odisséia no mastro do Costa Romantica para não me precipitar no abismo onde as sereias me chamavam com seus pérfidos cantos. O amor sabe a hora.

Carlos Heitor Cony (Romancista e cronista, é também colunista da Folha)

Texto 2

A Teoria de Darwin- Angeli- Folha de S. Paulo, 17 de fevereiro de 2003



Texto 3

À Moda Antiga (Painel do Leitor – dia 11 de outubro de 2002)

“As salas de aula da escola estadual onde minha filha estuda são simples, de uma pobreza franciscana. Giz e lousa, nenhum outro recurso, aulas pobres, sem nenhuma criatividade – tudo à moda antiga. Mas vem o senhor secretário de Educação e decide dar de presente aos professores R\$ 900 e financiar o restante para a compra de um computador – para uso particular do professor e, pior, para todos os professores, pois o sindicato já acionou a Justiça para conseguir isso. Daqui a alguns dias, todos – incluindo os inativos – terão direito à cortesia com o dinheiro do povo. Será exatamente como nos cursos de recapacitação: nenhum retorno para o aluno. E são 300 mil professores recebendo R\$ 900 de presente.” **Laura da Costa (São Paulo, SP)**

Texto 4

Painel do Leitor – dia 12 de outubro de 2002

Computadores e educação

“Gostaria de tecer alguns comentários em relação à carta da senhora Laura da Costa, publicada ontem nesta seção, em que ela sugere ser inapropriado o financiamento da compra de computadores com dinheiro do Estado para os professores. Não tenho procuração do secretário de Estado da Educação para defendê-lo nem pertença ao partido dele – sou eleitor do PT desde sua fundação. No entanto penso que a senhora Laura se encontre equivocada ao criticar a atitude do secretário. Vejamos. 1. Salas de aulas pobres? Para resolver esse problema, é necessário que se faça pressão sobre os governantes (de qualquer partido), o que passa pelo voto. 2. A leitora não deve esquecer-se de que os salários dos professores estão ainda muito defasados e, portanto, muitos não podem comprar computadores. 3. Apesar dessas dificuldades, um professor não pode ficar defasado em seus conhecimentos e deve ter instrumentos adequados para a preparação de aulas. Para isso serve um computador: pesquisa de assuntos relevantes na Internet e adequada preparação de material didático.” **Pedro Guilherme Fernandes da Silva, professor-doutor do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto (Franca, SP)**

[illegible]

Nobel oportuno

Foi justa a concessão do prêmio Nobel da paz ao ex-presidente dos EUA Jimmy Carter (1977-1981). Oficialmente, Carter recebe a laurea por "décadas de esforços para encontrar soluções pacíficas em conflitos internacionais, fazer a democracia e os direitos humanos avançarem e promover o desenvolvimento econômico e social".

Extra-oficialmente, a premiação é uma censura a George W. Bush. O presidente do comitê Nobel norueguês, Gunnar Berge afirmou, ao anunciar o nome do vencedor, que a escolha deste ano "deve ser interpretada como uma crítica à presente administração norte-americana".

Considerações políticas sempre pesam nas decisões do Nobel, especialmente para a láurea da paz. Ainda assim é raro que membros dos comitês anunciem publicamente os reais motivos de suas escolhas. Os "esforços para encontrar soluções pacíficas" que constam da nota oficial se contrapõem à insistência de Bush em lançar um ataque contra o Iraque, mesmo sem o aval da ONU.

A despeito das circunstâncias, a premiação de Carter é justa. Já o teria sido em 1978, quando o então presidente foi um dos responsáveis pela celebração de um acordo de paz entre Israel e Egito. Na ocasião, o ex-mandatário americano não recebeu a láurea, que foi concedida ao premiê israelense Menachem Begin e ao presidente egípcio Anwar al Sadat, porque Carter não havia sido indicado para o comitê em tempo hábil. Desde que deixou a presidência dos EUA, Carter só acrescentou realizações a seu currículo. Tornou-se uma espécie de embaixador da paz, além de eterno observador eleitoral. Para o Brasil especificamente, Carter, cuja administração foi marcada pela defesa dos direitos humanos, foi importante por ter pressionado o governo militar a pôr um fim às torturas.

Neste momento delicado da história, em que são os próprios EUA a desempenhar um papel sombrio em termos de paz mundial, o Nobel para Carter é especialmente oportuno.

(In: Folha de S. Paulo, 12 de outubro de 2002.)

Texto 6

Hugo (Laerte, FSP 16/10/2002 (Folha Informática))



2.1.1. Inferência, Conhecimento prévio e Intertextualidade

A proposta inicial, da primeira apostila, é fazer um percurso de leitura *para falar de amor no Dia dos Namorados* a partir do texto *Gregos e Troianos* de Carlos Heitor Cony.

A leitura do texto permite mostrar a importância da construção do conhecimento prévio do leitor, pois, este, *viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão* (p.3) . Desta forma, há, na apostila, um quadro em que se demonstram as várias leituras permitidas pelo texto, de forma geral, e pelo léxico, especificamente.

O título do texto, por exemplo, é definido como *primeira porta cognitiva do texto* (p.2) e permite que sejam feitas uma série de considerações em relação aos seus significados: Os vocábulos *Gregos* e *Troianos*, ao mesmo tempo em que se relacionam com a nacionalidade de dois povos, também possuem alguns sentidos, outros, construídos ao longo do tempo, como *falar grego: falar difícil ou agradar a gregos e troianos: agradar a dois grupos inimigos, com idéias contrárias* (p.2). E o título permite ao leitor, ainda, fazer

uma previsão de leitura, pois, a partir dele, aciona-se o conhecimento prévio que possibilita inferir que, de alguma forma, o texto fará referência à Guerra de Tróia.

Outros exemplos são mostrados na apostila para exemplificar de que forma o conhecimento prévio possibilita a inferência:

Em... *nem precisei me amarrar como o herói da Odisséia no mastro da Costa Romântica*, se o leitor tiver conhecimento prévio para inferir que se trata da passagem em que Ulisses pede para ser amarrado no mastro do navio para não sucumbir ao canto das sereias e se atirar ao mar, não saberá a que o autor está se referindo.

Neste trecho: *Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo virou metáfora quando se pensa em presente de grego*. Há definições acerca dos significados implícitos: *cavalo de tróia: alusão ao imenso cavalo de madeira que, visando a tomar Tróia, os gregos ardilosamente construíram, a conselho de Ulisses, enchendo-lhe o bojo de soldados armados e mandando-o de presente aos troianos e presente de grego: presente ou oferta que traz prejuízo ou aborrecimento a quem a recebe; inimigo encoberto, que se insinua numa instituição ou família para ocasionar-lhe a ruína*.

Após a definição de inferência e sua importância para a construção dos sentidos de um texto, há duas citações justapostas: Jouve (1993) e Soares (1991:18)²⁰. A primeira considera que a leitura não é um ato solitário, o leitor é parceiro na construção dos sentidos *por acionar seus comandos mentais a partir do que o autor lhe oferece*. E a segunda, colocada, a nosso ver, como conclusão da primeira, vê a leitura como interação entre o autor e o leitor, indivíduos socialmente determinados que interagem na construção do sentido da leitura.

²⁰ Jouve, Vincent. La lecture. Paris: Hachette, 1993/ Soares, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R, & Silva, E.T. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991. Citados por Passarelli, 2004 (p. 3).

É defendido na apostila que *a concepção de leitura como processo de construção de sentidos se dá na interação texto-leitor. Nesse processo, o conhecimento prévio exerce um papel de fundamental importância* (Passarelli, 2004, p.3)

A **intertextualidade** é apresentada como fator decisivo na construção de sentidos, em especial no texto de Cony, pois este estabelece um diálogo entre a Ilíada e a Odisséia e, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação temporal e histórica dos dois textos com o sentido do amor, um sentido atemporal.

Ao material utilizado nas oficinas do curso da Teia do Saber da PUC de São Paulo subjaz a perspectiva de leitura como um ato de interação entre texto e leitor. Entretanto, para que esta interação seja bem sucedida, tem que se levar em conta alguns aspectos essenciais, como o conhecimento prévio do leitor, uma vez que é este que vai possibilitar a compreensão sobre aspectos não explicitados no texto (inferência e intertextualidade).

2.1.2. Noções do trabalho com gêneros textuais

De acordo com as definições abaixo, presentes na página sete, a proposta é que os professores classifiquem os textos apresentados no início.

Gênero textual: *Funda-se em critérios externos: sócio-comunicativos e discursivos. Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas. A variação dos gêneros pode decorrer por conta da época (epopéia, cantigas [de maldizer, de amigo], Chat, fax, e-mail), das culturas (cordel, desafio, haikai), das finalidades sociais (entreter, informar).*

Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado): *Suporte ou ambiente em que o texto aparece – meio material da mensagem e redes técnicas e humanas que lhe permitem circular. Dimensão mediológica: o modo de existência material e o modo de difusão de um texto intervêm na sua constituição. Não se separa o que é dito das condições institucionais do dizer.*

Veiculação ou tipo de situação comunicativa em que o gênero se situa: O texto veicula numa situação pública? Privada? Corriqueira? Solene? Íntima?

Função social ou propósitos: Os propósitos comunicativos podem se desdobrar em: função estética: entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer (hedonismo?) etc; função utilitária: informar, convencer, explicar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.

Natureza da informação ou conteúdo (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero): Assunto e/ ou informação transmitida.

Tipo(s) textual (is) em predominância: Fundam-se em critérios internos: lingüísticos e formais. Pode-se agrupar os gêneros em relação à predominância dos tipos narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo, conversacional.

Relação entre participantes da situação comunicativa: Situação de ausência/ presença de contato imediato entre remetente e destinatário: conhecidos, desconhecidos, nível social, formação...

Nível de linguagem predominante: Formal, semiformal, informal, dialetal.

Aparece uma justificativa (nota (p.7)) para a utilização do termo gênero textual em lugar de gênero discursivo por não haver um consenso entre as questões terminológicas e, muito menos, epistemológicas em relação a esse novo campo de estudo.

Para finalizar essa oficina, são colocadas algumas concepções para o desenvolvimento das habilidades de construção do sentido – leitura e redação - sob a perspectiva comunicativo - interacional em Língua Portuguesa.

Relevante é, para nossa pesquisa, a conceituação sobre o **processo de leitura** colocada na apostila, uma vez que uma das questões, direcionadas aos professores, pretende verificar a influência dessa abordagem na concepção dos professores sobre a leitura:

Ler é construir sentidos. É a capacidade de entender, isto é, de ler, de compreender e de criticar não só textos, como também a própria lógica da vida. No processamento textual, são mobilizados vários tipos de conhecimentos que o leitor tem na memória: conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento de estilos (variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), conhecimento sobre outros textos (intertextualidade). Isso se dá por meio de estratégias (p.8).

Nessa citação aparecem, resumidamente, os conceitos sobre leitura discutidos na apostila: conhecimento prévio, inferência e intertextualidade. Esses conceitos serão o foco de nossa atenção em relação às respostas dos professores sobre leitura.

3- As questões dirigidas aos professores

Depois da descrição do conteúdo das apostilas e das teorias lá adotadas, preparamos o questionário que levaríamos aos professores. Damos preferência às questões abertas para que pudesse haver o máximo possível de liberdade para as respostas. Eis as questões:

- Faça uma análise do curso da Teia do Saber em que participou.
- Quais conceitos sobre leitura foram relevantes para sua prática docente?
- Esses conceitos tiveram influência em suas aulas?
- Para você, o que é ler?

A princípio, com as duas primeiras perguntas, pretendíamos levantar as opiniões dos professores sobre metodologias utilizadas, interação com a prática e novas abordagens trazidas pelos novos conceitos.

Na terceira questão, nosso objetivo era verificar, especificamente, o reflexo das abordagens, trazidas pela apostila, na prática do professor por meio das palavras, por eles, utilizadas. Por último, tendo em vista o contato com a

perspectiva interacional para o ensino de leitura, fazer um paralelo dessa abordagem com os conceitos de leitura mostrados pelos professores.

Inicialmente, entramos em contato com os professores pesquisados no momento em que freqüentavam outro módulo (continuidade) em uma outra instituição de ensino superior. Alguns professores mostraram-se “abertos ao diálogo”; outros, entretanto, disseram que não estavam dispostos a serem cobaias de pesquisas acadêmicas. Ficou claro o discurso de senso comum: o objetivo das instituições superiores não é a formação do professor, mas a divulgação de pesquisas “sobre” essa formação. Acreditamos que essa relação conflituosa entre pesquisadores e professores se dá, em parte, pela reação à imagem do professor que se construiu na nossa história de ensino: a de um profissional despreparado e que necessita de receitas para exercer sua profissão.

Esse primeiro contato, ainda que tenso, permitiu obter alguns endereços eletrônicos e telefones para que pudéssemos dar início à pesquisa. A intenção inicial era gravar nossas conversas com os professores. As perguntas do questionário funcionariam como embrião de provocações sobre o fazer do professor. Entretanto, por causa das distâncias (devido às diferentes localidades), o excesso de trabalho e, conseqüentemente, o pouco tempo dos professores, tivemos que, por escolha dos participantes, enviar as questões por *e-mail* e receber as respostas da mesma maneira. Essa forma de interação, se por um lado, não nos permitiu uma interlocução direta com os professores, por outro, possibilitou possível imparcialidade do pesquisador, uma vez que respostas escritas seriam a mediação entre nosso universo de leitor e o universo de autor dos professores e caminho para análise das intenções do autor por meio de suas palavras escritas.

Nosso objetivo, no capítulo seguinte, é tentar responder, a partir da leitura sobre o universo de autor dos professores, qual a influência dos textos teóricos sobre leitura em suas palavras.

Capítulo 3

Conceitos e Palavras

*O Contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro **fazer**. Ele é, pelo contrário, contexto de **que-fazer**; de **práxis**, quer dizer, de **prática** e de **teoria**.*

Paulo Freire

1- Sobre leitura

É evidente que não se encontra, subjacente à análise que empreenderemos, nenhuma forma de julgamento sobre “certo” ou “errado” em relação às abordagens teóricas apresentadas na apostila. O objetivo é tecer algumas observações em relação ao produto de leitura que chega aos professores. Ressaltamos, porém, que encontramos, em nove páginas da apostila 1, perspectivas de leitura ligadas às concepções da lingüística textual, às dos estudos sobre cognição e sobre interação social.

Enfatizamos, ainda, nossa consciência do sintetismo exigido pelas limitações naturais do espaço físico imposto aos elaboradores de qualquer material didático.

Iniciemos por uma citação da terceira página:

Não se trata a leitura de um ato solitário. O leitor é tomado como parceiro no processo de leitura, uma vez que ele nunca é passivo frente ao texto, por outro, ele aciona seus comandos mentais a partir daquilo que o autor lhe oferece (Jouve, 1993). Leitura “é interação verbal entre indivíduos, e

indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (Soares, 1991:18).²¹

Observe-se que o fragmento engloba dois estudos sobre a leitura: o de Jouve e o de Magda Soares.

A maneira como aparecem as duas citações poderia deixar transparecer que o conceito de leitura de Soares é uma espécie de conclusão da citação de Jouve.

No texto de Jouve - o autor preocupa-se com os conceitos de leitura e leitor - citado na apostila, encontramos uma análise, a partir de vários estudos da Estética da Recepção. Para ele, leitor é *um indivíduo concreto, o membro de um público reconhecido e uma figura virtual construída pelo texto* (p.36). Toda análise objetiva pensar a leitura e o leitor do ponto de vista literário e os exemplos são tirados de formas de leitura e análise crítica de narrativas.

Como nosso objetivo, neste momento, é avaliar se as citações da apostila poderiam ser complementares ou afins, nos deteremos, no texto de Jouve (2002), sobre o leitor: o que significa, naquele texto, a figura do leitor como parceiro no processo da leitura?

O termo “parceiro” condensa idéias fundamentais de Jouve:

No texto original, Jouve (2002) nos informa que a insuficiência dos modelos baseados nos destinatários teóricos leva Michel Picard (1989)²² a deixar o leitor abstrato em nome de se pensar o leitor real, pois é a única forma de dar conta da leitura efetiva do texto literário. Analisa, então, a perspectiva de Picard (1989), em que a leitura é vista como um jogo complexo entre três níveis de relação com o texto: leitor (a parte do indivíduo que mantém contato com o

²¹ Jouve, Vincent. La lecture. Paris: Hachette, 1993/ Soares, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R, & Silva, E.T. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991 (citados por Passarelli, 2004 (p. 3). Nesta análise, usamos, para o texto de Jouve (1993), a tradução de Hervor (2002) e para o texto de Soares, a edição de 1995 (consultar bibliografia).

²² Picard, M. Lire le temps. Paris: Minuit, 1989 (citado por Jouve, 2002).

mundo exterior), lido (inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto) e leitante (instância da secundaridade crítica que interessa pela complexidade da obra), para propor que se ponha de lado a perspectiva do jogo a fim de que se possa teorizar sobre as diferentes instâncias leitoras que formam o leitor real.

Para Jouve (2002), “leitante” é a consciência do leitor em relação ao fato de que um texto é, antes de qualquer coisa, uma construção que tem por trás um arquiteto (o autor) que o guia em sua relação com o texto, podendo agir de modo a entender as estratégias lingüísticas do autor ou o sentido global da obra. O “lendo” que, para o autor, engloba o “lido” de Picard (1989), é a parte do leitor que apreende o universo textual por si próprio (a ilusão de que o mundo do texto é o mundo que existe) esquece a natureza lingüística do texto, acredita - por um momento - naquilo que lhe está sendo contado; o leitor é que é lido pelo romance, suas emoções inconscientes é que o levam a gostar de determinados temas presentes nas obras literárias, por exemplo, o poder do herói dos romances pode representar os desejos de poder dos leitores.

É esse leitor real de obras literárias, compreendido em suas duas instâncias (“leitante” e “lendo”) que estará presente, devido à insuficiência textual, na interação texto-leitor, proposta por Jouve (2002). Assim, saber como se lê é saber determinar qual é a parte que cabe a esse leitor na construção do sentido da leitura, pois

A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário (Jouve, 2002, p.61).

Essa contribuição do leitor se dá a partir de quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a seqüência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra. Ou seja, o leitor completará o sentido da narrativa segundo aquilo que lhe parecer verossímil, segundo a compreensão dos processos de

deslocamentos metafóricos e metonímicos e, por fim, segundo sua capacidade de entender a significação global pretendida pelo autor.

A participação do leitor se limita às atribuições permitidas pelo texto. Os sentidos dados pelo leitor são aqueles previstos na insuficiência da significação textual. Nesse sentido, o leitor é visto como “parceiro” na construção do sentido da leitura de um texto literário.

Igual significação estaria na concepção de “interação” defendida por Soares (1995)?

No artigo “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”, a autora discute as condições sociais da leitura sob a perspectiva do acesso e da produção.

Em relação às condições de acesso, mostra, primeiramente, as diferentes expectativas de leitura provenientes das classes dominantes e de classes dominadas. Para a classe dominante, a leitura está ligada ao prazer e à fruição, bem como a possibilidade de articulação de idéias. Já, para a classe dominada, a leitura é uma forma de conseguir melhorar de vida, uma forma de adquirir ascensão social.

Em relação às condições de produção, a autora assinala que o texto não preexiste à leitura: *é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui* (Soares, 1995, p. 26).

Para a autora, autor e leitor **confrontam-se** e definem-se em suas condições de produção, e os fatores sociais que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura. O leitor, desse modo, assumirá uma leitura crítica ou passiva (determinada ou determinante) em função da consciência que tiver de seu lugar e do lugar do autor no processo de instituição da leitura.

O que significaria, então, dizer que *leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados*? Para Soares (1995), uma análise da leitura requer um tratamento social e isso quer dizer que, para a autora, de acordo com suas próprias palavras, uma das mais importantes

determinações para a leitura do ponto de vista político-ideológico *é o lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto*. Exclui, claramente, de sua análise, a questão da intertextualidade, a questão da implicação ou da implicatura e a questão específica entre leitor e texto ligada à superfície lingüística do texto.

A primeira afirmação que podemos fazer, restrita a uma perspectiva social, é que o leitor de Jouve (2002) representa apenas um dos leitores de Soares (1995): o leitor da classe dominante, que vê na leitura uma forma de prazer, de fruição estética, pois é na literatura que esse prazer é encontrado. O outro leitor, o da classe dominada, atribui à leitura uma forma de luta pela sobrevivência, um fim utilitário para se melhorar as condições de vida, mas não é objeto de reflexões de Jouve (2002).

Esse para nós é o mais importante ponto de desencontro entre as duas abordagens, uma vez que há uma grande diferença entre se considerar um leitor previsto para narrativas ficcionais e um leitor previsto para “encarar” a leitura como um espaço de *contradição* (Soares, 1995). Na interação instituída pela leitura, os “indivíduos” de Soares não podem ser considerados os “parceiros” de Jouve. Para Soares (1995), “interação verbal entre indivíduos socialmente determinados” diz respeito às condições históricas e sociais do autor e do leitor para a produção da leitura. Nesse sentido e na perspectiva adotada pela autora, significa uma forma de “confronto” entre duas esferas sociais distintas que se encontram no processo da leitura. Ao contrário, a “parceria” proposta por Jouve (2002) se dá na interação entre autor e leitor, a partir da incompletude textual: o leitor é parceiro do autor para completar os sentidos pretendidos por ele para a significação do texto.

Evidentemente, o objetivo da apostila não era a discussão teórica do conceito. As limitações físicas do material não permitiriam reflexões mais acuradas sobre as perspectivas de um e outro autor. O resultado, entretanto, poderá levar o leitor da apostila da Teia a atribuir ao termo “parceiro” um sentido retirado do senso comum. Ressalta-se, desse modo, o material como “meio”, uma vez que não pode prescindir de um mediador para explicar as semelhanças e diferenças entre os dois estudos.

1.1- Sobre Gêneros Textuais

A apostila trata, como ressaltamos, a leitura sob a perspectiva *comunicativo-interacional em Língua Portuguesa*. Isso fica claro para o leitor na página oito, quando são colocados pontos-chave em torno dos quais girarão as oficinas: conceitos de linguagem (verbal e não-verbal), uso da língua, gramática, texto, fala, processo da leitura e processo da escrita. Reflete-se também, no final da apostila, sobre a concepção de uma “aula de linguagem”:

(...) o ensino é organizado mais em torno de atividades epilingüísticas que, praticadas nos processos interacionais, procedem de uma reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza (oficina I, p.9).

Pede-se, então, ao professor que traga, para o próximo encontro, um dos aspectos desenvolvidos nesta oficina e que se leve em consideração como lidar com **gêneros textuais** e a possibilidade de trabalho com a **gramática dentro do texto**.

Por lançar uma proposta, o material não especifica ao professor o que seria um “trabalho” com gêneros textuais e “gramática dentro do texto”. Supõe-se, assim, que o professor interessado consulte a bibliografia e vá ao encontro de outros suportes para a consecução do trabalho solicitado.

Na bibliografia, porém, não há referência sobre um trabalho com gênero que se aproxime da abordagem mostrada pela apostila, pois, encontramos Bakhtin, autor que defende um tratamento social e ideológico para o estudo dos **gêneros do discurso**.

Para Bakhtin (1990), o entendimento do gênero pressupõe um entendimento da ideologia material do signo, pois esse resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Dessa forma, o uso da língua se concretiza por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares determinados pelas diferentes esferas

da comunicação humana. A esses enunciados, relativamente estáveis, o autor denomina de **gêneros do discurso**. Então para se entender os gêneros, colocados na primeira apostila, em uma visão bakhtiniana, deve-se levar em conta como a realidade determina o signo e como o signo reflete a realidade em transformação.

O quadro colocado na apostila para que se encaixe os textos estudados conforme as definições das especificidades do gênero pode levar ao que Bakhtin alertou em *Estética da Criação Verbal* (1992):

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (p.282).

Sabemos que o estudo dos gêneros pressupõe uma análise acurada dos suportes em que aparecem, em função do caráter ideológico que apresentam. Como essa análise não está nos objetivos do exercício proposto, poder-se-ia correr o risco de associar à prática do professor uma nova forma do velho formalismo abstrato. Se assim for entendido, o exercício, em sala de aula, apenas substituirá a classificação tipológica dos textos, tão usada na escola até início do século. O professor, só pela leitura da apostila, poderia não perceber as dimensões possíveis do estudo dos gêneros e suas dimensões terminológicas.

Outra observação em relação ao tratamento dos gêneros dado na apostila refere-se a terminologia usada²³. Trata-se de uma opção terminológica muito válida. Como, porém, Bakhtin está na base teórica e como explica Brandão (2003):

o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto

²³ Há uma opção por utilizar Gêneros Textuais ao contrário de Gêneros Discursivos por não haver um consenso terminológico em relação às duas vertentes.

objeto material, isto é, materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização.

Seria importante mostrar ao professor que existem diferentes perspectivas que chegam às salas de aula. Em relação ao estudo dos gêneros, por exemplo, há os que defendem, como Brandão (2003), uma análise interdisciplinar que pressupõe aspectos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso.

A forma que aparece na apostila não poderia levar o professor a idéia de que seria “tudo a mesma coisa”? Essa exigüidade de informações é nítida, pois o objetivo é metodológico e não teórico. Como isso reflete na prática do professor é nossa preocupação de pesquisa. O texto da apostila pressupõe um leitor e sobre essa condição refletiremos a seguir.

2. O leitor-professor

Todo texto tem um leitor previsto pelo autor. Esse leitor pode ser seu “cúmplice” ou seu “adversário” (Cf. Orlandi, 2001, p. 9) e é com esse leitor virtual que o leitor real tem que se relacionar durante a leitura. Por isso *o leitor não interage com o texto, mas com outros sujeitos (leitor virtual, autor etc)* (Orlandi, 2001, p.9).

O texto da apostila foi escrito para um leitor real: o professor (participante do projeto Teia do Saber). Mas que representações se têm desse leitor de um texto sobre teorias para o ensino de língua materna?

A materialidade lingüística do texto nos permite levantar algumas hipóteses em relação ao leitor-professor previsto para essa leitura:

- Um sujeito que necessita ter (por não possuir) o máximo de informações possíveis: o texto da primeira apostila fala sobre leitura (relação texto-leitor, leitura literária, aspectos cognitivos do

processamento textual), gêneros e definições gerais sobre aula de linguagem.

- Um sujeito-cúmplice que concordará com a posição defendida pelo texto: a abordagem sobre leitura, sobre gênero levará a uma melhora do ensino da língua materna.
- Um sujeito a quem não interessa uma visão de que os produtos da pesquisa científica correspondem a perspectivas diferentes para o ensino, uma vez que não há nenhuma introdução que especifique sobre a perspectiva adotada no tratamento da leitura: literária, social, cognitiva ou interdisciplinar.

Essas hipóteses são frutos de uma leitura. Outras leituras poderão ser feitas a partir de outros postos de observação: *E assim, indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos* (Orlandi, 2002, p. 10).

No cerne dos objetivos de um curso de formação continuada para professores, está, a nosso ver, a intenção de transmitir o máximo possível de conteúdos a quem “não” os tem, de proporcionar uma política de inclusão aos considerados “excluídos”. E o que cabe aos excluídos em nossa sociedade, em relação ao mundo da escrita, é o fruto de uma seleção que distribui o discurso e produz um mundo separado, impenetrável ao não-convidado? (Cf. Geraldi, 1996). A resposta a essa pergunta estaria no depoimento dos professores que responderam às questões propostas?

O professor do ensino básico, aquele que vive as agruras do cotidiano escolar: classes super lotadas, excesso de aulas, falta de tempo para leitura, não poderia ser convidado a entrar como leitor-sujeito para interagir também com o mundo da teoria? A ele, são destinados parâmetros fragmentados de posições diversas em relação ao ensino da leitura? Como incitar o professor a buscar respostas teóricas para seus problemas práticos?

Será que no material didático proposto, o professor é visto como aquele que não lê, como aquele que só reclama e quer receitas? Este leitor virtual está presente no texto da apostila analisada para este trabalho?

Não nos cabe julgar os princípios ou a forma de criação da apostila. Por outro lado, precisamos buscar respostas para questões que nascem e se proliferam, de modo generalizado, no discurso do professor, como veremos a seguir.

3- As palavras dos professores

As questões foram direcionadas aos professores que entraram em contato com o mesmo material, descrito no capítulo anterior, durante a realização do curso da Teia do Saber, em 2004, ministrado na PUC de São Paulo.

Como já informamos, o paralelo entre as palavras dos professores e o conteúdo desenvolvido no curso da Teia do Saber será feito em relação à primeira apostila, em que aparecem concepções para o ensino de leitura:

- Interação texto e leitor para construção de sentidos.
- Importância das noções de inferência, intertextualidade e conhecimento prévio.
- Gêneros Textuais.

Na transcrição das respostas, não realizamos nenhuma modificação lexical ou estrutural das palavras e frases utilizadas pelos professores.

1- Faça uma análise do curso da Teia do Saber em que participou.

Participante 1 - O curso Teia do Saber, de que participei em 2004, foi um curso voltado para a metodologia do ensino de língua portuguesa, em que se tentou apontar alguns "caminhos" para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, com ênfase para a competência leitora e escritora.

Participante 2- O curso que fiz, com a Profª Lílian, foi excelente. Não havia feito até o presente momento um curso oferecido pelo Estado, que fosse tão proveitoso esclarecedor de todas as nossas dúvidas do dia-a-dia.

Participante 3- O Curso da Teia do Saber em 2004 na PUC foi uma experiência única que valeu a pena e que indicaria para outros professores da rede.

Participante 4- A teia do Saber de 2004 foi a melhor que fiz, foi um aprofundamento da matéria, posso dizer que até um início à pós graduação. Além de uma revisão e aprofundamento, vimos aspectos novos em língua, literatura e redação.

2- Quais conceitos sobre leitura foram relevantes para sua prática docente?

Participante 1- Conceitos como o de texto, o de discurso, o de leitura, o de gêneros, entre outros.

Participante 2- Acredito que todos os conceitos passados para nós foram importantes. Estou aplicando-os em minhas aulas de literatura e meus alunos estão adorando. O trabalho passou a ter um sabor diferente e eles estão totalmente envolvidos.

Participante 3 Com certeza os assuntos abordados durante o curso foram relevantes porque contribuíram para a prática de novas metodologias, permitindo a troca de experiências assim como a possibilidade de ampliar e rever algumas práticas trabalhadas anteriormente, agora sob uma nova visão.

Participante 4- Todos os conceitos foram relevantes, mas o que se destacou foi a parte de Gêneros Textuais, pois era algo novo (fiz no primeiro semestre na PUC o curso para aprofundamento)

3- Esses conceitos tiveram influência em suas aulas?

Participante 1 - Sim, na medida em que pude perceber que aquilo que eu já vinha fazendo estava adequado.

Participante 2- Sim, minhas aulas estão mais dinâmicas e os alunos mais participativos.

Participante 3- Posso afirmar categoricamente que novos conceitos foram de grande influência e utilidade em sala de aula, permitindo-me ver o outro(aluno) com novo olhar.

Participante 4- Todos tiveram, mas novamente a questão de gêneros textuais fez com que minhas aulas de redação fossem dinâmicas. Os alunos se interessaram mais e produziram mais. As aulas de "Técnicas de Redação" eram esperadas por eles, como algo prazeroso.

4- Respostas à questão 4: - Para você, o que é ler?

Participante 1- Para mim, ler é atribuir sentido ou reatribuir, tendo em vista que o sentido de um texto não está somente no texto, mas nos seus interlocutores, bem como no contexto imediato e no contexto socio-histórico e ideológico em que ele está inserido.

Participante 2- A leitura é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Todas às vezes que lemos algo, lemos com uma finalidade. A leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Para ler, temos que dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que nos levam a compreensão. Mas ler no entanto é essencial, pois quando se lê, é necessário estabelecer certas relações como: ler, compreender e aprender.

Participante 3- É toda a possibilidade de visualizar o mundo e descrevê-lo, ou seja as diversas leituras que nos permitem ampliar a nossa visão de mundo, viajar, sonhar, criar, realizar através de novas leituras.

Participante 4- Teoria. Antes não gostava e não dava importância aos livros teóricos, mas agora leio com interesse e proveito o que leio, transformando em prática.

3.1- Descrição das respostas

- **Questão 1**

Na primeira questão, pedimos uma análise do curso a partir do seguinte pressuposto: análise é exame, processo ou método com que se descreve, caracteriza e compreende algo (um texto, uma obra de arte etc.), para proporcionar uma avaliação crítica do mesmo²⁴.

Os participantes posicionaram-se de maneira favorável ao curso, sem dar especificidade às diversas etapas cumpridas para a realização das atividades.

Voltado para a metodologia (p.1).

Tentou apontar caminhos (p.1).

Foi excelente... proveitoso e esclarecedor (p.2).

Experiência única... valeu a pena (p.3).

Foi o melhor que fiz (p.4)

Revisão e aprofundamento da matéria (p.4)

Dois dos participantes referiram-se aos objetivos. Embora a pergunta tenha sido “Faça uma análise do curso da Teia do Saber em que participou”, o participante 1 (p.1) responde sobre o que tratou o curso e utiliza o título da apostila (Metodologias de Ensino de Língua e Literatura – Ensino Médio) para responder à primeira questão, sem colocar nenhuma opinião pessoal sobre as atividades.

*O curso Teia do Saber, de que participei em 2004, foi um curso voltado para a **metodologia do ensino de língua portuguesa**, em que se tentou apontar alguns “caminhos” para o desenvolvimento da competência*

²⁴ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

comunicativa dos educandos, com ênfase para a competência leitora e escritora. (p.1)

Deixa claro que, este, tentou apontar “caminhos”, ou seja, existem várias formas de abordagem para se chegar ao objetivo proposto: formar a competência leitora e escritora dos alunos.

O participante 4 (p.4) refere-se, também, aos objetivos, porém, de forma mais geral, fala sobre aspectos novos em língua, literatura e redação, mas não os precisa em nenhum momento.

(...) foi um aprofundamento da matéria, posso dizer que até um início à pós-graduação. Além de uma revisão e aprofundamento, vimos aspectos novos em língua, literatura e redação. (part. 4).

De maneira espontânea, os participantes 2, 3 e 4 elogiaram o curso feito com palavras como: “proveitoso”, “esclarecedor”, “experiência única”, “o melhor que fiz”.

Esse grau de afetividade, demonstrado pelas palavras dos professores, poderia ser proveniente, em certa medida, da experiência subjetiva tida com o docente que ministrou as aulas do curso?

- **Questão 2**

Apenas dois dos participantes citaram, especificamente, conceitos, tratados na Teia do Saber, como relevantes às suas práticas, a saber: texto, discurso e gêneros. Os outros dois, apenas se referiram de maneira geral, sem especificação sobre qual conceito ou conceitos tiveram importância para suas aulas, colocaram que todos foram importantes, mas não de que forma e o quê foi relevante para a prática docente. Mesmo os dois colaboradores que

mencionaram a questão dos gêneros como importante para as atividades de produção de texto, o fizeram de maneira geral sem exemplificar de que forma isso foi utilizado nas atividades com seus alunos.

O participante 4, por exemplo, diz que essa abordagem trouxe maior dinamicidade à suas aulas, mas usa a expressão *técnica de redação* o que, a nosso ver, poderia se aproximar de uma interpretação equivocada em relação ao quadro colado na primeira apostila que resume as principais características de um gênero textual. Essa seria uma hipótese. Sabemos, entretanto, que em algumas escolas, a expressão técnica de redação é utilizada para denominar uma disciplina a mais no currículo escolar. Todavia, na escola pública, atualmente, não conhecemos nenhuma unidade que faça uso dessa terminologia.

• Questão 3

No que diz respeito à relação teoria e prática, todos os colaboradores disseram que os conceitos tratados foram relevantes para suas práticas. Entretanto, seguindo a mesma direção das outras respostas, não houve nenhuma especificação sobre a forma com que as teorias estudadas auxiliaram no trabalho em sala de aula.

O participante 1 diz que a importância das teorias foi poder verificar que o que ele vinha fazendo estava adequado. Não estabelece, em nenhum momento, uma relação de reflexão crítica com o conteúdo examinado e estudado no curso.

Os participantes 2 e 3 elogiam de maneira geral, sem se aterem a nenhum conceito.

Apenas o participante 4 refere-se à questão dos gêneros textuais como um assunto que trouxe maior dinamicidade para as aulas de *técnica de redação*. O mesmo participante informa, também, que as teorias tratadas revelaram a possibilidade de um novo olhar, pois antes não se importava com leituras teóricas e, depois do curso, transforma as teorias em prática.

- **Questão 4**

As palavras utilizadas pelos professores nas respostas à questão 4: *Para você, o que é ler* aproximam-se das quatro concepções de leitura mostradas por Orlandi (2001, p. 7):

Atribuição de sentidos, vista em sua acepção mais ampla, onde se prevê leitura diante de qualquer exemplar de linguagem.

Concepção, nesse sentido, é usada quando se diz “leitura do mundo” (relação com a noção de ideologia).

No sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: as várias leituras de Saussure.

A leitura, em termos de escolaridade, pode estar vinculada à alfabetização (aprender a ler e escrever), adquire neste sentido, o caráter de aprendizagem formal.

Por isso as tivemos como pressuposto na descrição de como os professores constroem o sentido do ato de ler.

Para o participante 1, a atribuição de sentidos (novos ou já dados) é um dos seus conceitos sobre leitura. É semelhante à noção trazida pela apostila: ***Ler é construir sentidos***, acrescenta que esses sentidos não estão somente no texto, mas nos seus interlocutores. Não utiliza expressões como *interação* para a construção da leitura proficiente, bem como *conhecimento prévio* que é uma das formas de interação entre texto e leitor, mostradas pelo curso da Teia do Saber. Acrescenta as noções de contexto (imediato, sócio-histórico e ideológico) e de interlocutores para dizer que o sentido de um texto além de estar nele, também, encontra-se em todo universo em que este se insere:

O sentido do texto também está no *contexto imediato e no contexto socio-histórico e ideológico em que ele está inserido.*

A nosso ver, o participante refere-se à relação entre os elementos lingüísticos internos como formadores do sentido do texto para o leitor. Essa relação aparece na apostila como um dos conhecimentos (conhecimento lingüísticos) necessários à realização do processamento textual.

Diz, também, que o sentido do texto está no contexto sócio-histórico e ideológico. Confrontando com os conceitos da apostila, verificamos que essa visão da leitura encontra-se implicitamente em *(ler) é a capacidade de entender, de compreender e de criticar não só textos, como também a própria lógica da vida.* O que nos remete à concepção de leitura como *leitura de mundo.*

De maneira simplificada, o p.3 amplia a noção de leitura quando diz que ler é descrever e compreender o mundo. Essa concepção de leitura está ligada à ideologia, pois a compreensão do mundo se dá de acordo com a subjetividade do leitor, sua maneira de pensar, de se posicionar em relação aos fatos da vida, definirão a sua leitura do mundo.

O participante 2 refere-se à decodificação, pois, para ele, ler é compreender a linguagem escrita e aprender estratégias para a compreensão.

A utilização da palavra decodificação nos chama a atenção. Poderia estar na concepção de leitura desse professor, a decifração de palavras como principal função da escola para o ensino de leitura?

A leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Para ler, temos que dominar as habilidades de decodificação (...).(p. 2)

A continuidade de sua resposta e as palavras que utiliza, o distanciam das concepções de leitura trazidas pela apostila analisada. Em especial em

relação à concepção sociointeracional, definida como norteadora de todo o trabalho.

Dois dos participantes encaram a leitura como um ato utilitário. Para o p.2, leitura é um instrumento necessário para novas aprendizagens, toda vez que lemos temos em mente uma finalidade. O p.4 diz que ler é ler teoria, então a utilidade da leitura é colocar em prática as teorias lidas.

3.2- Considerações sobre as respostas

A partir da leitura das respostas dos professores, pontuamos alguns aspectos que serão utilizados para análise na seção subsequente. Em relação aos conteúdos gerais tratados no curso, ressaltamos:

- A generalização sobre conceitos e aplicações práticas.
- O tom afetivo das respostas.
- Revisão da prática e adequação/ inadequação
- A proposta vista como resolução para os problemas diários.
- A referência ao estudo dos gêneros como conceitos importantes tratados no curso.
- Nenhuma referência explícita ao conhecimento prévio, à inferência e intertextualidade.

A seguir, refletiremos sobre a seguinte questão: O que esses aspectos poderiam nos mostrar sobre a leitura do professor? Tal reflexão levará em conta a representação do professor como leitor, a apresentação dos conteúdos da apostila e a perspectiva interacional para o ensino de leitura.

3.3- O que as palavras podem dizer

São três os sujeitos envolvidos na produção dessa leitura, três sujeitos ideologicamente marcados em nossa sociedade: o Estado, o professor e a universidade. Que lugares ocupam esses sujeitos no processo de constituição da leitura do texto denominado *Metodologias de Ensino de Língua e literatura - Ensino Médio?*

O texto foi produzido para um curso oferecido pelo Estado (patrão) com o objetivo de *capacitar* os professores para o uso de novas metodologias para o ensino de língua materna, de acordo com as demandas das Diretorias de Ensino.

O Estado é visto e assume o papel daquele que deve assegurar aos professores condições para formação continuada:

*O Programa TEIA DO SABER assume a mais alta relevância entre as ações da SEE à medida que dá concretude a uma política educacional que tem como foco de atuação e investimento a **formação continuada de seus profissionais** (grifo nosso).*

Nesse sentido, o projeto Teia do Saber está entre as obrigações de um Estado que vê uma lacuna entre o fazer e o saber de seus professores.

Por outro lado, esse mesmo Estado é visto como o responsável por essa desatualização do profissional do ensino público, uma vez que esse não dá condições para que se exerça plenamente e com dignidade a docência. Tal visão do Estado é facilmente constatada em jornais²⁵ de sindicatos da categoria.

Assim, o lugar ocupado por esse sujeito no espaço representado pelo projeto Teia do Saber, que proporcionou a produção desse texto/apostila,

²⁵ Este governo foi responsável pelo abandono e sucateamento dos serviços públicos; desvalorização do funcionalismo; (...) (Jornal Apeoesp nº 269 junho 2006/ www.apoesp.org.br/jornal/index.htm consulta realizada em 14/08/2006).

emerge sob o signo do paradoxo: aquele que cria condições de superação de lacunas do fazer docente, mas, ao mesmo tempo, é visto como o responsável por essas lacunas.

Pode-se pensar que a figura do Estado, presente na elaboração desse projeto, tenha levado um dos professores a dizer, informalmente, não ter visto tanta utilidade nas atividades do curso²⁶, e, no momento em que se formalizou a pesquisa, colocar uma opinião oposta à declarada.

O outro sujeito, produtor dessa leitura é a universidade, representada pela *produção do saber*, aquela que vai direcionar o trabalho do professor, que vai lhe proporcionar parâmetros de adequação/ inadequação de suas atividades :

Sim, (esses conceitos tiveram influência) na medida em que pude perceber que aquilo que eu já vinha fazendo estava adequado (p.1).

(O curso foi) esclarecedor de todas as nossas dúvidas do dia-a-dia (p.2).

O terceiro sujeito, o professor, é um leitor das apostilas e participou do curso por motivações diversas: *aprofundamento da matéria, revisão da prática, início à pós-graduação* ou até *imposição* das escolas em que trabalham. Cada uma dessas motivações permitirá um sentido diferente para cada leitura.

E qual é o fruto da interação entre esses sujeitos? Ou melhor, o que as palavras dos professores deixam transparecer como produto dessa interação em relação ao ensino de leitura?

A tentativa de resposta a essa questão terá como pressuposto, além dos aspectos ressaltados no final da seção anterior, a seguinte afirmação de Orlandi (2001, p.12):

Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e lêem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão)

²⁶ Conferir anotações para pesquisa, em anexo.

determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem).

Podemos entender que os sentidos desse texto-apostila, presentes na leitura do professor - como os presentes na leitura do pesquisador - só foram possíveis por serem frutos da interação entre esses interlocutores que se constituíram como seus sujeitos-produtores. Ao contrário, se outros lugares ocupassem, outros sentidos seriam possíveis.

Nas palavras dos professores percebemos, em alguns momentos, os seguintes sentidos produzidos na interação entre professor-leitor e o texto-apostila: generalizações, afetividade e prescrição. Transformaremos esses sentidos gerais em tópicos para tecermos algumas considerações sobre eles.

- **A generalização sobre conceitos e aplicações práticas.**

Nas respostas às questões dois e três – 2- *Quais conceitos sobre leitura foram relevantes para sua prática docente?* 3- *Esses conceitos tiveram influência em suas aulas?* – ressalta-se o tom genérico usado pelos professores:

Acredito que todos os conceitos passados para nós foram importantes (p.2).

Com certeza os assuntos abordados durante o curso foram relevantes (...) (p.3).

Na pergunta dois, utilizamos o pronome interrogativo *quais* com a intenção de obter respostas precisas sobre os conceitos. Entretanto, apenas dois dos participantes os nomearam.

Proporcionalmente ao número de respostas obtidas, essa generalização é relevante para nossa análise, uma vez que mesmo os professores que

definiram quais conceitos foram importantes, referiram-se a eles como possibilidade de verificar a adequação de seu trabalho. Sobre a utilização do gênero, houve uma relação com a expressão “técnica de redação”, a essas referências nos deteremos posteriormente.

Em relação às outras duas respostas, duas hipóteses, a nosso ver, poderiam explicar a forma genérica dada a uma questão que solicitou uma resposta específica: uma certa indisposição diante de pesquisas (questionários, entrevistas etc) ou uma insegurança ao utilizar novas terminologias provenientes dos estudos teóricos sobre o ensino de língua materna.

Como falamos sobre leitura, sobre nossa interpretação, temos apenas hipóteses, que, a nosso ver, são relevantes para futuros estudos sobre a leitura do professor. Não nos deteremos sobre a primeira, pois teríamos que recorrer a estudos sociológicos e antropológicos e não cabe, nos limites e nos objetivos desta pesquisa, tal reflexão. Centraremos nossa atenção na segunda hipótese, a partir do seguinte questionamento: do que essa insegurança poderia ser tomada como consequência?

O texto que chega aos professores como parâmetros para a prática docente: vários estudos sobre o ensino de língua materna, sem noções introdutórias a respeito das perspectivas que embasaram tais estudos, poderia ser uma possível resposta à questão acima, pois essa forma de apresentar a teoria ao professor, poderia levá-lo a não construir, com clareza, o que seria um trabalho com gêneros ou qual seria a importância da noção de inferência para a interação texto-leitor na leitura, uma vez que, ao citar tais conceitos teria que especificar qual foi a influência deles em suas atividades com os alunos.

A generalização das respostas seria o fruto de uma exclusão em relação ao mundo da escrita? Mais especificamente, seria o fruto de uma exclusão em relação ao mundo da academia, que produz um discurso separado, impenetrável ao não-convidado?

Esse não-convidado seria o professor?

Se levarmos em conta a pesquisa de Batista (1998), citada no primeiro capítulo, que mostra os docentes, em sua maior parte, como a primeira geração de suas famílias a realizar uma escolarização de longa duração que, apesar do esforço para permanecerem na escola, não conseguiram usufruir de todos os benefícios escolares, incluindo-se os recursos para sua constante atualização, poderíamos tomar o professor como um não-convidado a entrar no mundo da academia, uma vez que, por não possuir uma formação “adequada” que dê conta de entender os pressupostos teóricos que envolvem a criação de um texto destinado a ele, esses não serão previstos para sua leitura.

Por outro lado, essa insuficiência teórica pode ser fruto da falta de espaço, já salientada, reservada ao material destinado ao curso. Isso aumenta a responsabilidade do profissional que desenvolverá as propostas da apostila.

- **O tom afetivo das respostas**

*(...) Não havia feito até o presente momento um curso oferecido pelo Estado, que fosse tão **proveitoso esclarecedor** de todas as nossas dúvidas do dia-a-dia.(p.2).*

*(...) foi uma **experiência única** que **valeu a pena** (p.3).*

*(...) foi **a melhor** que fiz (p.4).*

Os três trechos referem-se à questão 1, respostas colocadas como análise do curso em que participaram. Ressalta-se o caráter subjetivo dado à palavra análise.

Subjetivo pode ser aquilo que pertence ao sujeito em contraste com experiências externas; aquilo que é individual; aquilo que é abstrato ou aquilo que é válido para um só sujeito (Cf. Houaiss, versão 1.05, 2004).

Em contraposição ao que lhes foi pedido, os professores construíram uma opinião pessoal sobre o curso. Essa forma de dizer, por um lado, demonstra que houve uma cumplicidade entre o professor (mediador) e professor (aluno), o que se faz essencial em qualquer objetivo educacional.

Mas, por outro, não possibilita visualizar, pelas palavras dos professores, as formas de interação (propiciadas pelos que ministraram as aulas) entre os conteúdos da apostila e o professor, participante do curso, pois aquilo que é subjetivo, por ser válido para um só sujeito, impede uma avaliação global da realidade exterior.

- **Revisão da prática e adequação/ inadequação**

Algumas palavras utilizadas pelos professores deixam transparecer o lugar ocupado pela universidade em nossa sociedade e, especificamente, como produtora do material utilizado no curso e como executante do projeto:

Além de uma revisão e aprofundamento, vimos aspectos novos em língua, literatura e redação (p.4).

(...) ampliar e rever algumas práticas trabalhadas anteriormente, agora sob uma nova visão (p.3)

Sim, na medida em que pude perceber que aquilo que eu já vinha fazendo estava adequado (P.1)

Revisão, aprofundamento, ampliação, nova visão e adequação são palavras que caracterizam a experiência particular dos professores com os conteúdos do curso e permitem que se faça uma outra leitura: a responsabilidade da universidade ao assumir um curso de formação continuada.

Ao representar o local de produção de conhecimento, a universidade passa também a ser parâmetro de certo e errado em relação às formas de utilizar os conteúdos das teorias voltadas para o ensino. Podemos verificar essa representação, principalmente, nas palavras do participante 1: ele diz que os conceitos foram importantes para que pudesse constatar a adequação de sua prática em relação a eles. Ele já estava no caminho “certo”, mas os conceitos vistos no curso propiciaram a confirmação dessa correção em seu trabalho.

A cumplicidade conquistada, demonstrada pelas palavras dos professores, por aqueles que proporcionaram as atividades faz com que se aumente ainda mais a responsabilidade pelo dito, pois é mais fácil aceitar como certo aquilo que vem de algo ou alguém a quem sentimos afeto ou simpatia.

Tal relação poderia confirmar nossa hipótese de que o leitor previsto pela apostila é um sujeito-cúmplice?

Talvez sim, na medida em que vai para a universidade como aquele que está sempre desatualizado em relação às propostas inovadoras da academia e, por isso, deverá aceitar tudo aquilo que lhe for transmitido, uma vez que o curso só possui existência a partir de sua desatualização.

- **A proposta vista como resolução para os problemas diários.**

Antes do curso, existiam dúvidas, o trabalho era desmotivador, as aulas pouco dinâmicas:

(...) esclarecedor de todas as nossas dúvidas do dia-a-dia (p.2).

Estou aplicando-os (novos conceitos) em minhas aulas de literatura e meus alunos estão adorando. O trabalho passou a ter um sabor diferente e eles estão totalmente envolvidos (p.2).

(...) minhas aulas estão mais dinâmicas e os alunos mais participativos (p.2)

(...) novos conceitos foram de grande influência e utilidade em sala de aula, permitindo-me ver o outro (aluno) com novo olhar (p.3).

(...) Os alunos se interessaram mais e produziram mais (p.4).

Essas palavras, reveladoras da visão dos professores sobre conceitos tratados na Teia do Saber, podem, a nosso ver, indicar duas formas de relação com as leituras feitas no curso.

A primeira diz respeito a uma relação de passividade. Tal relação foi mostrada por Frade e Silva (1998). As autoras relatam uma pesquisa realizada

entre os professores do município de Belo Horizonte sobre a leitura de textos oficiais. Um dos pontos destacados é a relação com o conteúdo esperado pelos professores: *sugere-se que os textos sejam mais prescritivos e que tragam relatos de experiências e definições mais precisas quanto à intervenção metodológica na sala de aula* (p.104).

Os termos usados pelos professores – *esclarecedor*, (o trabalho) *passou a ter* - poderiam sugerir que os textos utilizados no curso foram lidos em forma de prescrição, como a leitura feita pelos professores mostrados pelas autoras supracitadas. Embora a pesquisa citada tenha sido realizada em documentos oficiais (textos da própria Secretaria Municipal de Belo Horizonte), cabe um paralelo com a leitura dos professores da Teia do Saber, pois, de certa forma, por ser um curso oferecido pelo Estado e executado pela universidade, os textos também não seriam lidos como oficiais? Não seria necessário, devido a autoridade dos sujeitos produtores, seguir todas as orientações?

Essa poderia ser uma leitura dos termos utilizados na resposta. A outra, vinculada à questão de que a lingüística deve ir à escola, uma vez que cobra dos professores uma postura lingüística (Cf. Andrade, 1998), vê nessa maneira de encarar os conteúdos tratados no curso *uma necessidade legítima de saber o que fazer* (Perrenoud (1993) apud Frade e Silva, 1998, p.104). Legítima porque, diante de tantas cobranças em relação a se utilizar novas metodologias, sinalizam caminhos ao invés de criticar. Se assim for, o curso cumpriu uma importante função: a de mostrar caminhos.

Como base para futuros estudos, ficamos com as duas leituras, uma vez que não possuímos dados, no momento, para afirmar quais das duas estariam próximas da verdade em relação à leitura do professor.

- **A referência ao estudo dos gêneros como conceitos importantes tratados no curso.**

Os trechos abaixo referem-se aos conceitos que foram importantes para os professores. A questão procurou verificar os conceitos sobre leitura, mas as

respostas mencionaram conceitos gerais e o que ressaltou foi o estudo sobre gêneros:

*Conceitos como o de texto, o de discurso, o de leitura, o de **gêneros**, entre outros (p.1).*

*Todo os conceitos foram relevantes, mas o que se destacou foi a parte de **Gêneros Textuais**, pois era algo novo (fiz no primeiro semestre na PUC o curso para **aprofundamento**) (p.4).*

*(...) a questão de **gêneros textuais** fez com que minhas aulas de redação fossem dinâmicas. Os alunos se interessaram mais e produziram mais. As aulas de "Técnicas de Redação" eram esperadas por eles, como algo prazeroso (p.4).*

A concepção do trabalho com gêneros textuais muda a relação do aluno com a produção de texto. Entretanto, causa um certo estranhamento, a relação que o participante 4 faz entre a dinamicidade das aulas trazida pela *questão dos gêneros* com a expressão *técnica de redação*. Um trabalho com gêneros na escola, a nossa ver, não se relaciona a noção de *técnica*, uma vez que o gênero nasce de uma necessidade real de comunicação dentro de determinadas esferas sociais, isso significa que diferentes gêneros surgem a partir de novas necessidades, o que representaria uma mudança da concepção de produção de texto no ambiente escolar, ou seja, os alunos teriam que escrever de acordo com necessidades reais de comunicação e não mais a partir de necessidades artificiais. A não ser que o professor estiver se referindo às características gerais comuns a determinados gêneros como forma de orientação para a produção do aluno.

Seria relevante, para quem estuda os gêneros na escola, uma pesquisa sobre a maneira pela qual esses professores trabalham essa noção com seus alunos.

- **Nenhuma referência explícita ao conhecimento prévio, à inferência e intertextualidade.**

Em relação à leitura, especificamente, a apostila do curso traz as noções de inferência, conhecimento prévio e intertextualidade como fatores determinantes para a construção de sentidos durante a leitura. Há um espaço considerável reservado à essas questões, como se pode constatar na descrição do corpus. Então, quando elaboramos a pergunta sobre os conceitos sobre leitura que foram relevantes para a prática, esperávamos obter algumas referências a essas noções e, por isso, consideramos esse ponto digno de algumas reflexões.

Embora já tenhamos descrito, no capítulo um, a perspectiva interacional para o ensino de leitura, vale destacar que, em uma concepção de interação, tanto em sua perspectiva cognitiva quanto social, o leitor ocupa uma posição de destaque, pois é ele que vai produzir os sentidos ao interagir com o autor através do texto. Tal concepção para o ensino requer que conceitos como conhecimento prévio, inferência e intertextualidade estejam bem construídos a fim de que se ensine o aluno a interagir com o texto. Esse fato é relevante, pois, a apostila assume essa perspectiva, deixa claro esses conceitos. Por que, então, não houve referência?

Duas respostas à questão quatro poderiam nos indicar algumas possíveis explicações:

A leitura é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Todas às vezes que lemos algo, lemos com uma finalidade. A leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Para ler, temos que dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que nos levam a compreensão. Mas ler no entanto é essencial, pois quando se lê, é necessário estabelecer certas relações como: ler, compreender e aprender (p.2).

É toda a possibilidade de visualizar o mundo e descrevê-lo, ou seja as diversas leituras que nos permitem ampliar a nossa visão de mundo, viajar, sonhar, criar, realizar através de novas leituras (p.3).

Ler para o professor (p.2) é uma atividade em que o leitor ainda se encontra em uma posição passiva frente ao texto, as palavras que usou deixam transparecer essa concepção: *instrumento para realizar novas aprendizagens (do texto), lemos com finalidade, (...) se compreende a linguagem escrita, dominar as habilidades de decodificação*. Esses usos levam-nos a pensar que esse professor não citaria conhecimento prévio por não perceber que o leitor age ativamente na construção do sentido do texto e não apenas como executante de habilidades para encontrar os sentidos que já estão dados no texto.

Para o professor (p.3), a leitura permite ampliar a visão de mundo. Em resposta às questões, o professor deixa transparecer essa concepção, pois sempre se manifesta em relação ao texto como forma de ampliação ou novas maneiras de ver o mundo e o outro:

(...) possibilidade de ampliar e rever algumas práticas trabalhadas anteriormente, agora sob uma nova visão (p.3).

(...) permitindo-me ver o outro(aluno) com novo olhar (p.3).

A leitura de qualquer texto, para esse professor, permite essa ampliação e os conceitos tratados no curso também permitiram que ele, professor, passasse a ver o aluno com um novo olhar. Essa forma de se expressar em relação à leitura e aos conceitos mostra uma consequência muito positiva trazida pelo curso: rever a própria prática. O distanciamento de seu cotidiano e a reflexão sobre ele, a partir de uma revisão crítica permitida pelos conteúdos do curso, podem levar o professor a uma visão mais clara de sua realidade. Entretanto, também, podemos aferir uma forma de tratar a leitura ligada a uma certa *espontaneidade*, tão comum na tradição escolar. Esse tratamento pressupõe que todo aluno é capaz de ler qualquer coisa, independentemente de seu conhecimento ou das habilidades já adquiridas, desde que decodifique as palavras. A leitura, nessa perspectiva, é uma atividade que não se ensina, o leitor sempre extrairá sentido do que ler, seja qual for o texto que tiver em frente aos olhos. Por isso, talvez, o professor não tenha feito referência aos conceitos de inferência e conhecimento prévio, pois se qualquer leitura pode ampliar a visão, o que o leitor sabe ou não é o menos importante.

Considerações Finais

"A maneira pela qual os textos, resultados da produção científica, chegam ao professor, contribui para a dificuldade de articulação entre teoria e prática?"

Essa questão norteou toda elaboração deste trabalho e, na tentativa de respondê-la, analisamos as concepções sobre leitura trazidas pelo material utilizado em um curso de formação continuada. Verificamos que subjazia, ao texto desse material, a concepção sociointeracional para o ensino de leitura. Passamos, então, a descrevê-la. Tal descrição nos levou a uma análise de nosso ensino de leitura e da leitura do professor. Essa análise desencadeou as seguintes questões:

- O professor está preparado para lidar com novas propostas para o ensino de leitura?
- Ele está informado sobre novas perspectivas?
- Qual é a posição de leitor, ocupada pelo professor e reservada a ele no atual contexto de ensino?
- Será que ocorre uma desconsideração com o lugar do professor como sujeito-leitor?

Embora nosso campo de observação tenha sido insuficiente para chegarmos a uma conclusão que pudesse ser usada como uma amostra representativa da relação entre teoria e prática na realidade docente, não podemos desprezar o que nos mostraram as palavras dos professores, participantes da pesquisa, aliadas, é claro, a nossa experiência como professor da rede pública de ensino.

Em relação ao primeiro questionamento, não há possibilidade – nos limites de nosso trabalho – de uma conclusão peremptória. Seria necessária uma observação *in loco* de seu fazer e, mesmo assim, seria difícil generalizar sobre ações dos docentes. Podemos, porém, ressaltar como dado observável, diante do que escreveram os professores, no âmbito dos conceitos, há

insegurança ou falta de conhecimento sobre a terminologia. Tal fato poderia dar indícios de resposta ao segundo questionamento.

A posição reservada/ ocupada pelo leitor-professor no atual contexto de ensino pode ser revelada a partir do material que se apresenta a ele, bem como pela sua relação com a leitura do texto, ali, contido. Podemos, assim, retomar as três hipóteses levantadas no capítulo anterior que podem sugerir possíveis respostas a essa questão.

Em relação à posição reservada, parece ser a de um sujeito que necessita ter (por não possuir) o máximo de informações possíveis, sem noções introdutórias sobre a perspectiva adotada, pois se trata de um sujeito-cúmplice que concordará com a posição defendida pelo texto, sem ser prevista uma leitura que relativize os produtos da pesquisa científica, independentemente, se esses corresponderem a perspectivas diferentes para o ensino.

Em relação à posição ocupada, o professor parece ter uma atitude passiva frente aos textos; isso é sugerido pelas próprias respostas às questões. De forma geral, os participantes da pesquisa apresentaram um tom generalizante e prescritivo, principalmente, em termos de adequação ao comparar a própria prática com os conceitos apresentados. Nesse sentido aflora a desconsideração com o lugar do professor como sujeito-leitor, embora saibamos que os motivos que levam a isso são macroestruturais e fogem, muitas vezes, dos limites da responsabilidade daqueles que organizam os materiais utilizados em um curso de formação continuada.

A esse respeito, Passarelli (2002) assinala que, em função do perfil do grupo de professores a ser trabalhado, poder-se-ia pensar em estratégias mais concretas, de modo que a questão metodológica passasse a se apresentar mais flexível, porém consistente, podendo articular, ao mesmo tempo, os aspectos específicos, determinados pelo grupo, mais os metodológicos. Entretanto, a própria autora, ao defender esse ponto de vista, critica nossa realidade dizendo que, no Brasil, devido à urgência em que são requeridas as coisas, nem sempre é possível essa articulação. Em consequência disso,

afirma que, em muitas ações de que participou não foi possível analisar a realidade e os interesses dos docentes, tendo que agir por *estimativa, dedução e, até mesmo, por intuição* (p.104).

Infelizmente, ao se *pular* essa importante etapa, desconsidera-se o elemento fundamental para quem é dirigido um curso de formação continuada: o professor. O profissional que irá desenvolver o curso não estabelece *com o aluno* (professor) um projeto transparente, com objetivos previamente traçados, com metas determinadas.

Essa desarticulação com os interesses dos professores é, em certa medida, uma forma de desconsideração que ocorre, a nosso ver, porque os interesses caminham em direção ao que Giroux (1997, p.158) chamou de *proletização do trabalho docente*: uma tendência em reduzir os professores à função de seguidores, apenas, de programas curriculares ao contrário do que se supõe ser a ação mais importante: *desenvolver-se e apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos*.

Por outro lado, é possível, também, a partir das respostas obtidas, destacarmos aspectos positivos em relação a esse projeto em particular:

- É muito importante mudar a posição ocupada pelo professor: deixar de ser aquele que possui as respostas para se tornar aquele que, diante das incertezas, reflete sobre seu trabalho. As respostas sugerem que, a partir dessa mudança, ocorreu uma ampliação do olhar sobre o ensino de leitura.
- A constatação da necessidade de aprofundamento em relação a alguns conceitos tão amplamente usados no cotidiano escolar como, por exemplo, a noção de gêneros textuais. Em relação a esse conceito, um dos professores respondeu que fez o curso de aprofundamento. Isso sugere uma necessidade de partir para um entendimento mais completo sobre determinadas noções, que se distancie do senso comum.
- Outro aspecto positivo constatado nas respostas foi o acolhimento dado pelos professores às atividades do curso. Dos quatro, três professores

as aprovaram enfaticamente. Isso é um grande mérito, pois professores que fizeram cursos, desse projeto, em outras instituições tiveram uma opinião totalmente negativa; alguns – de acordo com depoimentos colhidos - referiram-se, até mesmo, a expressões do tipo “não sei o que vou dar para vocês hoje”, utilizadas pelos formadores, contrariando, assim, todos os objetivos do projeto.

Nossas observações, em relação ao conteúdo do texto/apostila e em relação às respostas, não se aproximam em nada desse último aspecto mostrado: a declarada desconsideração com o professor. Na verdade, nossas críticas referem-se à maneira pela qual o professor ainda lê um texto sobre teorias para o ensino e sobre a forma como esse é apresentado ao professor.

Essas críticas originam-se de nosso cotidiano que impõe participação em muitos projetos concebidos em órgãos exteriores à escola (como os projetos da Secretaria de Estado da Educação), vindos por meio das Diretorias de Ensino. Tais projetos não tomam por base as reais necessidades e sugestões dos principais envolvidos: professores da rede e alunos. Nesse sentido, há interesse de bem formar os professores a partir de uma realidade vista de fora dos muros da escola e, portanto, sujeita a um distanciamento muito grande da realidade escolar. Enfim, se não há uma reflexão dialética sobre a maneira pela qual essas orientações poderiam ser articuladas ao planejamento da escola de modo a auxiliar em suas próprias ações, os projetos, ainda que bem intencionados e sempre úteis, correm o risco de cair no descrédito dos professores justamente por estruturaram-se sobre premissas idealizadas e não necessariamente reais.

Não somos contrários, de maneira alguma, a uma ação coordenada de órgãos centrais da educação, mas defendemos que tudo deva partir dos interesses da comunidade escolar. E nisso se insere a figura do professor, um profissional crítico que aliará às abordagens teóricas, ou “sugestões”²⁷ das diretorias, suas necessidades pedagógicas e as utilizará, com competência e segurança, a serviço dos maiores interessados: os alunos.

²⁷ Faço uso das aspas porque, infelizmente, não nos chegam como sugestões, mas, ao contrário, como imposições.

O professor, como um articulador crítico entre teoria e prática, poderia romper com aquilo que Giroux (1997) denominou proletarização do trabalho docente, uma vez que passaria a ser consultado sobre formas de direcionamento em relação ao seu próprio trabalho. Há possibilidades efetivas de levantamento dos problemas gerais do estado e dos específicos da região em que o professor atua. Se mapeados, os módulos de formação também levariam em conta essas semelhanças e diferenças. As teorias norteadoras poderiam ser as mesmas, mas a abordagem – e falamos em programas de formação continuada em metodologia do ensino – teriam nuances diferenciadas e até específicas, em consonância com as diversas realidades vividas no cotidiano escolar. A falta de mapeamento de necessidades permite, por exemplo, que uma universidade do interior do Estado ganhe a concorrência para ministrar o curso de formação a professores do extremo da Zona Leste de São Paulo. Embora em cada um desses espaços geográficos se viva uma realidade característica, as apostilas usadas são exatamente as mesmas e não levam em conta as especificidades e o clamor por estudos de adequação metodológica ao ensino de cada região.

Especificamente, em relação ao programa denominado Teia do Saber, nos posicionamos de duas maneiras: em primeiro lugar, defendemos que a formação constante do professor em serviço deve ser responsabilidade dos órgãos oficiais; em segundo, que as universidades responsáveis por essa formação deveriam articular suas propostas às realidades específicas dos professores atendidos.

Isso subscreve duas das queixas dos professores: a falta de participação na elaboração do material utilizado e a desarticulação com a prática pedagógica.

Assim, voltamos à questão inicial:

”A maneira pela qual os textos, resultados da produção científica, chegam ao professor, contribui para a dificuldade de articulação entre teoria e prática?”

As observações feitas ao longo deste trabalho nos levam a responder que a forma como os textos chegam aos professores contribui, sim, para a dificuldade de articulação entre teoria e prática.

São vários os aspectos que nos permitem ousar fazer tal afirmação:

- A posição do professor diante de textos vindos da universidade.
- A dinâmica do projeto, que não prevê uma séria participação da comunidade escolar que irá atender.
- A maneira pela qual o texto apresenta a teoria, deixando lacunas que podem levar a uma generalização sobre os conceitos tratados.

Como já observamos, ao longo desta dissertação, esses aspectos assinalam a responsabilidade do Estado e da universidade ao empreenderem um curso de formação continuada para os professores. Ao Estado, cabe a inspeção da qualidade dos cursos e a verificação do atendimento aos objetivos do projeto. À universidade cabe a responsabilidade pelo *dito*, tendo em vista que tudo que for mostrado será tido como o adequado, em função da idealização enraizada de que é a universidade o celeiro das respostas e a única possibilidade de produção do saber. Inútil negar que essa representação sempre trará reflexos na leitura do professor e fará, na exata proporção da adequação dos programas de treinamento às necessidades do professor, muitos “amigos” – que irão acatar e praticar o que foi visto e aprendido – e muitos amigos, que, relutantes e insatisfeitos irão manter sua prática exatamente como sempre.

Exatamente como sempre, em última análise, as grandes vítimas sempre serão os alunos.

Bibliografia

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: MARINHO, M. & SILVA, S. R. (orgs) *leituras do Professor*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1998.
- APEOESP. Disponível em: www.apees.org/jornal/index.htm. Acesso em: 14/08/2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (Volochninov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. Os (as) professores (as) são “não-leitores”. In: MARINHO, M. & SILVA, S. R. (orgs) *leituras do Professor*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1998.
- BRANDÃO, Helena N. Gêneros do discurso na escola. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CEREJA, Willian R. e MAGALHÃES Thereza. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2003.
- CONDE, Mauro Lúcio Leitão. Mundo reinventado: a ciência, a tecnologia e a condição do homem moderno. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/~cehc/art3.htm. Acesso em: 15/01/2006.
- DIJK, Teun Adrianus Van. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- FERREIRA, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo*. São Paulo: Efusão, 2004.
- _____. Entre ethos e pathos: o fazer do professor. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: Educ, 2006.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as Letras*. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRADE, Isabel Cristina A. da SILVA e Silva, Ceris Salete Ribas da. A Leitura de Textos Oficiais: uma questão plural In: MARINHO, M. & SILVA, S. R. (orgs) *Leituras do Professor*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1998.

- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa Versão 1.05*. Editora Objetiva, 2004.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervort. São Paulo: Unesp, 2002.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Oficina de leitura – teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Teoria e prática na educação lingüística continuada*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2002.
- _____. *Programa de formação continuada "Teia do Saber" metodologias de ensino de língua e literatura - Ensino Médio*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- PERINE, Mário A. A Leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, Ezequiel T. da (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R. & Silva, Ezequiel T. da (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.
- TEIA DO SABER. Disponível em: Cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm. Acesso em: 13/09/2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da Lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

Anexo I

Estas anotações foram escritas de forma aleatória, não havia preocupação com sua formalidade. Inicialmente, seriam usadas apenas para consulta pessoal do pesquisador. Mas, diante do número de professores participantes, em conversa com meu orientador, achamos por bem utilizá-las também como argumento para sustentação de algumas afirmações colocadas na dissertação.

2004

Primeiro semestre do mestrado na PUC de São Paulo

Uma grande ansiedade em definir o projeto para a pesquisa, embora saiba que será uma continuidade da especialização: a formação do professor não deixará de ser o foco.

Vários colegas de trabalho começam a fazer o curso da Teia do Saber em uma instituição privada na região do ABC Paulista.

Há, neste momento, uma forte pressão da escola para que os professores façam esse curso. O mestrado em andamento foi o motivo maior para que eu não participasse, pois seria difícil conciliar os trabalhos das disciplinas do mestrado com as atividades propostas pelo curso, uma vez que as aulas são aos sábados, único dia disponível para as leituras do mestrado.

Começo a perceber uma crescente insatisfação dos professores de minha escola em relação às aulas do curso, principais queixas:

- a falta de participação dos professores na elaboração do material utilizado;
- o despreparo dos professores das faculdades executantes do projeto;
- a desarticulação com a prática pedagógica;
- a falta de espaço, nas escolas, para discussão dos temas abordados, de maneira a articular teoria e prática.

Durante conversas em reuniões pedagógicas, sempre pergunto sobre o andamento do curso. Se está sendo importante para as aulas, se existem propostas auxiliares no ensino de leitura.

Alguns depoimentos anotados durante conversas informais:

Professor 1: *“É difícil sair de casa, ficar o sábado inteiro fora e encontrar professores que não sabem nem começar a falar com a gente, pensam que somos alunos do Ensino Médio. Chegam até a dizer: o que eu vou dar para vocês hoje?”*

“Ninguém quer nossa opinião sobre nada”

Professor 2: *“Tem um professor que tira um caderno de mil novecentos e bolinha, onde estão todas as divisões de escolas literárias, e começa a ler pra nós. Eu não preciso disso, meu Deus!”*

Professor 3: *“Alguma coisa está errada porque eles só ficam pedindo pra gente elaborar projetos disso, projetos daquilo... Levar pra eles para serem analisados, parece que o importante são os papéis que devolvemos e não a contribuição deles para a gente elaborar esses projetos”*

“Vocês que me desculpem (olhando pra mim), mas agora virou moda os professores serem convocados para assistirem à apresentações de tese disso, tese daquilo, isso só é importante para quem escreve!”

Esses depoimentos nasceram espontaneamente, esses professores não estavam cientes que suas palavras poderiam servir de objeto para a pesquisa, na verdade, nem mesmo o pesquisador, pois foi a partir dessas conversas que a Teia do Saber passou a ser uma possibilidade para levar adiante essa pesquisa.

Algumas vezes não consigo escrever tudo que ouço, acho que deveria andar com um gravador ligado, mas é complicado, mudaria tudo, inclusive a postura dos professores em relação a mim. Neste momento queria continuar sendo vista apenas como uma colega de trabalho e não uma pesquisadora colhendo material. Acho que se isso acontecer, acabará a espontaneidade.

2004

Segundo semestre

Definição da Teia do Saber como foco de análise.

2005

Primeiro semestre

Análise das apostilas da Teia do Saber da PUC.

2005

Segundo semestre: primeiro contato com os professores participantes da pesquisa.

A professora Lilian Passarelli me forneceu o e-mail de uma professora, que aceitou participar da pesquisa e me sugeriu que fosse até a universidade em que os professores estavam dando continuidade ao curso feito na PUC para que pudesse conhecer outros professores.

Então, no sábado (29-10) fui até lá. Ao chegar, disse que era da Teia do Saber e, por isso, não tive dificuldade para entrar. Logo após, liguei para a professora e nos encontramos.

A professora veio acompanhada de uma outra, que também concordou em participar (mas não respondeu às questões).

Conversamos sobre as principais dificuldades encontradas para a realização do trabalho na escola, especificamente, a pública: a formação do professor, o número de alunos, materiais, espaço para o diálogo, etc. As duas professoras, nesta conversa, em relação ao curso da PUC, disseram que nada é possível, por melhor que fosse, diante de nossa realidade de ensino.

Uma das professoras me sugeriu que fosse até a sala de aula para que pudesse conversar com os outros professores. Fui recebida pelo professor da universidade, disse para que eu ficasse à vontade.

Expliquei aos professores o motivo de minha ida até lá. Não entrei em muitos detalhes para não influenciar qualquer resposta dos professores e, também, estava preocupada em atrapalhar a aula.

A primeira pessoa a se manifestar, disse assim:

“A Teia só serve para vocês fazerem pesquisas porque para nós não mudou nada. Nós preenchemos um monte de relatórios, não dá pra você ver o que quer por lá mesmo?”

Fiquei impressionada e meio sem ação. Depois de respirar um pouco, disse que também era professora da rede estadual, que a pesquisa não tinha nenhum caráter avaliativo em relação ao trabalho do professor e, sim, em relação às influências da teoria abordada. Disse, também, que todos eram livres para participar ou não. E que toda opinião era importante à pesquisa.

Neste contato, relacionei uns vinte endereços eletrônicos e telefones para entrar em contato posteriormente.

Embora tivesse recebido autorização do professor para a conversa, resolvi me retirar, pois já havia tomado muito tempo de sua aula.

A ansiedade pelas respostas

Assim que consegui os contatos, comecei a ligar e a mandar e-mails, os professores pediram para que eu mandasse as perguntas para agilizar e assim o fiz. Mandeí vinte mensagens e obtive apenas respostas de quatro. Então resolvi colocar as análises, juntamente com o diário, a título de exemplificação e não de conclusão.

Anexo II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO



**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E FILOSOFIA
DEPARTAMENTOS DE PORTUGUÊS E ARTE
PROGRAMAS DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA
PORTUGUESA e LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA “TEIA DO SABER”
METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
ENSINO MÉDIO**

**Material produzido pela Profª
Drª Lílían Ghiuro Passarelli**

2004

Oficina 1 – Leitura crítica de diferentes gêneros textuais.

Opinião

São Paulo, 12 de junho de 2004

Gregos e troianos

CARLOS HEITOR CONY

RIO DE JANEIRO – Não me darei ao respeito de ver "Tróia", a mais recente, mas não a última, superprodução do cinema, sobretudo numa data como a de hoje, que a tradição mais recente dedica aos namorados. O rapto de Helena, que provocaria a guerra entre gregos e troianos, nunca me sensibilizou.

Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo virou metáfora quando se pensa em presente de grego.

Dos meus tempos de seminário, sempre desdenhei a "Iliada", preferindo a "Odisséia", maior empatia com Ulisses do que com Aquiles e com o meu xará troiano. E, entre Helena e Penélope, se tivesse de escolher, ficaria com esta última, que não seria a mais bela, mas era fiel e, sobretudo, sabia esperar.

O amor, no fundo, é uma espera, longa às vezes, longuíssima quase sempre. Nada mais antiamor do que a pressa, a afobação. Antes dos gregos, os judeus tiveram Jacó, que não era rei de Tróia nem viajante, mas simples pastor que serviu sete anos a Labão, pai de Raquel, serrana e bela, mas não servia ao pai, servia a ela, pois a ela só por prêmio pretendia. Como sabemos, Labão usou de cautela e, em lugar de Raquel, deu-lhe Lia. Nem por isso Jacó tirou o time de campo, começou a servir outros sete anos e mais serviria se não fosse para tão longo amor tão curta a vida.

Voltando a Homero, num cruzeiro pelo Mediterrâneo, passei por lugares que marcaram a aventura de Ulisses. Avistei Ítaca, um pouco maior do que a nossa Paquetá, e não me emocionei. Mas, lá para cima, nas águas que estouraram do seio daquelas rochas que cercam Positano, nem precisei me amarrar como o herói da Odisséia no mastro do Costa Romantica para não me precipitar no abismo onde as sereias me chamavam com seus pérfidos cantos. O amor sabe a hora.

Carlos Heitor Cony

Romancista e cronista, é também colunista da Folha.

Um percurso de leitura a partir do texto de Cony: para falar de amor, no Dia dos Namorados:

O texto carrega em si marcas da intencionalidade do autor e das possibilidades de leitura do leitor.

Gregos e troianos

↓
Título: primeira porta cognitiva do texto.

Grego: subst. - o natural ou habitante da Grécia. Sinônimo: heleno (poét.).
Língua indo-européia falada na Grécia e na parte grega da ilha de Chipre
adj. - da, ou pertencente ou relativo à Grécia (Europa) ou ao grego.
Fig. Obscuro, ininteligível: *Isto para mim é grego: não entendo nada.*

Troiano: subst. - o natural ou habitante de Tróia; adj. - de, ou pertencente ou relativo a Tróia, antiga cidade da Ásia Menor.

... nem precisei
me amarrar
como o herói da
Odisseia no
mastro do Costa
Romantica

Gregos e troianos: Pessoas pertencentes a dois partidos ou grupos contrários: *Astuto, procura agradar a gregos e troianos.*

Inferência: Além, naturalmente, do primeiro nível de compreensão, que dá conta do sentido das palavras no texto, o conhecimento prévio do leitor viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão. Trata-se da operação pela qual o leitor estabelece uma relação não explícita, no texto, entre dois elementos desse texto que ele busca compreender e interpretar. Para tanto, o leitor se vale de suas competências lingüística e comunicativa, seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios.

Não se trata a leitura de um ato solitário. O leitor é tomado como parceiro no processo de leitura, uma vez que ele nunca é passivo frente ao texto, por outro, ele aciona seus comandos mentais a partir daquilo que o autor lhe oferece (Jouve, 1993). Leitura "é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros" (Soares, 1991: 18).

Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo usou metáfora quando se pensa em presente de grego.

A concepção de leitura como processo de construção de sentido(s) se dá na interação texto-leitor. Nesse processo, o conhecimento prévio exerce um papel de fundamental importância.

Além do primeiro nível de compreensão, que dá conta do sentido das palavras no texto, o conhecimento prévio do leitor viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão.

Cavalo-de-tróia → Alusão ao imenso cavalo de madeira que, visando a tomar Tróia, os gregos ardilosamente construíram, a conselho de Ulisses, enchendo-lhe o bojo de soldados armados e mandando-o de presente aos troianos.

Presente de grego → presente ou oferta que traz prejuízo ou aborrecimento a quem a recebe; inimigo encoberto, que se insinua numa instituição ou família para ocasionar-lhe a ruína. [Cf. cavalo-de-tróia].

Intertextualidade:
Todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto.

Bakhtin (1979: 24)

Noção de intertextualidade: diálogo entre textos, presente num mesmo texto, caracteriza-se por ser uma escritura na qual se lê o outro. A palavra é a mediadora entre o texto e o ambiente histórico-cultural, inter-relacionando os sujeitos - produtor/leitor -, num dado contexto situacional.

Diálogo intertextual: a escritura como um espaço de subjetividade e comunicabilidade, uma vez que todo e qualquer texto resulta da leitura de outros textos-leitura da sociedade, do momento histórico, de outras obras que o escritor ou falante inclui na sua própria obra ou se opõe àquelas. "Poderíamos, então, dizer que um texto qualquer seria o resultado do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros 'autores', outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos" (Coracini, 1987: 261).

Papel da intertextualidade → essencial à legibilidade não apenas do texto literário, mas de todos os outros textos.



Folha de S. Paulo, 17 de fevereiro de 2003

PAINEL DO LEITOR - Dia 11 de outubro de 02

À moda antiga

"As salas de aula da escola estadual onde minha filha estuda são simples, de uma pobreza franciscana. Giz e lousa, nenhum outro recurso, aulas pobres, sem nenhuma criatividade – tudo à moda antiga. Mas vem o senhor secretário de Educação e decide dar de presente aos professores R\$ 900 e financiar o restante para a compra de um computador -para uso particular do professor e, pior, para todos os professores, pois o sindicato já acionou a Justiça para conseguir isso. Daqui a alguns dias, todos -incluindo os inativos- terão direito à cortesia com o dinheiro do povo. Será exatamente como nos cursos de recapacitação: nenhum retorno para o aluno. E são 300 mil professores recebendo R\$ 900 de presente."

Laura da Costa (São Paulo, SP)

PAINEL DO LEITOR - 12 de outubro de 2002

Computadores e educação

"Gostaria de tecer alguns comentários em relação à carta da senhora Laura da Costa, publicada ontem nesta seção, em que ela sugere ser inapropriado o financiamento da compra de computadores com dinheiro do Estado para os professores. Não tenho procuração do secretário de Estado da Educação para defendê-lo nem pertenço ao partido dele -sou eleitor do PT desde a sua fundação. No entanto penso que a senhora Laura se encontre equivocada ao criticar a atitude do secretário. Vejamos. 1. Salas de aula pobres? Para resolver esse problema, é necessário que se faça pressão sobre os governantes (de qualquer partido), o que passa pelo voto. 2. A leitora não deve esquecer-se de que os salários dos professores estão ainda muito defasados e, portanto, muitos não podem comprar computadores. 3. Apesar dessas dificuldades, um professor não pode ficar defasado em seus conhecimentos e deve ter instrumentos adequados para a preparação de aulas. Para isso serve um computador: pesquisa de assuntos relevantes na internet e adequada preparação de material didático."

Pedro Guilherme Fernandes da Silva, professor-doutor do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto (Franca, SP)



FOLHA DE S. PAULO

Revista de Notícias e Opinião - 1982

Notícias e Opinião - 1982

BC aperta bancos, e dólar cai 4,26%

O Banco Central anunciou hoje que vai apertar os bancos, com o objetivo de reduzir a inflação. A medida é considerada uma das mais importantes para o controle da inflação.

O Banco Central anunciou hoje que vai apertar os bancos, com o objetivo de reduzir a inflação. A medida é considerada uma das mais importantes para o controle da inflação.

O Banco Central anunciou hoje que vai apertar os bancos, com o objetivo de reduzir a inflação. A medida é considerada uma das mais importantes para o controle da inflação.

O Banco Central anunciou hoje que vai apertar os bancos, com o objetivo de reduzir a inflação. A medida é considerada uma das mais importantes para o controle da inflação.

O Banco Central anunciou hoje que vai apertar os bancos, com o objetivo de reduzir a inflação. A medida é considerada uma das mais importantes para o controle da inflação.

Lula diz que governo faz 'terrorismo' econômico

O presidente da FIP, Lula, afirmou hoje que o governo está fazendo 'terrorismo' econômico. Ele criticou a política de apertar os bancos e a redução da inflação.

O presidente da FIP, Lula, afirmou hoje que o governo está fazendo 'terrorismo' econômico. Ele criticou a política de apertar os bancos e a redução da inflação.

O presidente da FIP, Lula, afirmou hoje que o governo está fazendo 'terrorismo' econômico. Ele criticou a política de apertar os bancos e a redução da inflação.

O presidente da FIP, Lula, afirmou hoje que o governo está fazendo 'terrorismo' econômico. Ele criticou a política de apertar os bancos e a redução da inflação.

Se for para pior, melhor não mudar, afirma FHC

O governador de São Paulo, FHC, afirmou hoje que se for para pior, melhor não mudar. Ele defendeu a manutenção da atual situação política e econômica.

O governador de São Paulo, FHC, afirmou hoje que se for para pior, melhor não mudar. Ele defendeu a manutenção da atual situação política e econômica.

O governador de São Paulo, FHC, afirmou hoje que se for para pior, melhor não mudar. Ele defendeu a manutenção da atual situação política e econômica.

O governador de São Paulo, FHC, afirmou hoje que se for para pior, melhor não mudar. Ele defendeu a manutenção da atual situação política e econômica.

Jimny Carter, ex-presidente dos EUA, leva Nobel da Paz

O ex-presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter, recebeu hoje o Nobel da Paz. A premiação foi dada em reconhecimento aos seus esforços pela paz mundial.

O ex-presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter, recebeu hoje o Nobel da Paz. A premiação foi dada em reconhecimento aos seus esforços pela paz mundial.

O ex-presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter, recebeu hoje o Nobel da Paz. A premiação foi dada em reconhecimento aos seus esforços pela paz mundial.

O ex-presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter, recebeu hoje o Nobel da Paz. A premiação foi dada em reconhecimento aos seus esforços pela paz mundial.

Senado dos EUA aprova uso de força contra Iraque

O Senado dos Estados Unidos aprovou hoje o uso de força contra o Iraque. A medida foi aprovada por uma ampla maioria.

O Senado dos Estados Unidos aprovou hoje o uso de força contra o Iraque. A medida foi aprovada por uma ampla maioria.

O Senado dos Estados Unidos aprovou hoje o uso de força contra o Iraque. A medida foi aprovada por uma ampla maioria.

O Senado dos Estados Unidos aprovou hoje o uso de força contra o Iraque. A medida foi aprovada por uma ampla maioria.

Chile faz intervenção para segurar valor do peso

O Chile fez uma intervenção no mercado financeiro para segurar o valor do peso chileno. A medida foi considerada necessária para evitar a desvalorização da moeda.

O Chile fez uma intervenção no mercado financeiro para segurar o valor do peso chileno. A medida foi considerada necessária para evitar a desvalorização da moeda.

O Chile fez uma intervenção no mercado financeiro para segurar o valor do peso chileno. A medida foi considerada necessária para evitar a desvalorização da moeda.

O Chile fez uma intervenção no mercado financeiro para segurar o valor do peso chileno. A medida foi considerada necessária para evitar a desvalorização da moeda.

União faz festa de aniversário, cultura e luta

A União fez uma festa de aniversário, cultura e luta. O evento foi realizado em um salão de festas e contou com a presença de muitas pessoas.

A União fez uma festa de aniversário, cultura e luta. O evento foi realizado em um salão de festas e contou com a presença de muitas pessoas.

A União fez uma festa de aniversário, cultura e luta. O evento foi realizado em um salão de festas e contou com a presença de muitas pessoas.

A União fez uma festa de aniversário, cultura e luta. O evento foi realizado em um salão de festas e contou com a presença de muitas pessoas.

Antidoping pega Pedrinho, do Palmeiras

O teste antidoping pegou o jogador Pedrinho, do Palmeiras. O jogador foi encontrado com uma substância proibida durante uma partida.

O teste antidoping pegou o jogador Pedrinho, do Palmeiras. O jogador foi encontrado com uma substância proibida durante uma partida.

O teste antidoping pegou o jogador Pedrinho, do Palmeiras. O jogador foi encontrado com uma substância proibida durante uma partida.

O teste antidoping pegou o jogador Pedrinho, do Palmeiras. O jogador foi encontrado com uma substância proibida durante uma partida.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Crítico de obras de J. K. Rowling

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Crítico de obras de J. K. Rowling

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Crítico de obras de J. K. Rowling. O crítico analisou a obra do autor e fez algumas observações sobre o estilo e o conteúdo.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Paiz mais sobre o novo Harry Potter. O livro foi lançado em uma data especial e recebeu muita atenção do público.

Nobel oportuno

Foi justa a concessão do prêmio Nobel da paz ao ex-presidente dos EUA Jimmy Carter (1977-1981). Oficialmente, Carter recebe a láurea por "décadas de esforços para encontrar soluções pacíficas em conflitos internacionais, fazer a democracia e os direitos humanos avançarem e promover o desenvolvimento econômico e social".

Extra-oficialmente, a premiação é uma censura a George W. Bush. O presidente do comitê Nobel norueguês, Gunnar Berge afirmou, ao anunciar o nome do vencedor, que a escolha deste ano "deve ser interpretada como uma crítica à presente administração norte-americana".

Considerações políticas sempre pesam nas decisões do Nobel, especialmente para a láurea da paz. Ainda assim é raro que membros dos comitês anunciem publicamente os reais motivos de suas escolhas. Os "esforços para encontrar soluções pacíficas" que constam da nota oficial se contrapõem à insistência de Bush em lançar um ataque contra o Iraque, mesmo sem o aval da ONU.

A despeito das circunstâncias, a premiação de Carter é justa. Já o teria sido em 1978, quando o então presidente foi um dos responsáveis pela celebração de um acordo de paz entre Israel e Egito. Na ocasião, o ex-mandatário americano não recebeu a láurea, que foi concedida ao premiê israelense Menachem Begin e ao presidente egípcio Anwar al Sadat, porque Carter não havia sido indicado para o comitê em tempo hábil. Desde que deixou a presidência dos EUA, Carter só acrescentou realizações a seu currículo. Tornou-se uma espécie de embaixador da paz, além de eterno observador eleitoral. Para o Brasil especificamente, Carter, cuja administração foi marcada pela defesa dos direitos humanos, foi importante por ter pressionado o governo militar a pôr um fim às torturas.

Neste momento delicado da história, em que são os próprios EUA a desempenhar um papel sombrio em termos de paz mundial, o Nobel para Carter é especialmente oportuno.

(In: Folha de S. Paulo, 12 de outubro de 2002.)

PAZ. Jimmy Carter é cumprimentado na Geórgia (EUA) após dar sua entrevista coletiva sobre premiação com o Nobel da Paz E GUERRA O atual presidente dos EUA, George W. Bush, que conseguiu ontem aval do Congresso para atacar o Iraque



Exercícios de análise linguística

Identifique as características centrais dos textos anteriormente lidos em termos do que o quadro abaixo sugere, acrescentando o que for necessário, caso não esteja contemplado.

	Gregos e Troianos	A teoria de Darwin	A moda antiga	Computadores e educação	Nobel Oportuno	Hugo
Gênero textual						
Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado).						
Veiculação ou tipo de situação comunicativa em que o gênero se situa						
Função social ou propósitos.						
Natureza da informação ou conteúdo (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero)						
Tipo(s) textual(is) em predominância (heterogeneidade tipológica).						
Relação entre participantes da situação comunicativa.						
Nível de linguagem predominante						

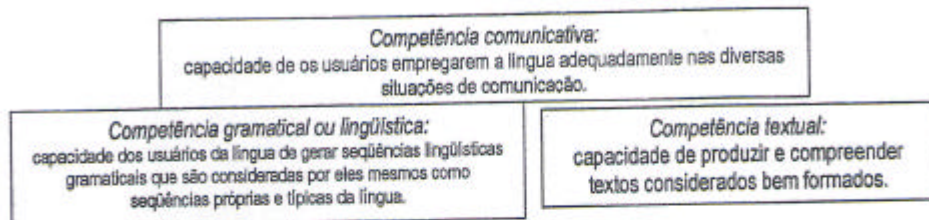
Para os alunos perceberem a escrita e sua relação com a vida em sociedade, pode-se proceder à análise lingüística de diferentes gêneros textuais¹ que circulam no cotidiano comunicativo, a partir da sistematização a seguir (cf. Passarelli, 2004: 62-4).

Gênero textual	Funda-se em critérios externos: sócio-comunicativos e discursivos. Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas. A variação dos gêneros pode decorrer por conta da época (epopéia, cantigas [de maldizer, de amigo], chat, fax, e-mail), das culturas (cordel, desafio, haikai), das finalidades sociais (entreter, informar).
Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado).	Suporte ou ambiente em que o texto aparece = meio material da mensagem e redes técnicas e humanas que lhe permitem circular. Dimensão mediológica: o modo de existência material e o modo de difusão de um texto intervêm na sua constituição. Não se separa o que é dito das condições institucionais do dizer.
Veiculação ou tipo de situação comunicativa em que o gênero se situa	O texto veicula numa situação pública? Privada? Corriqueira? Solene? Íntima?
Função social ou propósitos.	Os propósitos comunicativos podem se desdobrar em: ▪ função estética: entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer (hedonismo?) etc.; ▪ função utilitária: informar, convencer, explicar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.
Natureza da informação ou conteúdo (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero)	Assunto e/ou informação transmitida.
Tipo(s) textual(is) em predominância	Fundam-se em critérios internos: lingüísticos e formais. Pode-se agrupar os gêneros em relação à predominância dos tipos narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo, conversacional.
Relação entre participantes da situação comunicativa	Situação de ausência/presença de contato imediato entre remetente e destinatário: conhecidos, desconhecidos, nível social, formação...
Nível de linguagem predominante	Formal, semiformal, informal, dialetal.

¹ Como a noção de gênero tem sido bastante discutida e não se tem chegado a um consenso em relação a questões terminológicas, para não mencionar as epistemológicas, optei pelo termo *gênero textual* em lugar de *gênero discursivo*, pois há muito, ainda, a ser pesquisado para clarificar tais questões.

Sistematização teórico-prática: habilidades de construção de sentido e pontos-chave a partir dos quais girarão as oficinas

Em todos os âmbitos da vida cotidiana, há um pressuposto básico para os processos interativos que dependem da linguagem verbal: a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas. Assim, algumas concepções são da maior relevância para o desenvolvimento das habilidades de construção do sentido – leitura e redação –, sob a perspectiva comunicativo-interacional em Língua Portuguesa.



Linguagem verbal e não-verbal

Linguagem verbal: é aquela que se exerce por meio da linguagem falada ou da escrita, que se vale da palavra; linguagem não-verbal: aquela que utiliza sistemas significantes outros que não o da linguagem falada ou escrita (p.ex., música, gestos etc.).

Uso da língua

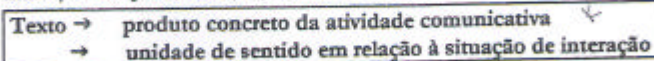
Diz respeito à execução de uma ação entre o produtor e o receptor do texto. A língua entendida como atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.

Gramática

As várias concepções de gramática. Mais atenção aos conteúdos relevantes para a vida em sociedade e menos importância aos nomes dos fenômenos lingüísticos, para saber utilizar o português padrão dentro da nossa cultura. diz respeito a um conhecimento de "estruturas" que devem estar por detrás do professor, o que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa; ao conhecimento dos tipos de gramática, investindo na conscientização acerca da adequação idiomática de acordo com o contexto e não deixando para segundo plano o ensino da norma culta da língua, que é a que os estudantes vão buscar na escola.

Texto

É a maior unidade de funcionamento: a constituição do sentido a partir dos fatores de textualidade. O texto pode ser verbal e não-verbal. É por meio de textos que interagimos, e não por palavras ou frases isoladas.



Fala

Trata-se do uso individual da língua. A variedade de usos da língua refere-se à variação lingüística, o que implica a diferença de comportamento lingüístico nos processos de interação como um fato normal na língua.

O processo da leitura

Ler é construir sentidos. É a capacidade de entender, isto é, de ler, de compreender e de criticar não só textos, como também a própria lógica da vida. No processamento textual, são mobilizados vários tipos de conhecimentos que o leitor tem na memória: conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento de estilos (variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), conhecimento sobre outros textos (intertextualidade). Isso se dá por meio de estratégias.

O processo da escrita

Considerar, além da escrita como um processo que se dá por etapas, o "para quê" dizer, a quem dizer, por que dizer, evidenciando o que há de dialógico e interacional na linguagem e a própria finalidade da escrita: um ato de interlocução que se dá em situações sociais e em que a língua é tida como um fenômeno funcionalmente heterogêneo.

Aula de linguagem²

O uso da linguagem é evento do cotidiano. O texto escrito é a língua em uso, é o objeto da própria aula, e não pode ser pretexto para a aula de gramática; mas o pretexto para a aula de linguagem. Isso implica que o professor tem de ser um professor de linguagem.

Prof. Bechara (1992).

Atividades lingüísticas: epilingüísticas e metalingüísticas. A regra básica que se pode formular é que todo ensino gramatical deve reduzir-se a séries de exercícios, escritos e orais, pois é por meio deles que se aprende a falar e a escrever e também que se chega a isolar os fundamentos do que se tem por uma gramática consciente - *exercícios de prática da língua e não de mera análise.*

* * *

Em relação às atividades das aulas de linguagem, o ensino é organizado mais em torno de atividades epilingüísticas que, praticadas nos processos interacionais, procedem de uma reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza.

Ao levarmos o aprendiz a vivenciar situações didáticas centradas em atividades epilingüísticas, ou seja, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, podemos levá-lo a aprimorar o controle sobre sua própria produção lingüística. Essas atividades poderão transformar-se em processos extraordinariamente produtivos na conscientização lingüística do aluno e na formação da sua competência comunicativa, para que ele se torne também um criador, e não apenas um reproduzidor do conhecimento.

Com isso estamos fazendo da aula de linguagem um espaço para a melhoria de desempenho lingüístico, para que o aluno, com o uso eficaz da linguagem, possa alcançar o efeito que se pretende quando fala ou redige um texto, possa usar melhor a própria língua, não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural – correção de estruturas e aquisição de estruturas novas –, mas também e sobretudo como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BECHARA, Evanildo. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta e CLEMENTE, Elvo (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- CORACINI, Maria José. *A subjetividade no discurso científico*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1987.
- Enciclopédia Digital Koogan-Houaiss, 1998.
- JOUE, Vincent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.
- PASSARELLI, Lillian Ghiuro. *Teoria e prática na educação lingüística continuada*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2002.
- _____. *Ensinar a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

★ Orientação de atividades a serem desenvolvidas durante a semana:

Tendo por base os trabalhos desenvolvidos neste encontro, eleja um aspecto para ser aplicado em sala de aula e traga os resultados obtidos para todos partilharmos de sua experiência na semana que vem. Considere: como lidar com gêneros textuais, levantando possibilidades de trabalho com a gramática dentro do texto.

² Perspectiva da aula de linguagem a partir de Passarelli (2002).