

Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Práticas de Leitura e Escrita





LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Volume II – Práticas de Leitura e Escrita



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson S. Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Francivaldo Alves Nunes

Diretor da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Secretário Executivo

Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da costa ferreira

Secretária da Faculdade de Linguagem

Maria Durcilene Freitas Corrêa

Secretária da Faculdade de Educação

Solange Maria Martins Valente

Bibliotecário

Éder Antônio Sousa Ferreira

Organizadores
Gilmar Pereira da Silva
Doriedson S. Rodrigues

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
FACES E INTERFACES DE PESQUISAS

Volume II
Práticas de Leitura e Escrita

UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO
TOCANTINS/CAMETÁ
2010



ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:
UMA ABORDAGEM TEXTUAL, DISCURSIVA E VARIACIONISTA

Coordenador

Doriedson S. Rodrigues

Vice-Coordenadora

Odete da Cruz Mendes

Secretário

Rosivanderson Baia Corrêa

DOCENTES DO PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO

Angela Maria Vasconcelos Sampaio/ MSc.

Cézar Luis Seibt/ MSc.

Doriedson do Socorro Rodrigues/ MSc.

Emanuel da Silva Fontel/ MSc.

Gilmar Pereira da Silva/ Dr.

Glauy Ramos de Figueiredo/ MSc.

Ivone dos Santos Veloso/ Msc.

Odete da Cruz Mendes/ MSc.

Orlando Cassique Sobrinho Alves/ MSc.

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo/ Dr.

Regina Célia Fernandes Cruz/ Dr.

Salomão Larêdo/ MSc.

Samuel Pereira Campos/ Dr.

ENDEREÇO

Trav. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará – Fone: (91) 3781-1182/1258
www.campuscameta.ufpa.br e-mail: cameta@ufpa.br

Apresentação

A construção da ciência, por sua natureza, é uma tarefa difícil de realizar, em qualquer parte do planeta. E esta dificuldade torna-se maior se considerarmos a limitação de ferramentas para o incremento de tal tarefa. Deve-se ainda destacar que essa limitação se amplia quando lidamos com reflexões e estudos de temáticas envolvendo campos que não aqueles considerados como objetos de lucro imediato; incluem-se aqui ramos como os ligados às Ciências Humanas e às Letras que, em grande parte, são considerados de valor menor.

Outro fato não menos importante, no caso do Brasil, é a dissimetria com relação à destinação de recursos para o incremento dessas pesquisas nas regiões menos desenvolvidas do país. Geralmente, essas regiões ficam com a menor parte desses recursos, o que se traduz no círculo vicioso “não se faz pesquisa, porque não há recursos; não há recursos, porque não se pesquisa”.

Outro dado interessante diz respeito ao fato de que a tradição brasileira, em termos de produção do conhecimento, tem-se configurado em grande parte pela realização de pesquisas no interior das instituições universitárias, sobretudo, as públicas; porém, pautadas por um viés fortemente circunscrito a investigações voltadas para os campos das ciências e tecnologias aplicadas diretamente a ramos da indústria e da mineração, o que aparenta uma opção por resultados econômicos imediatos.

Na Amazônia brasileira, como no resto do país, a política de ciência e tecnologia é desenvolvida, conforme já exposto, na sua quase totalidade, no interior das universidades. O Estado do Pará, nesse cenário, por conseguinte, teve o privilégio de possuir a maior instituição de ensino, pesquisa e extensão da região – a Universidade Federal do Pará (UFPA)

–, responsável pela formação da maioria dos quadros para a academia, a indústria e demais ramos de trabalho e desenvolvimento da região. Todavia, no interior desta instituição, as políticas não ocorrem de forma diferente do restante do país, sobretudo em relação à repartição dos recursos nas diversas áreas do conhecimento.

Por outro lado, uma informação que não se pode deixar de considerar, quando se trata da UFPA, é o seu pioneirismo quanto à sua predisposição em interiorizar suas atividades, principalmente as relacionadas à formação de quadros para atuar na área educacional. Mesmo sendo uma instituição relativamente nova, apresenta-se como a principal da região e constitui-se, inclusive, como a responsável crucial para a implementação de instituições acadêmicas nos Estados oriundos dos antigos territórios da região, tais como Amapá, Rondônia, Roraima e Acre; além disso, atua em parceria com as novas instituições que surgiram com a criação dos novos Estados, seja por meio de campus avançado seja fornecendo-lhes quadros nela formados.

Outro momento significativo diz respeito ao processo de interiorização dentro do próprio Estado que, depois de experiências isoladas, passa, a partir de 1987, a se constituir numa política sistemática de qualificação de quadros para atuar no desenvolvimento das diversas regiões do Estado. Assim, a Universidade destacou, inicialmente, as áreas voltadas para as licenciaturas, uma vez que os indicadores, naquele momento, apontavam limites que pareciam intransponíveis nestas áreas, pois, a grande maioria dos docentes que atuava nas escolas era leiga; e boa parte dos municípios não tinha níveis finais da Escola básica, hoje Ensino Médio, por carência de profissionais para atuar nestas áreas.

Tal carência apresentava resultados para uma política de desenvolvimento regional previsível, ou seja, nos limites de uma dinâmica social em que os sujeitos não dispunham de formação adequada para o exercício do trabalho docente, o resultado social tenderia para uma formação aquém do esperado para a classe trabalhadora e, por conseguinte, na impossibilidade de esta ocupar, com maior efetividade, quadros dirigentes em sua perspectiva.

É nesse contexto sócio-histórico que se insere o Campus Universitário do Tocantins e sua primeira *experiência pessoal* com curso de pós-graduação, em 2008, pois, até então, somente haviam acontecido cursos *lato sensu* resultantes de ações externas ao campus. Entretanto, a partir de um corpo docente que vem buscando formação, tanto em termos de mestrado como doutorado, bem como com a participação de docentes de outros campi, dado o caráter *multicampi* da UFPA, pensou-se, a partir de uma demanda de egressos de licenciaturas, presentes na microrregião Cametá, em construir uma especialização que possibilitasse refletir a temática “trabalho, educação e linguagem”, fornecendo subsídios para uma maior inserção política e pedagógica nas ações educacionais da região tocantina.

Nesse momento, coube à Faculdade de Linguagem desencadear o processo de implantação desse curso *lato sensu*. Uma vez estabelecidos os parâmetros para inscrição e concluída a seleção, o primeiro módulo do curso foi iniciado em janeiro de 2008. Do total de vagas ofertadas, 30% eram gratuitas e destinadas para a demanda social, conforme previsto em resolução da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP) da UFPA. Ainda em julho de 2008, realizou-se o segundo módulo e, em janeiro de 2009, o terceiro. Durante esse período, os discentes foram desenvolvendo, sob orientação, atividades de pesquisa que acabariam consubstanciando os textos que integram três volumes publicados sob o título geral *Linguagem & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa*.

Como todo título, pensou-se, a partir dele, em fornecer ao leitor uma imagem global do que se fez durante a *Especialização Linguagem e Educação: uma abordagem textual, discursiva e variacionista*, que tomou a Amazônia como potencial investigativo, a fim de compreender-lhe a dinâmica social, em termos de *linguagem* e *educação*, tendo o *trabalho* como categoria nuclear. Assim, se a linguagem foi o elemento consolidador das discussões, isso não fora feito numa perspectiva formal. Pelo contrário, ela foi observada a partir das práticas efetivas realizadas por sujeitos em interação, com o objetivo de compreendê-la no interior de práticas de ensino-aprendizagem que tomam o trabalho como

princípio educativo, nos moldes gramscianos. *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* é, pois, a materialidade dessas considerações, em termos de produção acadêmica, que resulta de uma práxis transformadora no fazer ciência na Amazônia.

Dado o grande número de trabalhos desenvolvidos pelos discentes, três volumes integram a presente obra. No primeiro, os trabalhos gravitam em torno das categorias *linguagem, cultura e sociedade*, buscando dar conta da intrínseca relação que as permeia, na compreensão de que, no interior da sociedade, *linguagem e cultura* são produtos das relações materiais humanas, caracterizando sua subjetividade, condições de vida e de entendimento sobre ela. No segundo, o leitor imergirá em temáticas sobre *práticas de leitura e escrita*, tomando os interesses do homem da Amazônia paraense como norte para a análise dessas bases do ensino-aprendizagem de língua. Já no terceiro, os artigos giram sob a perspectiva da *alfabetização, letramento e ensino da língua materna*, de modo a permitir a reflexão sobre o fazer pedagógico que envolve o processo de letramento como um todo, quer em sua face mais institucional, como a alfabetização, quer em suas manifestações mais ligadas às produções discursivas do cotidiano de homens e mulheres da Amazônia.

Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso *lato sensu*, a publicação de *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa* marca o início de um *pensar-fazer* das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação *stricto sensu*. Esse programa, tomando cada vez mais a Amazônia como elemento essencial para nortear questões de pesquisa ligadas a trabalho, educação e desenvolvimento regional, possibilitará continuar sempre avançando no processo de interiorização da UFPA e transcender da graduação para outros níveis de formação universitária. É nessa perspectiva, pois, que o Campus Universitário do Tocantins, abarcando os municípios de Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, bem como o próprio Estado do Pará como um todo, vem pensando seu fazer-se presente mais ainda na região nordeste deste imenso Estado de rios, igarapés, estradas, ribeirinhos e de povos da floresta.

Ao leitor e à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESP), compartilhamos os agradecimentos pela credibilidade depositada no Campus Universitário do Tocantins para o exercício da especialização em “Linguagem & Educação”, bem como à Reitoria, de um modo geral, pela oportunidade de se publicar um trabalho que resulta da imersão de pesquisadores no cotidiano da Amazônia paraense. Não menos calorosos são os agradecimentos aos discentes que tornaram possível essa publicação, e também aos docentes, pela perspectiva do pensar-agir para a materialização de formas outras de se fazer educação na Universidade. Um agradecimento especial também à secretaria do Curso, pelo empenho na organização da vida acadêmica dos discentes e apoio ao fazer pedagógico dos docentes. Na probabilidade de injustiças serem cometidas quando se fazem agradecimentos, terminamos pela expressiva voz de um amplo *muito obrigado* aos envolvidos, de um modo geral, nessa empreitada que resulta no *Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa*.

Esperamos, enfim, que o leitor e a leitora, ao lerem as páginas da presente publicação, possam mergulhar na educação pensada e feita na Amazônia, entre as contradições e negações que percorrem o processo histórico dos sujeitos que nela habitam.

Os Organizadores

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FACES E INTERFACES DE PESQUISAS
Volume II – Práticas de Leitura e Escrita

DOCENTES ORIENTADORES DE MONOGRAFIA

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio / MSc.
Doriedson S. Rodrigues / MSc.
Francisca Maria Carvalho / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.
Joaquim Maia Lima / MSc.
Orlando Cassique Sobrinho Alves / MSc.
Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo / Dr.

ORGANIZADORES

Doriedson do Socorro Rodrigues / MSc.
Gilmar Pereira da Silva / Dr.

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO ELETRÔNICA, REVISÃO E CAPA
Jorge Domingues Lopes (jdlopes@ufpa.br)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial “Salomão Larêdo”, Cametá, PA, Brasil)

Linguagem e Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisas:
práticas de leitura e escrita /organizado por Gilmar Pereira da Silva
e Doriedson S. Rodrigues. _ Cametá, PA: Campus do Tocantins/
Cametá, 2010.
3v. (345; 335; 293p.)

ISBN: 978-85-63287-02-1

1. Educação – Amazônia. 2. Linguagem – Amazônia. 3. Cultura
– Aspectos Sociais – Amazônia. I Silva, Gilmar Pereira da, org. II.
Rodrigues, Doriedson S., org.

CDD – 370.109811

© 2009 Gilmar Pereira da Silva & Doriedson S. Rodrigues
Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA
Todos os direitos reservados desta publicação.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida
sem a prévia autorização por escrito dos organizadores.

Sumário

<i>Prefácio</i>	13
<i>Currículos dos Professores do Curso de Especialização</i>	15
Alacid Carvalho Oliveira	
<i>Utilização dos mais variados gêneros textuais e os bíblicos como começo para a prática de leitura em uma turma de 5ª série</i>	17
Ana Maria Pereira Fonseca	
<i>Leitura e afetividade em sala de aula: A busca pelo prazer</i>	41
Aurilene Amaral Sousa	
<i>As atividades de leitura cultivadas na comunidade Cuxipiari Furo Grande</i>	53
Carla Alice Faial	
<i>Produção de texto escrito: Uma abordagem sintático-semântica</i>	85
Ediana Maria Pompeu Rodrigues	
<i>“O que a senhora quer de nós? Não venha mandar a gente fazer dever”: A pesquisadora na sala de aula em práticas inovadoras de leitura para criança de 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Respingo de Saberes</i>	103
Geane Cunha de Souza	
<i>Dificuldade da produção e compreensão de textos dos alunos da 8ª série da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa</i>	127

Jocelina de Jesus Maciel Gonçalves	
<i>Problemas de leitura, interpretação e construção de textos no Ensino Médio</i>	141
Joelma Tenório Rodrigues	
<i>Poesia na escola: Uma proposta metodológica para o Ensino Médio</i>	155
Joex Pinto Wanzeler	
<i>Prática e leitura: Uma reflexão acerca das práticas de leitura representativas nas falas dos docentes das séries iniciais</i>	185
Márcia de Souza Gomes	
<i>Prática de leitura: O texto escrito como objeto de ensino-aprendizagem na perspectiva dos PCN de Língua Portuguesa</i>	209
Maria Durcilene Freitas Corrêa	
<i>O trabalho de leitura e escrita por meio do gênero informativo</i>	235
Maria Eliese Pacheco Sá	
<i>Leitura e escrita nas séries iniciais: Um estudo de caso a partir da produção escrita dos alunos da 1ª Série “B” da E.M.E.F. de Cacoal</i>	251
Maria Waldinéia Rodrigues Mória	
<i>As práticas de leitura e a afetividade em sala de aula</i>	267
Marlúcia Mendes Gonçalves	
<i>Uma reflexão sobre leitura crítica e meios de comunicação de massa (no município de Cametá)</i>	289
Rozane do Socorro Araújo Teles	
<i>O processo de produção de textos escritos dos alunos da 4ª série da E.M.E.F. Profa. Maria Nadir Filgueira Valente</i>	307

Prefácio

Através da ideia de Terry Eagleton de que cultura além de ser aquilo de que vivemos, é também aquilo para o que vivemos, temos a possibilidade de entender que todos os temas relativos ao ato de ler e a produção textual tratados nos artigos deste livro são de grande importância para a construção de uma concepção de discurso seja como prática social de leitura e escrita, seja como uma realidade nascida como afeto, memória, informação e lugar.

Pensar no que vem fazendo os professores de Ensino Fundamental e Médio, na microrregião de Cametá, para incentivar a criação de hábitos de leitura entre os estudantes, é definir o discurso como fenômeno de comunicação e como recurso de reflexão em torno do que vem a ser a tal dimensão simbólica dos textos, já que são diagnosticados nos artigos que aqui se encontram tantos entraves para a implantação de uma metodologia mais comprometida com a realidade cultural dos leitores. Marlúcia Mendes Gonçalves lembra a concepção predominante de ensino de leitura: “A concepção predominante sobre o ensino de leitura presentes nos discursos de muitos autores e documentos educacionais, nos últimos tempos, é de uma ação política, um ensino que proporcione a interação texto, aluno e sociocultural”.

Quem tiver a curiosidade de abrir este livro vai encontrar, sem dúvida, a leitura como informação, prática social e afetividade. Por conseguinte, vai encontrar uma bandeira em favor do desenvolvimento das estratégias e metodologias que desenvolvam a leitura e a escrita dos alunos. Segundo Maria Durcilene Freitas Corrêa: “Preparar os indivíduos para a efetiva participação social requer intervenção do docente no sentido de criar estratégias e métodos, a fim de desenvolver no aluno a competência leitora e produtora de textos”.

Existe algo extraordinário no interesse que se faz presente nos artigos que sugerem algumas formas de atenuamento dos problemas presentes no ensino que merece nossa total atenção, ou seja, o interesse pela motivação da atenção do leitor. Trata-se de uma preocupação com as causas dos problemas registrados pelas pesquisas que motivaram tais artigos. Para

encerrar, um comentário sobre esta publicação e seus autores. Esta obra, que é uma realização ímpar do Campus do Tocantins/Cametá da UFPA, nos traz o resultado de pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas acerca de questões que merecem aqui uma reflexão contextualizada da realidade escolar e cultural cametaense. A oportunidade dada aos autores, por este curso de especialização, é muito feliz no que diz respeito à possibilidade de estreitamento dos laços entre o Ensino Superior e a sociedade cametaense. Laços estreitados com divulgações e avaliações da educação desenvolvida na microrregião e sugestões comprometidas com a melhoria das mesmas. Os autores que assumiram o compromisso com a sociedade por meio da escrita de seus artigos são pessoas que dividem os mesmos problemas, têm as mesmas necessidades e sonhos dos leitores que, por ventura, venham a ler este livro. Ao procederem assim, estes autores se transformam em sujeitos comprometidos com suas realidades e estendem aos seus leitores o convite para que possam trabalhar juntos nesse processo. Um primeiro atrevido passo em direção a uma sociedade que incentiva o surgimento de intelectuais orgânicos é sempre um passo que merece toda a atenção possível dos leitores, pois representa um *sim* às urgências históricas que acabam sempre por fomentar novas ideias de políticas públicas voltadas para a educação dentro da cultura.

Profª. Msc. Ângela Sampaio
Professora da UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá

*Currículos dos Professores do
Curso de Especialização em Linguagem & Educação*

ÂNGELA MARIA VASCONCELOS SAMPAIO – Graduada em Letras (UFPA, 1998); Especialista em Estudos Literários (UFPA, 2000); Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária (UFPA, 2003). Professora Assistente II da UFPA, Campus Cametá.

CEZAR LUÍS SEIBT – Graduado em Ciências Religiosas (PUC-RS, 1991), Filosofia (Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, 1996) e Psicologia (Universidade da Amazônia, 2003); Mestre em Filosofia (PUC-RS, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Filosofia (PUC-RS).

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES – Licenciatura Curta em Educação Física (Escola Superior de Educação Física do Pará, 1992); Graduado em Letras (UFPA, 1999); Especialista em Língua Falada e Ensino do Português (PUC-MG, 2001); Mestre em Linguística (UFPA, 2005). Professor Assistente II da UFPA, Campus Cametá. Doutorando em Educação (ICED/UFPA).

EMANUEL DA SILVA FONTEL – Graduado em Letras (UFPA); Mestre em Linguística (UFPA). Professor Assistente da UFPA, Campus Guamá.

GILMAR PEREIRA DA SILVA – Graduado em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em História da Amazônia (UFPA, 1993); Mestre em Educação (UFRN, 2002); Doutor em Educação (UFRN, 2005). Professor Adjunto II da UFPA, Campus Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

GLAUCY RAMOS FIGUEIREDO – Graduada em Letras (UFPA, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2004). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Linguística (UFPE).

IVONE DOS SANTOS VELOSO – Graduada em Letras (UFPA); Especialista em Linguística Textual (UFPA); Mestre em Teoria Literária (UFPA). Professora Assistente da UFPA, Campus Cametá.

JOAQUIM MAIA DE LIMA – Graduado em Letras (UFPA, 1991); Especialista em Leitura e Produção de Texto (PUC-MG, 1997); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Assistente III da UFPA, Campus Guamá.

ODETE DA CRUZ MENDES – Graduada em Pedagogia (UFPA, 1992); Especialista em Ensino de Ciências (UFPA, 1995); Mestre em Educação (UFPA, 2005). Professora Titular da UFPA, Campus Cametá. Doutoranda em Educação (UFRN).

ORLANDO CASSIQUE SOBRINHO ALVES – Graduado em Letras (UFPA, 1979); Mestre em Linguística (UFPA, 2002). Professor Adjunto IV da UFPA, Campus Guamá. Membro do Projeto Nacional Descrição Socio-Histórica das Vogais do Português Brasileiro (UFMG/UFPA).

RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO – Graduado em Ciências Sociais – Sociologia (Faculdades Integradas Colégio Moderno, 1984); Mestre em Educação (UFPB, 1996); Doutor em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba, 2005). Docente da UFPA, Campus Cametá.

REGINA CELIA FERNANDES CRUZ – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Graduada em Letras (UFPA, 1987); Mestre em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina, 1992); Doutora em Langage et Parole / Phonétique Expérimentale (Centre National de la Recherche Scientifique – França, 2000). Professora Titular da UFPA, Campus Guamá.

SALOMÃO LARÊDO – Graduado em Direito (UFPA, 1975); Mestre em Letras – Teoria Literária (UFPA, 2007). Coordenador Geral do Programa Jornal e Educação denominado *O Liberal na Escola*, do jornal *O Liberal* – Pará. Professor de Literatura Paraense. É jornalista e escritor com dezenas de livros publicados na área da ficção entre romances e contos, onde trabalha o lendário e o imaginário da região amazônica. Membro da Academia Paraense de Letras.

SAMUEL PEREIRA CAMPOS – Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Estrangeira (UFPA, 1994); Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ, 1999); Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP, 2003). Consultor (*ad hoc*) do INEP/MEC, em avaliações de Cursos de Letras. Professor Adjunto I (Linguística) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Utilização dos mais variados gêneros textuais e os bíblicos como começo para a prática de leitura em uma turma de 5^a série

Alacid Carvalho Oliveira

Resumo: Em busca de uma prática mais eficiente que fizesse com que os alunos de 5^a série do Ensino Fundamental da Escola Almirante Barroso, no município de Mocajuba, utilizassem o que aprendiam na sala de aula em situações concretas, verificou-se a necessidade de se produzir este trabalho. Inúmeras foram as tentativas de acerto, mesmo porque somente com a utilização adequada dos mais diversificados gêneros textuais é possível contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente para esses alunos. O texto bíblico foi escolhido como base para essa possibilidade de mudança porque era um dos poucos textos que os alunos tinham contato e respeito, ou porque o texto fala de Deus, ou porque os alunos costumavam ouvi-lo ou lê-lo ao irem à missa ou aos cultos protestantes aos domingos, na maioria das vezes, obrigados, ou ainda graças às aulas de ensino religioso.

Palavras-chave: Leitura; escrita; conhecimento; praticidade; o outro.

Abstract: In order to search for a more efficient practice which could lead the fifth grade students of the elementary school Almirante Barroso, in the city of Mocajuba, to use what they have learned in the classroom in real situations, it has been observed the necessity of producing this work. Several successful attempts have already been gained for it is known that only through an adequate use of the most diversified textual genres it would be able for one to contribute to a more efficient teaching and learning process for those students. The Bible texts have been chosen to be a base for the possibility of change since it perceived it was one of the very few texts that the students have had contact with and respect for, either because it talks about God or because they were used to hearing it or reading whenever they went to protestant church on Sundays, most of times they were obliged to go to or even due to the Bible lessons of the religious teaching.

Keywords: Read; writing; know.

1 INTRODUÇÃO

Observando como o ensino vem sendo desenvolvido nas escolas, percebe-se que mudanças urgentes e sérias precisam ocorrer. A nossa sociedade enfrenta vários problemas relacionados à leitura, pois o ambiente social e familiar de nossos alunos não favorece, muitas vezes, um bom desempenho para a leitura e escrita. É necessário elaborar políticas educacionais mais consistentes e, principalmente, que não existam somente no papel, pois sabemos que uma nação só consegue se desenvolver se a prioridade de suas ações for a educação.

Neste trabalho será demonstrada somente uma das possibilidades encontradas para tentar combater o alto grau de dificuldade enfrentado pelos alunos no que diz respeito à leitura, compreensão e produção de texto.

Acreditamos que, com a realização desse projeto sobre leitura, estaremos contribuindo para o processo de formação de um cidadão mais crítico, consciente e participativo, pois temos como meta propiciar o pleno desenvolvimento da leitura para, depois, desenvolver outras habilidades.

A escola tem que ser um espaço de formação de homens e mulheres que não se limitam apenas à busca e apreensão de conhecimentos científicos, mas que, nela, procurem desenvolver uma melhor convivência entre o eu, o outro e o mundo, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de se estabelecer um bom relacionamento entre os envolvidos no processo educativo a partir de um trabalho que considere o ser humano não apenas como alguém dotado de inteligência cognitiva, mas também emocional e social.

Mesmo não sendo o único espaço para o desenvolvimento dos mais diversos conhecimentos, a escola tem como missão, sobretudo, o ensino da modalidade escrita da língua e o desenvolvimento da leitura. O problema é que, na maioria das vezes, são desconsiderados todos os conhecimentos já trazidos pelo aluno, como se não fossem relevantes. Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas educativas não só respeitando o que já é de conhecimento do aluno, mas também propondo novas formas de conhecimento, uma vez que esse aluno deverá ampliar os horizontes dos discentes, fazendo-os perceber que necessitam entrar em contato com os mais variados assuntos para diversificarem seus saberes.

Entretanto, pesquisas recentes mostram que, além do incentivo escolar, é preciso um vínculo maior com a família, para que, juntos,

possam contribuir nessa árdua tarefa de ensinar. Comentando sobre a participação da família, Rodrigues (2006) afirma que

[...] a presença dos pais na vida dos filhos, através de cobranças e orientações, é um dos fatores indispensáveis para o estímulo à leitura e a distância paterna favorece a leitura da criança somente na escola, onde afinal tem um orientador para tal atividade.

Sendo a leitura um processo que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado, traz possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, inclusive a do texto religioso, voltada, sobretudo, para a questão da ética e para o sentimento de humanidade, se acionada de forma crítica e reflexiva, dentro ou fora da escola, levanta-se como um instrumento de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

Antes, porém, de adentrar na pesquisa propriamente dita, serão apresentadas algumas considerações sobre o que é leitura, o que ela tem de importante para o desenvolvimento do conhecimento, qual o papel do outro nesse processo, que relação há entre leitura e escrita e que entraves existem para o crescimento educacional brasileiro. Propostas de mudança na forma como os textos estão sendo trabalhados também fazem parte do corpo do trabalho.

Por fim, utilizando textos bíblicos, tão ricos em informações históricas, geográficas, filosóficas, religiosas, entre outras, mostraremos como utilizar textos escolhidos pelos próprios discentes e também como a mudança na relação professor-aluno fez com que eles percebessem a importância dos livros para suas vidas, crescessem como sujeitos, aumentassem seus conhecimentos, repensassem seus atos e passassem a ver o outro como alguém que poderia ajudá-los e, na leitura, a certeza do sucesso pessoal e profissional.

2 UM POUCO SOBRE LEITURA

A palavra **ler** vem do latim *legere*, que significa, ao mesmo tempo, ler e colher, ou seja, a arte de colher idéias. No entanto, para colher idéias de uma forma eficiente é preciso não apenas saber o que está escrito no papel, é necessário saber compreender, interpretar e ter cuidados ao realizar uma leitura.

Em se tratando de leitura, inúmeras são as opiniões defendidas e consideradas como “verdades”. Contudo, neste trabalho, em nenhum momento se quer considerar quem desenvolveu a maior ou a melhor teoria a respeito desse assunto. O que se objetiva nada mais é que fazer um estudo sobre um assunto tão antigo, talvez, por isso, um dos mais exaustivamente explorados, mas que, ainda assim, continua a ocupar o tempo e folhas de papel de muitos estudiosos até hoje; pretende-se, além disso, saber como esse ato influencia decisivamente a aquisição do conhecimento.

Muito se tem discutido a respeito da importância da leitura para o crescimento intelectual, psicológico e social do homem. Leitura esta que se traduz não somente na decodificação do código linguístico, mas também na referência de valores, imprescindíveis para a formação e o desenvolvimento do espírito crítico.

A leitura, atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções, tem como primeiro resultado o aumento de conhecimento geral ou específico. Ler é trocar. Ler não é só receber. Ler é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, comparar o próprio ponto de vista com o dele, recriando idéias e revendo conceitos. Ler é dialogar. Quando lemos, estabelecemos um diálogo com a obra, compreendendo intenções do autor. Somos levados a fazer perguntas e procurar respostas. Ler é exercitar o discernimento.

Quando lemos, colocamo-nos de modo favorável ou não aos pontos de vista, pesamos argumentos e argumentamos dentro de nós mesmos, refletimos sobre opções dos personagens ou sobre as ideias defendidas pelo autor. Ler é ampliar a percepção. Ler é ser motivado à observação de aspectos da vida que, antes, nos passavam despercebidos. Leituras bem selecionadas e escolhidas produzirão efeitos positivos para o resto da vida do leitor. Nesse sentido, a seleção de bons livros é, também, importantíssima, pois, como diz Arrigucci (1994, p. 35), “[...] a experiência da leitura é a nossa aventura, a história romanesca em que penetramos pelo simples ato de abrir um livro. Algo do encanto da descoberta infantil permanece sempre nessa experiência”.

Vale ressaltar que cada leitor pode fazer sua própria leitura de um texto atribuindo-lhe diferentes sentidos em relação às intenções do autor. Nesse sentido, fala Marote (1996, p. 51):

Cada leitor traz consigo, além de suas características individuais, uma vivência e uma atitude de espíritos diferentes. Quando lê um texto, ele descobre a intenção ou as intenções de seu autor. Mas o texto também

penetra nele e o transforma e se transforma. O resultado dessa interação texto-leitor leitor-texto é que um texto recriado pelo leitor será diferente do original.

A leitura é um ato de percepção, tradução, decifração e compreensão. Percepção de signos visuais, de uma ordem espacial e da diagramação. Tradução, pois na leitura é feita a permuta de um código visual para um código linguístico. Decifração, porque envolve o reconhecimento do signo. Compreensão, porque, uma vez decifrado o signo, extrai-se dele a mensagem. Legibilidade é a qualidade da comunicação otimizada para a produtividade da leitura.

Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, principalmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das maiores deficiências do estudante brasileiro. Não basta identificar as palavras, é preciso fazê-las ter sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Isso porque a leitura, como já foi dito, vai além do texto e antes do contexto com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser um mero decodificador ou receptor passivo. A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com os objetivos do escritor e, assim, ocorrerá o intercâmbio entre ambos, trazendo novos elementos para um e outro. Portanto, a leitura de um texto escrito torna-se diversificada a partir da experiência própria de cada pessoa.

Infelizmente o que se constata na maioria das aulas, não só de língua portuguesa, é que falar de leitura é falar somente de decodificação de letras, de sílabas, de frases ou, até mesmo, de textos como se somente essas habilidades bastassem para uma leitura completa e eficiente. Esquece-se que muito mais importante é fazer com que o aluno realize uma compreensão global da mensagem, mesmo porque não serão somente textos escritos que terá que ler durante sua existência enquanto leitor. Será necessário ler também: gestos, olhares, imagens, o tempo, a sociedade e a vida como um todo. A leitura, nesse sentido, vai além da escrita.

O ato de ler vai além de meras decifrações de sinais gráficos, do simples “passar de olhos”. É preciso haver envolvimento e interesse para que se decodifique a mensagem, mas também é preciso que se possa ir além desse simples ato, chegando, como já foi dito, a uma compreensão global da mensagem. Cagliari (1996, p. 150), ao abordar esse assunto, argumentou:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem interesse.

É necessário perceber a leitura, desse modo, não somente em uma visão restrita, onde signos linguísticos (letras, palavras, sílabas, frases ou textos), são convertidos em sons e a compreensão da sequência natural dessa ação. É graças a ações inadequadas e equivocadas de concepção da leitura que a escola acaba produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que leram; e, o que é pior, quando nem isso conseguem, ela acaba diplomando analfabetos.

Se aos alunos (leitores) for dada a possibilidade de ler e buscar suas próprias interpretações, refletindo sobre o que leram e sobre seus papéis de cidadãos atuantes na sociedade, muito mais qualidade terá a leitura e muito maiores serão suas vontades de aprender. Em um sentido amplo, a leitura seria justamente esse trabalho com o discente, fazendo-o perceber uma gama de possibilidades de texto além do escrito e que terá que buscar entendê-los se quiser estar atualizado e com condições de competir nesse mundo cada vez mais excludente e competitivo. Não se pode esquecer, também, que o sentido de um texto, pelo aluno, depende de suas emoções e, principalmente, de sua experiência de vida e do conhecimento que traz de seu ambiente familiar.

Como aprender a ler, nesse sentido, significa ler o mundo, não poderia ser esquecido Paulo Freire, que, no livro *A Importância do Ato de Ler*, ressaltou ser a “leitura do mundo” fundamental para motivar a aprendizagem e afirmou que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, *a posteriori* desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986, p. 62).

A visão atribuída pelas classes dominantes à leitura é radicalmente

diferente da que lhe atribuem às classes dominadas. Enquanto as classes dominantes a veem como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

3 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Antes de se buscar elencar as várias formas e concepções de leitura, é bom se dizer, ou melhor, esclarecer o que é um texto. Segundo Koch (1995, p. 53), o texto “é o lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos [...] por meio de ações linguísticas e sociocognitivas”. Nesse sentido, a partir de marcas formais deixadas pelo autor, o leitor, em princípio, lê o texto para, daí, aceitar, julgar ou rejeitar o que acabara de ler, participando de forma ativa da constituição desse texto.

É bem sabido que, para se compreender um texto, é necessário ir muito além da decodificação das palavras que o compõem, transpassando-o para o conhecimento do leitor. Quanto maiores forem as concordâncias entre o saber linguístico e o cognitivo-discursivo, maiores serão as possibilidades de se ter êxito em que se lê.

Pensar a leitura como mera “decodificação mecânica dos signos linguísticos por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (MARTINS, 1989) é conhecer o sentido de um texto voltado para si mesmo, para a sua estrutura, sem que o leitor possa nele interferir. Mas, se se analisar a leitura como “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1989), aí, sim, o leitor será decisivo para a construção do sentido.

Como o texto pode ser analisado e interpretado de diferentes maneiras, várias serão também as concepções de leitura. Neste trabalho, analisaremos quatro dessas concepções. A primeira delas é denominada de *bottom-up* ou ascendente, segundo a qual, o sentido está centrado no próprio texto, uma vez que todo e qualquer sentido relaciona-se às escolhas das palavras e à forma como foram estruturadas. Sendo assim, o sujeito não pode extrapolar o sentido das palavras. Graças a concepções como essa que, cada vez mais, aumenta o número de decodificadores brilhantes, mas sem perceber a intenção real do texto.

Contrária a essa visão, destaca-se a *top-down* ou descendente, assim denominada por considerar somente o leitor como o responsável pela construção dos significados. O texto seria tão somente um instrumento para a constatação das suposições do leitor. Mais do que a decodificação, as experiências pessoais, a sua vivência e a sua competência – a prova maior de que ele não necessita de toda informação visual do escrito – propiciam previsões do que possa estar acontecendo, já aconteceu ou pode vir a acontecer, principalmente em decorrência de suas inferências, intertextualidades, conhecimentos sobre o autor e sobre o conteúdo, dentre outros. Em outras palavras, o leitor deixa de ser somente um decodificador ou receptor passivo para transformar-se em um sujeito ativo. A esse respeito dessa perspectiva, Fulgêncio e Liberato (1996, p. 65) argumentaram:

Embora a identificação de sentido imediato possa, às vezes, ser necessária, porque por alguma razão, o sentido não pode ser imediatamente atribuído ao texto, a tentativa para tomar decisões sobre possíveis significados pela identificação prévia de palavras individuais é altamente ineficiente e tende ao fracasso.

Por mais independente que o leitor possa estar se tornando, de acordo com essa concepção, o texto ainda acaba tendo influência sobre o processo interpretativo e a prova é que, às vezes, por não se atentar à escrita de forma minuciosa, o leitor pode chegar a uma interpretação equivocada ou incompleta no que diz respeito aos objetivos pretendidos pelo autor.

No terceiro tipo de concepção, o leitor é enfatizado como produtor de sentido. Aqui o ato de ler é compreendido como um processo discursivo uma vez que autor e leitor, sujeitos socio-historicamente determinados e ideologicamente construídos, terão opiniões, atitudes, linguagens e conhecimentos diferentes. O fato também de viverem em situações e momentos diferentes faz do texto algo dotado de uma variedade de sentidos. Logo, texto e leitura, construídos e produzidos pelo leitor, dificilmente corresponderão aos constituídos pelo autor, transformando a busca pelas idéias centrais ou palavras-chave ou, ainda, a busca pela descoberta das intenções do autor, presentes na escrita, fatores secundários.

Sendo assim, nessa perspectiva, quem é o determinante da leitura não é o texto, mas o sujeito, não como indivíduo que consegue controlar de forma consciente a linguagem e o sentido, mas como indivíduo participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.

Por fim, tem-se a interacionista, por ver no ato de ler um processo interacional entre texto e leitor ou entre autor-texto-leitor. Aqui o leitor, ao captar as marcas e pistas deixadas pelo autor, capta as intenções deste e passa a formular e a elaborar suas próprias idéias e intenções. Em outras palavras, há alguém que escreve para ser entendido outro que, por ser também dotado de conhecimentos e opiniões, vai concordar ou não com o que acabara de ler. O texto passa a atuar sobre os esquemas cognitivos do leitor, fazendo da leitura um ato social entre leitor e autor que estão participando do processo interativo.

Kleiman (1999, p. 65-66), em sua obra *Texto e Leitor*, destaca claramente a relevância da ação do leitor e do autor, intermediada pelo texto:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente a adesão do leitor, apresentando para isso da melhor maneira possível, os argumentos, a evidência mais conveniente de forma mais clara possível, organizando deixando no seu texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

[...] Isso não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento.

Nesse sentido, além de receber o conhecimento, o leitor o constrói, ou seja, quando lê, já tem consigo uma visão particular do mundo e, devido a esse conhecimento, pode ou não aceitar aquilo que é exposto pelo autor. De posse das pistas fornecidas e pelo conhecimento que possui, o texto vai fazendo sentido ao leitor.

Kleiman (1999, p. 13), ao referir-se ao processo de construção de conhecimento como resultado da junção do conhecimento prévio com o textual, argumenta que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. [...] pode-se dizer com segurança que sem o encorajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Sedo assim, para que haja leitura, é preciso que o leitor ative o seu conhecimento para fazer as inferências necessárias para, assim, buscar desvelar as opiniões, as idéias, as pistas de raciocínio do autor. Com a realização desse processo, o leitor compreenderá o que leu.

É necessário que fique claro que ler não é decifrar, decodificar o sentido de um texto, como em um jogo de adivinhações. Para Fulgêncio e Liberato (1998, p. 14), “é a partir do texto reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e entregar-se ou rebelar-se contra ela, propondo outras não previstas”. Mas, ainda assim, nessa interação o texto acaba exercendo um papel importante por delimitar as várias possibilidades de interpretações possíveis. Dizer que um texto pode admitir várias leituras não implica, de modo algum, admitir que qualquer interpretação seja correta.

4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DO OUTRO

Opiniões divergentes sobre o processo de aquisição do conhecimento convivem simultaneamente entre os estudiosos e estudantes de uma língua. Há bastante tempo, acreditava-se que o outro não tinha tanta importância no processo de aquisição do conhecimento dos que estavam ao seu redor. A prova é que, por mais que tenham se esforçado, os professores de Português não conseguiram – e olha que não foram poucas as tentativas – transmitir com muito sucesso, por exemplo, as famosas regras de regência nominal ou de colocação pronominal. Isso sem falar nas regras de crase. Por exemplo, certa vez uma prova foi feita pelos alunos para obtenção de uma nota ao final do ano letivo. A partir dessa experiência, podemos perguntar: o que eles lembram da prova? Será que valeu a pena ter sido usado tanto tempo para comentar sobre os conteúdos? Se hoje fosse solicitado que fizessem uma carta para o diretor de uma escola ou que mandassem um e-mail, esses conteúdos serviriam? O mais provável é que não. Muitos procurariam dentro de si e se perguntariam: onde foi parar todo o conhecimento apresentado? Com certeza, pensar e fazer do conhecimento algo desassociado da realidade e da necessidade dos discentes é desperdiçar tempo, pois não se priorizou o que de fato seria indispensável para suas necessidades reais. O que fica claro, de fato, é que uma das características da aprendizagem é ser aplicável: não apenas saber, mas poder usar o que se sabe.

Mesmo sem entrar presentemente na relação entre memória e aspectos emocionais/sentimentais, ainda assim pode-se entender o que acontece

com a ajuda de modernas teorias da aprendizagem. Elas consideram o conhecimento como sendo uma construção íntima de cada ser, uma elaboração da mente, construindo, desmontando e reconstruindo estruturas de pensamentos, sempre a partir do que percebeu e experimentou. Há, certamente, os fatores externos, as possíveis estimulações, que são recursos que podem despertar o interesse do aluno para um determinado tema, numa atitude de curiosidade e atenção. Mas a realidade é que ninguém controla o modo como o outro aprende, ou quando chegará a aprender o que se pretende ensinar. A prova disso é que se aprende muito com os pais (e não apenas o que esperavam que se aprendesse!), mas há certas áreas em que eles nunca conseguirão modificar o jeito de pensar dos filhos. E assim também acontece com as crianças.

Dizer que cada criança é um mundo em particular pode até ser algo já bastante conhecido, mas é a mais pura verdade. Tudo o que ela já viveu, tudo o que já fez, descobriu, percebeu, intuiu e pensou, os filmes a que assistiu, as conversas que ouviu, as histórias que leu; tudo participa do seu modo de ver o mundo e de aprender. Que conceitos adquiridos entram na formação de suas conclusões sobre as coisas? Nunca se descobrirá totalmente. Mas o que se sabe é que as informações e os exemplos a que se expõe sempre podem influenciá-la mais ou menos intensamente – o que é nossa porta de entrada, como educadores, neste seu mundo tão particular. O que se pode fazer é criar um meio propício, é oferecer a inteligência, a argamassa, o material de construção em quantidade e qualidade suficientes para que a criança construa suas estruturas de pensamento da melhor maneira, com o melhor tipo de informação e os melhores exemplos possíveis. E aqui é necessário que se diga da importância dos livros e da leitura neste processo, pois ler é saber.

Diferentemente desse ponto de vista que não vê no outro uma influência tão forte e, às vezes, determinante para o desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos, Vygotsky analisando a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano defende a tese de que o ser humano adquire seus modos de pensar, sentir e agir no contexto das relações e das práticas sociais, tendo seu funcionamento psicológico construído nas relações com os outros, mediados pelo conhecimento-cultura e pela linguagem.

Para Vygotsky (1998), os indivíduos se constroem nas relações intersubjetivas, mediadas pela cultura e pela linguagem. Então, quanto mais ricas e diversificadas forem as práticas sociais, maiores possibilidades de aprendizagem terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, sua formação humana. É a relação,

a inserção (rica e diversificada) que promove o desenvolvimento daquilo que nos é especificamente humano.

Assim, a forma como pensamos, agimos e nos comportamos, sentimos, amamos e odiamos – a nossa vida cognitiva e afetiva – são socialmente construídas. O conteúdo do psiquismo não está no interior do indivíduo, mas no exterior (no social) e é construído pelos diversos e diferentes processos de aprendizagem que o indivíduo, na sua interação com o outro/outros, mediado pela linguagem, vai se apropriando e internalizando os saberes, a cultura e os conhecimentos socialmente valorizados pelo grupo social.¹

É claro que opiniões contrárias existiriam acerca desse tema tão rico e tão estudado. Não se quer considerar, neste trabalho, quem está certo ou errado. O que se quer, na verdade, é fazer uma constatação de que opiniões diferentes convivem simultaneamente e que cabe a cada pesquisador considerar o que for mais adequado à sua pesquisa. Voltando para o intuito do trabalho, considero que, principalmente pela pesquisa realizada, em relação ao processo de aquisição do conhecimento relacionado à leitura, o intermediador ou o outro é de uma importância substancial. Percebi que a maioria dos alunos que chegaram até mim apresentava um grau de leitura mínimo, e não somente no que se refere ao entendimento do que fora lido e às intenções do autor, mas, sobretudo, na própria decodificação dos códigos linguísticos.

5 LEITURA E ESCRITA: ATIVIDADES A SEREM TRABALHADAS DIA A DIA

A escrita seja ela qual for tem por objetivo primeiro permitir a leitura. Segundo Cagliari (1996, p. 20), “a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”.

É necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas que modificam mutuamente o processo de letramento.

A leitura transforma a fala para a constituição “da fala letrada” e a fala influencia a escrita – o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos. São práticas que permitem ao aluno constituir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los ou escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. Segundo Paulo Freire (1986, p. 25),

¹ Cf. Falabelo (2005).

O aluno necessita ser preparado para tornar-se sujeito do ato de ler, mas para isso é preciso que ele se torne apto a aprender o significado profundo dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los.

Cabe ao professor a tarefa de despertar no educando uma atividade crítica da realidade onde está inserido, preparando-o para “ler o mundo”, em princípio o seu para daí em diante paulatinamente todo o mundo possível. O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois, a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção intertextual e fonte de referência modernizadora. A leitura, por um lado, nos oferece a matéria prima para a escrita: o que se escreve. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos de como escrever.

Mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado a partir de seus objetivos, o seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua. Não se trata de, simplesmente, extrair informações da escrita, codificando-a letra por letra, palavra por palavra; trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito identificando elementos implícitos e fazendo relação com outros anteriormente lidos. Em relação a essa magia proveniente da leitura e da escrita, Cagliari (1997, p. 103) argumenta: “A leitura é a realização do objetivo da escrita; quem escreve, escreve para ser lido e o objetivo da escrita é a leitura, quem lê viaja no passado, no presente e no futuro, percorre todos os recantos da terra sem sair do lugar”.

O que precisa ficar claro, de uma vez por todas, como já foi considerado, é que a leitura possibilita o crescimento intelectual e crítico dos indivíduos, pois precede a escrita. Cagliari (1996, p. 149), posicionando-se a esse respeito, considerou:

A atividade desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. [...] Se um aluno não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver.

Ainda que se saiba que leitura e escrita são prioridades a serem desenvolvidas no dia a dia das instituições de ensino, o que se vê são valorizações da gramática, mecanizando a língua como se somente fosse uma receita que todos devem seguir à risca, caso contrário o resultado não será satisfatório e se dirá, como muito já presenciei, expressões como: “Esse menino é burro!”, “Não sei por que esse menino não aprende?”, “Não quero mais esse menino como meu aluno no próximo ano”. Vygotsky (1998, p. 130), ao abordar o fracasso escolar, considerou que uma de suas causas é porque “o aprendizado volta-se para as deficiências da criança, ao invés de voltar-se para os pontos fortes...”. Esquece-se que cada um traz consigo um conhecimento riquíssimo e acaba-se fazendo do ato de ler e escrever algo sem importância, meras obrigações realizadas sobre pressão, completamente desvinculadas das necessidades práticas dos alunos.

Não se pode mais considerar a escola como espaço que se priorize somente o ensino do português dito padrão, por ser socialmente valorizado, desconsiderando todo o conhecimento já adquirido pelos alunos. Se a mudança faz-se necessária, é preciso que se tome consciência de que além de se estar lidando com uma língua heterogênea e mutável, é transmitida também a pessoas com características individuais, particulares, logo será aprendida de forma diferenciada. É necessário não esquecer que falar e tratar a língua escrita é uma coisa e falar e tratar a língua falada é outra bem diferente. Caso essas diferenças não fiquem bem esclarecidas e separadas, nada adiantará pensar em uma mudança quanto à forma de ensinar. Perini (2000, p. 36-37), ao referir-se à língua no Brasil, escreveu:

Em outras palavras, há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”) e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua dos brasileiros; a outra (o “português”) tem que ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.

6 UM OLHAR SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Por mais que se saiba que a leitura é capaz de desenvolver o crescimento intelectual, social, moral e humano dos indivíduos, pouco se tem feito ou se utilizado da leitura para esse fim. É muito mais fácil pegar um texto e observar-lhe unicamente seu aspecto linguístico como se somente saber

escrever ou decodificar um texto fosse suficiente para preparar as pessoas para sua realidade, para suas responsabilidades, para suas dificuldades no sentido emocional, para a leitura dos mais variados tipos e gêneros textuais que, possivelmente, entrarão em contato, mesmo porque nem todos se utilizam da palavra para transmitirem um informação.

Pensando nesse problema, alguns autores apontam caminhos para pensar em mecanismos de mudança na forma como os textos, entre eles os literários e religiosos, estão sendo utilizados.

Soares (1999), ao discutir o ensino da literatura infanto-juvenil, considera o processo de escolarização inevitável, por ser da essência da escola a instituição dos saberes escolares. Entretanto, defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura. E o que significa escolarização? Segundo a pesquisadora, o conceito escolarização é, em geral, tomado no sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos e saberes, produções culturais, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas conhecimento escolarizado, arte escolarizada, literatura escolarizada. No entanto, em tese, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa. É necessário lembrar que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, diz a autora, uma vez que o surgimento da escola está atrelada à constituição de saberes escolares que se presentificam e se formalizam em currículos, matérias, disciplina, programas e metodologias, nada disso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço e de um tempo de aprendizagem.

Na concepção de Soares (1999), portanto, a escola é instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado em torno de procedimentos formalizados de ensino, isto é, ordenado através de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção e consequente exclusão de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. É a todo esse processo que a autora chama de escolarização – processo que a institui e constitui. Nessa perspectiva, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se tornar saber escolar, se escolarize, porque isso significaria negar a própria escola, afirma Soares (1999, p. 21).

É importante salientar que, ao analisar o ensino de literatura, a autora não condena a escolarização desse conhecimento, mas sim, a forma inadequada com que ela tem se realizado no cotidiano escolar. Essa imprópria escolarização contribui para a falsificação, a distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que

concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, uma vez que se trabalha a literatura com habilidades mecânicas muitas vezes sem reflexão e sem diálogo com texto desenvolvendo nele resistência ou aversão. Para Kleiman (2004), existem duas concepções de texto e de leitura que se perpetuam ainda hoje nas escolas: ou o texto é visto como repositório de mensagens e informações ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais.

Para favorecer a leitura prazerosa, é importante que o professor tenha a preocupação e o cuidado da seleção, organização e no tratamento dos textos. Para tanto, é preciso que o professor preocupe-se em descobrir quem é esse aluno, indagar sobre seu ambiente familiar, o tipo de leitura favorita, entre outros aspectos que possa considerar relevantes. Torna-se pertinente analisarmos, bem como disse Barthes (1996), que além do texto de prazer como “... aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”, existe o texto de fruição como

[...] aquele que põe um estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.

Este, diferentemente do de prazer, implica ruptura, e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira ou com o mergulho na aventura romanesca daquele.

Levando em conta as diretrizes estabelecidas, o professor poderá propor um programa de leituras, para ser trabalhado durante determinado tempo, que pode se desenvolver por meio de crônicas, textos curtos, poesias, fábulas, romances, novelas. Contudo, pensamos que é importante que esse programa seja discutido com os alunos e que privilegie a participação/interação nesse processo.

Esse é um momento de intimidade entre o leitor e o livro e essa relação necessita ser respeitada. O professor precisa estar atento a esses direitos para não se tornar autoritário com os alunos, impondo-lhes um modelo único de leitor, ao qual eles devam se enquadrar. O professor precisa ter sensibilidade para notar que, naquele dia, por exemplo, o aluno não quer ler e que forçá-lo a isso não contribuirá na formação de seu gosto pela leitura, mesmo porque o aluno precisa perceber, como diz Jouve (2002), que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”.

Assim, é importante que a hora de ler tenha o perfil que o leitor entrega a ela. O professor será um observador perspicaz e dedicado, pronto para corrigir possíveis desvios do objeto da proposta programada, mas os agentes do momento reservado à leitura serão o leitor e o livro.

Não se pode pensar em formar aluno-leitor se não houver o professor-leitor. Para Lajolo (1994), a discussão sobre leitura, principalmente numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Essa ideia leva-nos a analisar as histórias de leitura de professores não só de língua portuguesa, mas das outras áreas do conhecimento, mesmo porque a preocupação com o escrever, com o compreender e com o produzir é responsabilidade de todos. Como cobrar leitura e compromissos dos nossos alunos se também não fazemos da leitura um prática diária?

Enquanto não se fizer do conhecimento, como diz Brito (1999), algo que faça com que o aluno se veja como ser social e questionador, consciente de sua existência, capaz de analisar de forma crítica sua própria sociedade, pouca será a serventia da escola.

Não basta mais somente ensinar e aprender instruções de como ligar um botão, apertar um parafuso, ligar uma máquina, mesmo porque somos seres pensantes. Mais do que isso, deve-se primar por uma dimensão política. Para tanto, serão utilizados os mais variados gêneros textuais na busca por conhecimentos, para além do senso comum, porque nem sempre o aluno lerá o que dá prazer ou satisfação, mesmo porque é, ao se ler o que não se sabe ou o que não se gosta, que se estará aumentando a gama de conhecimentos. O conhecimento não é só prazer, satisfação, entretenimento; mas é, acima de tudo, sacrifício.

É preciso ficar claro, contudo, que não se quer dizer que, com isso, os problemas estarão solucionados. Seria muita pretensão. Juntos, temos que pensar em atividades que proporcionem cada vez mais prazer e crescimento intelectual dos discentes para que, assim, possam estar preparados para as mais diversas circunstâncias.

Antes de qualquer ação, devemos ter o cuidado em articular atividades de pré-leitura para despertar o conhecimento prévio do leitor (sobre o gênero literário, sobre o tema apresentado, sobre o estilo do autor, etc.) e instigá-lo para as possíveis interpretações do texto, uma vez que, sendo literário, esse texto apresenta uma pluralidade de sentidos.

7 UM POUCO SOBRE A PRÁTICA DO MEU PROJETO

Atuo como professor já há alguns anos e, ainda **que digam que** ainda não sou bastante experiente com relação à compreensão dos comportamentos e estratégias de como lidar com situações delicadas ou **que** ainda não vivi o suficiente para pensar em mecanismos de mudança na forma de educar, posso dizer que, com certeza, faço o que considero ser importante e necessário para tornar o ato de educar um ato de prazer, com responsabilidade, porque a educação é o caminho mais adequado para se alcançar algo na vida. É claro que isso ainda não é o suficiente. Assim, a cada momento, procuro pensar e realizar projetos que contribuam com que meus alunos, principalmente os que apresentam dificuldades em aprender, possam sentir-se capazes de realizar as atividades que proponho.

Acredito que ainda não tenha existido um professor que não tenha se deparado com uma situação que, em um primeiro momento, não soube como lidar. Não foram poucas as situações desse tipo que presenciei e/ou senti na pele.

Das séries que compõem o Ensino Fundamental maior, encontro muitas barreiras em trabalhar com a 5ª série. Sei que, talvez pela diferença no número de professores, que passam de um para dez – característica comum nas escolas da rede pública tanto na Capital quanto no interior – ou pelo próprio tempo que um professor leva na sala de aula, passando de quatro horas para quarenta e cinco minutos (e em alguns municípios como Paragominas, cinquenta minutos), muitos alunos apresentam inúmeras dificuldades em se adaptar e a desenvolver as atividades.

Este ano, de tanto não querer, tenho duas turmas de 5ª série. Como previa, ambas apresentam alunos com problemas de leitura e escrita gravíssimos. Alguns não conseguem ler ou escrever sequer duas palavras sem que uma esteja com alguns problemas. Mas ao mesmo tempo são completamente diferentes uma da outra. Enquanto na 5ª “E”, 90% dos alunos têm bom desenvolvimento e conseguem ler e produzir textos, 70% da 5ª “G”, não conseguem sequer ler com fluência os textos sugeridos, muito menos entendê-los ou interpretá-los.

Tinha uma batalha a ser travada. Naquele momento, pensei em desistir. O problema não estava no medo de não conseguir vencer aquela guerra, pois, desde que resolvi ser professor, já sabia que desafios como esses apareceriam com bastante frequência e que tinha que saber lidar com quaisquer situações, mesmo porque era um profissional e não fugiria por nada de um problema, ignorando-o ou menosprezando-o. Por mais

que os alunos apresentassem tais dificuldades, decorrentes, talvez, do fato de não terem tido professores tão interessados em querer ensiná-los, ou pela própria falta de vontade em querer aprender, ou, ainda, pelo mau comportamento que não deixava com que se concentrassem no que estavam fazendo, sabia que a responsabilidade de fazer com que eles mudassem de pensamento e de comportamento era minha e não podia fugir das minhas obrigações. E não fugi.

Inquietou-me perceber que somente um pequeno percentual dos alunos estavam realmente preparados para estar naquela série. O medo de fracassar e de ser considerado incompetente me fez pensar em estratégias urgentes. Como fazer com que alunos acostumados a não assistir às aulas, a não fazer as atividades, a brigar em sala de aula, a não respeitar os professores e a ser agressivos passassem a agir de forma diferente? Tinha que ser corajoso e determinado.

Comecei perguntando o que mais gostavam de fazer, quais as brincadeiras que mais davam alegria a eles, o que de tão importante faziam quando não estavam na escola. Foi então que percebi que aqueles alunos, que tinham dificuldades em ler e escrever, em nenhum momento disseram que gostavam de ler ou que já tinham lido um livro por completo durante toda a sua vida escolar. Então, pude comprovar qual a verdadeira causa da tamanha deficiência que tinha que combater. Deu um pouco de medo. Fiquei alguns minutos pensando e olhando para o rosto de cada um deles tentando fazer com que eles percebessem que estava ali para ajudá-los no que fosse preciso. Compreendi que eram eles que pediam socorro para conhecerem as coisas. A insensibilidade de nós, professores, não nos deixa ver o quanto nossos alunos precisam de nossa ajuda e que, muitas vezes, por comodismo ou por preguiça, fazemos nosso trabalho de qualquer forma sem nos preocuparmos com a qualidade e/ou com o resultado dele.

Apreendi que é a leitura que transforma as pessoas, que somos resultado do que lemos e do que nos é ensinado. A nossa forma de pensar sofre influência do meio e, por isso, o outro tem uma importância substancial em nossa formação. A partir daquele momento, tinha que fazer valer meu papel de professor. Necessitava marcar a vida daquelas pessoas de forma positiva, despertando neles o gosto pela leitura. Sei que quanto mais somos motivados e estimulados melhores são os nossos resultados.

Textos dos mais variados tipos foram entregues aos alunos para que fossem lidos. Como previa, a maioria inventou inúmeras desculpas e não leu. Percebi que necessitava mudar de estratégia. Mas o que fazer? Brigar, gritar, dizer que estavam no lugar errado? Tudo isso já havia sido

feito. Digo que, nesse dia, fui frustrado para casa. Fiquei alguns minutos embaixo do chuveiro e me veio a idéia de fazer uso de textos bíblicos.

Na aula seguinte, mesmo sabendo que aconteceria a mesma coisa, continuei a atividade de leitura. Antes, porém, que a aula terminasse, sugeri que todos trouxessem uma bíblia de casa. Todos ficaram surpresos e quiseram saber para quê. Resolvi não dizer. Notei que ficaram curiosos. Poucas vezes, na verdade, tinha visto meus alunos tão curiosos. Cheguei até a pensar que daria certo.

Para minha surpresa na aula seguinte todos estavam com suas bíblias sobre as carteiras. Como tinha que ser o exemplo, li o Salmo 91. Foi incrível como todos ficaram concentrados. Um dos alunos falou que não estávamos na aula de religião. Sabia que não agradaria a todos, porém, graças a essa pergunta, começou-se uma maravilhosa conversa sobre os tipos e gêneros textuais, sobre leitura, sobre religião e sobre o processo de construção do conhecimento. Senti que começava a acertar. Foi engraçado que os minutos se passaram sem que percebêssemos. Sugeri que todos trouxessem suas bíblias novamente.

A aula começou com a leitura e a interpretação de duas parábolas bíblicas, a do filho pródigo e a da multiplicação dos pães. Terminado esse momento, um por um levantou as mãos e disse que queria ler. Não deixei com que percebessem, mas minha emoção foi tão grande que senti uma ligeira vontade de chorar. Era quase inacreditável vê-los lendo. O diferencial era que a leitura não se dava de forma mecânica. Pelo contrário, notava uma grande vontade de dar o melhor de si. Buscavam fazer o melhor que podiam. Essa empolgação contagiou até quem teimava em não fazer nada.

Não sei se por medo ou vergonha dos amigos que liam agora sem nenhum receio, alunos quase sempre ausentes começaram a frequentar as aulas. Então, eu me senti realizado. Pude constatar que, quando se está fazendo algo com prazer, pode-se aprender muito mais. Alunos que eram relapsos, faltosos, preguiçosos e até, às vezes, agressivos, mudaram de comportamento e passaram a ser destaque em tudo que era proposto. Senti que estava me tornando amigo dos meus alunos. Começava a quebrar a barreira que, muitas vezes, nós mesmos criamos para demarcar a diferença que há entre professor e aluno, como se somente o professor tivesse direito de dizer as coisas sem se preocupar com a opinião de quem está ouvindo.

Procurava desesperadamente encontrar mecanismos de transformação. Percebi que, para mudar alguém, tinha que primeiro mudar a mim mesmo. Fiz uma autoavaliação. Enquanto somente eu escolhesse os

textos para os alunos, com os assuntos e temas que me agradavam, a realidade nunca seria modificada. Mudei de estratégia e passei a ouvir do aluno aquilo que mais o interessa aprender; dei voz aos estudantes para que discutissem questões sobre a convivência entre eles; dei-lhes liberdade para que falassem e exigissem também professores mais bem preparados e sujeitos às críticas; fiz com que os alunos mais velhos ou que possuíam maior conhecimento em determinada área oferecessem ajuda àqueles que precisam aprender melhor um assunto, quebrando, assim, o individualismo e fazendo fluir a solidariedade e a ajuda a todos sem distinção.

Estava tentando transformar alunos passivos em sujeitos atuantes e interativos e precisava fazer do processo educativo algo dinâmico e das minhas aulas, momentos de descontração e de prazer. A sensação de ver um por um lendo, apesar de alguns ainda um pouco acanhados, trouxe-me uma satisfação indescritível. Fui mais fundo ao pedir que lessem utilizando o microfone. Foi muito hilário ver crianças pela primeira vez fazendo uso desse instrumento. A cada nova leitura, uma nova descoberta, uma nova experiência, um “ultrapassar de dificuldades”. E as risadas decorrentes dos deslizes foram um tempero à parte.

Não sei se por influência ou não das leituras, os alunos começaram a trazer os legionários de igreja, alguns recortes de revistas, bulas de remédio, trechos de livros destacados. Na verdade, chegava, às vezes, a não acreditar no que estava acontecendo. Inclusive um deles chegou comigo e disse que assistir às missas passou a ser completamente diferente. Agora prestava atenção às leituras, coisa que não fazia antes e que se interessava por saber o significado do que acabara de ouvir. Notar que o que estava sendo ensinado entre quatro paredes estava sendo útil para a vida diária do meu aluno fez valer todos os anos de Universidade e todo meu esforço. Sempre ouvi dos meus professores que, para a educação dar certo, o aluno tem que fazer relação entre o que aprende na escola e seu dia a dia. Quanto mais próximo o conhecimento estiver das necessidades do aluno, maior será seu interesse em querer aprender.

Comecei a perceber que, devido à leitura sem sistematização de vários textos, não estava havendo, por parte dos alunos, organização, entendimento e divisão de forma clara do objetivo do projeto e que, se algo não fosse feito, todo o meu trabalho seria em vão. Resolvi, então, organizar e dividir os textos de acordo com seus gêneros. Mais uma vez comentei sobre o papel de cada um e o porquê de serem diferentes. Montamos, juntos, um mural, que pôde ser visto por toda a escola. Todos nos comprometemos a juntar textos e, a cada mês, expô-los aos demais.

Um livro com várias histórias foi sugerido à turma. Cada um escolheria um texto e o leriam na aula seguinte. Notei não haver mais tantos medos e inseguranças. Graças a Deus, todos participaram. Como a maioria daquelas atividades buscava desenvolver os alunos de forma individual, resolvi pensar em atividades que os integrassem, fazendo-os pensar juntos em como melhor fazer, em que casa produziriam o trabalho, o que merendariam, quem faria a apresentação, o desenvolvimento e a conclusão, se o trabalho seria escrito ou digitado, enfim, fazê-los interagir uns com os outros como uma forma de se conhecerem, fortalecerem suas amizades e seus sentimentos de solidariedade.

Para Manacorda (1986, p. 143), quando se trabalha a educação nessa perspectiva, busca-se o “[...] desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a coerção dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social”.

Até aquele momento, minha única preocupação tinha sido com a leitura e com o texto oral. Sabia que um próximo passo estava para surgir: a produção de texto escrito. Tive medo de, na hora de escrever, a maioria se recusasse. Mesmo assim toquei no assunto. Mais uma vez falei da importância dos textos escritos e qual seu real papel na sociedade. Graças a Deus, talvez pela mudança que estava acontecendo, pude notar que a maioria mostrava-se disposta a colocar no papel suas ideias e o que pensava sobre as coisas.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa: Ensino de 1ª à 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997. V.2.
- BRITO, Luis Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.
- FALABELO, Raimundo Nonato O. *A indissociável inter-relação afetividade e cognitivo nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. *A Leitura na Escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. 3.ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.
- MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. In: PILETTI, Cláudio (org.). *Didática especial*. São Paulo: Ática, 1989.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Atual, 2000.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1998.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Leitura e afetividade em sala de aula: A busca pelo prazer...

Ana Maria Pereira Fonseca

Resumo: Apresenta uma experiência escolar concreta por meio da construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens que estão diretamente ligadas às condições propícias para ler, a partir de um recorte discursivo sobre os resultados de estudo de um caso, de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, da zona rural e ribeirinha da cidade de Cametá. O ingresso massivo de professores sem formação apropriada e a diminuição acentuada das condições salariais são apenas dois pontos dos muitos que provocaram a desestruturação e desorganização do sistema escolar e que contribuíram para a lamentável carência cultural que se sustenta por meio das desvantagens de diferentes ordens – de saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc. – dos alunos carentes. Assim, desenvolveram-se atividades utilizando aparelho audiovisual, jornal, revistas (diversas) e visitas em alguns lugares como igreja matriz e feira, que possibilitassem a troca de experiências, conhecimentos e saberes com o intuito de mostrar aos alunos a diversidade de leitura que nos cercam, e ainda de permitir-lhes interação uns com outros, pois vivem uma realidade de exclusão da própria palavra. No decorrer da experiência, observamos graduais mudanças afetivas na sala de aula e novos modos de relação dos alunos com os conhecimentos a eles disponibilizados. Percebemos que o conhecimento mobilizava os alunos, mostrando os laços de afetividade que iam sendo produzidos nas relações de aprendizagem. As atenções se voltaram ainda para os modos de ensino de leitura e as inter-relações estabelecidas no contexto de sala de aula, entre professor e alunos. Com a pesquisa etnográfica, o processo de coleta de dados foi realizado por meio de observações empíricas e leituras bibliográficas, que contextualizam afetividade, cognição e aprendizagem. Palavras-chave: Leitura; ensino-aprendizagem; afetividade.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência refletiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos

caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer sua palavra.

Freire (2005).

A crise no sistema educacional brasileiro ressurgiu junto à democratização do ensino, que é vista como algo essencial para a conquista da igualdade social, do acesso e da permanência na escola, ou seja, da educação para todos. Nessa perspectiva, introduziram-se novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento dos professores, gerando com isso a expansão das escolas públicas e gratuitas sem qualidade que, na maioria das vezes, não incentivam e tampouco valorizam ou oferecem estruturas prático-teóricas para os alunos, contudo, não se pensou no equacionamento da evasão e da repetência nas escolas.

Já a crise brasileira de leitura e de leitores é bem mais antiga e teve seu ápice a partir da segunda metade da década de 70. Segundo Silva (1991), ela é estatisticamente comprovada pelo aumento real de analfabetos adultos e crianças em todas as regiões brasileiras. Essa crise é visível desde os primeiros anos e se estende por toda a vida acadêmica do aluno. Considerando os fatores sociais, econômicos e culturais, não temos a intenção de alfabetizá-lo, no sentido de ensiná-lo a ler, mas sim, fazer um estudo analítico¹, sob o enfoque pedagógico das inter-relações estabelecidas no contexto de sala de aula entre professor e aluno, contextualizando a escola como espaço de construção de conhecimento, e de fundamental importância para as relações, onde o sucesso ou fracasso dependem da qualidade dessas relações estabelecidas e, neste contexto, a afetividade entra fazendo parte da convivência humana, permitindo, assim, a interação entre professor e aluno.

A inserção no cotidiano da turma citada deu-se por meio do contato direto com outras turmas de quinta série, ao qual, já havíamos trabalhado anos anteriores.

Nossa preocupação já era antiga, mas, de fato, dispomo-nos a contribuir para a remoção das dificuldades, no segundo semestre de 2008. Sentimo-nos responsáveis, no sentido, de buscar formas para tentar amenizar o problema da inacessibilidade da leitura. Conversando informalmente com a direção e a supervisão da escola, com a intenção de descobrir o porquê dessa crescente carência, destacamos as seguintes falas: “Esses alunos não são nossos, é da escola da professora tal”, dizia

¹ Analítico refere-se ao que está sendo “aprendido” no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias surgidas.

a diretora; “É sempre assim, os alunos que nós recebemos das escolas vizinhas não são alfabetizados, alguns não sabem nada, nem assinam o nome”, completava a supervisora. Entretanto, percebemos e concordamos que “as dificuldades para trabalhar com os alunos advinha da pobreza material e cultural em que eles vivem, da desestruturação familiar, do abandono em que muitos vivem” (CRISTOFOLETI, 2005).

Com base nessas evidências, acreditamos que é necessário trabalhar leitura, buscando no decorrer do processo conscientizar o aluno da importância que a leitura exerce sobre o processo ensino-aprendizagem, para que ele entenda a necessidade dessa leitura para sua formação. Nesse sentido, daremos primazia a este gênero, que será enfoque do nosso trabalho que tem como objetivos possibilitar, facilitar, oportunizar e transformar a leitura num processo dinâmico que, acima de tudo, qualifique e capacite, o maior número de leitores e que possam perceber a importância do ato de ler, tornando-os conscientes, críticos e questionadores. Além disso, entendemos que o Ensino Fundamental é o lugar onde os professores têm mais proximidade com o aluno e um contato mais direto, em alguns casos, com a família, facilitando, assim, um trabalho mais significativo.

Trata-se, portanto, de um desafio que poderá ser vencido se houver, condições, possibilidades e desempenho para que se desenvolva, nos alunos, o gosto pela leitura.

2 O QUE É LEITURA: UMA ABORDAGEM SOCIAL

A capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens está diretamente ligada às condições próprias para ler, para dar sentido ou atribuir significado e expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, quer pelo gesto, pelo som ou pela imagem. Essa capacidade relaciona-se, a princípio, com a aptidão para ler a própria realidade individual e social (cf. MARTINS, 1994).

A leitura, assim como a escrita, não são elementos inatos à criança. Sua aquisição depende das práticas sociais e culturais nas quais ela está inserida. Logo, a compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construídos em suas relações sociais, em sua relação como o outro / outros e com os acontecimentos.

É, pois, na troca de experiência que se possibilita a aprendizagem e aquisição da escrita, o acesso ao mundo simbólico (cf. FALABELO, 2005).

Assim, as formas como pensamos, agimos e nos comportamos, sentimos, amamos e odiamos – a nossa vida cognitiva e afetiva – são socialmente constituídas. O conteúdo do psiquismo não está no interior do indivíduo, mas no exterior (no social) e é constituído pelos diversos e diferentes processos de aprendizagem que o indivíduo, na sua interação com o outro/outros, mediado pelas linguagens vai se apropriando e internalizando os saberes/cultura/conhecimentos socialmente valorizados pelo grupo social (cf. FALABELO, 2005).

Baseando-se nesse referencial teórico, instauraram-se situações didático-pedagógicas e, concomitante, pesquisou-se como docente e discente vivem e compartilham as práticas de leitura em sala de aula, buscando esclarecer: a) a questão da mediação afetiva na apropriação da leitura em sala de aula; b) os indícios de re-significação, em relação à professora, do seu fazer docente.

Espera-se ao articular teoria e prática, ampliar a compreensão do papel fundamental da afetividade na apropriação dos conteúdos de leitura em sala de aula, visto que nosso objetivo é examinar minuciosamente o conhecimento sobre a inter-relação afetividade/ conhecimento e leitura nas relações do ensino.

Ressalte-se que a afetividade pesquisada é aquela que se dá nas relações com os conhecimentos, ou seja, a apropriação do conhecimento (o aprendizado incorporado) afeta o sujeito, ampliando e sustentando as relações pedagógicas. Assim, o estudo procura mostrar o pressuposto de que a afetividade não é apenas algo inerente ao professor, mas, mostra-se nas relações intersubjetivas, mediado pelo conhecimento em circulação e em elaboração, de forma que a afetividade está no professor, no aluno e nos próprios conhecimentos (cf. FALABELO, 2005).

3 LEITURA E ESCOLA

O conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacidade para o convívio social, político, econômico e cultural. Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguem superar o modelo tradicional e mecânico. O aluno vai à escola com expectativa de almejar o aprendizado, mas defronta-se, lamentavelmente, com situações totalmente atípicas da sua realidade, pois, embora alguns educadores usem métodos novos e supostamente desalienantes, ainda

assim, prevalece a pedagogia do sacrifício, pois leitura e escrita são apresentados de forma mecânica, vistas como uma obrigação, sem se colocar o *porquê*, *como* e *para quê*, impossibilitando o entendimento da verdadeira função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

A leitura, em nenhum momento, pode ser entendida pelo aluno como algo desnecessário, sem importância, uma obrigação, pois isso gera no aluno desinteresse, fracasso e evasão. Mas sim, como algo necessário, interessante, desafiador, algo que, uma vez conquistado, dará autonomia, independência, e que possibilitará nomear o mundo, com conhecimentos que abrirão caminhos para se alcançar objetivos, de forma dinâmica, ampliando suas competências e habilidades cognitivas e afetivas.

O papel da escola é dar aos alunos, em um contexto sistemático, possibilidades para que eles possam se desenvolver, pois o que se observa é que só se consegue enxergar as dificuldades que os alunos apresentam no processo de aquisição da leitura e da escrita, o aprendizado volta-se para as deficiências do aluno. A leitura e a escrita devem ser algo de que o aluno necessite. A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere em um contexto social. Concordamos com os PCN que é necessário diversificar as leituras, que talvez seja a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual.

4 A ESCOLA E A LOCALIDADE

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cameté-Tapera, onde foi realizada a pesquisa, encontra-se situada na zona rural da sede da cidade de Cameté, às margens do rio Tocantins. O pequeno lugarejo se constitui, apenas, de uma rua. As casas em geral, de madeira, pequenas e mal construídas, sem segurança; com exceção de, mais ou menos, meia dúzia delas, que são habitadas pelas famílias “mais abastadas” daquela região. Seu dia a dia não contrasta muito com o de outras localidades. Lá vive uma comunidade esquecida e desvalorizada pela administração local, desprovidas de espaços públicos, como praças e parques. As crianças espalhavam-se pelas ruas, tanto pela falta de espaço dentro das casas, como pela falta de opção ou de lugares de lazer, restrito a um campo de futebol e uma praia, que fica quase no final da localidade. Para os moradores, “lazer” é ver televisão em casa. Inexistem projetos sociais que beneficiem essas crianças, que lhes oportunizem saciar

outras práticas de construção social de suas identidades, além daquelas vivenciadas por elas no seu cotidiano desprivilegiado, lamentavelmente precário e, enfim, carente.

A referida escola, que tem sua fachada voltada para as margens do rio, situa-se ao lado da igreja matriz de Nossa Senhora do Carmo. Seu prédio encontra-se, bastante deteriorado, com rachaduras visíveis, e parte elétrica e hidráulica com sérios problemas. Sua estrutura física comporta nove ambientes, sendo: cinco salas de aulas, uma copa, uma sala para os professores e dois banheiros; um masculino e outro feminino. Nesta instituição de ensino, trabalham trinta e dois funcionários, sendo: diretora, supervisora, professores de nível médio e superior, manipuladores de alimentos, serviços gerais, agentes de portaria, de apoio e segurança, agente administrativo e auxiliar.

Como a escola não tem quadra de esporte, as atividades de educação física são realizadas, ora no campo de futebol, ora na praia; no horário do intervalo, os alunos correm e brincam junto às salas de aula, nesse local ainda se alimentam com a merenda escolar.

As salas de aulas, de formato igual, têm seu ambiente empobrecido, apenas com quadro e giz; algumas têm mesa para os professores, noutras, nem isso; as carteiras empenadas ou quebradas eram dispostas no espaço físico da sala de aula, de maneira igual, enfileiradas uma atrás da outra. Recursos mínimos como TV, DVD, *microsystem* e biblioteca não são disponibilizados, tornando assim, as aulas nem sempre harmônicas, mas que contribuem sempre, para o processo de produção e de reprodução social, pois a escola é encarregada da socialização dos saberes social e, historicamente, produzidos: “a escola é lugar de ensino, de produção cultural” (CRISTOFOLETI, 2005).

A escola disponibiliza as seguintes modalidades de ensino aos humildes moradores: Educação Infantil, Ensino Fundamental E Educação Especial. Saliente-se, ainda, que são 332 alunos matriculados, distribuídos em dois horários, manhã e tarde.

5 PEQUENA ABORDAGEM SOBRE OS ALUNOS

Esses alunos, geralmente, não encontram outras oportunidades, outras saídas, e acabam ficando à margem da sociedade, envolvem-se com uso e venda de entorpecentes, prostituição, entre outros. Na escola, compartilham desde Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental com fracassos do tipo: professores despreparados para alfabetizar, alguns

nem magistério conhecem, pois estudaram ou estudam o Ensino Médio, descumprindo assim, as legitimidades do processo ensino-aprendizagem, descaracterizando-o. O corpo docente e administrativo da escola as vêem como pessoas sem virtudes, sem bons modos, por pertencerem à classe baixa da sociedade e viverem distantes do centro da cidade.

Esses preconceitos acabam por levar esses adolescentes a serem mais agressivos e desvalorizados, fazendo-os acreditar, realmente, na sua impotência e desmotivando-os.

Ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é a tarefa primordial da escola comprometida com a transformação social, do mesmo modo que negar, dificultar ou secundarizar o acesso de todos os alunos a esses conhecimentos e a sua afetiva apropriação, é trabalhar em favor da reprodução (CRISTOFOLETI, 2005).

6 A TURMA E SUAS DIFICULDADES

Observamos que os alunos da quinta série da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Cametá-Tapera apresentavam muitas dificuldades em sua vida escolar, principalmente na sua estrutura de base, digo na alfabetização. Embora demonstrando interesses em adquirir conhecimentos por meio da leitura, quando colocados diante desse saber despertavam desinteresse, pois mal conseguiam soletrar.

Observamos ainda que esses alunos possuíam atitudes negativas e de pouca colaboração com as leituras, além de demonstrarem atitudes de repulsa, e isso nos parecia pouco significativo.

Observamos que esses alunos encontravam muitas dificuldades para fazer leitura em sala de aula e pareciam travados, mal abriam a boca, sempre com um tom de voz baixo, mostrando-se inibidos por não saberem decifrar os signos.

7 A INTER-RELAÇÃO DA PROFESSORA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Após algum tempo de observação da turma, percebemos como a professora e os alunos vivenciavam e compartilhavam as práticas de leitura em sala de aula, buscando evidenciar a questão da mediação afetiva entre professor-aluno.

A visão que a professora tem de ensinar leitura é uma visão ainda empobrecida; os materiais que utiliza servem apenas para decodificar

sons, contribuindo, assim, para que o aluno continue naquele círculo fechado, incapaz de ter uma visão reflexiva que lhe permita a evolução, ou seja, a compreensão.

Na sala de aula, não havia relação de afetividade entre a professora e seus alunos. Ela, por mais que se esforçasse em fazer o melhor, não conseguia, pois, estava estagnada no tempo. Seus métodos eram apenas de repassar conteúdos no quadro, e os alunos copiavam, em um processo de faz de conta, em que a professora fazia que ensinava e os alunos faziam que aprendiam.

Desse modo, os métodos aplicados pela professora se resumiam em: escrever os conteúdos na lousa, ditar pequenos textos ou ditar partes de textos, sem fazer comentários significativos, parecia-nos que tudo era feito de forma que o tempo fosse passando, com isso, alguns alunos, com intuito de obter nota, tentam realizar essas atividades, sem muito sucesso, enquanto outros se distraem desestabilizando o ambiente, com conversas paralelas.

No decorrer das aulas, observamos que os alunos achavam estranha nossa presença na sala de aula. Ao final de um de nossos encontros, indagavam: “O que fazem aqui?”, “Vocês vêm só reparar pra cá?”, e nós dizíamos que lá estávamos para acrescentar laços de afetividade que ainda não existiam lá.

8 O QUE FAZER PARA AJUDÁ-LOS?

Pretendemos, diante da problemática, procurar formas diferentes e diversificadas de leituras em sala de aula, ou seja, desenvolver atividades coletivas que viessem consentir a troca de experiência entre os alunos e que possibilitassem a interatividade entre eles.

Em conjunto com a professora, iniciamos ações didático-pedagógicas de forma a vivermos a condição da docência e os pré-adolescentes, adolescentes e jovens, a condição de aprendiz.

Ponderou-se, em consonância com a professora, que alguns alunos não conseguiam se relacionar de forma afável, pois traziam da própria relação com a família comportamentos que não o ajudavam a viver socialmente com dignidade. Contudo, não usamos métodos que os repreendessem. Mas, sobretudo, tentamos entender suas angústias, intensificando mecanismos didático-pedagógicos, mediados pelo conhecimento sistemático, para tentar reverter aquelas situações de comportamentos negativos, que prejudicavam sua aprendizagem e desmoralizavam socialmente.

Dessa forma, em momento algum, desrespeitamos suas atitudes, pois já havíamos entendido que tudo aquilo fazia parte do seu cotidiano, entretanto, precisavam mudar seus conceitos. Não podíamos permitir que aqueles alunos ficassem às margens da sociedade e percebemos que com um pouco de atenção, carinho, conhecimento e cultura, eles teriam possibilidades de se comportarem, de conviver socialmente.

Aos poucos, fomos conquistando a confiança dos alunos, pois ensinar algo para quem não tem nenhuma perspectiva de vida não é tarefa fácil.

As origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que é aí que o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividades e permitem estruturar a realidade, o próprio pensamento e o reconhecimento de si mesmo como pessoa (CRISTOFOLETI apud VIGOTSKY, 2005).

9 RESULTADOS

Era uma turma formada por jovens alunos desmotivados, carentes de saúde, nutrição, família, apoio emocional, desenvolvimento cognitivo e motor, entre outros, que contribuíram para que estivessem fora da faixa etária educacional, ou seja, em idade não correspondente à série que cursavam. Algumas alunas, precocemente, já eram mães e outros ainda, eram bi, trirrepetentes. Sem perspectivas e sem o menor interesse pelas aulas, faziam de tudo para chamar atenção, como: chingamentos entre colegas, à professora e, até mesmo, à Diretora. Não havia respeito uns com os outros, a professora já tinha perdido quase que totalmente a vontade, mas ainda tentava ajudá-los com diálogos sucessivos, na tentativa de melhorar o ambiente de estudo.

Verificamos que as atitudes afetivas, como o descaso, a recusa e o desinteresse pelo conhecimento, eram fora do comum na sala de aula e entendemos que ali existia uma necessidade imediata, cuja solução somente poderia ser encontrada em conjunto com a professora: gerar expectativas otimistas para eles.

A partir de então, iniciamos o planejamento de atividades de leitura a serem desenvolvidas. Verificamos diferentes formas de trabalhar o conhecimento, saindo das aulas rotineiras, sem, no entanto, desprezá-las. A cada aula procuramos diversificar os modos de apropriação do conhecimento de forma dinâmica, com o intuito de chamar a atenção dos alunos, colocando-os sempre como atores da ação, mediados pela professora e nós, como pesquisadores.

Com o passar do tempo, os alunos começaram, lentamente, a mudar seus modos, comportamentos e hábitos. Passaram a perceber e dar atenção às atividades e aulas de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula. Começaram a fazer indagações do tipo: “Qual será a atividade da próxima semana?”, ou então, “Para onde será a próxima aula?”. Com isso, percebemos graduais mudanças nas relações com os outros, por meio de pequenos diálogos bem sociáveis.

No desenrolar do processo, fomos observando que as atividades estavam despertando o prazer para o conhecimento e que não mais precisávamos chamar a atenção deles para a realização das tarefas, pois já as faziam por motivação própria. Espontaneamente faziam perguntas e isso mostrava que o mecanismo da mudança, apesar de individual, tinha sua raiz na sociedade e na cultura, tal como afirmara Vygotsky (1998).

Por um lado o ato de aprender e a compreensão, assim, desencadeiam as emoções de prazer, que realimentam novos investimentos cognitivos do sujeito no campo da aprendizagem. Por outro, o não aprender, o não compreender, desencadeia nas crianças aquelas emoções de recusa e estranhamento às práticas pedagógicas e aos conhecimentos que lhes são disponibilizados na sala de aula. Nesse momento, percebe-se o enlace afetividade e conhecimento, mobilizando ou não as crianças ao aprendizado. O acesso ao conhecimento e as significações vai alterando o processo de intersubjetividade vividos pelas crianças. E elas vão se autorregulando, porque estão se apropriando de outros modos e práticas de agir, pensar e sentir, ou seja, elas estão constituindo seus “eus”, sua vida psíquica nas relações de conhecimentos que são relações sociais e culturais.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciar e refletir sobre o cotidiano atípico no ambiente escolar e olhar os fatos que acontecem no dia a dia, na dinâmica interativa produzida nas relações de ensino, levou-nos a considerar diferentes fatores, ora tensos, ora harmônicos, de acesso à leitura.

Nesse sentido, se as análises dos acontecimentos cotidianos mostraram o quanto é difícil trabalhar na adversidade com a diversidade, mostraram também que é nessa mesma diversidade da sala de aula, que alunos e professora dão pistas de como conduzir o trabalho docente (CRISTOFOLETI, 2005, p. 111).

As relações que os alunos estabelecem entre si, com a professora

e com as atividades propostas, ajudou-os a se apropriarem de outros modos de comportamentos: já conversavam amigavelmente com os colegas, passaram a ter certo respeito pela professora e pelos demais funcionários.

Ao despertamos neles o gosto pela leitura, ou seja, o apropriar-se dos conhecimentos, ajudamos a acrescentar neles o que não tinham, ou seja, a autoestima perdida, e isso os motivou ao investimento em novas aprendizagens.

Com a apropriação dos conhecimentos, adquiriram maneiras de se comportar em sala de aula, além de dar importância e valor aos conhecimentos ali trabalhados.

[...] A afetividade é um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois através dela podemos perceber a evolução dos indivíduos e sua relação com o conhecimento. Compreende-se que a afetividade desenvolvida em sala de aula não são apenas aquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração que os educadores deveriam dedicar a seus alunos. Mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o quanto se está sendo afetado e como pelas relações sociais vividas (FALABELO, 2005).

As ações propostas, na presente pesquisa, tornaram as aulas mais interessantes para os alunos da quinta série, pois todos queriam saber, quando nos enxergavam na escola, qual seria a novidade do dia, ficavam na expectativa. Eram visíveis as mudanças de comportamentos da turma. A professora sempre quis ajudar a turma, mas, infelizmente, sem o apoio da supervisão escolar, na solidão do seu fazer docente, sentia-se desencorajada. Em conjunto conosco (pesquisadores), aos poucos, mudou seu modo e as maneiras com que ensinava seus alunos, e conseguiu melhorar a vida de muitos daqueles jovens, que começaram a se apropriar de hábitos de leitura, ampliando seus conhecimentos, com isso, absorvendo uma nova visão de ver o mundo e modificando, assim, suas atitudes e seus comportamentos.

Ao final da nossa pesquisa, o progresso dos alunos foi louvável, quase todos se apropriaram da leitura, como forma de entretenimento cultural, pois eram desprovidos desse prazer, por morarem em um pequeno lugarejo, distante, aproximadamente, uns quinze quilômetros do centro urbano. A cada nova aula, os alunos ficavam bastante atentos, pois os conhecimentos, que inicialmente pareciam ser vistos pelos alunos como algo desinteressante e sem sentido, passaram a tomar outro

direcionamento. Os alunos começaram a apresentar laços de afetividade, na aceitação do conhecimento, esquecendo a recusa, o desprazer que lhes assombrava. Indiciavam que o conhecimento lhes proporcionava momentos de satisfação, de valorização e de conquistas, proporcionando-lhes autonomia e independência. Tudo isso possibilitou-lhes nomear o mundo e abrir caminhos para alcançar seus objetivos de forma dinâmica, ampliando suas competências e habilidades cognitivas e afetivas.

REFERÊNCIAS

CRISTOFOLETI, R. C. *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...* Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 2005. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

FALABELO, R. N. O. *A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37.ed. São Paulo: Cortês, 1999.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 10.ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

As atividades de leitura cultivadas na comunidade Cuxipari Furo Grande

Aurilene Amaral Sousa

Resumo: Estudo sobre as práticas de leitura cultivadas na comunidade de Cuxipari Furo Grande. Conforme os dados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e memórias de leitura, foi constatado que a referida comunidade não tem por hábito ler e acredita que essa é uma atividade intrínseca aos professores, estudantes, cientistas, isto é, pessoas ligadas ao conhecimento sistematizado repassado nas instituições de ensino e aos dirigentes da Comunidade Cristã (Igreja Católica). E quando o indivíduo lê é com o intuito de aprender, de se informar, de obter conhecimento. E essas pessoas consideradas leitoras dispõem de boa imagem na localidade, tidas como esforçadas e que sabem muito. Para aquelas que não leem falta incentivo. Porém, apesar dos dados estatísticos mostrarem que a leitura é tida como importante, os informantes acreditam que as pessoas que não leem sabem interagir e têm acesso às mesmas oportunidades na dinâmica das relações sociais.
Palavras-chave: Práticas de leitura; projeto; Cuxipari.

Abstract: This research work develops a study on the reading practices cultivated in the community of Cuxipari Furo Grande. According to the obtained data, it was verified that referred her community doesn't have for habit to read and it believes that this is an intrinsic activity to the teachers, students, scientists, that is, linked people to the systematized knowledge reviewed in the teaching institutions and to the Christian Community (Catholic Church). And when the individual reads is it with the intention of learning, to find out, to obtain knowledge. And those people considered readers have good image in the place, had as made an effort people, that know a lot. For those that don't read lack incentive. However, in spite of the statistical data they show that the reading is had as important, the informers believe that the people that don't dominate the reading know how to interact and to participate usually of social relationships.

Keywords: Reading practices; project; Cuxipari.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm sido comum na área da educação as discussões sobre as dificuldades que o indivíduo enfrenta para aprender a ler e escrever. Além disso, muitas vezes ele não encontra em casa incentivo para cultivar o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita, e a escola não está conseguindo desempenhar essa função sozinha. Existem pais que não leem em casa para seus filhos, nem para si mesmos, ou por não terem acesso a livros ou por falta de tempo e interesse, e o pior é que muitos não sabem ler.

O brasileiro lê pouco. Pelas contas da Câmara Brasileira do Livro, a cada ano a média não chega a dois livros por habitante. Se considerarmos que algumas pessoas, felizmente, superam em muito esse número, chegamos à triste conclusão de que uma boa parte da população não lê nada – até porque temos 16 milhões de analfabetos (PÁTIO, 2008, p. 52).

Diante dessa realidade, faz-se urgente trabalhar alternativas que visem a ajudar as pessoas a cultivarem mais o hábito da leitura, principalmente aquelas que se encontram mais afastadas dos centros urbanos, isto é, dos interiores, neste caso da região das ilhas do município de Cametá.

Historicamente o povo ribeirinho encontra mais dificuldades de acesso à educação formal e, apesar de hoje em dia a maioria das ilhas contarem com escolas que oferecem o Ensino Fundamental, nenhuma delas conta com bibliotecas, por exemplo. Muitas vezes, neste contexto, o único contato com livros que o indivíduo possui é com aquele da escola, o livro didático. E quem não está estudando como e onde vai encontrar espaço para ler?

Neste sentido, nota-se a importância de trabalhos voltados à leitura, como o que é desenvolvido há mais de um ano na comunidade Cuxiari Furo Grande, ilha pertencente ao município de Cametá por meio de um projeto intitulado *Variação e escola no interior da Amazônia Paraense: uma proposta de interseção sociolinguística no ensino da Língua Materna no município de Cametá*, que busca incentivar a prática de leitura em meio aos membros da comunidade por meio da implantação de um Clube de Leitura, uma Biblioteca Comunitária e o trabalho da Mãe Leitora (mulher da comunidade que disponibiliza uma hora do seu dia para ler às crianças). Isso porque, segundo estudiosos,

Considerando-se que todo discurso é ideológico em sua natureza, a formação de leitores seria um instrumento de transformação, ao possibilitar a constituição de um grupo crítico sobre sua própria condição social (LODI, 2004, p. 23).

Diante da proposta do projeto, talvez, no futuro a comunidade acredite mais na importância da leitura para seu desenvolvimento pessoal e social, cultivando-a cada vez mais, tanto no âmbito familiar como no da comunidade. Consequentemente, talvez se possa cobrar da escola novas metodologias que permitam ao aluno / ao jovem / à criança desenvolver não só a “leitura da palavra”, mas também a “leitura de mundo” (FREIRE, 2008). Por meio do incentivo a uma leitura contextualizada, atraente, produtiva, etc., e a produção escrita, quem sabe seja possível com o tempo transformar essa realidade e o Cuxiari possa transformar-se em uma comunidade leitora.

Contudo, para ajudar na implantação do projeto, uma equipe de voluntários vai duas vezes ao mês à referida comunidade, com o intuito de reunir o Clube de Leitura da Santíssima Trindade, verificar o funcionamento da biblioteca e levar doações de livros. O fato é que as viagens até lá têm nos permitido fazer algumas observações sobre a realidade das pessoas que ali vivem. E, ao que parece, até a chegada do projeto, muitas pessoas não tinham acesso à leitura, a livros e isso, talvez, tenha dificultado o desenvolvimento desse hábito. Daí a necessidade de se desenvolver uma pesquisa na comunidade para descobrir pontos como esses e também com o intuito de investigar e quem sabe identificar quais práticas de leitura eles tinham acesso antes da chegada do projeto, quais os conceitos de leitura que cultivam, ou seja, como entendem o processo de leitura, com que frequência eles leem, qual a importância que dão à leitura, enfim, buscar entender a realidade de leitura da comunidade. Pois, dessa forma também será possível conhecer um pouco mais sobre a vida dessas pessoas e a relação que mantêm com a leitura.

2 O LOCAL PESQUISADO E O PROJETO DE LEITURA

A pesquisa se dá na Ilha de Cuxiari Furo Grande, interior do município de Cametá, nordeste paraense. Onde foi implantado em 2007 um projeto piloto de leitura com o intuito de incentivá-la na comunidade.

2.1 A COMUNIDADE CUXIARI FURO GRANDE

Cametá, município conhecido pela sua história, pela sua cultura e por suas belas paisagens naturais, encontra-se estrategicamente localizada à margem esquerda do rio Tocantins, onde todas as manhãs testemunha

o raiar do sol trazendo o dia por detrás das ilhas. É nesse cenário genuinamente amazônico entre as quase cem ilhas que o município possui que se localiza nosso ambiente de pesquisa, a Ilha de Cuxipiarí. Ela não é diferente das outras que existem ao longo dos rios da Amazônia, cercada por palmeiras nativas da região como açaizeiros e “miritizeiros”. Atualmente, encontra-se dividida em: Cuxipiarí Furo Grande (local da pesquisa), com aproximadamente 72 casas onde moram cerca de 80 famílias; Cuxipiarí Carmo, com 120 casas; Cuxipiarí Costa, 70 famílias e Cuxipiarí Rio, que possui em média 20 casas e cerca de 25 famílias.

As casas são de madeira, algumas cobertas com telhas de barro, outras com palha; algumas alegres e exuberantes com cores fortes e vibrantes, outras sem cor, com tons de cinza, adquiridos por atividade das chuvas e ação do tempo que, aos poucos, vão apodrecendo a madeira; há ainda aquelas que já têm caixa d’água, rádio, antena parabólica, televisão, que funciona a base de energia fornecida por geradores movidos a óleo diesel, etc. Trata-se de um lugar onde as ruas são rios, as bicicletas, os carros, as motos são substituídas por embarcações, sejam elas grandes ou pequenas, a remo ou a motor, pintadas ou não, não importa, afinal, o mais importante é que flutuem. Onde desde cedo se aprende que saber nadar é tão importante quanto saber andar ou saber qualquer outra atividade, ou seja, saber nadar é uma questão de sobrevivência. Talvez, por isso, seja tão comum encontrar ao longo da margem do rio, dezenas de cabecinhas na água, de todas as idades que ora aparecem ora desaparecem no mundo de águas do rio Tocantins. Inclusive bebês no colo de suas mães embalados pelas águas turvas que, por vezes, encantam, mas por outra também intimidam por sua grandiosidade.

A ilha ainda não possui fornecimento de energia elétrica, não há tratamento da água, posto de saúde, enfim, a comunidade é desprovida de alguns recursos básicos para ter mais qualidade de vida. Por outro lado, um dado relevante a ser mencionado é que já existe escola na localidade, a qual atende crianças, jovens e adultos. O que é bastante positivo, uma vez que poupa essas pessoas de se deslocarem de sua localidade até a cidade para estudar, ou seja, com a presença da escola as pessoas não precisam mais se deslocar de suas casas para morar na casa de estranhos com intuito de estudar, prática esta ainda bastante comum nos interiores do município.

E, por se tratar de ilha, o único meio de transporte a que têm acesso as pessoas são os barcos. Alguns já possuem embarcação própria para usar no dia a dia, na comercialização de seus produtos e para atender suas necessidades, outros, por sua vez, que não a têm, utilizam os que

fazem linha, ou seja, existem barcos que são destinados ao transporte de passageiros. Por isso, é bastante comum encontrar dezenas deles ao longo do rio indo a todas as direções, sempre muito coloridos a deslizar pelas águas.

Além das belas paisagens naturais, a ilha também abriga um povo acolhedor, pessoas que em sua simplicidade cativam a todos, que se mostraram sempre receptivos e atenciosos, não só durante os encontros do Clube de Leitura, mas também durante as entrevistas realizadas para a presente pesquisa.

Contudo, pode-se dizer que a comunidade de Cuxipiari Furo Grande desfruta de uma vida tranquila, regada a banhos de rio e vinho de açaí, sem esquecer o mapará e o camarão. Mas, precisa entender que há muitas coisas a serem conquistadas ainda, para que, no futuro, todas as pessoas possam usufruir das mesmas oportunidades e ter mais qualidade de vida.

2.1.1 Projeto de leitura na comunidade

A partir de outubro de 2007, teve início em nosso município a implantação do Projeto *Variação e escola no interior da Amazônia paraense: uma intercessão sociolinguística no ensino de língua materna no município de Cametá-PA*, idealizado pelo professor Orlando Cassique Sobrinho Alves. Ele incluía a oferta de um curso para graduandos e concluintes do Campus Universitário do Tocantins / Cametá e um de formação para professores da rede municipal de ensino, além da implantação no interior do município de uma biblioteca comunitária, um clube de leitura e o trabalho da mãe leitora.

Ainda em 2007 foi ministrado o curso *Educação e Linguagens* pelo referido professor no Campus Universitário do Tocantins/Cametá que contou com 40 participantes, alunos e concluintes oriundos dos cursos de Pedagogia e Letras e tratou de temas referentes às Políticas Linguísticas, Norma Culta, Variação e Preconceito Linguístico, Alfabetização e Letramento, Leitura e Escrita, etc. E, a partir dessas discussões, originou-se um projeto de ensino de língua portuguesa, intitulado *O processo de leitura e escrita*, de autoria das professoras Alexandra Baía, Aurilene Sousa, Maria Durcilene Corrêa e Maria Jorielma Furtado, que se destinava a alunos de 2ª série do Ensino Fundamental e defendia a ideia de que “o processo de leitura deveria partir da fala do educando com o intuito de que suas práticas languageiras se transformassem em uso”.

Tal projeto foi apresentado no Curso de Formação para professores *A importância da leitura e da escrita*, ministrado pelo professor Orlando Cassique, em parceria com a UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá e a Prefeitura Municipal de Cametá. Este contou com a participação de 80 professores de 1ª à 4ª série e de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, e teve a finalidade de promover discussões sobre a prática de ensino do português, em que se buscou mostrar aos professores que

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação (PCN, Língua Portuguesa, p. 55).

Além disso, permitiu a demonstração de práticas possíveis de serem aplicadas em sala de aula, a fim de ajudar o aluno a não só decodificar as palavras, mas a entendê-las, interpretá-las e saber usá-las em suas práticas sociais, pois, do contrário, a escola continuará “[...] produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (PCN Língua Portuguesa, p. 55).

Ainda como parte do projeto maior, faltava a implantação de um clube de leitura, uma biblioteca comunitária e o trabalho da Mãe Leitora na região das ilhas do município. Porém, não havia recursos disponíveis, e dentre as dificuldades, a maior, sem dúvida, era, naquele momento, a falta de transporte. Felizmente, a Colônia dos Pescadores Z-16 do município decidiu apoiar o projeto com a disponibilização do barco, incentivo e divulgação na comunidade que iria recebê-lo, uma vez que a referida instituição dispõe de forte influência entre os ribeirinhos. Com isso, foi possível implantar na ilha de Cuxipari Furo Grande o Clube de Leitura da Santíssima Trindade e a Biblioteca Comunitária do Rio Cacique.

2.1.2 O Clube de Leitura

O clube já se reúne há mais de um ano, às vezes na escola, outras no barracão¹ da comunidade. Desde o primeiro encontro, conforme foi combinado com a comunidade, o Clube de Leitura da Santíssima

¹ Entenda-se por barracão, uma grande construção de madeira, com enorme salão destinado para promover eventos religiosos, provenientes da religião Católica e até pouco tempo atrás, festas dançantes, mas, por determinação da Igreja, elas estão terminantemente proibidas.

Trindade se reúne quinzenalmente, geralmente aos sábados, quando um grupo de professoras voluntárias se desloca da cidade até a comunidade para participar e ajudar na coordenação dos trabalhos decorrentes do encontro. As reuniões iniciam com a leitura de um texto selecionado previamente, em seguida após a leitura em voz alta, dá-se espaço para que os participantes se pronunciem sobre o texto.

Entre os textos trabalhados estão lendas regionais, contos, crônicas, poesias, fábulas, tais como: *Os olhos do menino*, *O boto encantado*, *O Velho e os Miritizeiros*, *A última crônica*, etc. Porém, há de se entender que as leituras realizadas no clube não se limitavam meramente à decodificação das palavras, uma vez que oportunizou um espaço para troca de conhecimento entre os participantes, bem como de seus conhecimentos de mundo com os textuais. A esse respeito, eis o que diz uma recente pesquisa realizada na comunidade sobre os gêneros discursivos trabalhados no Clube de Leitura, intitulado *Gêneros discursivos no Clube de Leitura da Santíssima Trindade de Cuxipiari Furo Grande em Cametá/PA*:

Esses encontros, por sua vez, não apenas favoreciam a leitura de alguns textos, mas proporcionaram aos seus participantes a interação com diferentes leituras de mundo, visões ideológicas, posicionamentos perante a vida, discursos construídos historicamente, enfim, a ampliação da experiência discursiva que estes já possuíam, fazendo com que o ato de ler passasse a ter um outro sentido em suas vidas (BAIA, 2008).

Contudo, ao longo desses meses, houve muitas dificuldades tais como: problemas de comunicação com a comunidade, desconfiança por parte de algumas pessoas, por se tratar de uma proposta totalmente nova para eles, etc. Porém, apesar de tudo, houve progressos, prova disso é a presença constante de pessoas da comunidade nos encontros do clube de leitura.

2.1.3 A Biblioteca Comunitária

Vários estudos voltados à prática de leitura têm demonstrado que as bibliotecas podem ser uma importante aliada na árdua tarefa de formar leitores. E como a comunidade em questão não dispõe de recursos para comprar livros, nem para montar uma biblioteca e o poder público não possui políticas para esse fim, a ideia foi montar uma biblioteca comunitária no local. Entende-se também que

A biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto (FREIRE, 2008, p. 38).

Pensando nisso, foi implantada, na ilha de Cuxipiari Furo Grande, a Biblioteca Comunitária do Rio Cacique, situada na E.M.E.F. Juvenal Viana Teles, cedida pela comunidade. Ela conta com um pequeno acervo, incluindo livros de literatura infantil, literatura brasileira, inclusive paraense, livros didáticos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e livros do Ensino Médio. Vale ressaltar que os referidos livros foram doados por professores e alunos do município, Secretaria Municipal de Educação, bem como por dois escritores cametaenses: Alberto Moia Mochel e Salomão Larêdo.

2.1.4 A Mãe Leitora

Não é mais novidade que a sociedade brasileira lê pouco ou, muitas vezes, não lê. E, em alguns casos, essa ausência de leitura se deve ao fato de existirem famílias que não têm por hábito ler e o pior, alguns nem ler sabem. A esse respeito, eis o que diz uma revista pedagógica: “O analfabetismo e o iletramento estão na base da dificuldade de acesso dos brasileiros ao mercado de trabalho, a uma vida digna, à cidadania” (PÁTIO, 2008, p.52).

Nesse cenário familiar, culturalmente, a responsabilidade pela educação dos filhos fica com a mãe, pois, há pouco tempo, o papel da mulher se resumia no de esposa, dona de casa, quem cuida das crianças, enfim, a mulher era educada para cuidar da casa. É bem verdade que essa realidade vem mudando ao longo dos anos, porém ainda se faz fortemente presente em nossa sociedade heranças desse tipo de educação. Além disso, a figura da mãe representa um dos esteios da família, é sinônimo de amor, carinho, respeito, enfim, é uma figura sagrada. E qual pessoa melhor que a mãe para mostrar às crianças que ler é importante? Mesmo porque a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada recentemente pelo Instituto Pró-Livro, constatou que a mãe é quem exerce mais influência sobre as crianças para ler, em que 49% dos entrevistados a apontaram como maior influenciadora para leitura, e mais, a maior influência delas ocorre na Região Norte com 59% e Nordeste com 56%.

Nesse sentido, pode-se dizer que a mãe exerce uma forte influência na formação do indivíduo e, por isso, é necessário envolvê-la mais na

educação das crianças, neste caso na prática de leitura. Porém, o que fazer quando essa mãe não sabe ler? Como ela vai incentivar e motivar seu filho se ela mesma não conhece o universo da escrita? Uma maneira imediata de ajudar essas crianças seria colocá-las em contato com pessoas que leem e, neste caso, a mãe leitora desempenharia o papel de mediadora entre as crianças e a leitura.

No caso da ilha de Cuxiari Furo Grande, uma das mulheres da comunidade se dispôs a reservar uma hora do seu dia para ler com e para as crianças, ou seja, durante uma hora do dia, além do período escolar essas crianças teriam a oportunidade de estar em contato com o universo da escrita, por meio de histórias, sejam contos, lendas, fábulas, enfim, teriam um tempo para estreitar o contato com os livros, sem imposições ou cobranças, um espaço aberto para leitura.

3 DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma pesquisa requer, além de uma metodologia para orientar o pesquisador, uma fundamentação teórica, ou seja, é preciso se fundamentar em estudos já realizados na área para respaldar o trabalho a ser realizado.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Há tempos, entendia-se que saber ler se resumia em conhecer as letras, juntá-las para formar sílabas e com elas formar palavras, ou seja, saber ler implicava decodificar as palavras, sem a preocupação de compreendê-las, interpretá-las e contextualizá-las com o mundo.

Porém, nos últimos anos com as crescentes discussões e os estudos sobre a importância da leitura na formação do indivíduo, essa realidade vem se modificando e tem-se exigido novas propostas de leitura. Em que essa prática de ensino-aprendizagem não seja entendida apenas como simples decodificação de palavras, mas como um processo que prime pela leitura num sentido mais amplo, incentivando a interação entre a leitura das palavras com o conhecimento de mundo de cada um, ou seja, precisamos promover “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2008, p.13).

Além disso, atualmente com o desenvolvimento dos estudos científicos, tecnológicos, do conhecimento de modo geral a sociedade

tornou-se mais exigente, mais competitiva especialmente no campo profissional. Contudo, apesar de já se saber o quanto a leitura é importante, as escolas ainda não estão dando conta de desenvolver nos educandos essas habilidades e apresentam constantemente as mesmas queixas: “o aluno não sabe ler e escrever” ou “o maior problema é com a leitura e a escrita principalmente a leitura”, como prova dessa crescente problemática eis o que diz os PCN:

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (PCN, 2001, p. 19).

Os motivos pelos quais essas crianças e jovens não estão desenvolvendo essas habilidades na escola podem ser muitos, o fato é que por essa razão milhares de pessoas estão se tornando excluídas de práticas sociais. Além disso, sabe-se que ainda existem no Brasil milhares de adultos analfabetos e, em nosso município, isso não é diferente. Assim, o número de pessoas sem contato com leitura também cresce. Logo, além de refletir sobre a importância da leitura na formação do indivíduo é necessário indagar,

Que papel reservar à leitura neste processo? Pessoalmente, incluiria a leitura como uma das formas de interação entre os homens. Leitura do mundo e Leitura da palavra, processos concomitantes na constituição dos sujeitos, pois a primeira não se dá sem a segunda. E na história de cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (GERALDI, 1993, p. 14).

Com isso, devemos perceber que, além da preocupação com a leitura propriamente dita, é necessário também pensar sobre as concepções de leitura a serem adotadas, os objetivos que se deseja alcançar com essa prática, maneiras de como praticá-la, enfim, tem-se que concebê-la como um processo amplo, atentar para as potencialidades advindas do texto e interagir, por meio da leitura, o conhecimento oriundo da palavra escrita com aqueles inerentes a cada um, o chamado conhecimento de mundo. Ou seja,

O sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época (JOUVE, 2002, p. 22).

Dessa forma vemos a leitura como uma necessidade iminente, mas para incentivá-la é preciso que as pessoas se interessem, se envolvam, gostem e passem a vê-la não só como uma atividade obrigatória, voltada apenas para tarefas de sala de aula, mas a tomem para si como uma atividade prazerosa do cotidiano. E que é possível criar um mundo novo a cada leitura realizada, fazer descobertas incríveis do passado, do presente e do futuro.

E esses incentivos devem atingir a todos principalmente as crianças, pois, atualmente, na sociedade em que vivemos, pesquisas no âmbito da leitura também têm mostrado que as crianças que leem desde cedo têm mais facilidade na escola. No artigo *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*, Sylvia Terzi fala de um trabalho realizado por Heath em que descreve três comunidades que possuem diferentes práticas de letramento,

Uma das comunidades – *Maintown* – é constituída por pessoas que apresentam um alto grau de letramento e de valorização da escrita [...] Qualquer manifestação da criança no sentido de iniciar um evento de letramento determina a interrupção imediata, pelo adulto, da atividade em que estava envolvido e pronto atendimento à criança. Os eventos de letramento familiares às crianças da comunidade abrangem leituras de livros antes de dormir, leituras de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de propagandas na televisão [...] São portanto bem-sucedidas na escola. A segunda comunidade estudada por Hath – *Roadville* – Os eventos de letramento não vão além da leitura de livros. [...] As leituras são seguidas por perguntas nas quais o adulto exige que a criança repita o conteúdo. [...] Quando vão para a escola, essas crianças têm bom desempenho nas três primeiras séries, mas seu sucesso começa a cair rapidamente na quarta série. [...] Sentam e ouvem as histórias e sabem responder a perguntas-identificação (O que..., Quem..., Onde...). Porém não conseguem responder a questões avaliativas, nem criar histórias. *Trackton*, a terceira comunidade, apresenta uma orientação de letramento bastante diferente para suas crianças. [...] Os adultos também não leem nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto o da igreja) [...] Ao chegarem à escola, as crianças de *Trackton* são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura. Elas encontram dificuldade em adaptar-se aos padrões escolares (TERZI, 1997).

Tal pesquisa demonstra que a prática de leitura no seio familiar norteada pelo afeto e com objetivo de fazer com que o indivíduo consiga compreender as palavras e relacioná-la com atividades simples do dia a dia contribui não só para a compreensão do que está escrito, mas para

o que está implícito, além de despertar a criatividade da criança para criar algo novo a partir do que foi lido. Ou seja, incentivar uma leitura mais rica no seio familiar contribui e muito para o sucesso da criança na escola. Neste caso, fica comprovada a importância da família, dos pais no processo de formação de indivíduos que valorizem e cultivem a leitura.

Porém, a tarefa de formar leitores competentes não é fácil. São muitas as dificuldades, pois faltam livros, bibliotecas, pessoas preparadas para desenvolver essa prática, etc. Mas, apesar das dificuldades é necessário e urgente que se faça alguma coisa, ou seja, que busquemos mecanismos que levem a leitura até as pessoas, já que muitas acabam deixando de lado essa prática ao longo da vida e, pior, existem aquelas que nunca tiveram sequer a oportunidade de folhear um livro e saber o que está escrito, muito menos compreendê-lo.

3.2 METODOLOGIA

Todo trabalho de pesquisa necessita adotar uma metodologia que norteará o pesquisador desde a construção do projeto até a realização da pesquisa propriamente dita. E, neste caso, como se pretende investigar as práticas de leitura desenvolvidas na comunidade de Cuxipiari, optou-se pela realização de observações no local pesquisado, coleta de relatos de moradores por meio de suas memórias de leitura e de entrevistas semiestruturadas, em que

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (PÁDUA, 2006, p. 70),

as quais foram gravadas e posteriormente transcritas para as futuras análises.

Como já foi mencionado neste texto, o Clube de Leitura se reúne a cada quinze dias e, por isso, foi possível fazer várias observações na comunidade ao longo de um ano de trabalho, verificar os costumes, o modo de vida, as tradições, a vida religiosa, etc. Além disso, a partir das entrevistas foi possível traçar algumas considerações a respeito da leitura na comunidade, uma vez que permitiu o diálogo mais próximo entre pesquisadora e moradores, pois, como elas eram realizadas geralmente na casa dos informantes, havia maior aproximação com a rotina da família. Ou seja, para recolhimento das entrevistas, foram necessárias visitas a

várias casas em pontos diferentes da ilha, o que permitiu a observação mais próxima da vida diária dos informantes.

3.2.1 Painel da Amostra

O público alvo da pesquisa são os moradores da Ilha de Cuxiari Furo Grande, onde está sendo desenvolvido o projeto de leitura, cujas atividades deram origem ao presente trabalho. Foram levados em consideração na constituição do corpus, faixa etária, escolaridade e sexo, para que assim fosse dada a uma variedade maior de pessoas da comunidade a oportunidade de falar. Pois, segundo Tarallo (1985, p. 27): “A amostragem aleatória lhe dará a certeza de que você ao menos tenha dado a chance a todos os membros da comunidade de serem entrevistados”, ou pelo menos uma boa parte terá essa chance. Dessa forma, o quadro de informantes a serem entrevistados foi composto por doze pessoas, sendo seis homens e seis mulheres de diferentes faixas etárias.

ESCOLARIDADE	LOCALIDADE	SEXO	FAIXA ETÁRIA
Até o fundamental menor (4ª série)	ZONA RURAL (ILHA CUXIARI FURO GRANDE)	MASCULINO	10 a 18 (1)
			28 a 48 (1)
			Acima de 58 (1)
		FEMININO	10 a 18 (1)
			28 a 48 (1)
			Acima de 58 (1)
Acima do fundamental menor (4ª série)	ZONA RURAL (ILHA CUXIARI FURO GRANDE)	MASCULINO	10 a 18 (1)
			28 a 48 (1)
			Acima de 58 (1)
		FEMININO	10 a 18 (1)
			28 a 48 (1)
			Acima de 58 (1)

3.2.2 Coleta de dados

De posse do quadro de informantes a serem entrevistados, passou-se para a etapa de coleta de dados por meio das observações no local e das entrevistas. Para tais entrevistas, foram necessárias visitas à comunidade e à Colônia dos Pescadores Z-16. Ou seja, como não havia sempre a disponibilização de barco para ida até a ilha, às vezes, havia necessidade de ir até a colônia com o intuito de falar com essas pessoas, uma vez

que muitos moradores da comunidade e demais localidades ribeirinhas a frequentam regularmente para resolver assuntos de seus interesses.

Para a coleta das entrevistas, era pedido inicialmente a cada informante que contasse suas memórias de leitura, ou seja, ele era estimulado a falar sobre as experiências que tivera com leitura ao longo da vida. Porém, a presença do gravador, talvez, tenha feito com que, no início, ficassem um pouco inibidos para falar, mas, à medida que a conversa fluía, iam perdendo o medo. Durante a narração de suas memórias, os entrevistados respondiam às perguntas que foram cuidadosamente realizadas. Elas funcionaram, na verdade, como estímulo para que falassem mais sobre leitura. O fato é que as doze pessoas entrevistadas expuseram suas memórias e gentilmente responderam às questões propostas. Com o término das gravações, passou-se à etapa das transcrições. Em seguida, após algumas análises, os dados foram rodados no pacote de programas VARBRUL (cf. SCHERRE, 1996), para gerar os resultados estatísticos.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

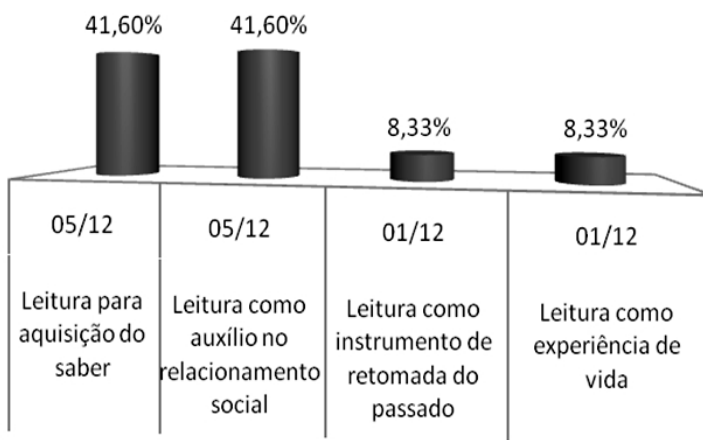
Com os dados fornecidos pelo VARBRUL, foi possível demonstrar em números estatísticos os resultados obtidos a partir das entrevistas. Tais dados, uma vez descritos em tabelas e gráficos, serão analisados. A análise levará em consideração não só os números, mas também os discursos dos informantes ao longo das entrevistas, bem como as memórias de leitura.

4.1 POSICIONAMENTO DO INFORMANTE SOBRE O CONCEITO DE LEITURA

Sobre a questão “O que é leitura?”, a maioria das respostas foi “Leitura para aquisição do saber” e “Leitura como auxílio no relacionamento social”, com 41,6%, respectivamente, sendo que “Leitura como instrumento de retomada do passado” obteve 8,33% e “Leitura como experiência de vida” também.

A partir desses resultados é possível verificar que a maioria das pessoas da Comunidade Cuxipari Furo Grande vê a leitura como mecanismo de aquisição do saber, do conhecimento, pois, em um universo de doze informantes, cinco compartilharam dessa opinião, disseram que “a pessoa deve ler pra saber alguma coisa” (VSF, 17, F) e “através da leitura, ele vai, cada vez mais aprendendo” (EFF, 64, M).

GRÁFICO 01 – POSIÇÃO DO ENTREVISTADO SOBRE O QUE É LEITURA



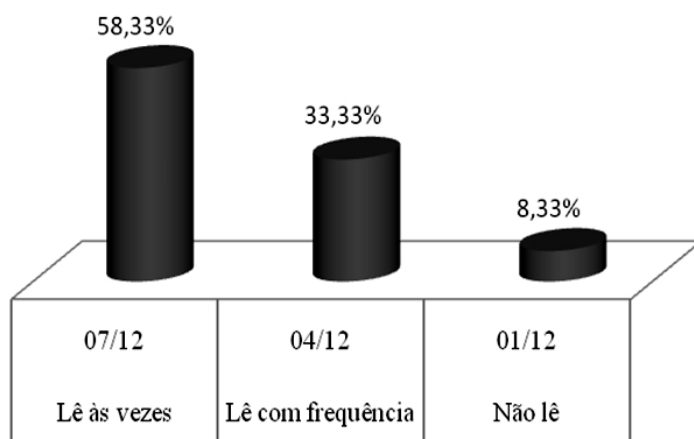
Ou seja, o conceito de leitura que possuem está diretamente relacionado ao conhecimento adquirido por meio dos estudos, da escola. O objetivo da leitura, neste caso, seria obter conhecimento, mas o conhecimento sistematizado e repassado nas instituições de ensino não é o do cotidiano que inclui, por exemplo, as lendas, as crendices, os costumes, etc., tão presentes na realidade do ribeirinho, que em nenhum momento foi mencionado como prática de leitura viável na comunidade. O que demonstra também uma inclinação à valorização apenas da “leitura da palavra”, como em “Leitura é uma coisa muito importante na vida da pessoa, a pessoa que tem que ler o que ’tá escrito aqui e entender o que ’tá lendo, sobre aquela palavra que ela falou” (JAFF, 21, M), em que se limita a ler/decodificar o que está escrito, sem atentar para as múltiplas leituras possíveis de serem feitas a partir da própria realidade, partindo, assim, para a leitura de mundo. Contudo, ainda houve quem dissesse que a leitura é de fundamental importância para a própria vida em sociedade, sem ela as chances de conseguir ascender socialmente são quase nulas, isto é, para crescer socialmente é necessário que se cultive esse hábito. A esse respeito, eis o que diz um dos informantes: “A leitura é uma coisa muito importante na vida da gente, né, porque sem leitura, a gente não vai a lugar nenhum, né.” (NCXP, 30, F). Por meio de discursos como esses é possível perceber que, apesar das dificuldades que possuem em compreender o processo de leitura, demonstram ter alguma consciência sobre a importância dessa atividade, pois saber ler é uma exigência para quem pretende buscar melhores condições de vida, ou seja, dominá-la

implica ter mais oportunidade para alcançar objetivos de crescimento tanto pessoal quanto profissional.

4.2 OS ÍNDICES DE FREQUÊNCIA DE LEITURA

Quando perguntamos “Você tem por hábito ler? Por quê?”, a maioria dos informantes disse que “lê, às vezes”, o que representou um percentual de 58,33%. Quanto aos 41,67% restantes, 33,33% diz que “lê com frequência” e 8,33% “não lê”. Segue abaixo tabela e gráfico:

GRÁFICO 02 – FREQUÊNCIA DA ATIVIDADE DE LEITURA



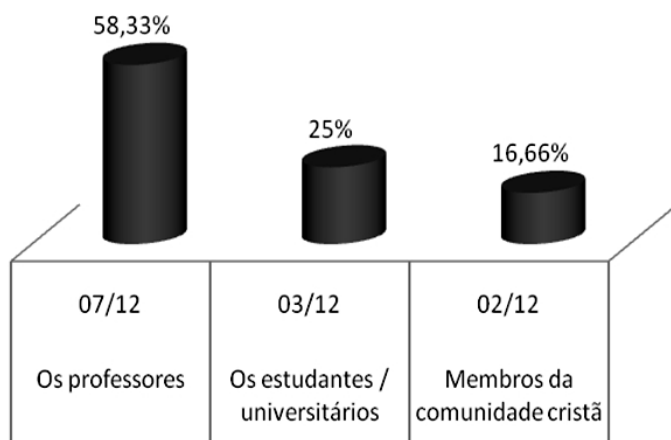
Com base nos resultados pode-se dizer que a maioria dos informantes lê de vez em quando, “Eu leio sim, às vezes, não é todo dia, né, porque muitas vezes a gente se atrapalha com muito serviço, né [...]” (MSPN, 38, F). Em falas como essa, percebe-se que a leitura não é tida como uma das prioridades na vida diária da comunidade, pois sempre aparece em último plano, ou seja, eles leem somente quando possuem um tempo, ou quando “sobra” um tempo entre uma atividade e outra do dia a dia, o que demonstra que a leitura não está entre as prioridades das famílias. Tais falas contradizem também o fato de 33,33% dos informantes dizerem que leem com frequência, ora se o indivíduo diz que lê só nas horas vagas ou quando dá tempo, não pode ler frequentemente, ou seja, como alguém, que em nenhum momento da entrevista incluiu em suas atividades diárias um momento para ler, pode ler com frequência? Além disso, apesar de eles dizerem que leem às vezes, não mencionaram em nenhum momento

outro tipo de livro ou texto que tenham lido ao longo de sua vida ou no período da coleta de dados, a não ser os religiosos, como a Bíblia, e aqueles lidos nas celebrações, ou seja, as leituras que têm contato quando não são oriundas das escolas, provêm das celebrações religiosas da Igreja Católica. A esse respeito, eis o que dizem “leio a Bíblia, né, sempre eu leio e... trabalho da catequese, também tenho que... a gente tem que levar no sábado pras crianças” (MSPN, 38, F) e “Tenho, porque eu gosto de ler, da Bíblia, é o que eu leio mais em casa” (EFF, 64, M).

4.3 SOBRE QUEM TEM MAIS ACESSO À LEITURA

Com relação à questão “Pra você quem tem mais acesso à leitura? Comente”, os resultados demonstram que aqueles que têm mais acesso à leitura, na opinião dos informantes, são os professores, os cientistas, pois obtiveram 58,33% dos dados. Sendo que 25% acreditam que são os estudantes, os universitários e 16,66%, os membros da Comunidade Cristã.

GRÁFICO 03 – INDIVÍDUOS QUE TÊM ACESSO À LEITURA



Tais números nos mostram que mais da metade dos entrevistados veem a leitura como uma atividade que está acessível apenas às pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, no caso os professores e os estudantes, veja em

Eu acho que são os professores, né, porque quem tem mais acesso a livros são eles, pra ler, porque eles são o principal que ensinam, né, e eles

tem quase, sempre que pegar quase o livro pra ensinar, né, pra ler, né, e explicar pros alunos, pra mim eu acho que são eles (VSF, 17, F).

Ou seja, segundo os discursos coletados, as pessoas que vivem da pesca, da coleta do açaí e demais frutas existentes na ilha ou qualquer outra atividade de subsistência, que é o caso de alguns informantes e da maioria dos que vivem na comunidade, estão fora do processo de práticas de leitura.

Dessa forma, vemos como a escola, enquanto instituição veiculadora do conhecimento sistematizado, ocupa um papel muito forte na vida de um indivíduo, ou seja, para eles é na escola que se tem a oportunidade de praticar leitura, fora dela só na comunidade. Ou melhor, eles veem a leitura como uma prática encontrada na escola ou na comunidade cristã, porém no caso da comunidade só os dirigentes possuem essa habilidade. Ainda a esse respeito disse a informante,

Das pessoas, em geral, quem tem mais acesso são os professores, né, que tem aquele acesso de ta lendo, explicando. E, na comunidade, por exemplo, os coordenador, né, porque, sempre as pessoas idosas tem problema de vista, muitos não sabem ler, aí, quer dizer que a oportunidade é pra essa juventude, adolescente, também, porque, não sabe” (MSPN, 38, F) [e] “Assim, as pessoas da comunidade, linha da frente, têm mais acesso à leitura” (SFF, 17, F).

Note-se que, apesar de dizerem que a leitura é importante e que leem às vezes, a verdade é que ela ainda não tem um papel fundamental na vida da maioria dos ribeirinhos dessa ilha. Uma vez que julgam ser uma atividade própria de pessoas ligadas a instituições superiores às deles: a escola e a igreja, ambas detentoras de prestígio na sociedade. E eles mesmos não se incluem nesse grupo de leitores, é como se tratasse de uma atividade muito distante da vida que levam na ilha.

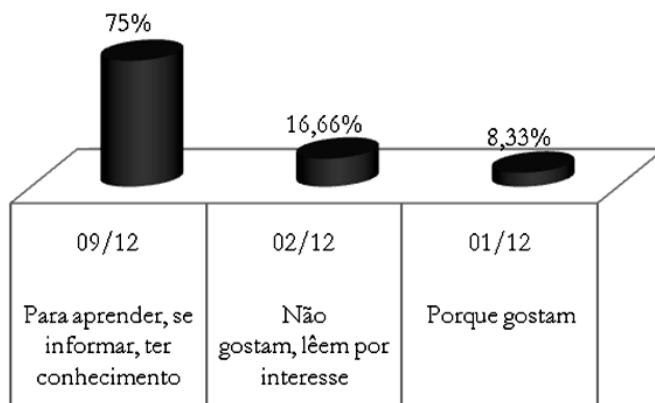
4.4 RAZÃO PELA QUAL OS INDIVÍDUOS NÃO LEEM

Ao serem perguntados “Por que as pessoas leem?” 75% dos informantes responderam “Para aprender/para saber/ter conhecimento”. Dos outros, 16,66% disseram “as pessoas não gostam, leem por interesse” e 8,33% “leem porque gostam”.

Dessa forma, pode-se dizer que veem a leitura como instrumento de aquisição de conhecimento. Mais uma vez, a leitura aparece ligada ao conhecimento sistematizado ensinado na escola, ou seja, para eles, ler

está associado à vontade de quem busca sempre aprender. A esse respeito, dizem os informantes: “Eu acho que eles buscam cada vez mais ler, pra saber, também, cada vez mais, pra aprender cada vez” (EFF, 64, M) e “Então, pra mim, é pra ter mais conhecimento em todas as áreas, né, eu acho, o cara quer ter conhecimento” (RXP, 44, M).

GRÁFICO 04 – Os motivos pelos quais as pessoas leem



Há de se perceber mais uma vez nesse grupo de fatores que os informantes não se consideram leitores, uma vez que sempre que se referem às pessoas que leem, sempre utilizam “eles”, nunca “nós” o que demonstra que não se incluem no seletor grupo de leitores que, segundo eles, é formado por professores e estudantes, bem como os dirigentes da comunidade cristã e os religiosos, como os padres por exemplo.

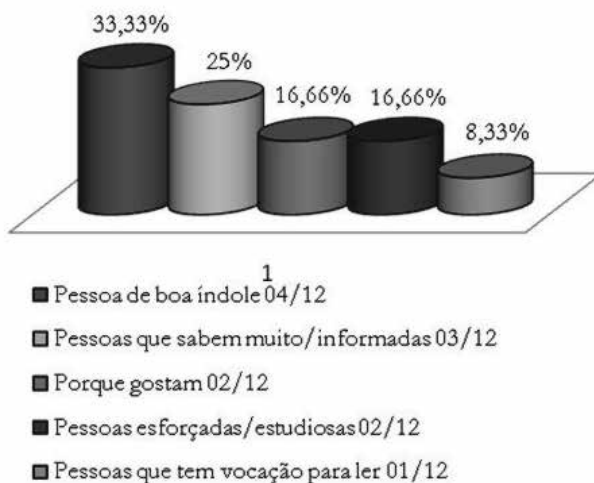
4.5 IMPRESSÕES A RESPEITO DE QUEM LÊ

Quanto à indagação “Qual sua opinião a respeito de quem lê?”, os informantes expressaram várias opiniões, sendo que aquela que obteve o maior percentual, 33,33% dos dados, foi “pessoa de boa índole”; as demais ficaram assim distribuídas: com 25% “Pessoas que sabem muito/informadas”; 16,66%, “Porque gostam e São pessoas estudiosas esforçadas”, ambas com o mesmo percentual e, por último, com 8,33% dos dados, “Pessoa que tem vocação para ler”.

Com base nos dados, pode-se dizer que as pessoas que têm por hábito ler são vistas pelos entrevistados como pessoas de boa índole, ou seja,

possuem uma imagem positiva a respeito de quem lê, sobre isso dizem: “eu acho que elas são umas pessoa muito boa, né” (VSF, 17, F). Mesmo porque algumas das demais opiniões expressadas pelos entrevistados também denotam uma boa imagem, tais como pessoas que sabem muito/informadas e pessoas esforçadas/estudiosas.

GRÁFICO 05 – OPINIÃO DO INFORMANTE A RESPEITO DE QUEM LÊ

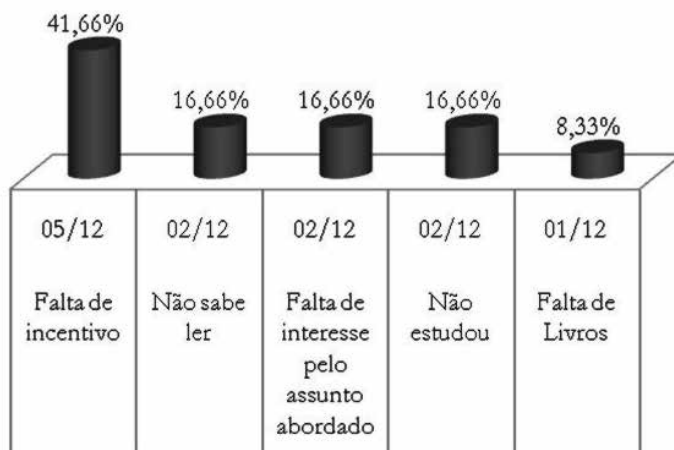


Na verdade, esse resultado vem confirmar o exposto em 2.3 em que disseram que os professores e os estudantes têm mais acesso à leitura e o 2.4, quando dizem que as pessoas leem para saber, isto é, se para os informantes, os leitores são pessoas ligadas ao conhecimento, à educação formal, conseqüentemente terão mesmo uma boa impressão dessa pessoa, uma vez que geralmente os indivíduos escolarizados dispõem de maior prestígio na sociedade que os não escolarizados.

4.6 RAZÃO PELA QUAL AS PESSOAS NÃO LEEM

Neste grupo de fatores os informantes foram estimulados a falar a partir do seguinte questionamento: “Na sua opinião, por que as pessoas não leem?”. Várias opiniões foram detectadas e a com maior percentual, 41,66% foi “Falta de incentivo”; “Não sabe ler”, “Falta de interesse pelo assunto abordado” e “Não estudou” tiveram 16,66%, respectivamente, e “Falta de livros” obteve 8,33% dos dados.

GRÁFICO 06 – RAZÃO PELA QUAL AS PESSOAS NÃO LEEM



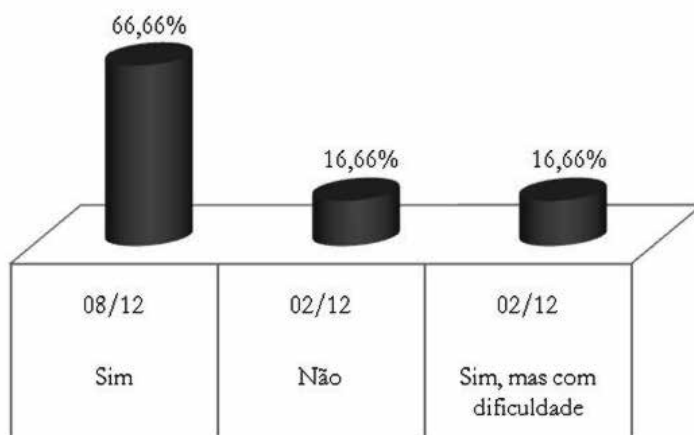
Com base nessas informações, percebe-se que, para os informantes, a razão pela qual a comunidade não tem o hábito da leitura se deve à falta de incentivo, bem retratada na fala a seguir, “Falta de incentivo, porque se a pessoa não tiver um incentivo ela não vai ler o assunto que tá ali” (JAFF, 21, M), ou seja, é como se tentassem dizer que os moradores da localidade não são responsáveis pelo fato de não lerem, pois, para isso, precisavam de incentivo que partisse de outras pessoas e não deles. E mais, acabam admitindo que não faz parte da realidade da comunidade o contato frequente com práticas de leitura. Com isso, é possível inferir que, como pais, também não se sentem responsáveis por ajudar seus filhos a se tornarem leitores, uma vez que acreditam não ser compromisso deles o desempenho dessa tarefa e acabam transferindo-a para terceiros. Neste caso, nota-se uma reafirmação do papel da escola, enquanto responsável pela alfabetização e letramento do indivíduo, uma vez que a família isenta-se da responsabilidade de incentivá-lo a ler.

Porém, talvez essas pessoas tenham esse ponto de vista em razão de problemas enfrentados ao longo dos anos, como falta de escola, por exemplo, também porque se trata de uma comunidade culturalmente ágrafa, em que as narrativas, os costumes, as crenças, os valores, etc., são, há gerações, repassados oralmente de pai para filho. Não faz parte da realidade deles registrar por meio da escrita sua vida e também da comunidade da qual fazem parte. Daí a importância e a necessidade de se incentivar iniciativas que promovam a valorização da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

4.7 A LEITURA E A INTERAÇÃO SOCIAL

Quando perguntamos “As pessoas que não leem sabem se comunicar e se relacionar com os outros? Por quê?”, a maioria das pessoas, 66,66%, respondeu que sim; as pessoas, apesar de não saberem ler, sabem se comunicar. Sendo que as respostas “Não sabem se comunicar” e “Sim, sabem se comunicar, mas com dificuldade” tiveram o mesmo percentual, 16,66%.

GRÁFICO 07 – AS PESSOAS QUE NÃO LEEM SABEM INTERAGIR SOCIALMENTE?



Segundo esses informantes, o fato de uma pessoa não saber ler ou não ter o hábito da leitura não a impede de se comunicar e de se relacionar com os outros, ou seja, acreditam que a ausência de leitura não é empecilho para interagir socialmente e participar desde práticas sociais mais simples, como fazer compras, até maiores, como saber que meios utilizar para reivindicar junto ao poder público algum benefício como a aposentadoria, por exemplo. É como se, implicitamente, dissessem que as pessoas podem viver sim sem leitura.

Olha, sabe se comunicar, né, porque não é só lendo, lá, nós, né, elas sabem se comunicar... sabe informar... só não sabe, assim, mais coisa, porque não sabe ler, se colocar um nome, lá, ela não vai responder, porque ela não sabe ler, né, mais outras coisas, sabe se comunicar, porque eu tenho uma tia que não sabe ler, mas não tem quem passe ela pra trás, ela, (riso) não tem quem logre ela, no dinheiro, aí conhece, não sabe ler, mas conhece” (MSPN, 38, N) [e] “Sabe, e muito bem, melhor do que uma pessoa que ocupou o banco de escola, né, eu acho, né (NCXP, 30, F)

Tal discurso mostra o quanto essas pessoas desconhecem o valor real da leitura em sua vida diária, não sabem que “Quem não lê está automaticamente excluído de importantes fontes de acesso ao conhecimento e até mesmo atividades corriqueiras. Como saber que ônibus pegar se não consegue ler?” (PÁTIO, 2008, p. 52).

Com isso, nota-se, mais uma vez, a contradição que há no discurso dos informantes, pois, ao mesmo tempo em que dizem ser a leitura importante e para se obter conhecimento é necessário cultivá-la, também acreditam que é possível viver sem ela. Ora, se a pessoa acredita na leitura como instrumento principal para aquisição do saber e, conseqüentemente, para seu crescimento social, não é coerente dizer que é perfeitamente possível viver sem ela. Ou seja, eles ainda acreditam que uma pessoa possa viver sem leitura.

Contudo, faz-se necessária uma conscientização da comunidade sobre a importância da leitura em suas vidas, pois, enquanto não se conscientizarem disso, será difícil transformarem-se em leitores assíduos, uma vez que eles mesmos não têm convicção de que ela realmente lhes faça falta em sua vida diária de ribeirinho. Mesmo porque a veem como uma prática inerente aos estudiosos, professores, cientistas, enfim, a um “grupo privilegiado” do qual não fazem parte. Sendo assim, por que alguém vai se interessar pela leitura, se é perfeitamente possível viver muito bem sem ela? Isto é, se é uma prática que julgam não fazer falta, não há razão para incentivá-la.

Ao que parece, de acordo com as informações colhidas, a comunidade Cuxipiari Furo Grande se assemelha a um tipo de comunidade onde

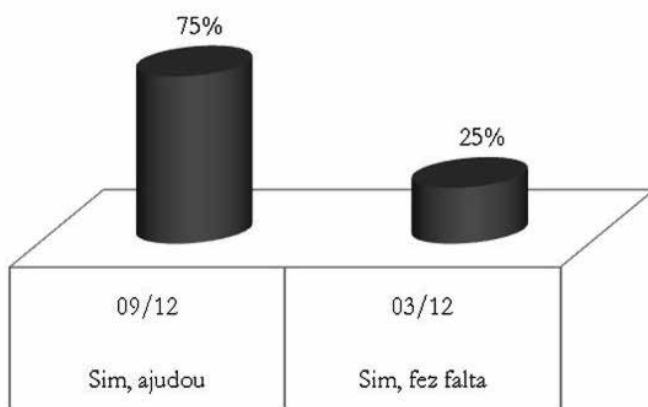
O desenvolvimento oral da criança não é estimulado pelos adultos, pois estes acreditam que ela aprende através da exposição natural à língua e não numa interação didática entre mãe e criança... Os adultos também não leem nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto o da igreja) (TERZI, 1997).

Ou seja, as pessoas não demonstraram preocupação em incentivar a leitura, principalmente, para o desenvolvimento das crianças, e se essas pessoas não valorizam a leitura, conseqüentemente, não irão incentivá-la entre os pequenos, eis aí um grande problema a ser enfrentado pela comunidade.

4.8 A LEITURA E A VIDA SOCIAL DO INFORMANTE

No questionamento “Você já vivenciou alguma situação em que a leitura lhe fez falta ou lhe ajudou?”, dos doze informantes, todos disseram já ter vivenciado alguma situação em a leitura fez falta ou ajudou, sendo que 75% deles disseram que a leitura lhes ajudou e 25% viveram situações em a leitura lhes fez falta.

GRÁFICO 08 – SITUAÇÃO VIVENCIADA PELO INFORMANTE EM QUE A LEITURA LHE FEZ FALTA OU AJUDOU



Como foi possível perceber por meio dos dados, grande parte dos entrevistados consideram que a leitura lhes ajudou em determinado momento da vida. Nesse sentido, pode-se dizer que ela os auxiliou em suas práticas sociais, tais como: pegar um ônibus, fazer compras, auxílio nos estudos, etc. Eis alguns relatos,

Já, principalmente, quando nós estudava, né, era importante porque ajudava, né, porque a professora passava, pra pessoa completar, tinha de ler o texto pra poder completar certo, lá, né, eu acho que pra mim é importante [...] (VSF, 17, F).

Ajuda, ajuda, porque se eu num soubesse, eu num votava pra ninguém, num sabia escrever, pra mim era uma tristeza, não é, por mais que a gente não sabe muito, mas a gente sabe, pega aí, faz uma conta, aí, é... eu acho que é uma coisa bem especial, é a leitura (ENS, 73, F).

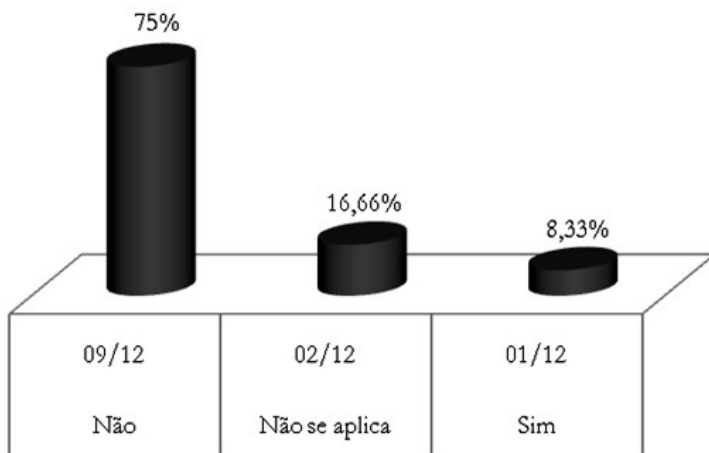
A partir desses discursos, pode-se perceber também o quanto a leitura se faz importante na vida de cada indivíduo. Neste caso, os informantes

viveram na prática da vida diária situações em que a leitura se fez indispensável. Ou seja, é muito bom saber que, apesar das dificuldades que encontram para entender o processo de leitura e de não a terem ainda como uma das prioridades em suas vidas, já demonstram certa noção sobre a sua importância, não só para auxiliar nas tarefas escolares ou religiosas, mas também como instrumento valioso para atuação nas relações sociais.

4.9 ATIVIDADES DE LEITURA NA COMUNIDADE

Também foi perguntado aos entrevistados “Na sua comunidade já houve algum trabalho voltado à leitura?”, e a maioria deles, 75%, respondeu não, que nunca havia ocorrido esse tipo de trabalho na comunidade; 16,66% não responderam e 8,33% disseram que sim, já ter havido trabalhos de leitura na localidade.

GRÁFICO 09 – PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE TRABALHOS VOLTADOS À LEITURA



O fato de 75% dos informantes dizerem que não houve nenhum trabalho voltado à leitura na comunidade demonstra e se comprova a inexistência de atividades anteriores ao projeto que promovessem a prática de leitura na comunidade, tanto que dizem: “Que eu me lembre, não” (EFF, 64, M) e “Não, aqui não, nunca houve.” (MNR, 59, M). E quando disseram que sim, isto é, confirmaram a existência desse tipo de atividade na localidade, se referiam na verdade às leituras realizadas

na comunidade cristã (Igreja Católica) durante as celebrações, cultos, missas, as aulas de catequese, etc. Como comprovação disso há o seguinte discurso:

Já, porque, principalmente quando eles fazem, eles [comunidade cristã] tiram as pessoas pra lerem, né, é quando eles fazem a catequese, quando eles fazem a celebração dia de domingo, né, que mais eles fazem isso, é dia de sábado que tem a catequese e os domingo que tem a celebração, os domingo, sabe. Depois disso, só na escola, mesmo, depois disso era, nunca tive isso (VSF, 17, F).

Por outro lado, vários entrevistados mencionaram o projeto de leitura em seus discursos, o que demonstra que conhecem e, o mais importante, que já participaram. E essa comprovação de que eles participam é de fundamental importância para o crescimento do projeto.

Agora, né, que vocês 'tão levando pra lá, né, aí tem agora... uma mulher lá que ta, assim, as crianças que ainda não sabe ler direito, ela ta ensinado pra ler, pra ir mais pra frente, né, ta incentivando elas. Mas antes desse projeto, que eu me lembro, ainda não teve na comunidade, um trabalho, assim, pra leitura. Por isso, ele ta sendo bom, assim, pras crianças, assim, que num sabe ler, as pessoas 'tá ensinando ela a ler, que é muito bom 'tá lendo. Hoje, pra mim, assim, na comunidade, as pessoas lê, né, porque gostam, mas muitos não leem porque não sabe, né, e também porque não tem incentivo (SFF, 17, F).

Além disso, percebe-se que a comunidade está com boas expectativas em relação ao projeto e demonstra certo interesse pelo trabalho, o que é um dado muito importante diante da realidade da comunidade.

4.10 FAIXA ETÁRIA, SEXO E ESCOLARIDADE DO INFORMANTE

Cada faixa etária de informantes obteve um percentual de 33,33%. Ou seja, não houve variação nesse fator, todas as idades em questão compartilham de opiniões parecidas. Porém, pode-se dizer que assim como os mais velhos, os jovens também não veem a leitura como prioridade na vida. Quando se trata do fator sexo, constata-se que todos os informantes sejam homens ou mulheres, dizem ser a leitura muito importante. Quanto à escolaridade, optou-se por pessoas até o fundamental menor e acima do fundamental menor.

GRÁFICO 10 – FAIXA ETÁRIA DO INFORMANTE

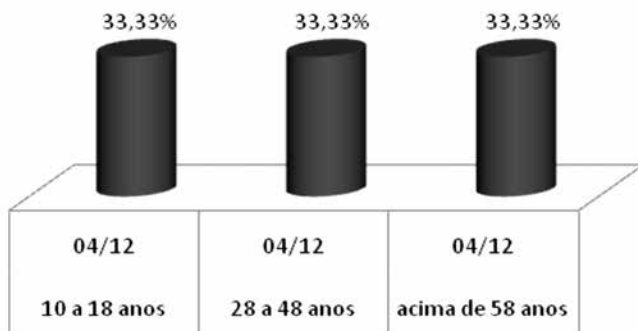


GRÁFICO 11 – SEXO DO INFORMANTE

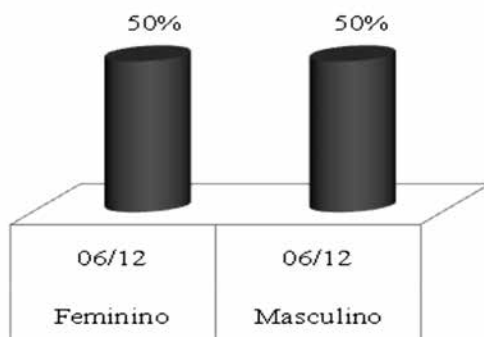
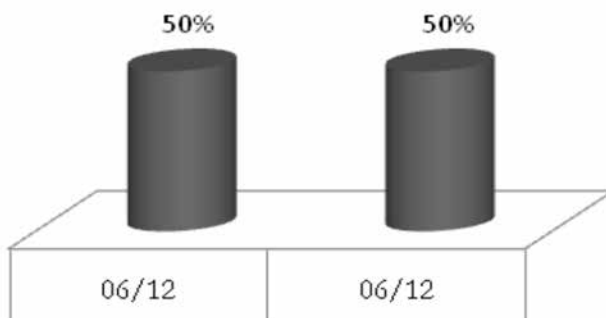


GRÁFICO 12 – ESCOLARIDADE DO INFORMANTE



4.11 SOBRE AS MEMÓRIAS DE LEITURA

Geralmente, em pesquisas sociolinguísticas, em que se pretende captar situações reais de fala, utilizam-se relatos de experiências como estratégia para coleta de dados. No caso desta pesquisa, utilizou-se algo parecido que são os relatos das memórias de leitura de cada informante. Quando se fala em memórias de leitura, faz-se referência às lembranças que o indivíduo guarda em relação às práticas de leitura que teve na vida, e, como os informantes possuem escolaridade, presume-se que tenham alguma coisa a dizer sobre suas práticas, sejam elas em sala de aula ou no seio familiar.

Além disso, quando a pessoa fala sobre sua vida, suas lembranças, tende a ser mais verdadeira uma vez que se deixa envolver pelas emoções suscitadas pelas recordações. Nesse sentido, as memórias expressadas se mostram muito importantes para a pesquisa, uma vez que podem confirmar ou não opiniões emitidas durante as entrevistas.

A respeito das memórias de leitura, pode-se dizer que foi possível recolher informações importantes sobre a vida da comunidade e sua relação com a leitura. Pois, a partir dos relatos ficou evidente, por exemplo, que, há alguns anos, não havia escola pública na comunidade o que dificultava muito o acesso dessas pessoas ao ensino sistematizado e, conseqüentemente, à leitura. O único ensino formal a que tinham acesso era ofertado por professores que davam aulas particulares em suas casas, isto é, alguém da comunidade que tivesse certo grau de escolaridade e se propunha a dar aulas particulares. Logo, aqueles que tinham condições financeiras estudavam e os que não tinham, infelizmente, ficavam sem estudar. Eis o que diz os seguintes relatos

[...] não tinha escola, era numa casa, meio... assim, meio velha, assim, era lá onde é... As aulas era como de hoje, né, bem organizada, mas ... num tinha, de primeiro num tinha cadeira, num tinha nada, assim, a pessoa deitava assim no chão pra escrever (VSF, 17, F) [e] os professores daquela época, eram, assim, professores particular, né, não tinha negócio de grupo [escolar], era em casa particular que davam aula (EFF, 64, M).

Além disso, ficou comprovado que o acesso a livros na comunidade era extremamente difícil, uma vez que não existia biblioteca na localidade nem as pessoas tivessem condições financeiras para comprá-los. Esse problema associado à ausência de escola talvez tenha contribuído para que essa comunidade não viesse a cultivar o hábito da leitura.

Por meio desta pesquisa, ficou evidente que o ato de ler não fazia

e/ou não faz parte da vida cotidiana dessas pessoas. E, mesmo depois da implantação de uma escola na comunidade, a carência de livros continuou, restringindo-se ao contato com os livros didáticos da escola e com os textos bíblicos provenientes das celebrações religiosas da Igreja Católica.

Não [não tinha],... um livro que eles davam, né, todo o ano eles davam aquele livro, único, só pra rodar o ano, né, aquele livro lá, pra gente dá a lição... fora daquele, a gente não tinha. Em casa mermo quase não tinha, agora que já tem o livro... e antes, era difícilíssimo e tinha que entregar no final do ano, aquele livro, aí quer dizer que não ficava na casa, né (MSPN, 38, F) [e] [...] Naquela época a gente não tinha acesso a livros, o único acesso a livros que a gente tinha era mais a questão do texto bíblico, né (RXP, 44, M).

Como se pode perceber, a comunidade nunca teve acesso a políticas voltadas para o desenvolvimento da leitura, fato este se confirma nas falas dos informantes, em que relatam a falta de escola por longo tempo, o que pode ter contribuído para a presença de analfabetos na localidade, a ausência de preocupação em adquirir livros para a prática de leitura, ou seja, a impressão que se tem é que a preocupação para incentivar a leitura em meio aos membros da comunidade não faz parte da cultura dessas pessoas, principalmente entre as crianças, prova disso é a falta de interesse por parte dos entrevistados em adquirir livros.

Contudo, a partir dessas memórias, é possível perceber que, por longos anos, a comunidade Cuxiari Furo Grande viveu sem escola, sem ensino sistematizado e, com a chegada da escola, algumas melhorias foram feitas, como, por exemplo, a implantação do ensino desde a primeira série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, o que facilitou o acesso à escola daqueles que desejavam estudar. Porém, mesmo com a atuação da escola, não houve mudanças no cenário da leitura na vida desses indivíduos, ou seja, a implantação da escola não foi suficiente para a formação de leitores.

Assim, os resultados da presente pesquisa demonstraram que as pessoas dessa comunidade não têm por hábito ler. Este fato pode significar que a escola não está conseguindo atuar na comunidade no intuito de formar leitores. Por outro lado, essas pessoas não têm acesso a outros textos senão aqueles provenientes da escola ou da religião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou um breve estudo sobre as práticas de leitura cultivadas na comunidade Cuxipari Furo Grande, onde se encontra em andamento um projeto de leitura que inclui um clube de leitura, uma biblioteca e as atividades da mãe leitora. Tal trabalho fez uso de observações e entrevistas com moradores da ilha para obtenção dos dados. E esses dados demonstraram que a comunidade não tem por hábito ler, ou seja, segundo os informantes, não há na comunidade grande preocupação em cultivar a leitura.

Talvez esse resultado esteja ligado ao fato da comunidade ser considerada culturalmente ágrafa, isto é, desenvolver a leitura e, conseqüentemente, a escrita não parece fazer parte da vida cultural dessas pessoas, uma vez que elas costumam repassar seus conhecimentos de geração em geração por meio da oralidade. Além disso, trata-se de uma ilha localizada no interior da Amazônia, onde tudo é mais difícil, desde o acesso à educação e saúde até a energia elétrica e água tratada. Sabe-se também que, historicamente, esse tipo de comunidade costuma sofrer com a escassez de recursos para viver com dignidade e, muitas vezes, são excluídos de práticas sociais.

Vale ressaltar que os informantes, ao serem interrogados sobre suas possíveis práticas de leitura, disseram, em sua maioria, que liam às vezes, nas horas vagas, porém no decorrer dos discursos a respeito do assunto acabaram admitindo que, na verdade, não tinham o costume de ler. Prova disso, é o fato de eles não mencionarem outro tipo de leitura que tenham feito, a não ser aqueles utilizados na igreja, durante as celebrações religiosas da Igreja Católica, o que, na verdade, não se mostra como uma prática de leitura do indivíduo, ou seja, ele não lê, mas ouve o que é lido durante as celebrações, então se trataria, neste caso, de ouvinte e não de leitor.

A leitura de livros didáticos foi mencionada por pessoas cujos filhos estavam na escola, mas esse percentual foi menor do que o de leitores da Bíblia, único livro mencionado explicitamente pelos entrevistados, ou seja, isto confirma o resultado obtido na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que indica a Bíblia como a obra mais lida pelos leitores nacionais (45% do total). Além disso, em Cuxipari, os indivíduos pesquisados acreditam que é possível viver sem a leitura, pois ela seria uma prática inerente às pessoas ligadas ao ensino sistematizado (professores, estudantes, cientistas e dirigentes da comunidade cristã). Para eles, as pessoas leem para adquirir conhecimento, para informar-se

ou para aprender, e quem faz isso certamente é pessoa de boa conduta que desfruta de uma imagem positiva na comunidade.

Por outro lado, é possível perceber que as pessoas dessa ilha, apesar de dizerem que a leitura é importante na vida do indivíduo, acreditam que é possível viver sem ela, ou seja, é como se dissessem que ler é importante, mas para o tipo de vida de ribeirinho que estão acostumados a levar, ela não seria tão importante assim. Seria necessária para quem estuda, ensina, trabalha na comunidade, enfim, para quem está ligado ao conhecimento sistematizado e à religião, mas não para eles que levam uma vida simples.

Contudo, é possível perceber que, apesar de a referida comunidade ainda não possuir o costume de ler e demonstrar que acredita ser essa uma prática dominada apenas por pessoas que detêm o conhecimento sistematizado e por religiosos, há certa vontade em adquirir esse hábito, pois, já viveram situações em que a leitura lhes ajudou, seja no auxílio aos estudos ou para, simplesmente, pegar um ônibus, o que contribuiu para despertá-los mais para a leitura. Entretanto, em razão do trabalho diário para sustento da família, acabam deixando essa atividade em último lugar, ou seja, os informantes apontam as tarefas do dia a dia como justificativa para a falta de leitura. Tais concepções também interferem na formação de futuros leitores, porque as crianças são afetadas com esse tipo de pensamento tão presente na vida da comunidade e, ainda, podem vir a deixar a leitura em último plano, pois, se os adultos, os pais, a família não a incentivam e não são exemplo ela, dificilmente a criança buscará cultivar a leitura em sua vida.

Nesse sentido, o projeto de leitura implantado na comunidade pode ser considerado um importante aliado na árdua tarefa de formar leitores na comunidade Cuxiari Furo Grande, uma vez que a biblioteca comunitária auxilia no provimento de livros, o clube de leitura ajuda a estimular, por meio das reuniões, os outros a lerem e a mãe leitora mostrou-se uma importante aliada na formação de leitores entre as crianças. Além disso, há necessidade de trabalhos voltados à valorização da leitura em comunidades como essa, pois, talvez muitas estejam vivendo a mesma situação de falta de leitura.

REFERÊNCIAS

BAÍA, Alexandra Rodrigues. Gêneros discursivos no clube de leitura da Santíssima Trindade de Cuxiari Furo Grande em Cametá/PA. 2008. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Pará, 2008.

BIBLIOTECA ESCOLAR, MUITO PRAZER. *Nova Escola*, a revista do professor. Ano XVIII, n. 162, maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2001.

BRESCACINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (orgs). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

EDUCAÇÃO QUE DÁ CERTO: a missão de formar leitores. *Pátio* –Revista Pedagógica. Rio Grande do Sul, n. 45, p. 52-55, fev./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A constituição do sujeito leitor. In: _____. *Módulo I: Fundamentos de estudos de linguagem*. Campinas, SP: UNICAMP / VITAC-SEC: 1993.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Ed. UNESPE, 2002.

LODI, Ana Cláudia B. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de (Orgs.). *Leitura e escrita no poder da diversidade*. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 2004.

PÁDUA, Elisabete M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RETRATOS de Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2008.

SCHERRE, Maria M. P. Pressupostos teóricos e suporte quantitativo. In: SILVA, Gisele Machline de O.; SCHERRE, Maria M. P. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1996.

SILVA, G. A. *A história da ilha Cuxipari*. Cameté, PA: Uniasselvi, 2007.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes, Ed. UNICAMP, 1997.

Produção de texto escrito: Uma abordagem sintático-semântica

Carla Alice Faial

Resumo: Produzir um texto organizado e coerente é condição básica que determina a competência textual-discursiva. Contudo, as experiências de sala de aula levaram-nos a presumir que tal competência não está sendo desenvolvido nas Escolas, frente a isto, este artigo de cunho teórico-científico desenvolverá *uma abordagem sintático-semântica acerca da produção escrita*, para analisar textos produzidos por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Santa Terezinha. Nosso trabalho analisa as condições necessárias à coerência textual, a saber: *repetição, progressão, não contradição e relação*, assim como, apresenta as etapas da produção textual que orientam as atividades de textualização no que diz respeito ao aluno e ao professor, como forma de auxiliá-los durante o processo de produção escrita. Em síntese, este artigo verificou que os alunos apresentam grandes dificuldades em produzir e organizar o texto, e que as ideias por eles apresentadas não são expressas de forma clara, precisa e organizada.

Palavras-chave: Linguística Textual; Semântica; macroestruturas; progressão.

Abstract: To produce a text organized and coherent is basic condition that determines the literal-discursive ability. However, the experiences of classroom had taken to presume them it that such ability is not being developed in the Schools, front to this, this article of theoretician-scientific matrix will develop a *boarding syntactic-semantics about the written production*, which will analyze texts produced for pupils of the fifth series of Basic education of the Municipal School Santa Terezinha. Our work will center to analyze it the necessary conditions to the literal coherence, namely: repetition, progression, not-contradiction and relation, as well as, will present the stages of the literal production that will guide the activities of text in what it says respect to the pupil and the professor, as form of assisting them during the process of written production. In synthesis, the article, of ownership of the research and the analysis of the same one verifies that the pupils present great difficulties in producing and organizing the text, and that, the ideas for it presented are not express of clear form, need and organized.

Keywords: Textual Linguistics; Semantics; progression.

1 INTRODUÇÃO

É notável perceber que um dos grandes problemas que a educação brasileira passa diz respeito à dificuldade que os alunos encontram ao produzir um texto escrito. Parece que as possibilidades de produção não existem: não há concatenação das ideias ao expô-las no papel, falta unidade de sentido, falta originalidade, falta sistematização, falta linearidade.

As atividades pedagógicas são realizadas por meio da escrita: o texto escrito é o principal instrumento de referência, conceitualização, análise e avaliação. Desse modo, o sucesso escolar depende, em grande parte, das habilidades de produção escrita; foi pensando nisso que propusemos um estudo sistemático acerca do texto, verificando as possíveis dificuldades que os alunos enfrentam ao desenvolver atividades textuais.

A Linguística Textual é um ramo da Linguística que tem como objeto de estudo o texto; este, por sua vez, dependendo da concepção abordada, envolve os seguintes fundamentos: texto como frase complexa, os signos linguísticos mais altos na hierarquia do sistema linguístico; texto como signo complexo; texto como expressão tematicamente centrada de macroestruturas; texto como ato de fala complexa; texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva; texto como meio específico de realização da comunicação verbal; texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos; e texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos.

Nossos estudos limitar-se-ão a tratar sobre texto enquanto expansão tematicamente centrada em macroestrutura, a qual toma como concepção de base a Semântica. Dentre tantos estudiosos, seguiremos as postulações de Dresler (1970), Brinker (1973), Rieser (1973-1978) e Viehweger (1976-1977), entre outros; estes tratam, em especial, de fenômenos semânticos, como as cadeias isotópicas, as relações semânticas entre enunciados do texto não ligados por conectores, etc., e/ou definem o texto como sequência coerente de enunciados, cadeia de pressuposições.

Contudo, a coerência de que tratam os estudiosos acima citados é apenas a coerência sintático-semântica, a qual apresenta quatro condições de coerência textual: *repetição*, para que o texto seja coerente é necessário que ele deva ter uma linearidade, mas que sempre busque a recorrência estrita; *progressão*, onde a produção textual deve estar constantemente renovada pelas várias informações acrescidas; *não contradição*, pois

para o texto ser coerente este não pode apresentar elementos que contradigam as ideias centrais da produção; *relação*, pois os enunciados postos na *construção textual* devem manter, de alguma forma, vínculos estritamente expressos entre si.

Os PCN de Língua Portuguesa (2002) afirmam que um escritor competente é alguém que “sabe reconhecer diferentes tipos de textos e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento [...], é também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto”. Ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É ainda um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisar utilizar fontes escritas, para a sua própria produção.

Diante disso, a Linguística Textual sugere que se façam novas formas de produção textual, as quais revitalizarão a própria gramática, pois essa não será mais vista como um fim em si mesmo, mas evidenciará um processo da seleção e combinação dos elementos linguísticos nos textos produzidos, constituindo, assim, um conjunto de possibilidades que servirão de orientação para a construção do próprio texto, no qual a informação semântica constará de um processo de *retroação* e *progressão*.

A retroação e a progressão são como dois blocos que se intercalam em uma dosagem equilibrada entre o dado e o novo. A informação dada pelo produtor serve de ancoragem para a informação nova; normalmente este equilíbrio se dá por meio de referências anafóricas. Vale lembrar também, que o *dado* e *novo* contribuem para a abordagem de diversas estratégias de produção textual, dentre as quais podemos elencar algumas, como as de *contiguidade semânticas*, *progressão temática*, *progressão tópica* e *articulação textual*.

Falamos tanto de produção textual e o que podemos considerar como um texto propriamente dito? Na verdade, para que um texto seja bem elaborado, deve dispor de uma competência linguística, como, por exemplo: saber proceder a escolhas lexicais apropriadas, ter domínio das construções sintáticas, controlar as redes anafóricas, dominar os recursos coesivos, saber recortar em parágrafos, saber manter certo equilíbrio entre informações novas e velhas, ter uma coerência macroestrutural que é assegurada pela ausência de contradições semânticas, ambiguidades ou rupturas no sentido global do texto (cf. KOCH, 2002).

Diante das análises expostas procuramos levantar algumas questões relevantes à produção textual, dentre as quais questionamos: O que é um texto? Para que escrever? Como escrever? Evidentemente tomamos como base uma concepção semântica e conseguimos verificar que os alunos apresentam grandes dificuldades relativas à organização/ construção textual. Frente a isso, faremos algumas abordagens mais precisas que vão tratar da habilidade de produção escrita no âmbito da escola.

Todos nós, professores, sabemos do mal que assola nossa sala de aula e, muitas vezes, não fazemos nada para mudar essa realidade, referimo-nos às dificuldades de leitura e produção escrita; está mais do que na hora de arregaçarmos as “mangas” e irmos para o combate. Sabemos que ler e escrever são duas práticas que devem andar juntas, no entanto, normalmente trabalhamos de forma dicotomizada. Por exemplo: “Hoje é dia de fazer leitura/Hoje é dia de escrever texto”. Quando afirmamos que as práticas acima citadas devem estar sempre de “mãos dadas”, é porque uma tem muito a contribuir com a outra. Nesse sentido, comenta Soares (2000): “A leitura pode ser um meio de ampliar os horizontes cognitivos, ideológicos e linguísticos. Por isso, se o hábito de ler for sempre cultivado, o escrever poderá vir sutilmente por impregnação”.

Vale lembrar ainda que o professor procura ver o texto somente como um produto final: o texto pronto, bem formado e, por conseguinte, limita-se a corrigir os textos, “sangrando-os” de vermelho, sem explicações convincentes, sem qualquer preocupação de levar os alunos a identificar (e a compreender) a natureza das “falhas” detectadas e/ou de suas possíveis causas e, na maioria das vezes, sem qualquer instrução que o oriente para um trabalho de reescritura e releitura do texto. Tanto professor como aluno veem o texto como um produto acabado, o que na verdade não é certo, pois deveriam vê-lo como um processo de construção contínua.

Aquilo que se escreve, relê-se. Mas relê-se lentamente ou rapidamente, dito de outro modo, você decide o tempo que ficará debruçado sobre uma frase, porque aquilo que o incomoda nessa frase pode não ser evidente de imediato: é talvez alguma coisa nela, ou talvez uma má relação que ela tem com a frase que precede ou que segue, ou com o conjunto do parágrafo... Tudo isto supõe que você olhe seu texto como um conjunto de hieróglifos, que você mude sucessivamente palavras aqui e ali, e, depois, que você retome essa mudança, e que você faça outra, que você modifique depois um elemento que se encontra muito mais além e assim sucessivamente (SARTRE).

2 ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Os estudiosos Hayes e Flower (apud Soares, 2000) desenvolveram algumas etapas de produção textual, as quais devem orientar o trabalho do professor e do aluno quanto ao processo de escrita. Para isso, elencaram algumas operações, a saber:

- 1 – Operações de planejamento: concepção/mobilização, organização e adaptação ou ajuste;
- 2 – Operações de textualização;
- 3 – Operações de revisão: leitura crítica e aperfeiçoamento.

As operações de planejamento (1) envolvem ao mesmo tempo concepção/mobilização com relação ao tema a ser desenvolvido, organização dos conteúdos conforme uma ordem sequencial e reajuste ou adequação em função do objetivo inicial e do destinatário real ou potencial. Veremos mais detalhadamente todos estes processos e suas reais competências.

A concepção/mobilização realiza-se em uma rede associativa que comporta conceitos relacionados por laços de intensidade e natureza variável, na qual a ativação irradia-se. Quanto mais densa for essa rede conceptual, mais facilmente se dará a mobilização dos conhecimentos; frente a isso, observou-se que os textos redigidos por aqueles que conhecem melhor o tema são mais bem escritos do que aqueles que são produzidos por iniciantes (textos prontos). Já em relação aos processos, foram observadas modificações significativas e sistemáticas, por isso notou-se que a organização e a quantidade de conhecimentos influenciaram o produto e o processo, determinando assim a qualidade da produção textual.

Do ponto de vista organizacional pressupõe-se que, a partir dos conteúdos evocados, é possível proceder à (re)organização, estabelecendo uma ordem, escolhendo entre os elementos evocados, aquele que ocupará o primeiro lugar e, em seguida, ordenando os demais, hierarquizando os conteúdos ativados de modo a seguir uma estrita linearidade.

Hayes e Flower falam de adaptação ou ajuste que diz respeito às observações que recaem sobre a adequação do texto aos objetivos de seu produtor, tendo em vista aquele que vai ler. Nesta operação, o interlocutor deve ser o mais incisivo possível, atentando-se sempre para o campo dos conteúdos e a organização textual. Nestes termos, podemos dizer que quanto mais proficiente for o escritor, tanto mais se perguntará se o texto

escrito está em adequação com a intenção inicial. Questões como as que seguem serão sempre levantadas: será que era exatamente isso que eu queria dizer? Será que era assim que eu gostaria de dizer?

As operações de textualização (2) dizem respeito ao texto propriamente dito: “Construção progressiva de uma sequência linear de unidade linguística, hierarquizadas em função dos níveis aos quais elas dizem respeito” (SOARES apud FAYOL, 1992, p. 108). Quer dizer que, a textualização implica na estruturação linguística dos conteúdos ativados/mobilizados que deve resultar em um texto bem formado.

As operações de revisão: leitura crítica e aperfeiçoamento (3). Para Hayes e Flower, a revisão consiste em retoques, correções e remanejamentos, estas operações visam a desenvolver no texto uma leitura crítica e aperfeiçoamento; a leitura crítica consiste em um retorno crítico ao texto para detectar anomalias e incorreções, contradições, impressões e também para avaliar a adequação do texto aos fins pretendidos. O aperfeiçoamento, por sua vez, consiste na realização de vários retoques/ajustes para reduzir/ou suprimir as falhas detectadas, para chegar à elaboração da versão definitiva – que se julgar satisfatória a ser “entregue à leitura. Soares (2000, p. 95) escreveu que:

Corrigir erros sintáticos, ortográficos ou lexicais, suprimir efeitos de compreensão, restabelecer os elementos de informação até então implícitos, mas necessários à compreensão, operar modificações (adições, supressões, substituições) no texto, escrever o texto, ou parte dele, são algumas das atividades relativas às operações de aperfeiçoamento.

Na verdade, a revisão eficaz é um processo complexo que implica, simultaneamente, produção, já que há intervenção no texto, e compreensão, já que se trata de uma forma particular de leitura, uma espécie de leitura – avaliação a partir da qual se procederá ou não a alterações e melhorias no texto.

A partir do exposto acima podemos evidenciar que as operações elencadas não se realizam de modo estanque e linear – ao contrário, o texto é produzido em um processo contínuo de interação entre os diferentes componentes que o constituem.

3 OBJETIVOS

A pesquisa teve como foco descrever o desempenho sintático-semântico de escrita dos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental da escola. Para tal, pretende-se: (1) identificar a prática de escrita dos alunos

em questão; (2) analisar os textos escritos produzidos por eles, no que diz respeito ao fenômeno da: repetição, progressão, não contradição e relação/articulação textual.

4 CORPUS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha foi o palco de nossas pesquisas. Está localizada em um bairro periférico da cidade de Cametá, possui cerca de 10 anos de existência, vindo de uma precedência um tanto conturbada. O bairro Nova-Cametá, antes chamado de “Invasão”, surgiu por meio de uma invasão de alguns hectares de terra e, com o passar do tempo e por meio de associações comunitárias, tornou-se um bairro propriamente dito.

No que diz respeito à escola, esta é o ponto de referência do bairro, atualmente conta com 1.050 alunos matriculados e 66 funcionários, que atendem à comunidade escolar. A escola funciona em quatro turnos: manhã, intermediário, tarde e noite, e oferece três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Os alunos pesquisados pertencem, na sua maioria, ao bairro Nova-Cametá. Nestes termos, a formação do bairro advém de famílias que migraram da zona rural, fazendo com que os que ali estudam tenham também origens interioranas (Ajó, Vacajó, Vacaria, Juaba, Porto Alegre, Aricurá, Pacuí, etc.). Devido à nossa experiência de sala de aula, pudemos notar que muitos dos pais daqueles alunos são semianalfabetos, analfabetos funcionais, lavradores, feirantes, etc., o que reflete direta ou indiretamente na vida estudantil dos discentes.

A vida social destes estudantes é um tanto restrita, visto que a situação econômica que usufruem faz com que muitas oportunidades não lhes sejam uma realidade comum; por exemplo, muitos alunos da Escola Santa Terezinha não têm contato com computadores, internet, não frequentam praças, não vão ao centro comercial da cidade, dificilmente estão em contato com a biblioteca municipal – só em casos de trabalhos de pesquisa –, não assistem a peças teatrais, etc. Nesse sentido, percebemos que as margens de autoformação social e cultural estão, de certo modo, longe da realidade desses alunos.

Diante disso, é válido ressaltar que algumas famílias, devido à sua formação econômica e social, não veem a educação como forma de modificação da realidade, em que, mas estritamente, a leitura e a escrita não são vistas como práticas sociais elementares e necessárias para a vida

social, ficando, muitas vezes, em segundo plano; dizemos isso porque verificamos o descaso que os alunos demonstram dentro de sala de aula.

5 MATERIAL

Para a coleta de dados, o trabalho apresenta dois momentos: primeiro, uma entrevista com 40 alunos da 5ª série, que responderam aos seguintes questionamentos: *Você gosta de escrever? Sobre o que você mais gosta de escrever? Você acha difícil escrever um texto? O que você gosta mais de fazer: ler ou escrever?* Frente a isso, fizemos um estudo sistemático sobre o processo de produção escrita, levantando os possíveis problemas que os alunos enfrentam no que diz respeito às práticas de sala de aula, bem como às expectativas que surgiram após os resultados da pesquisa, contribuindo consideravelmente para a melhoria do processo educacional.

Para o segundo momento, foi proposto à professora da turma que desenvolvesse uma atividade de produção textual, e ela realizou uma tarefa em que ela pediu aos alunos que elaborassem textos cujo tema fosse “Estudar”. Os alunos, por sua vez, desenvolveram a atividade e abordaram diversos questionamentos: por que estudar, a importância dos estudos, gostar de estudar, para que estudar.

Após a produção dos textos, coletamos o material para, posteriormente, fazermos nossas análises.

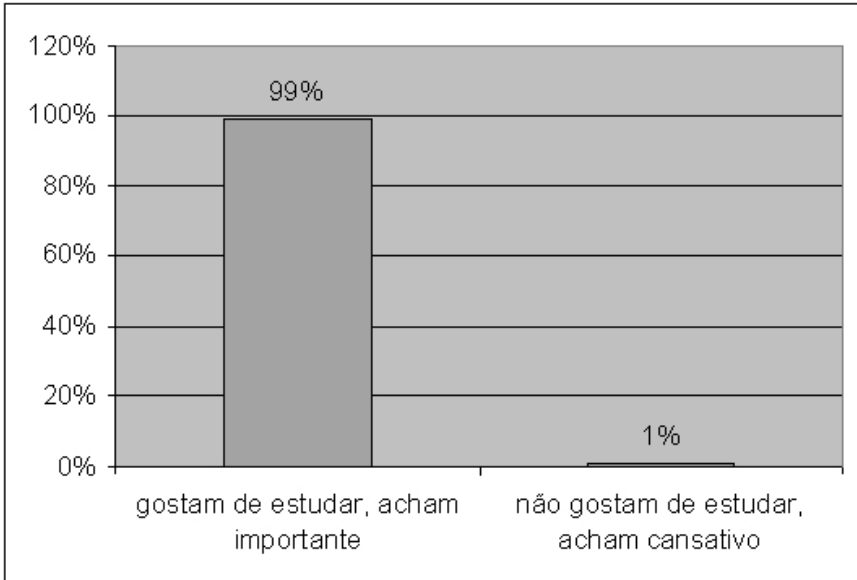
6 RESULTADO E DISCUSSÕES DOS DADOS

6.1 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS

A primeira pergunta dirigida aos alunos foi: “Você gosta de escrever textos? Por quê?” e 99% dos alunos entrevistados disseram que sim, porque achavam importante, aprendiam muitas coisas necessárias como: melhorar a grafia, desenvolver a mente, expressando os seus sentimentos, suas ideias e suas imaginações.

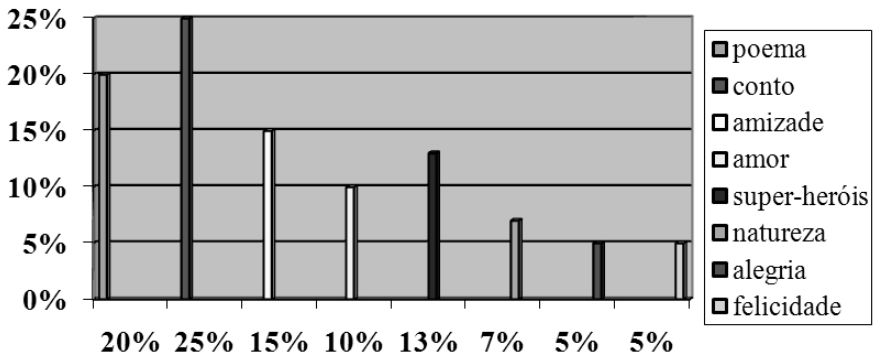
Afirmaram que, por meio das palavras, aprendiam coisas novas, diziam que quando escreviam estavam desenvolvendo o pensamento. Por outro lado, 1% dos alunos entrevistados disse não gostar de escrever, pois acham uma atividade extremamente cansativa e chata. Observe o gráfico a seguir:

Você gosta de escrever textos? Por quê?



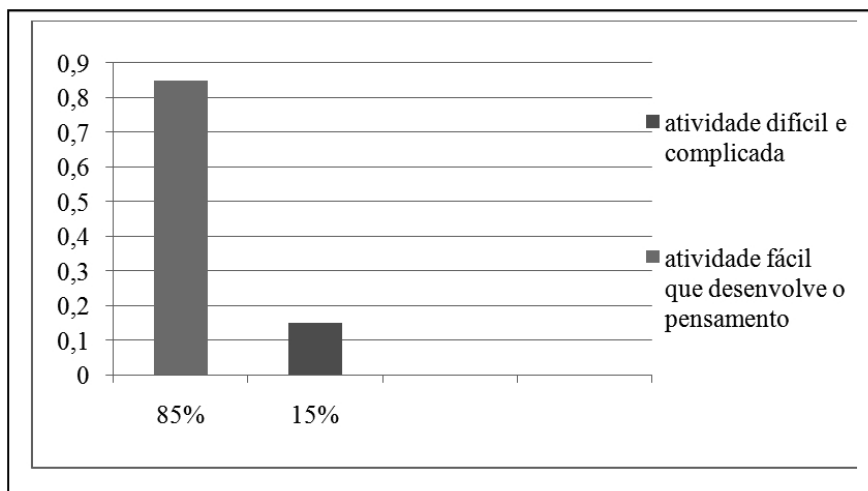
A segunda pergunta direcionada aos alunos foi a seguinte: “Sobre o que você mais gosta de escrever?” e, por incrível que pareça, os alunos opinaram por escrever uma grande diversidade de textos. Os elencados por eles tratam de poemas, contos (relacionados a super-heróis e princesas), textos que tratam de amor, amizade, felicidade, alegria, natureza, etc. os quais foram assim discriminados:

Sobre o que mais gostam de escrever?



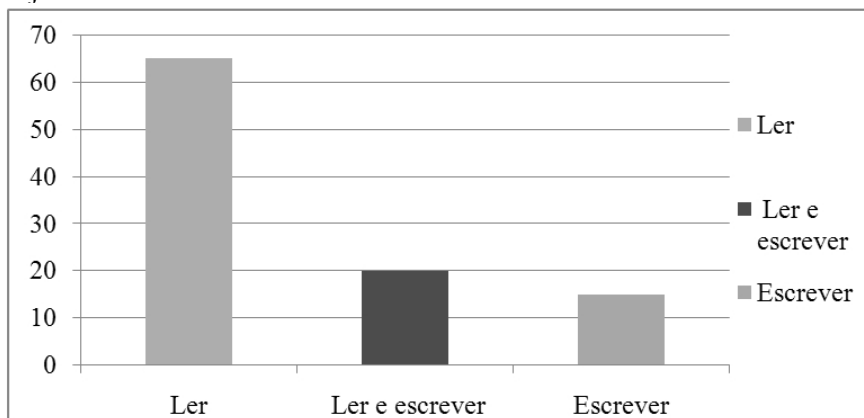
A terceira pergunta dirigida aos alunos pesquisados foi: “Você acha difícil escrever textos? Por quê?” 85% dos alunos disseram que não, acham uma atividade fácil na qual conseguem aprender mais e mais por meio da prática, envolvendo o pensamento. Mas, para isso, é necessário, segundo eles, que o estudante esteja em um lugar tranquilo e silencioso, pois é uma atividade que requer calma e paciência.

Já 15% dos alunos afirmaram não achar o escrever uma atividade fácil, para eles fazer um texto não é só simplesmente pegar um lápis e começar a escrever, requer toda uma preparação, e, ao mesmo tempo, há de se ter muitos conhecimentos para desenvolver tal atividade, como, por exemplo, a ortografia. Afirmaram ainda que é difícil imaginar uma determinada história e depois colocá-la no papel. Para estes alunos escrever requer pensar muito e isto para eles é tarefa muito cansativa.



A última pergunta destinada aos alunos foi: “O que você gosta mais de fazer: ler ou escrever?” Cerca de 15% dos alunos entrevistados responderam que o que mais gostam de fazer é escrever, alegando ser uma atividade divertida, por meio da qual a aprendizagem torna-se mais fácil. 20% gostam de ler e escrever ao mesmo tempo, pois acreditam que uma atividade completa a outra (leitura x escrita), por meio destas duas atividades afirmam que tem a possibilidade de descobrir muitas coisas necessárias à sua aprendizagem. Contudo, 65% dos entrevistados gostam mais de ler, pois para eles a leitura proporciona um pensamento mais amplo, assim como lendo se aprende a escrever melhor, acreditam que

o escrever é uma consequência da prática da leitura e esta, por sua vez, fornece um horizonte de informações muito mais amplo do que a escrita. Veja:



Constatou-se pelas respostas fornecidas pelos alunos que a atividade de escrita não é um processo tão simples assim, pois aquele que escreve deve manter as ideias e informações na memória e saber selecioná-las, hierarquizá-las, ordená-las em uma sequência lógica e coerente, empregando com adequação os recursos linguísticos que promovam a coerência e a coesão textual, tendo em vista quais serão os objetivos fundamentais da produção escrita.

6.2 SEGUNDO MOMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS

Partiremos agora para a análise do produto, isto é, análise dos textos, nos quais procuraremos identificar os componentes semânticos envolvidos nas atividades de produção de textos. Analisaremos a ausência ou não da coerência sintático-semântica: a) repetição, b) progressão tópica e temática, c) não contradição e d) relação/ articulação textual. Apresentamos, a seguir, parte dos textos escritos pelos alunos.

6.2.1 Repetição

Há uma repetição excessiva e desnecessária, tornando o texto incoerente, pois é preciso que a produção escrita seja um desenvolvimento linear, com elementos de recorrência estrita. Contudo, estas situações não ocorrem nas linhas a seguir:

(1) *O estudo é importante* para um aluno *é importante* porque o aluno aprende muitas coisas.

Estudar é legal porque a gente aprende coisas *importantes* e difícil porque quando agente ir para uma série maior a gente já vai com a cabeça bem pronta.

(2) Para mim *o estudo é muito bom* *o estudo é muito bom* para nós porque a gente não pode viver sem estudar. A gente estuda para nós saber alguma coisa na vida eu gosto muito de estudar

(3) A coisa que eu mais gosto de *vaze* e *estudar* porquê sem eu não *estuda* o quer eu vou sem na minha vida o *estudo* e tudo de par na vida das pessoas eu amo *estudar* e a coisa mais precisa na vida que estuda.

O autor do texto (1) volta e meia diz que o estudo é importante e que se aprende muito, deixando-se notar que a produção não apresenta ideias novas. Vê-se que, repetidas vezes, o produtor usa “o estudo é importante / a gente aprende muitas coisas”.

O segundo autor (2) também repete a afirmação de que o estudo é muito bom, e a mesma coisa acontece no texto (3). Percebemos, portanto, que as linhas acima escritas demonstram que os textos não fluem, não progridem; assim sendo é preciso que os produtores dominem uma série de estratégias de organização da informação e de estruturação textual. Koch (2002) escreve que:

A continuidade de um texto resulta de um equilíbrio variável entre dois movimentos fundamentais: retroação e progressão. Desta forma, a informação semântica contida no texto vai distribuir-se em (pelo menos) dois grandes blocos: o dado e novo, cuja disposição é também dosagem interferem na construção de sentido. A informação dada (ou melhor, aquela que o produtor do texto apresenta coragem para o aporte da nova informação. A retomada desta informação opera-se por meio de remissão ou referência textual, que leva à formação, no texto, de cadeias referenciais anafóricas. Estas cadeias têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido.

6.2.2. Progressão Tópica e Temática

Pudemos observar também, nesse sentido, que os textos escritos pelos alunos apresentam grandes dificuldades em *progredir*, tornando-os incoerentes, pois, para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos, cuja informação nova introduz-se por meio das diversas estratégias de *progressão textual*, entre as quais as de contiguidade

semântica (emprego de termos pertencentes a um mesmo campo de sentido), progressão temática, progressão tópica e articulação textual. Para tanto, percebemos a ausência disso nas linhas a seguir:

(4) é legau estuda eu gosto de estuda e tão legal que e tão especial para mim quando eu cresce eu nuca quero repeti de ano em Nei fica nha 5ª série. quando eu cresce eu quero mim forme para trabalhar como professora ou médica ou diretora de escola. Eu quero sem muito feliz mais tem que estuda para que mais fomesse para o 1º ano. O meu negocio e estuda minha mãe sempre diz que e melho studa para que mais fomesse para...”

(5) O estudo é importante para as pessoas. Para estudar e ranjar um inprego digno e seguro, porrisso que muitos pais e, muitas mães trabalham em casa de família. Porrisso que muitas meninas se tornaram malandras. Porque eles não estudaram para saber o que é educação as vezes muitos matam, Robam, etc...

No texto (4) não há uma sucessão de ideias, isto é, uma articulação textual; no final das linhas descritas (“o meu negócio e e estuda minha mãe sempre diz que e melho studa para que mais fomesse para...” o aluno diz que a mãe o alerta para a importância dos estudos e, redundantemente, volta a informar que o estudo é muito bom e importante. No texto (5), o aluno começa dizendo que é importante estudar para se conseguir um emprego e, de repente, sem uma relação lógica, escreve que muitos pais e muitas mães trabalham em casa de família. O que notamos é que não há uma progressão tópica; os parágrafos – se assim podemos considerar – não mantêm entre si uma relação estrita.

6.2.3 Não contradição

Ao longo da pesquisa, bem como das análises textuais, pudemos observar que alguns textos apresentam no seu interior, isto é, entre os enunciados algumas contradições, pois constatamos que algumas vezes uma ideia opõe-se à outra e, para que o texto seja coerente, este não pode apresentar concepções divergentes: é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência. Verifique na passagem abaixo.

(8) O estudar é legal porque agente aprende coisas importante e difíceis porque quando a gente ir para uma rerie maior a gente já vai com a cabeça bem pronta para aprende outras coisas.

Eu gosto de estudar, ma tem ora que eu não gosto porque o professor e enjoado. O estudo é importante para as pessoas mais a gente tem que estuda para aprender e passar e tira boas notas.

Neste exposto, inferimos que o autor do texto (8) poderia ser mais incisivo naquilo que ele queria dizer, promovendo uma coerência macroestrutural que é assegurada pela ausência de contradições semânticas. Charolles (1986, p. 11) ressalta que:

As operações de verbalização e, sobretudo, o controle das marcas linguísticas exigem da parte do sujeito que escreve que ele mobilize habilidades extremamente numerosas e diversificadas. Essas operações são muito onerosas em energia, pois o sujeito deve resolver ao correr da pena um número considerável de problemas. A resolução desses problemas traduz-se, aliás, durante a atividade redacional por poucas cuja colocação e duração são reveladores das dificuldades encontradas pelo sujeito.

6.2.4 Relação/Articulação

No decorrer de nossas análises, constatamos que muitos alunos têm dificuldades em organizar o texto em uma estruturação segmental: frases, parágrafos; não existe uma organização textual, o que se vê é apenas um aglomerado de frases soltas, colocadas uma após outra. Para Charolles (1978, p. 76), um texto será coerente se todos os seus enunciados – e os fatos que denotam o mundo nele representado – estiverem de alguma forma, relacionados entre si. Mostraremos nas linhas abaixo alguns exemplos do que constatamos:

(6) Estudar e bom eu gosto muito de estudar tiro notas boas respeito os meus professores e eu acho que e muito bom estudar eu quero mi formar para cer medica e salvarvidas de muintos pessoas e claro que para min ser uma medica preciso do meu estudo, que eu acho muito bom, muintas pessoas param de estudar e vam para o mundo das drogas das violência e até roubam para comprar maconha se todos esses landro solbresem como é bom estuda não tinha nem um malandro o mundo era cheio de coisas boas mas como eles não sabe aproveitar, eu quero ser uma médica muito inteligente o estudo e muito bom eu amo o estudo.

(7) Estudar para mim e uma importante na minha vida porque eu aprendo a ler e escrever porque hoje em dia e difícil. Arranja um emprego sem estuda. Porque eu gosto de muito estuda sem a gente comesa a estuda

desde hoje eu gosto dês. Estuda muito e uma forma para mim ficar numa boa. Nota que quem se importante os alunos sobre a educação dos alunos e importante ler e escrever para passa de ano. De tirar notas ruim...

Observe que a ausência de elementos coesivos entre os enunciados dificulta a sua compreensão, não há uma sequência lógica e hierarquizada das ideias, dificilmente iremos perceber as conexões discursivas. Nas linhas acima (“estudar e bom eu gosto muito de estudar tiro notas boas respeitos os meus professores...”), também verificamos a ausência da pontuação, esta por sua vez é imprescindível pois traz consigo a articulação de sentido; os PCN de Língua Portuguesa (2003) afirmam que aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações e sua natureza e, com isso, estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é um processo de construção/produção que envolve sempre uma dada situação, com suas intenções de comunicação, seus objetivos, suas experiências, suas crenças, seus conhecimentos, sua prática social, sua história... Em que o escritor proficiente é aquele que opera por meio de idas e vindas constantes entre os diferentes níveis da produção textual.

Cabe à escola e ao professor formar alunos competentes no uso de sua língua, enquanto produtores de textos autossuficientes. E a habilidade de produção que se deseja desenvolver não é a de mera reprodução, mas uma produção ativa e consciente na qual o aluno saiba se posicionar, expor/definir suas ideias, construir com clareza uma argumentação, enfim, expressar-se enquanto alguém que tem pontos de vista próprios e uma história individual a desenvolver.

As análises e propostas de produção escrita apresentadas neste trabalho dão uma ideia geral de quão numerosas e complexas são as tarefas realizadas durante uma atividade de produção escrita e, na escola, infelizmente, essa complexidade é ainda maior: o aluno é obrigado a realizar todas essas tarefas simultaneamente, em condições desprovidas de interação, sem dispor, na maioria das vezes, de informações pertinentes sobre o conteúdo, tampouco sobre os modos de organização textual.

Escrever não é algo que se dá de forma imediata, ao contrário, a escrita exige quase sempre reflexão, meditação e, muitas vezes, consultas, pesquisas, busca de informações, além de capacidade de distanciamento para que seja feita uma leitura avaliativo-crítica do texto que se constrói. Assim, aluno acaba que

Obrigado, de qualquer modo, a redigir, sem saber exatamente o que, por que, para quem e como deve escrever, o aluno acaba por construir textos com problemas de natureza diversificada: textos repletos de chavões comuns do discurso repetitivo e sem qualquer densidade informativa: textos em que as ideias são jogadas sem muita articulação/integração semântica ou, textos que apresentam excessiva circularidade de ideias ou interrupções semânticas abruptas, fragmentos ininterpretáveis, incompletudes: textos em que se perde completamente de vista a intenção comunicativa, sem falar dos problemas de ordem formal (ortografia, sintaxe...) (SOARES, 2000, p. 105).

Mas, será que nós, professores, temos nos preocupado em identificar a origem dos problemas apresentados por nossos alunos? Temos fornecido um tratamento pedagógico conveniente e eficaz quando apontamos seus desvios e erros? Temos planejado situações de aprendizagem da escrita compatíveis com a complexidade que o domínio dessa habilidade exige?

Nossas intervenções nas produções escritas de nossos alunos são, via de regra, fundamentados em critérios de êxito voltados ao produto final. Nesse sentido, o interventor (professor) deve criar situações de ensino-aprendizagem de modo a intervir não apenas no produto final, mas no processo de construção, e assim levar os alunos a desenvolver habilidades referentes ao saber como proceder para produzir textos coerentes e bem elaborados. Portanto, saber escrever não depende de um dom, ao contrário, é uma atividade de produção linguística, fruto de um trabalho cognitivo que exige reflexão, ativação de saberes prévios, planejamento, escolha de estratégias adequadas, tomadas de decisão... Um trabalho sobre a língua, sobre o texto, que implica muitos retoques, remanejamentos, substituições, correções, mas um trabalho que pode ser desenvolvido/cultivado na escola, ainda que de forma gradual e lenta.

Em termos gerais, notamos que direta ou indiretamente a formação social e cultural dos alunos influencia na sua vida de estudante, observada por meio de seus costumes, seus comportamentos, suas maneiras de ver a vida. Percebemos que muitos não têm o hábito da leitura e da escrita, não estão em contato direto com bons livros, revistas e jornais de circulação

nacional e regional, o que nos revela a falta de entrosamento com tais hábitos. Talvez estes sejam motivos que justifiquem, de certo modo, as dificuldades que os discentes enfrentam ao se depararem com atividades de leitura e produção escrita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 2001.
- CUNHA, José Carlos Chaves da; CUNHA, Myriam Crestian. *Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.
- KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: M. Fontes, 2006.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

*“O que a senhora quer de nós?
Não venha mandar a gente fazer dever”:
A pesquisadora na sala de aula em práticas
inovadoras de leitura para criança de 3^a série do
Ensino Fundamental da Escola Respingo de Saberes*

Ediana Maria Pompeu Rodrigues

Resumo: Apresenta um recorte discursivo sobre os resultados de uma pesquisa realizada numa turma de terceira série do Ensino Fundamental. Desenvolveram-se atividades didáticas que permitiram a troca de experiências, conhecimentos e saberes com o objetivo de possibilitar a compreensão e a valorização de cada passo da aprendizagem por meio das experiências de leitura dos alunos. À medida que as ações foram acontecendo, observaram graduais mudanças positivas no aspecto comportamental dos alunos em sala de aula. Verificou-se que os novos conhecimentos incentivaram as crianças, revelando os interesses que iam surgindo durante as aulas em relação à leitura. Ao aprenderem ou se apropriarem dos conhecimentos, as crianças modificaram seus comportamentos e atitudes em relação às aulas de leitura, à professora, aos conhecimentos, trabalhos e à escola.

Palavras-chave: Leitura; ensino-aprendizagem; práticas de ensino.

Abstract: The aim of this article is to present a discursive paper on a research made in a third grade group of the elementary school. Several teaching activities have been developed in order to allow the exchange of experience and knowledges and to enable the understanding and valorization of each step during the learning process through reading experiences students have had. As the actions were being developed, gradual positive changes in the behavioral aspect of the students in the classroom were observed. Also it has been noticed that new knowledge encouraged the children as their desires for reading started coming up during the lessons. As they were learning or attaining new knowledges, the children had their behavior and attitudes changed in realtion to the reading lessons, to the teacher, to the knowledge, to the activities and to the school.

Keywords: Reading; teaching-learning; teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise das práticas de leitura na 3ª série do Ensino Fundamental, as quais são vivenciadas diariamente por educadores das séries iniciais e que despertam a atenção para a existência de crianças que, ao ingressar na escola, apresentam dificuldades de aprender a ler no decorrer do ano letivo. Dessa forma, tais crianças têm sido muitas vezes ignoradas, mal diagnosticadas e maltratadas. Por isso, objetivamos compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado por meio da realização de algumas experiências de leituras voltadas para os alunos da 3ª série e, com isso, incentivar o gosto pela leitura utilizando histórias infantis para desenvolver seu potencial imaginativo.

Não temos a pretensão de esgotar o tema, mas de diagnosticar uma realidade em busca de soluções para resolver esta problemática, pois temos a convicção da complexidade dos elementos subjetivos que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Respingo de Saberes, localizada no distrito de Joana Coeli. Dentre as séries iniciais do Ensino Fundamental disponíveis na escola, realizou-se a investigação no cotidiano da 3ª série. A escolha da turma justifica-se devido ao alto índice bi-repetentes na turma e com um histórico marcado pela desestrutura familiar, pobreza e pouco incentivo, refletindo nos comportamentos e atitudes em sala de aula. Desse modo, algumas interrogações precediam a pesquisa. Como vêm sendo desenvolvidas as práticas de leituras na 3ª série no decorrer do ano letivo? O que os alunos entendem por atividades de leitura? Que trabalho de motivação é desenvolvido pela professora para que haja leitura?

Este trabalho encontra-se assim estruturado: na introdução, trata-se, brevemente, da questão da leitura no contexto histórico-cultural do desenvolvimento humano e da questão da realidade de aprendizado dos alunos a partir dos trabalhos de Vygotsky, elaborados da abordagem teórica, histórico-cultural do desenvolvimento humano, em seguida, apresentamos o percurso, os resultados e as conclusões sobre os eventos didático-pedagógicos e culturais, enquanto acontecimentos da pesquisa realizados com crianças de 3ª série do Ensino Fundamental.

A opção pela pesquisa etnográfica se justifica pela possibilidade de contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente natural e a situação que está sendo investigada. Por meio do trabalho intensivo de campo, o pesquisador teve a oportunidade de presenciar o maior número

de situações em que a questão em estudo se manifestou e, com isso, verificou que, se houvesse um maior contato com a questão observada, melhores seriam os resultados.

Na condição de observador, registraram-se, em diário de campo, os acontecimentos presenciados dentro e fora da sala de aula, e a forma como os alunos relacionavam-se com a leitura de textos e outros recursos que incentivavam a leitura.

Como técnicas para coleta de dados, utilizou-se a observação participante, entrevistas semiestruturadas, a fim de tornar mais concretos os dados obtidos no contexto da sala de aula e da ação pedagógica.

A análise a que nos propomos refere-se ao dia a dia de uma turma da 3ª série com seus acontecimentos e dificuldades, não diferentes de outras turmas de 3ª série de outras escolas. Apresentamos alguns recortes dos dias de observação na escola onde a professora da turma e os alunos envolvidos tornaram possíveis grandes progressos.

É importante ressaltar que, apesar de construirmos uma proposta de incentivo à leitura por meio de histórias infantis, de histórias em quadrinhos, de textos diversos e do cantinho da leitura, não quer dizer, necessariamente, que o professor deva se restringir a essas propostas, podendo, convenientemente, adaptá-las a outras propostas.

2 BASE TEÓRICA

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano parte da concepção de que, em nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um braço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam; a luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza; o som estridente ou um grito nos assusta, mas a canção de ninar embala nosso sono; uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele; e o cheiro do peito ou a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço.

Começamos, assim, a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para nos compreendermos e constituir nossas referências sobre o mundo, sobre o outro e sobre nós mesmos.¹ Trata-se, pois, de um aprendizado mais do cotidiano, assistemático, do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo

¹ Cf. Martins (1998, p.10).

como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.

Parodiando e também ousando divergir, neste caso, poderia dizer: ninguém aprende a ler sozinho e na solidão, pois o aprendizado se desencadeia e se desenvolve na convivência com os outros e com o mundo, ou seja, a aprendizagem só é possível na relação social.

Se, para Vygotsky (1998), nos constituímos nas relações intersubjetivas mediadas pela cultura e pela linguagem, então quanto mais ricas e mais diversificadas forem as práticas sociais de aprendizagem, maiores possibilidades terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargarem suas funções psicológicas, sua formação humana.

A relação e a inserção na cultura (rica e diversificada) promovem o desenvolvimento daquilo que nós é especificamente humano. Pode-se dizer que, para Vygotsky, os modos humanos são históricos e culturais, próprios de determinado contexto sociocultural.

Assim, as formas como pensamos, agimos, nos comportamos, sentimos, amamos e odiamos – a nossa vida cognitiva e afetiva – são socialmente constituídos. O conteúdo do psiquismo não está no interior do indivíduo, mas no exterior (no social) e é constituído pelos diversos e diferentes processos de aprendizagem que o indivíduo na sua interação com o outro/outros, mediado pela linguagem vai se apropriando e internalizando os saberes, cultura, conhecimentos socialmente valorizados pelo grupo social.²

A criança, então, diz Vygotsky (1998), reconstrói internamente os modos culturais de ação e pensamento, sentimentos que foram compartilhados com ela nas relações intersubjetivas com os adultos. O processo de internalização, apropriação, primeiramente de atividade interpessoal, transforma-se em atividade intrapessoal, constituindo o funcionamento interno do indivíduo. Isso significa considerar que o processo de desenvolvimento vai do social para o individual, de modo que as nossas formas de pensar, perceber, agir, sentir, etc., são resultados de apropriação dos modos culturais de ação e pensamento, sentimento que vêm se desenvolvendo e se transformando no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

3 LEITURA EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A leitura teve início, provavelmente, nas cavernas, quando o homem começa a desenhar e encher as paredes com figuras representando

² Cf. Falabelo (2005).

animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Ao ser interrogado sobre o que seriam as referidas figuras, descobriu que podia ler os desenhos que tinha feito. Os desenhos além de representar objetos da vida real podiam representar palavras, frases ou mesmo histórias. “A necessidade de um sistema escrito veio de situações vividas no cotidiano” (CAGLIARI, 1993, p. 13).

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por uma tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Sabe ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significa possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores dos homens livres.

Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto, para a maioria dos educandos, aprender a ler se resume no ato de decorar os signos linguísticos. Por mais que se “doure a pílula” com métodos sofisticados e supostamente desalienantes, prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender sem se colocar o *porquê*, *como* e *para quê*, impossibilitando, assim, compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Também sabemos que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo. É uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem”.

Muitos educadores, das mais diferentes áreas do conhecimento, apregoam a necessidade da constituição da concepção do hábito de ler. A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Todavia, os próprios educadores constataam sua impotência diante do que denominam de a “crise da leitura”. Mas que “crise” é essa? Para alguns educadores isso significa a ausência de leitura de textos escritos e, principalmente, dos livros didáticos, já que leitura, em um sentido mais amplo, está além da decodificação.

Seria preciso, assim, pesquisar os inúmeros fatores que causam essa situação, dentre os quais o principal é a leitura limitada à escola, com a utilização dos chamados livros didáticos, pois, no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua única oportunidade de contato com os livros, os quais passam a ser identificados com os manuais escolares.

No entanto, a escola não é o único espaço em que acontece ensino e aprendizagem. O ser humano, dotado da capacidade de interações com o meio físico e social, acumula experiências que lhe serão úteis para a vida. No entanto, a escola é um espaço em que o ensino e a aprendizagem se tornam muito mais evidentes, pois nela todos os seus componentes estão envolvidos na ação de educar, tarefa que não é exclusiva dos professores.

A educação é movimento e, por esse motivo, é comum surgirem teorias que procuram orientar e direcionar o ensino e a aprendizagem na escola, já que a sociedade escolheu esse espaço como o lugar específico de mostrar para as novas gerações o saber que acumulou, para incitar novas descobertas, além de formar os cidadãos e provocar novas situações de aprendizagem.

Embora tenhamos constatado que as metodologias apontam muito mais para o ensino do que para a aprendizagem, pois, segundo Cagliari:

O ensino é um ato coletivo, pois o professor tem a sua frente um certo número de alunos e procura, com todo esforço e empenho, atingir a todos. A aula é coletiva e atinge diferentes tipos de aprendizagens, assim, por maior que seja o esforço do professor em querer que todos aprendam, isso não acontece ao mesmo tempo (2002, p. 5),

é importante lembrarmos que, enquanto o ensino é um ato coletivo, a aprendizagem é uma ação individual. O que o professor ensinou é internalizado pelo aluno de modo particular, dependendo de suas características de vida pessoal, social, física e afetiva.

Aprender é o contrário de copiar, de repetir aquilo que foi ensinado. A cópia não faz ninguém aprender, pois aprendizagem é uma decisão própria, em um momento específico, não determinado pelo ensino de um professor, mas por uma ação própria. Na metodologia do ensino não se constrói nada, pois nenhum professor pode aprender por seus alunos. Por meio da metodologia da aprendizagem, o processo é construtivo, pessoal, e cada aluno aprende por si, seguindo seu próprio caminho.

A aprendizagem é, portanto, uma decisão pessoal, única e intransferível. Por esse motivo, não é porque um professor ensina que

o aluno automaticamente irá aprender como se fosse esta situação a consequência daquela. Ocorre que, nesse caso, o professor pode considerar que é dele que depende a aprendizagem do aluno. No entanto, há maneiras diferentes de aprender, e a escola não é a única que faz isso na vida do aluno.

Os procedimentos de ensino e aprendizagem estão subordinados à visão que os professores têm sobre a linguagem, o modo como um professor interpreta a linguagem (o seu funcionamento e o seu uso) corresponde ao seu comportamento pedagógico, ou seja, a sua maneira de aplicar a pedagogia em sala de aula.

Sob uma concepção de linguagem normativa, há pessoas que podem constatar que o que falam, por meio da linguagem oral, é algo errado. No entanto, no uso cotidiano dessa linguagem, elas não se enquadram nessa situação, pois elas simplesmente falam e pensam do modo como consideram melhor, pensam do seu jeito. Nenhum aluno, na sua linguagem oral, se considera como alguém que está falando ou pensando errado, isso somente acontece quando entra na escola. Então, ali ele vai perceber ou ficar ciente de que a forma com a qual se expressa está “errada”, e que tem de mudar a sua forma de se exprimir, ou melhor, a sua linguagem. Mesmo os professores quando desejam convencer alguém de alguma ideia, oralmente, tecem os seus argumentos sem se preocuparem com os erros gramaticais, o importante naquele momento é convencer o outro.

Outra concepção de linguagem é a que a entende como sendo apenas uma forma de comunicação. Considera que tanto na oralidade quanto em um texto escrito existem muitos outros elementos importantes, além da forma como as ideias foram comunicadas, porquanto parte do pressuposto de que, na expressão de uma ideia, sempre há uma VISÃO DE MUNDO, e, por trás dela, são repassados valores, ideologias, crenças, etc.

4 LEITURA: UMA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO

O ato de ler, portanto, extrapola o texto escrito. Assim sendo, é necessário considerar elementos que orientam para uma noção de leitura que transcenda o conteúdo presente no texto verbal. Com isso, efetiva-se o papel dinâmico que a leitura deve exercer na vida dos alunos, ou seja, o de permitir-lhes o conhecimento das diferentes linguagens, bem como o das diversas fontes de conhecimento que constituem o universo da leitura. Com esse propósito, o professor efetivamente estará investindo na formação de leitores ativos críticos, capazes de interagir com os diferentes textos presentes no mundo contemporâneo (DUARTE, 1998).

4.1 LEITURA: CONCEITUANDO

Etimologicamente, *ler* vem do latim “*legere*”, significando “ler e colher”, desta abordagem destaca-se à leitura da escrita, porém a leitura vai além da escrita e leitura é uma correspondência com a escrita e com o mundo interior, por meio do mundo que o livro nos abre. A leitura torna possível o conhecimento e o reconhecimento da realidade. A leitura precisa ser ensinada de forma a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

A leitura, em nenhum momento, pode ser vista pela criança como algo desnecessário, sem importância, uma obrigação, uma tarefa técnica realizada sob pressão, mas sim como algo necessário, enquanto arte e magia, que lhe possibilita nomear o mundo, como descobrimento, que abrirá caminhos para se alcançar objetivos, atingir metas, de forma dinâmica, livre, feita de acordo com suas necessidades, ampliando a dimensão sócio-cultural daquilo que chega a ela e de suas competências e habilidades cognitivas, afetivas, etc.³

Ler, portanto, significa adquirir conhecimentos e um olhar cada vez mais crítico do mundo, pois, só quando leio, reescrevo e recrio o que está escrito em minha volta. A leitura é uma fonte de informação, de prazer e, mas do que isso, de conhecimento e compreensão. É a ponte para o processo educacional eficiente, que proporciona a formação do indivíduo.

Ler é a entrada ao mundo simbólico:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado, um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o temos sem atenção, sem curiosidade, se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade (FREIRE, 1993, p. 39).

Se um texto, às vezes, é difícil, insista em compreendê-lo, trabalhe sobre ele, é o que ensina Freire, pois estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem.

É fundamental que o professor ajude a desenvolver o gosto pela leitura por meio não só do livro didático, mas também trazendo novidades, surpreendendo seus alunos com noticiários, levando seus alunos para assistir a um noticiário, pedindo para os alunos que assistam e escrevam sobre o que assistiram e dê opinião sobre o assunto. Temos também a

³ Cf. Falabelo e Leão (2005).

montagem de textos por meio de recortes, palavras soltas, leituras de histórias infantis, todos esses recursos incentivam a leitura de forma criativa.

O que é considerado matéria de leitura na escola está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) com o desencadeado pelo dia a dia da família, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos meios de comunicação de massa e pelo contexto geral onde os leitores se inserem.

Faz-se necessário lembrar que os processos cognitivos da criança que envolvem a leitura são muitos e diversificados, por isso a amplitude dessa realidade que podemos compreender em maior ou menor grau depende do que lemos e como lemos.

O desenvolvimento cognitivo exige, assim, muito esforço da criança para apropriação de determinadas competências e habilidades. As emoções alimentam o desenvolvimento cognitivo, que, por sua vez, regula e amplia a dimensão emocional. Desenvolvendo competências cognitivas, a criança flui a emoção de prazer e alegria, que a impulsionam, ao mesmo tempo, a novos aprendizados. Mas o esforço, trabalho cuidadoso, a atenção concentrada nem sempre podem ser vistas como unicamente prazerosas. Estudar e aprender, por conseguinte, exigem rigor, comportamento metódico, renúncias, etc., e as crianças não estão excluídas desses processos.⁴

Vygotsky pressupõe uma compreensão da vida psíquica entrelaçada entre aspectos afetivos e intelectuais em sua historicidade, em seu processo dialético de transformação, sendo regulada, desenvolvida e transformada pelos sentidos e pelas significações de que o sujeito se apropria na sua inserção social e cultural. Para Vygotsky (1997, 2000 a 2000b, 2000c), o humano não está no que ele chama de funções psicológicas inferiores, seriam aquelas de base orgânica, naturais, mas nas funções psicológicas superiores que são constituídas e transformadas pela cultura e pelo processo histórico: todas as funções superiores são constituídas socialmente, pela significação, que é apropriada pelos sujeitos no interior das relações sociais. Assim “sua composição [daquelas funções], gênese, função em uma palavra, sua natureza são sociais” (FALABELO, 2005).

Para Vygotsky, o que é fundamental como característica humana é justamente a capacidade de significar, nomear as ações e os sentimentos, a capacidade de projetar e planejar, antecipando o que o sujeito vai viver;

⁴ Cf. Falabelo e Leão (2005).

de ter controle sobre si mesmo, sendo capaz de antecipar ou retardar o prazer. É aí que se delinea o elemento fundamental para a compreensão da vida psíquica do ser humano e igualmente das emoções, como parte daquela em seu processo de transformação.⁵

Essa característica humana também se apresenta igualmente fundamental para compreendermos os processos de aprendizagem. Pode-se pressupor que a criança esforça-se para aprender, enfrenta exigências, rotinas rigorosas para apropriar-se das significações socialmente necessárias para a sua vida, quando consegue projetar as emoções de prazer decorrentes desse esforço.⁶ Por um todo, o ato de aprender e a compreensão, assim desencadeiam as emoções de prazer, que realimentam novos investimentos cognitivos do sujeito no campo da aprendizagem.

Por outro, o não aprender e o não compreender desencadeiam nas crianças aquelas emoções de recusa e de estranhamento às práticas pedagógicas e aos conhecimentos que lhes são disponibilizados na sala de aula. Nesse momento, percebe-se o acesso ao conhecimento e às significações e vai alternando o processo de intersubjetividade vivido pelas crianças. E elas vão se autorregulando, porque estão se apropriando de outros modos e práticas de agir, pensar e sentir, ou seja, elas estão constituindo seus “eus”, sua vida psíquica nas relações de conhecimentos, que são relações sociais e culturais.⁷

5 O PAPEL DA LITERATURA NA APROPRIAÇÃO DA LEITURA

Podemos fazer a distinção entre diversos tipos de leitura, mas vamos nos limitar à leitura de sala de aula, no sentido de despertar o gosto pela leitura do texto e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno.

A literatura informa por meio de dimensões outras que não as da realidade imediata, por sua ambiguidade, sua plurissignificação. Ao ler um romance, por exemplo, reagimos com os sentidos, com a emoção, conhecemos outra dimensão da realidade, que é o imaginário. Personagens e situações que se constroem e se desconstroem diante de nossos olhos assumem concretude por meio de nossa identificação ou não com o seu mundo.

⁵ Cf. Falabelo e Leão (2005).

⁶ Idem.

⁷ Idem.

Esta identificação não assume importância especial quando se trata do texto literário, seja qual for seu gênero (prosa, poesia, teatro). As maiores dificuldades se apresentam ao leitor (adulto ou criança) que está habituado com os textos objetivos, ou seja, aqueles cuja imposição a nível interpretativo se faz sentir de modo mais palpável, ao leitor (a maioria), em cuja educação foi orientado no sentido de dissociar a realidade da linguagem, a ficção da realidade, a linguagem do imaginário, como se uns e outros fossem fenômenos distintos.

Pensando a relação do leitor com a linguagem literária, com a linguagem simbólica, geradora de uma leitura de risco de uma leitura libertária, como nos fala Ítalo Calvino (2000, p. 9) sobre o ato de ler:

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaço de interrogação, de meditação e exame crítico, isto é, de liberdade, a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior por meio do mundo que o livro nos abre.

A linguagem da prosa literária e do poema, dado seu nível simbólico, permite ao aluno (criança ou adulto) um alargamento no seu nível de compreensão em variadas direções, permitindo-lhes “saírem de si”. Creio que ensinar a ler o texto literário equivale inclusive a ensinar a viver também com a imaginação. Como diz Jaqueline Held: “Uma vida humana é também uma ficção que o homem inventa à medida que caminha” (2000, p. 10).

O ato de ler, dependendo de quem lê, de quem orienta a leitura, pode, nesse momento, não só levar ao mero endosso das normas já estabelecidas, ou seja: separação entre concreto e abstrato, racional e irracional, mas também – e essa é a função do educar eleitores da literatura – permite o rompimento desse círculo vicioso, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico pela utilização do simbólico e pela percepção da plurissignificação.

Chegamos, então, a mais uma conclusão, dessa vez fundamental, pois, trata-se do objeto desse depoimento – leitura da literatura: para ler o texto literário, há necessidade de fazer desaparecer as barreiras entre a realidade, o imaginário e a linguagem.

6 DESVELANDO A PESQUISA

Vargas (2000) considera que a leitura que a criança faz do mundo é um ato de compreensão do que se vê ou se sente. É nesse estágio que a criança inicia seu aprendizado a partir de sentidos anteriores aos da visão: aprende a respirar e, aos poucos, troca um modo de viver por outro, percebe novas realidades por meio dos órgãos dos sentidos, adapta seus instintos às condições que o meio lhe oferece, estabelecendo, desse modo, relações de sentido para acompanhar o sigiloso mover-se da vida.

Acrescenta-se mais tarde, a essa vida quase apenas sensitiva, o mundo da linguagem oral e, depois, o da escrita, cuja primeira palavra lida inaugura. Ler significa o ato de compreender e estabelecer relações inicialmente individuais com cada objeto ou ser que nomeia, ampliando-as mais tarde. Ao fazê-lo, descobre a função desse objeto no contexto onde está inserido. E quanto maior o número de relações estabelecidas, mais importância adquire, maior riqueza lhe oferecerá o objeto da leitura, o livro ou similar e a realidade que lhe deu origem.

Para Freire, o processo de leitura se apresenta como estabelecimento de uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele a linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações e entre o texto e o contexto (VARGAS, 2000).

Essa vinculação me faz perceber melhor o universo das palavras e o contexto a que se referem.

7 PRIMEIROS CONTATOS NA ESCOLA RESPINGO DE SABERES

No dia 15 de setembro de 2008, às 13h da tarde, a pesquisadora visita a escola e entrega à coordenação o ofício com o pedido para a realização da pesquisa. O coordenador foi simpático, porém já sabia do que se tratava e fez somente algumas perguntas do tipo: “Você vai ficar com a gente até o final do ano letivo? Você vai passar por todas as turmas?”, e a pesquisadora respondeu: “Não, é só por algumas semanas e, de preferência, até o horário do intervalo”.

O coordenador, permitindo a realização da pesquisa, disponibilizou o horário de funcionamento da 3ª série, que iniciava às 13 horas. Em seguida, a pesquisadora se dirigiu à sala e apresentou-se à professora da turma, expondo particularmente o motivo da pesquisa e, por fim, apresentou-se aos alunos.

Os primeiros contatos foram um pouco conturbados por parte dos alunos, que eram bastante agitados, porém com o passar dos dias estabeleceu-se uma maior aproximação tanto com eles quanto com a professora da turma.

7.1 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Respingo de Saberes, *locus* da pesquisa, está localizada no distrito de Joana Coeli, município de Cametá.

Quanto à estrutura, percebemos que a escola não possui um prédio próprio e funciona em um barracão comunitário com seis salas de aula improvisadas, uma cozinha e secretaria, que funciona em um espaço minúsculo, e que, durante a festa da padroeira local, serve como bilheteria. Há somente dois banheiros, um masculino e outro feminino, o que não é suficiente e sempre causa confusão. Não temos sala para os professores, nem biblioteca, nem sala de leitura, e nem livros didáticos suficientes para todos os alunos. Os equipamentos audiovisuais são pouco usados, devido à falta de energia. Quando os professores precisam usar esses equipamentos, arcam com as despesas de combustível para gerar a energia no local, pois a prefeitura municipal não disponibiliza recursos para esses fins.

Em determinados dias são paralisadas as aulas de 1ª à 4ª séries, que funcionam no horário da tarde, para que os alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental possam ter aulas de Educação Física, pois não há quadra poliesportiva, e, com isso, as aulas de Educação Física acontecem dentro do local de trabalho.

O local onde a escola está inserida fica ao lado da igreja da padroeira do lugar. E, por esse motivo, os líderes comunitários interferem na rotina da escola com medo que os alunos destruam o patrimônio local, já que eles não têm um espaço para brincar fora do recinto e as correrias são constantes, causando alguns prejuízos do tipo: lâmpadas quebradas, torneiras dos bebedouros arrancados e pichações, riscos constantes nas paredes do prédio e outros.

7.2 CONHECENDO A REALIDADE DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A turma, formada por crianças, tem um total de 25 alunos, 12 meninos e 13 treze meninas. Essas crianças iniciaram o ano letivo bastante eufóricas e entusiasmadas com a nova série. Apesar de algumas delas permanecerem na mesma série, o entusiasmo era o mesmo dos colegas novos em uma nova sala, com nova professora e novas regras. Aos poucos, entrosaram-se com os novos amigos e, de forma tranquila, adaptaram-se ao novo ambiente escolar.

No primeiro semestre, de acordo com a professora da turma, houve alguns progressos em relação ao comportamento, até então agitado, e quanto à leitura, as dificuldades não foram superadas.

Em uma das conversas, a professora Ana, enquanto “tomava a lição” de um de seus alunos, falou das dificuldades que vem enfrentando em sala de aula, principalmente, quando se tratava de alunos que apresentavam atitudes de desinteresse em relação às atividades de aprendizagem expostas em sala. Refletindo sobre seus anos como educadora, disse: “Tem hora que dá vontade de largar tudo, esses alunos de hoje não querem nada”. Decepcionada por não realizar seu trabalho, a professora procurou a saída mais comum e simples: culpabilizar os alunos.

Durante a conversa a professora continuou dizendo:

[...] no segundo semestre, as dificuldades, em relação à leitura, se agravaram ainda mais. Acho que tais dificuldades se devam à falta de livros didáticos, pois a escola conta somente com três livros didáticos da 3ª série do Ensino Fundamental e, por esse motivo, é impossível fazer aulas de leituras já que os nossos alunos não têm acesso a livros e isso dificulta o meu trabalho. Não sei na verdade quem sabe ler bem e quem sabe pouco, pois não tenho como dar lição a esses alunos.

Continuava dizendo:

Às vezes, eu trago algum texto para eles lerem, monto grupo de trabalho, uns aceitam, outros não aceitam. Os que já sabem ler fazem as atividades os que não sabem ler só fazem bagunça. É difícil trabalhar assim, seria bem melhor se houvesse a participação dos alunos e também tem o problema, que quando chamamos os pais para pedir ajuda, os mesmos ainda ficam bravos e não incentivam, dizendo que a obrigação de ensinar é da professora já que ela ganha pra isso.

Nos dizeres da professora, indiciam-se as prováveis causas para

explicar o desinteresse dos alunos: a falta de materiais didáticos parece ser uma delas. Assim, a questão não pode ser entendida como apenas um provável desinteresse do aluno, mas que esse desinteresse é o resultado da reunião de vários fatores, entre eles, e talvez o principal, identificado pela professora, a precariedade das relações de ensino, fruto da falta de materiais mínimos para a prática de leitura, com a existência de apenas três livros.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo Vygotsky, o indivíduo precisa de relações culturais ricas e diversificadas para se desenvolver em sua humanidade, mas o que a escola investigada apresenta a seus estudantes é uma relação pobre e precária em termos de conhecimentos. Diante dessa situação, não se poderia esperar outro tipo de comportamento do alunado.

Assim, olhar para o desinteresse, para a falta de motivação das crianças, é também olhar para as relações que estão sendo estabelecidas em sala de aula. Deve-se olhar para a maneira como as atividades estão se desenvolvendo em termos de material didático, práticas pedagógicas, motivação e formação de professor.

Deve-se ainda destacar e analisar os seguintes dizeres da professora: “Eu não sei, na verdade, quem sabe ler bem e quem sabe pouco, pois não tenho como dar a lição a esses alunos”.

Saber em que nível de desenvolvimento da leitura cada criança se encontra não depende do material didático, depende de uma avaliação que a professora precisa fazer. Essa avaliação é importante e necessária para ela conduzir adequadamente este processo com as crianças. Se ela não sabe quem sabe ler pouco ou muito, então terá dificuldades para trabalhar e agir sobre as dificuldades das crianças. Assim, a professora precisa, em primeiro lugar, conhecer as suas crianças, saber quem já sabe ler, quem ainda apresenta dificuldades, pois cada uma dessas crianças precisa de um tipo diferenciado de atendimento pedagógico.

A professora parece indicar, em seu discurso, que seu trabalho com a leitura é feito de forma assistemático e esporádico: “Às vezes, eu trago algum texto para eles lerem, monto grupos, uns aceitam, outros não aceitam. Os que já sabem ler fazem as atividades. Os que não sabem ler só fazem bagunça”.

Quem são os alunos que aceitam? Quem são os alunos que não aceitam? A própria professora responde: os que aceitam são os que sabem ler e os que não aceitam são os que não sabem ler e que respondem, segundo a professora, com a “bagunça”.

A não aceitação e a “bagunça” parecem ser a forma como as crianças

que não sabem ler reagem a uma prática pedagógica que as excluem. Se não sabem ler, não podem participar das relações de ensino com os colegas que já o sabem. Então, o que lhes resta fazer? Restam-lhes outros caminhos como as brincadeiras, a “bagunça”.

A professora parece que não sabe lidar com a situação de heterogeneidade, de diferentes níveis de apropriação do conhecimento (leitura e escrita) dominados pelos alunos. É necessário que ela possibilite atividades para que as crianças que não sabem ler aprendam a ler. Não basta trazer algum texto, às vezes, mas é preciso conduzir ações sistemáticas e metódicas tanto para os que dominam a prática de leitura como para os que ainda não a dominam. Estes últimos, ressalte-se, são os que mais precisam de apoio e atenção pedagógica da professora.

Freire (2001, p. 43) aborda que: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Trata-se da prática reflexiva das ações pouco cogitadas pela professora, o que acabava por transferir toda a culpa do fracasso das aulas sob os alunos, a culpa nas relações de ensino, de aprender, era somente do aluno. Ao realizar uma reflexão sobre sua prática, certamente, ressignifica e constrói novos sentidos pra suas práticas.

Para Vygotsky, a relação eu-outro está no centro desta análise, no momento em que a relação entre professor-aluno dar-se-á de forma conflitante. As atitudes de oposição às atividades desinteressantes e autoritárias da professora indicam que é momento de reconstruir sua prática.

Após observarmos a turma por alguns dias, percebemos a gravidade da situação, pois os alunos realmente não tinham acesso a livros, nem mesmo a histórias em quadrinhos, gibis, nada. Ao fazermos uma sondagem com eles, percebemos que alguns não sabiam realmente ler textos e não gostavam de jogos, confirmando, assim, o que a professora já havia dito.

No momento das atividades, desenvolvidas em sala de aula, era notório o desânimo tanto dos alunos quanto da professora, que sentia certo desconforto pelo desinteresse da classe.

Diante disso, sentimos a necessidade de intervir com alguns materiais que possuíamos no momento como gibis, livros de literatura infantil e jogos didáticos. Entretanto, sentimos a resistência de alguns alunos quando intervimos. Houve um aluno que disse: “O que a senhora quer de nós? Não venha mandar a gente fazer dever, a senhora nem é nossa

professora!”. Um segundo aluno disse: “Professora, eu queria aprender a ler, mas quando eu começo a ler meus colegas ficam rindo de mim e falam que eu sou burro”. Outra aluna falou-me: “Eu sei ler, mas a professora diz que eu não sei e manda que eu vá aprender”; Outro aluno interveio dizendo: “Professora, se a senhora ficar com nós até o fim do ano eu prometo que aprendo a ler e paro de fazer bagunça”.

Muitos significados e sentidos se dão a ver nas enunciações desses alunos. O aluno que contesta a legitimidade da pesquisadora em assumir uma autoridade que não lhe pertence: “a senhora nem é nossa professora”, questiona o “não lugar” da pesquisadora que quer ocupar um lugar já definido e posto: o da professora da turma. Ainda, nessa fala do aluno, vê-se a sua imagem sobre o papel do ensino e da aprendizagem que, para ele, se resume a um dever, uma obrigação que é imposta por uma autoridade acima dele, “o que a senhora quer de nós? não venha mandar a gente fazer dever”. Indiciam-se, nessa enunciação, as formas e experiências que esse aluno vem tendo com a escola e com seus processos de aprendizagem. Para ele, parece, tudo se resumir à imposição, obrigação, dever. Seus dizeres não sinalizam outras funções da escola, como processo de formação e o “dever”, isto é, a realização de atividades didáticas como processo de desenvolvimento pessoal, de apropriação dos conhecimentos necessários à sua individualização. Em sua enunciação direta, ríspida e impositiva, ele adverte, corta e nega qualquer possibilidade de relação pedagógica que não seja com a sua professora, que ela tem a legitimidade, a autoridade para mandá-lo fazer o “dever”.

Outro aluno dá a ver em sua enunciação a relação de discriminação e exclusão que vive na sala de aula, por ainda não saber ler: “Professora, eu queria aprender a ler, mas quando começo a ler meus colegas ficam rindo de mim e falam que eu sou burro”.

A possibilidade de aprendizagem expressa no querer aprender, quando não reconhecida na sala de aula, não se reveste em formas efetivas de conhecimentos. Assim, um aluno que não sabe, acaba somente expressando sua vontade em relação a uma condição que ele queria ter – a condição de aluno que sabe ler. Porém, segundo Fontana e Cruz (1997), as crianças trazem consigo experiências diversas com os saberes escolares. Elas conhecem e também não conhecem informações, significados sobre a escrita, modos de operar com ela, suposições acerca de seu funcionamento, o que elas se reconhecem não sabendo, elas querem aprender, no entanto, nem sempre a escola se dispõe a ensinar o que querem.

Mas, em relação à minha presença em sala de aula, mesmo na condição de pesquisadora, ocupando um lugar social – de professora – que não é meu, entre atitudes de recusa à minha presença, veem também, por parte dos alunos, atitudes de acolhimento, aceitação e legitimação de minha presença na sala de aula, como professora. É o que se indica na “fala compromisso” de um dos alunos quando diz: “Professora, se a senhora ficar com nós até o final do ano, eu prometo que aprendo a ler e paro de fazer bagunça”. O aluno, assim, não só aceita a minha presença, mas vê na minha permanência com a classe a possibilidade dele mudar o seu destino escolar, ressignificando seu comportamento para com a professora, para com a aprendizagem e para consigo mesmo.

As falas dos alunos mostram, então, que a minha presença em sala de aula provocou mudanças, desestabilizou a rotina, provocando atitudes de aceitação, acolhimento, negação, o que mostrou a complexidade que enfrenta o pesquisador ao tentar ocupar um espaço que não é seu. Esses dizeres dos alunos apontam, ainda, para a necessidade de que qualquer intervenção na sala de aula, por parte do pesquisador, seja precedida de uma cuidadosa negociação entre os alunos e o professor regente da turma, discutindo os objetivos do trabalho a ser realizado de forma a ganhar e a conquistar a confiança e o respeito dos alunos e da professora. Ou seja, o pesquisador antes de intervir precisa conquistar e construir seu espaço para evitar atitudes de recusa e estranhamento. Esta é a lição que aprendemos com esse episódio.

Cristofolet (2004, p. 49) discute que

[...] nas relações de ensino tanto professor, quanto os alunos afetam-se reciprocamente, ensinando e aprendendo. O conhecimento que eles constroem se dá num processo de interdiscursividade, num espaço de elaboração inter e intra-subjetivo.

Disso depreende-se que, no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos envolvidos (professor-aluno) constituem-se dinamicamente. Tal condição depende da forma como as relações estão estabelecidas em sala de aula.

8 TRANSFORMANDO A REALIDADE: AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DA LEITURA

Vivenciando toda aquela realidade de sala de aula e a relação afetiva estabelecida entre nós, comecei perguntando quais livros eles gostariam

de ler. Um aluno diz: “Eu gosto livros de histórias”; outro diz: “Eu gosto de apreciar as figuras”; e outro revela: “Eu gosto de livros que tem as letras bem grandes e o texto bem pequeno”. Uma aluna sussurrou lá no cantinho da sala:

Eu gosto de ler o texto *A Casa*, de Vinicius de Moraes. Eu li esse livro na primeira série e ainda tenho e leio na minha casa, pois aqui nós não lemos nem um tipo de livro, a professora disse que não tem livro na escola.

Esse exemplo da relação das crianças com os livros é de suma importância para se pensar o desenvolvimento da prática de leitura, que deve partir do princípio de que os alunos demonstram algum interesse, pois, dessa forma, a relação com a leitura dar-se-á significativamente.

A partir do conhecimento das dificuldades das crianças em leituras e do gosto que algumas demonstraram por algum autor ou texto, passamos a organizar uma série de atividades. Foi assim que, com a ajuda dos próprios alunos da turma da 3ª série, começamos a produzir algumas cartilhas com textos diversificados como: adivinhações, receitas de pratos típicos, lendas regionais, mitos, contos, versos, gibis, etc. Todos os textos foram elaborados com letras grandes e textos pequenos, seguindo a orientação dos alunos. Procuramos elaborar textos coloridos, chamativos, que despertassem a atenção e o interesse das crianças.

No decorrer dessas atividades de produção de cartilhas, fomos observando mudanças significativas nas atitudes das crianças em relação às práticas de leitura. As crianças passaram a envolver-se mais ativamente com as atividades: trocaram cartilhas entre si, comentaram coletivamente as histórias que eram trabalhadas em sala.

Observamos, assim, uma significativa mudança na configuração cognitiva e afetiva das crianças. As brincadeiras e a “bagunça” cederam lugar ao comprometimento com o estudo. As relações sociais, isto é, as relações interpessoais passaram a ser marcadas pela troca e pelo companheirismo nesse ambiente afetivo. O interesse e a motivação pela leitura e pelas atividades passam a contaminar as atitudes dos alunos.

Como vimos, os alunos mantinham uma relação afetiva positiva com a leitura, quando trocavam diversos livros e comentavam as histórias que mais gostavam. Como ressalta Vygotsky (2001 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 23):

O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. Vygotsky afirma que a memória funciona de modo mais intenso e melhor naqueles casos em

que é envolvida e orientada por certo interesse, e que o último elemento a orientar a memória é o colorido emocional do que foi memorizado.

Quando organizamos os conhecimentos adquiridos a partir de realidades e estabelecemos relações entre experiências de tentar resolver problemas, aí estamos procedendo a leituras que nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria o lado otimista e prazeroso do aprendizado de leitura. Temos a impressão de termos o mundo ao nosso alcance, compreendendo e convivendo com ele e podendo modificá-lo de acordo com as nossas experiências de leituras.

Tratar a leitura como uma atividade artística talvez seja a forma de não vacinar as crianças contra ela. E é também a proposta de Moacir Gadotti, quando diz que o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever:

O ato de ler é incompleto sem ato de escrever, um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como perigo, atenção cuidado, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la (2000, p.14).

Pensando, então, na leitura como uma atividade também de criação e no prazer que produzir textos dá ao indivíduo, é que sempre optei pela escrita como complemento da leitura. Ensinar ao meu aluno o prazer de criar não tão somente ao ineditismo do que se produziu, para quando se coloca a realidade em movimento é o que considero função fundamental no ato de ensinar a ler, como sugere Vargas (2000 p.14).

Assim como a aprendizagem, em geral, e aprendizagem da leitura, em particular, significam conquistas de autonomia, permitem a ampliação dos horizontes e implicam igualmente um comprometimento. Mas há sempre alguns riscos. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições precárias ou ideais.

Por um lado, o ato de aprender e a compreensão, assim, desencadeiam as emoções de prazer que realimentam novos investimentos cognitivos do sujeito no campo da aprendizagem. Por outro lado, o não aprender e o não compreender desencadeiam nas crianças aquelas emoções de recusa e de estranhamento às práticas pedagógicas e aos conhecimentos que lhe são disponibilizados na sala de aula. Nesse momento, percebe-se o enlace e a afetividade e conhecimento, mobilizando ou não as crianças ao

aprendizado. O acesso ao conhecimento e às significações vai alterando o processo de intersubjetividade vivido pelas crianças. E eles vão se autorregulando, porque estão se apoiando de outros modos e práticas de agir, pensar e sentir, ou seja, eles estão constituindo seus “eus”, na sua vida psíquica nas relações de conhecimentos que são relações sociais e culturais.⁸

Iniciamos o trabalho nas duas semanas com toda a turma, no entanto, considerando as dificuldades maiores apresentadas por quase metade da turma, achamos viável trabalharmos somente com aquelas que apresentavam maiores dificuldades de leitura e escrita. Mas isso não foi possível. As crianças não aceitaram a divisão da turma, assim, diante dos muitos pedidos, decidimos continuar trabalhando com a turma toda, procurando, no entanto, dar mais atenção àquelas crianças com maiores dificuldades.

Deve-se destacar, em relação à metodologia aplicada, que, para Vygotsky, o importante é colocar a criança em contato e em interação com toda a riqueza simbólica disponível, com os produtos culturais e semióticos os mais diversos possíveis.⁹

Porém faz-se necessária – para uma eficiente implementação da referida proposta – uma relação interdisciplinar, objetivando a leitura como algo necessário, enquanto arte e magia, sempre digno de um texto rico em estética e conteúdo, o que exige conhecimento prévio dos agentes coordenadores. É preciso procurar sempre envolver todos os responsáveis pelo problema em aprendizagem. As inovações metodológicas sempre serão possibilidades eficientes e prazerosas para realização da leitura.

Portanto, cabe ao professor, principal agente e coordenador do ensino, o compromisso de tomar a iniciativa de ousadia em transformar a fase do ensino em descobertas e inovações.

9 CONCLUSÃO

Leitura, escrita, hábito de leitura, realidade e recursos são elementos intrinsecamente ligados a um processo dinâmico a que chamamos de ensino-aprendizagem.

Como pessoas participantes de um mundo letrado, somos influenciadas de diversas formas pelo meio onde estamos inseridos. A leitura, não somente da realidade, mas a leitura no sentido da decodificação e

⁸ Cf. Falabelo (2005).

⁹ Cf. Falabelo (2005).

assimilação dos saberes é o que nos direciona nessa busca constante pelo saber. Assim, a escola torna-se, por conseguinte um elemento estrutural fundamental nessa busca pelo hábito da leitura e formação do leitor, pois, mesmo limitada, ainda é o palco por excelência onde o espetáculo da sistematização do conhecimento e aprendizado da leitura tem sua maior vazão.

Nesta pesquisa, aprendemos com Vygotsky (1998) que nos constituímos nas relações intersubjetivas mediadas pela cultura e pela linguagem, então, quanto mais ricas e mais diversificadas forem às práticas sociais de aprendizagem, maiores possibilidades terão os sujeitos de se desenvolverem, de ampliarem e alargam suas funções psicológicas, sua formação humana.

Baseados no universo amostral em que trabalhamos, ficou constatado que nosso sistema educacional é bastante precário: professores são mal-remunerados; nossas escolas não dispõem de espaços adequados para trabalharem a leitura sistematizada com os alunos; professores formados inadequadamente para o exercício de alfabetizador.

Porém, fácil é culpar o Estado, fazer apologia da “falência” da escola ou culpar os professores. E a família? A família ignora seu papel primário e essencial de adentrar as crianças no mundo das letras e no hábito, no exercício da leitura nos primeiros anos de vida da criança. Gerações passam, gerações se formam, o aluno-problema em leitura de hoje, com um “empurrãozinho” do destino, se torna um pai ou mãe de família, quiçá um professor, e a história se repete e o ciclo vicioso se torna perene.

Analisamos a realidade estudada e fundamentamos teoricamente as conclusões a que chegamos, ao mesmo tempo em que apresentamos algumas estratégias que pudessem contribuir com o exercício docente de quem interessar.

Temos que buscar, como educadores, cada vez mais capacitação na área em que trabalhamos e, no exercício docente, dialogar com as famílias no intuito de não somente “informar” sobre a vida escolar dos alunos, mas também buscar conscientizar os pais da importância de mediarem em casa esse salutar exercício de leitura e aproximação da criança com os livros e outros impressos, que lhes permitam desenvolver o hábito de ler. Devemos ter a humildade de reconhecer que somos falhos, suscetíveis de erros, limitados em nossa práxis cotidiana em realidades, por vezes, complexas, em que o processo ensino-aprendizagem jamais perderá sua natureza dinâmica.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria B.; VERSIANE, Maria Zélia. *Escolarização da leitura literária* (Org.). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FALABELO, Raimundo Nonato; LEÃO, Dionéia S. *A mediação da afetividade em experiências teórico-metodológicas de leitura e escrita*. Cametá, PA: Faculdade de Educação do Campus de Cametá, UFPA, 2005. Mimeografado.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 27.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- INFOCO, Mod. Educação infantil. Equipe do núcleo de integração universidade-escola da Pró-Reitoria de Extensão. *O ensino e a aprendizagem da linguagem*. Porto Alegre: UFRGS-NIUE/UFRGS, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: M. Fontes, 1998.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

Dificuldade da produção e compreensão de textos dos alunos da 8ª série da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa

Geane Cunha de Souza

Resumo: Propõe-se a estudar as dificuldades de produção e compreensão de textos dos alunos da 8ª série da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. Tem como finalidade proporcionar para o professor e aluno uma introdução aos aspectos cognitivos da compreensão de leitura de textos, estimulando a formação de leitores críticos e escritores conscientes por meio de práticas de leitura de textos com filmes, distribuindo diversos gêneros, em que o aluno deverá escolher e ler o seu texto, sem que se faça nenhum tipo de pressão. Com relação à metodologia, elaborou-se um texto sobre a importância da leitura, em seguida foi solicitado que ele fosse distribuído para toda a classe e, com uma mensagem sobre o valor e a importância da leitura, foi também enviado aos pais e responsáveis dos alunos, informando-os sobre a necessidade de comprar livros para seus filhos e de reservar horário para leitura em casa. A partir daí, espera-se que todos tenham maiores rendimentos. A conclusão nos aponta que é preciso incentivar mais os alunos, com técnicas dinamizadoras, a produzirem textos; e não basta apenas direcionar a atividade, é preciso que o aluno se sinta envolvido pela situação, assim suas ideias poderão fluir livremente e conseguirá trabalhar suas habilidades de escrita e leitura.

Palavras-chave: Leitura; escrita; compreensão de textos.

Abstract: This work proposes to study the difficulties of production and comprehension of texts of the students of the 8ª series of the E.M.E.F. José Ribeiro da Costa is designed to provide for the teacher and student an introduction to the aspects cognitions understanding reading texts, encouraging the formation of readers critical and written aware through reading practices of texts with films, distributing various genders the student choose and read, the text. Without is no kind of pressure. The methodology used was through the elaboration of a text on the importance of reading, then, requested to be distributed to all of class and a message on the value and importance of reading was also sent to the parents. Informing-

them on the need to buy thou hast delivered for their children and reserve time the reading at home. Thereafter, waiting-that all have a greater income. The conclusion are points that need-to encourage more students, with technical feeding, to produce texts; not enough only orientate activity, it is necessary that the student feel involved by the situation, so their ideas flow freely and will work their abilities to reading and writing.

Keywords: Reading; writing; understanding of texts.

1 INTRODUÇÃO

Segundo os estudiosos, a leitura é um instrumento básico e essencial ao desenvolvimento cognitivo do ser humano e que, por meio dela, desenvolvemos a escrita. Diz-se também que ela é a própria necessidade de interpretar e recriar as experiências vividas no cotidiano. Assim, uma vez acreditando que a leitura é influenciadora da produção de textos, não podemos ver a escrita apenas como uma transcrição fonética da fala, pois o registro exige um planejamento mais cuidadoso.

Partindo do pressuposto que a leitura exige muito mais do que a soletração de palavras, penso que os alunos devem relacionar os conteúdos com suas experiências, agindo e reagindo, ou melhor, devem ler para além das linhas. Desta forma, acredito ser importante discutir e assumir o propósito para os diferentes tipos de atividades de leitura e que todos eles tenham como base a compreensão (maior ou menor de textos). Isso pode desafiar a curiosidade do aluno e aumentar o desejo de ler. Suponho que deva necessariamente, existir a abertura e oportunidade para que o educando leia livros de seu interesse. E que a escola possa orientar recomendando e até mesmo sugerir textos, quando solicitados. Acredita-se que a escola deve contribuir para que o aluno seja competente na leitura interativa e na escrita. A meu ver, a competência nesses dois itens é fundamental para que o educando tenha um bom desempenho escolar e para alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade.

Apesar desse sentido relevante, o que tenho observado é que a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa tem apresentado falhas no processo de produção e compreensão de textos escritos, ou seja, não está conseguindo desenvolver e incentivar o gosto pela leitura, com isso está tendo também dificuldade na prática da escrita, pois a grande maioria dos alunos não consegue compreender a leitura, nem produzir texto corretamente, coeso e com ideias claras. Não olha a pontuação, não tem cuidado com a repetição de palavras ou de ideias, não olha a separação de sílabas, não sabe usar o tempo verbal adequado, enfim seus textos não têm unidade de sentido.

Com grande dificuldade de ortografia, muitos chegam à 8ª série, apenas decodificando as letras sem, pelo menos, saber o que é um texto.

Nesse sentido, como educadora escolar, tenho a pretensão de procurar compreender por que esses alunos não sentem desejo pela leitura, nem conseguem compreender textos. Então, como estimular e orientar a leitura e qual o papel da escola dentro desse contexto? Na tentativa de suprir essa falha que vivencio no presente ambiente, quero dar uma contribuição por meio de uma maior integração entre a leitura e a escrita no ensino. Proporcionando ao educando instruções quanto à recuperação e à produção de textos para que ele possa de maneira consciente melhorar seu desempenho nesse aspecto, já que dizem os teóricos que esse é um dos requisitos básicos de qualquer atividade pedagógica e que só assim o sujeito terá acesso a todas as informações disponíveis.

Partindo desse contexto, acredita-se, que é necessário priorizar a leitura e a escrita no processo de ensino aprendizagem para exercer com maior plenitude seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

O presente trabalho centra seus propósitos em analisar os fatores que influenciam para a dificuldade do processo de aquisição da leitura e da escrita, possibilitando aos discentes da 8ª série da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa um estudo que permita refletir sobre a importância da leitura e da escrita para o processo ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto teórico a fim de compreender o índice de desenvolvimento escolar neste âmbito de conhecimento.

Também este estudo tem como objetivo: identificar os fatores sociais e econômicos que influenciam no processo de aquisição da leitura e da escrita; desenvolver o gosto pela leitura, utilizando o texto a serviço da competência comunicativa e dialogando com a referência do contexto; estimular a formação de leitores e desenvolver o domínio da escrita.

2 PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO

Foram realizadas pesquisas de campo e bibliográficas, em uma abordagem qualitativa, nas quais foram usados alguns teóricos para dar embasamento à efetivação dos estudos.

A pesquisa de campo foi realizada em 5 partes durante um mês:

- Na 1ª parte, com o consentimento da professora, apresentarme como pesquisadora e educadora e falar um pouco do tema e da importância do meu projeto, e me colocar à disposição da professora e da turma. Daí somente registrar as ocorrências durante a observação.

- Na 2^a, observar, além de como a professora ensina e como os alunos aprendem, o que parece distante da realidade dos alunos e o que deve ser ainda um pouco tradicional, um pouco distante dos anseios dos alunos, nada de concreto. Pretendo dar uma contribuição para o ensino e para a aprendizagem, quanto à recepção e a produção de textos com leitura, debate, exposições de diversos gêneros textuais.
- Na 3^a, realizar a leitura de textos com filmes e, em seguida, fazer a produção escrita dos conteúdos.
- Na 4^a parte da pesquisa de campo, ainda como contribuição, atribuir um tempo de 5 a 10 minutos da aula para leitura livre. Deixando o aluno escolher e ler o seu texto. Sem fazer nenhum tipo de pressão. Pedi que produzissem um texto sobre a importância da leitura.
- Na 5^a e última parte da pesquisa de campo, pretendo recuperar as histórias (ou textos) inseridas(os) e digitar no computador uma brochura de textos para toda a classe. Pretendo também preparar e enviar uma “mensagem aos pais”, informando-os sobre o valor e a importância da leitura, a necessidade de comprar livros para seus filhos, necessidade de horário de leitura em casa. E fazer distribuição dos questionários com perguntas objetivas e subjetivas aos sujeitos envolvidos na pesquisa que são os professores que trabalham Língua Portuguesa, os alunos da 8^a série e 5% do universo dos pais, todos da referida escola os quais esperam que possam contribuir qualitativamente no desenvolvimento deste estudo.

A técnica que utilizei foi o questionário e contei com o suporte teórico de Bajard (2001), Kleiman (1995), Câmara Jr. (1972), Kato (1995), Silva (1998), entre outros. A análise será conforme os resultados obtidos na pesquisa, a qual será importante porque poderá proporcionar competência na leitura e na escrita que acredito ser fundamental para que o aluno tenha um bom desenvolvimento escolar e com a contribuição das atividades que pretendo desenvolver, os alunos poderão despertar o interesse pela leitura e escrita para que, no futuro, possam alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade.

3 PESQUISA E SEU LÓCUS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como um lugar de trabalho onde ensinamos, mas também onde ele também aprende.

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ribeiro da Costa, na BR 422, município de Oeiras do Pará, CEP 68470-000, que tem como diretor o prof. Alcino Estumano Cardoso (Pedagogo). Fundada em 03 de Março de 1974, recebeu esse nome em homenagem ao prefeito deste município à época. É uma escola de porte médio e sua modalidade de ensino é composta por: Educação Infantil (Pré-Escolar e Alfabetização); Ensino Fundamental; Ensino Médio, GEEM (Grupo de Ensino Modular), tendo 1º, 2º e 3º ano.

Com um total de 09 salas de aula, a escola funciona de manhã, de tarde e de noite. No turno da manhã, funcionam 07 turmas; no da tarde, 06, e à noite, somente 03 (Ensino Médio GEEM).

Na dependência administrativa e apoio pedagógico, a escola possui um espaço físico de 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 sala de professor, 01 cozinha, 01 área de recreio, 01 área livre, 03 banheiros (01 masculino, 01 feminino e 01 dos funcionários).

Com relação aos recursos humanos, seu quadro funcional é composto por 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretária, 14 professores (a maioria com nível superior completo e alguns ainda em curso), 06 serventes, 02 vigias, 01 motorista do ônibus e 01 barco escolar, pois a escola ainda deixa muito a desejar pelo fato de ter funcionários insuficientes.

Os recursos materiais de que a escola dispõe são: carteiras insuficientes, mobiliários das dependências insuficientes e precárias, equipamentos disponíveis (01 vídeo-cassete, 02 televisores, 01 aparelho com parabólica, 02 mimeógrafos, 01 computador que não tem quem saiba usar, 01 retroprojetor), alguns materiais de educação física (boliches, bolas rede de vôlei, 20 colchonetes, bambolês). Ela não possui acervos bibliográficos e os recursos didáticos são insuficientes.

Os recursos financeiros disponíveis da escola provêm do FNDE/PDDE, do PDE/FUNDESCOLA e do PAP/PEP, e uma parte com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Sabendo que todos esses recursos estão entre os principais responsáveis para que se tenha uma educação de qualidade, a escola, por isso, busca

superar os obstáculos estruturais, físicos, etc. Visando ao desenvolvimento de um processo educativo que considere a formação humana e social dos educandos, ela parte da construção coletiva de saberes necessários à formação de homens e mulheres capazes de se reconhecerem como agentes de transformação de si mesmos e da realidade em que vivem.

Observando os aspectos pedagógicos, a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa não possui um projeto pedagógico em andamento. Os professores se reúnem na sede do município no início de cada ano para discutir e montar os conteúdos programáticos que serão utilizados durante o ano.

No fim de cada bimestre, a escola realiza uma reunião com professores e pais de alunos para socializar e discutir assuntos didáticos pedagógicos, bem como as realizações dos eventos culturais, sociais e esportivos.

Os professores não contam com apoio técnico para acompanhamento das ações docentes. O que acontece é que eles mesmos acabam atuando por conta própria. A escola ainda não desenvolve projetos interdisciplinares e os temas transversais são trabalhados nas atividades dos educadores individualmente, para auxiliá-los em seu trabalho. Além disso, compartilham seu esforço diário de fazer com que os educandos dominem o conhecimento de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

3.2 No dia 08 de setembro de 2008, às 13h, iniciei minha pesquisa de campo na classe da 8ª série da E.M.E.F. José Ribeiro da Costa. A professora começou a aula com um diálogo com os alunos e apresentou-me à classe. Em seguida, deixou-me à vontade para que eu relatasse os motivos que me levaram à turma.

Em 1º lugar, apresentei-me como pesquisadora, apesar de os alunos já me terem como educadora, mas de Educação Física. Falei que precisava da ajuda tanto dos alunos quanto da professora para resolver meu estudo sobre a dificuldade da produção e compreensão de textos existentes na nossa escola. Falei da importância da leitura e da escrita e me coloquei a disposição da turma e da professora.

A partir daí, comecei a observar se os fatos e as dúvidas eram confirmados. A metodologia adotada pela professora favorecia a aprendizagem do aluno, apesar de não possuir recursos suficientes.

A maioria dos alunos possuía um bom desempenho nas atividades. Havia também outra coisa que ajudava, a relação amigável, íntima existente entre professor e aluno, direção e demais funcionários. Prossegui minha observação no dia 10 do mesmo mês. A professora, sempre muito calma e paciente, explicava bem os conteúdos, e acredito que só faltava

utilizar mais recursos em suas aulas, coisas concretas que chamassem a atenção dos alunos, que se mostravam bem responsáveis, mantinham uma inter-relação bastante amigável e participavam ativamente das aulas. Naquela mesma aula distribuí diversos textos de gêneros variados como romances, poemas, receitas culinárias, textos impressos em embalagens, rótulos, musicais, história em quadrinhos, jornais, lendas, cordéis, mitos e contos de fadas. Deixei-os no chão da sala e alguns alunos os viram e os deixaram no mesmo lugar, outros os levaram. Foi uma aula prazerosa e demonstraram ter ficado satisfeitos.

No dia 12 de setembro, tive a oportunidade de passar o filme *O diário de uma paixão*, a partir do qual escreveram vários textos. No dia 15, atribuímos (a professora e eu) um tempo de 5 a 10 minutos para leitura livre, fizemos exposições com cartazes e comentários sobre o que é leitura e o que é escrita. Os alunos pediram que se fizesse a diferença entre poema e poesia. Achei muito importante esse detalhe. Expliquei na lousa e pedimos que elaborassem um texto sobre a importância da leitura. No dia 17 de setembro, às 13h, como última parte, recuperei e falei da importância das histórias e textos inseridos, e da disposição da comunidade para falar da importância da leitura. Distribuí os questionários aos sujeitos da pesquisa. Vale lembrar que, em todo o início e final da aula, eu lia um texto de reflexão e deixava uma mensagem escrita na porta da sala.

4 ANÁLISE DOS DADOS COM BASE NO DIAGNOSTICO E NA OBSERVAÇÃO REALIZADA

Os sujeitos pesquisados são os que estão inseridos essencialmente no cotidiano e na realidade da Escola José Ribeiro da Costa, como professores que ministram aulas de Língua Portuguesa nesta instituição, alunos da 8ª série e pais destes alunos.

A pesquisa desenvolvida para obtermos a coleta de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas para cada tipo de sujeito. Obtivemos respostas de acordo com a categoria e, no caso dos docentes, eles informaram em relação à leitura que:

Não é o único, mas o principal responsável de criar oportunidade que estimule os alunos. [...] é essencial, haja vista, sermos os medidores, mas para isso precisamos internalizar esse hábito, ou seja, nos tomamos bons leitores. [...] deve utilizar estratégias e procedimentos de leitura eficientes como fazer o aluno ler por prazer para ficar bem informado.

Em outras palavras, a fala deste educador nos mostra que não basta apenas incentivar, mas é preciso que ele também participe.

Já para a pergunta “*Por que em nossa escola a maioria dos alunos não consegue entender um texto escrito?*”, obtivemos a seguinte resposta.

Deve ser porque no início sua vida escolar não foi incentivada como deveriam para desenvolver seus aspectos cognitivos para a compreensão de textos. [...] são vários os fatores, o sócio econômico, a grande maioria não ter acesso no convívio com textos escritos [...]. Talvez pela falha de incentivo e estímulo dos professores.

Para a pergunta “*Por que muitos chegam à 8ª série apenas decodificando as palavras?*”, as respostas que consideramos mais significativas foram as seguintes:

Infelizmente nem todos os professores e/ou pais estão preparados para ajudar o aluno a refletir, compreender e dialogar com textos. [...] Talvez porque seus professores não lhes ensinaram com metodologias que propiciassem esse objeto. [...] Tradicionalismo está enraizado ao leitor.

A partir das respostas acima, constatou-se que os principais responsáveis pelo incentivo dos discentes ao hábito de leitura e escrita são os professores, que eles se esforçam para a melhoria no decorrer do ano letivo. Eles são os principais responsáveis em criar oportunidades para desenvolver a leitura e a escrita. Assim sendo, percebemos que os educandos sabem da responsabilidade que têm para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Mas ainda encontram algumas dificuldades para desenvolver a leitura e a escrita. À pergunta “*Por que a maioria dos alunos não consegue entender um texto escrito?*”, a maioria dos professores respondeu ser devido a não ter sido trabalhada de forma prazerosa no início da vida do aluno. O que podemos observar é que só se pode estimular a leitura se se levar em consideração esses aspectos, pois para sermos eficientes na leitura devemos ser leitores por toda a vida.

Na terceira questão “*Por que muitos chegam à 8ª série apenas decodificando as palavras?*”, a maioria respondeu, infelizmente, que nem todos os professores e/ou pais estão preparados para ajudar os alunos a refletirem, a compreenderem e a dialogarem com os textos. São respostas convincentes, pois ainda existem professores que trabalham com método tradicional, impondo textos com perguntas objetivas. Com relação aos pais, quando estes tinham acesso à escola, sua educação, foi diferente,

pois tinham de decorar os textos e responder às questões de acordo com a concepção do professor.

Portanto, ao analisar as respostas das três professores, observamos que elas responderam na mesma linha de raciocínio, relatando as dificuldades existentes. Livros didáticos são ainda os principais recursos utilizados e há uma grande necessidade de uma biblioteca na escola que venha contribuir na aprendizagem dos alunos, nas suas pesquisas e leituras.

Na categoria dos discentes, foram seccionadas algumas questões, inclusive “*O que é um texto?*”:

É a melhor maneira de expressar sentimentos, ideias, informação, etc. (40%). É aquilo que traz informação (30%). Por meio do texto podemos desenvolver informações de cada leitura (30%).

Outra questão foi “*Nossa prática sofre transformações a cada novidade tecnológica?*”. Eis algumas das respostas dadas pelos alunos pesquisados:

Sim com o surgimento da informática a escrita é menos usada manualmente. [...] Sim porque é muito mais rápido. [...] Sim porque é mais fácil.

Vale lembrar da questão “*Que tipo de gênero textual você gosta de ler?*”: música (40%); hino (30%); literatura como poesia, poema e romance (30%).

Observando as respostas acima, constatou-se muitos têm opiniões parecidas, e que não há um trabalho que estimule 90% deles para aquisição da leitura e da escrita.

Na questão “*O que é um texto?*”, a maioria respondeu que era a maior maneira de expressar sentimentos, ideias, informações, então percebe-se que eles já sabem o que é um texto, ou seja, a leitura serve para ficar informado e para saber das diversas coisas do mundo, precisamos da leitura efetivamente.

À questão “*Nossa prática de escrita sofre transformações a cada novidade tecnológica?*”, respondeu-se que, com o surgimento da informática, a escrita passou a ser menos usada manualmente. Essa resposta é convincente, pois, os professores têm que ficar a par das novidades para acompanhar a escrita com a tecnologia, pois existem dentro dessa linha gírias, abreviaturas, rapidez, facilidade, o que dificulta o exercício do pensamento para a escrita manual.

Na questão “*Que tipo de gênero textual você gosta de ler?*”, 60% responderam *música*, talvez pelo sentimentalismo, pela emoção que

o gênero desperta, pelo gosto de aprender a letra, a melodia, daí a importância de o educando fazer uso deste gênero na sala de aula para estimular a leitura e a compreensão do texto escrito.

Na categoria pais, foram selecionadas também três perguntas. A primeira questão foi “*O que você diz a respeito da leitura para seu filho?*”. 60% responderam “*a leitura é um exercício importante*”; 30% responderam “*a leitura é importante para viver melhor*”. Outra questão foi “*Você gosta de ouvir leituras de textos ou histórias? Quais?*”. Do total, 60% disse “*texto bíblico*”; 30%, “*histórias da Antiguidade*”; 30%, “*caso*”. Já para a questão “*É dever dos pais ou responsáveis acompanhar o estudo de seus filhos na escola?*”, 100% do total disse que “*sim*”.

Analisando as respostas, percebeu-se que eles seguem a mesma linha de pensamento: sabem de sua responsabilidade e querem ajudar a escola, apesar de alguns não terem o hábito de ler e escrever e, talvez, não saibam como ajudar, porém boa vontade todos tem. Então, cabe à escola, ou melhor, a nós, educadores, conscientizá-los de que a família pode favorecer a iniciação na leitura e na escrita do indivíduo, comprando livros aos seus filhos, reservando um lugar e horário de leitura em casa.

Partindo desta análise, ressaltamos que a administração escolar e os professores são de suma importância na aprendizagem do aluno, porque leva-os a perceber o quanto é válido aprender a leitura e a escrita e se sentir bem estudando.

Na observação durante o estágio, constatou-se que a E.M.E.F. José Ribeiro da Costa, mesmo afastada da sede do município, tenta promover transformações em seu aspecto administrativo e pedagógico, objetivando melhorias no sistema de ensino-aprendizagem.

A pesquisa desenvolveu-se na 8ª série e nós nos relacionamos muito bem (a professora da turma, os alunos e eu). A partir desses princípios, percebeu-se que essa escola, de um modo geral, possuiu uma postura democrática e avançada, visando assim a um bom relacionamento entre professor/aluno, direção, funcionários e toda a comunidade escolar.

5 UMA REFLEXÃO COM BASE NAS TEORIAS

É importante que, desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo em que vivemos. Por isso, não podemos atribuir somente à escola o processo de aquisição da leitura e da escrita e a compreensão desta, pois, antes mesmos de aprender a ler palavras, frases e textos, já estamos lendo bem ou mal o mundo que nos rodeia. Mas estes conhecimentos

que adquirimos no cotidiano são insuficientes para vivermos de forma efetiva e é preciso ir além deles para sermos cidadãos críticos. Para isso, faz-se necessário conhecermos nossa cultura e conhecer um pouco de outras culturas existentes. E a leitura permite tal processo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa preceder a continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1999).

Segundo Freire, as experiências anteriores de leitura e da vida, no sentido amplo, influenciam nas atitudes do leitor e em sua capacidade de interpretar e criticar o mundo, inserindo-se no contexto da linguagem e na realidade.

Entende-se que o bom leitor não se faz por acaso, na maioria das vezes é formado na infância, antes mesmos de saber ler na escola, por meio do contato com os livros de leitura infantil e outros.

Atualmente, deseja-se que os professores sejam dinâmicos e que propiciem a linguagem escrita e oral de forma prazerosa, por meio de receitas culinárias, textos impressos em embalagens e rótulos para que possam despertar nos alunos admiração, entusiasmo, diversificando sua forma de educá-los e fazendo-os participar ativamente da aula.

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender (KLEIMAN, 1995).

De acordo com a autora, a descrição e análise da compreensão do texto escrito têm dois objetivos, um é oferecer subsídio aos interessados na leitura e na formação de leitores e outro, é como um passo decorrente do primeiro objetivo, visa ao aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor.

A mesma autora defende a ideia de que “[...] a compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo [...]”. Portanto, refere-se a autora ao momento em que não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o consciente, pois o objeto aparece distinto, com tantas dimensões e não sabemos por onde começar a apreendê-lo; a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, provas formais e informais, tudo isso abrange o ato de compreender.

Então, para que nossas considerações sobre leitura e escrita possam ser colocadas em prática, o professor precisa proporcionar um estudo sobre a linguagem por meio de pesquisas, textos complementares, atividades escritas para que o aluno aprenda a se comunicar nos diversos contextos, promovendo a reflexão na escrita e desenvolvendo a produção textual, a leitura, a escrita, a oralidade, a interpretação de textos, só assim ele será capaz de compreender o mundo em que vive.

Precisa-se também que o educador desenvolva a avaliação de formas qualificativas, que ele observe os erros dos alunos e possa trabalhar em cima das dificuldades detectadas na avaliação, sem deixar para trás o conteúdo e observando a participação, o esforço, os trabalhos e a situação e o desempenho nas atividades dos alunos. E também deve levar em consideração um fator essencial que é a realidade do educando e o que já adquiriu até aquele momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se estabelecer os fundamentos teóricos deste trabalho a partir de uma pesquisa bibliográfica. Constatou-se que o homem deve ler como quem vê, como quem ouve, como quem respira e que o ser humano deveria ler por prazer. A leitura tem que ser uma coisa doce e não algo imposto, pois quem não se apaixona pela leitura, quando criança, dificilmente gostará de ler quando adulto. A educação só completará sua missão quando conseguir despertar o prazer de ler.

Percebeu-se ainda que o gosto pela leitura não depende só da disponibilidade do professor, já que são várias as causas que dificultam sua aplicabilidade. Dentre as dificuldades que os educadores enfrentam, podemos ressaltar: falta de recursos financeiros e materiais e a ausência de incentivo dos pais. Acredito que o gosto pela leitura e o prazer da descoberta do texto começam no ambiente familiar, completam-se por meio da educação escolar e prosseguem pela vida toda.

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa diz respeito ao desafio que é lançado ao professor, no sentido de trabalhar o texto de acordo com o contexto. Eles ainda encontram muitas dificuldades de inseri-los, pois o método tradicional ainda é muito frequente. Porém, é necessário que o professor tenha informações acerca da relevância que se reveste leitura e a escrita no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento psicológico, visto que o ser humano deve ser concebido na sua totalidade, isto é, como um ser social, cognitivo e efeito.

A partir daí, chega-se à conclusão de que a leitura e a escrita, no processo ensino-aprendizagem, certamente, deverá fazer parte do cotidiano da prática educativa de todas as escolas, pois desenvolve habilidades voltadas para o social, o afetivo e o emocional, além de realmente facilitar a aprendizagem do aluno.

Portanto, se queremos formar leitores e sermos professores responsáveis por essa formação, devemos participar da construção da história e incentivar todas as formas e hábito da leitura para formar cidadãos críticos, competentes e participantes de uma sociedade justa e com valores humanos, pois acredita-se que ler ainda é um dos mais importantes instrumentos para a conquista dessa conscientização. O que precisamos sempre ter em mente é que antes de sermos leitores, somos ouvintes e para aprender a escrever é necessário aprender a pensar.

A sugestão de atividades práticas aqui desenvolvidas deve ser entendida, no interior da concepção de linguagem, como forma de interação. Essas sugestões não devem ser tomadas como um “roteiro”, pois constituem apenas subsídios para o professor.

O perfil que se traça para o aluno prevê que ele, ao longo de sua formação, deva conviver de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem-escrita, oral, não verbal, digital, etc., de modo que conheça, use e aprenda a multiplicidade de linguagens que o ambiente às práticas de letramento em nossa sociedade. Assim, propiciam-lhes uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações informais, sejam elas face a face ou não.

Em termos de ações educacionais, elas devem incluir diferentes manifestações da linguagem: a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura, bem como valorizar o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerando os diferentes meios em que circulam (imprensa, rádio, televisão, internet).

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos.

Então, o professor deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elie. *Ler: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Maria Vorraber. *Escola básica na vida do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, José Carlos Chaves da (org.). *Pragmática linguísticas e ensino aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA/CLA, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 37.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: M. Fontes, 1995. (Col. Texto e Linguagem)

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos dos textos*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGELLA, Luis Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.

Problemas de leitura, interpretação e construção de textos no Ensino Médio

Jocelina de Jesus Maciel Gonçalves

Resumo: Análise que mostra alguns problemas de leitura, interpretação e construção de textos no Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho, na cidade de Cametá. Constatou-se, por meio do questionário apresentado aos alunos, que os professores não trabalham com eficiência a leitura em sala de aula, talvez porque não são criadas dinâmicas e métodos para aguçar o gosto pela leitura e também não são mostrados aos alunos que, por meio da leitura, eles podem adquirir modelos de tipologias textuais e, conseqüentemente, a estrutura linguística e outros meios de aquisição da linguagem escrita.

Palavras-chave: Leitura; interpretação textual; produção textual.

Abstract: This present paper is an analysis that shows some problems of reading, comprehension and construction of texts produced by students at Julia Passarinho state high school in Cametá city. In this analysis, made by using a questionnaire submitted to the students, one found out that teachers do not teach efficiently the reading skill in the classroom, perhaps because dynamic methods are not created in order to sharpen the pleasure for reading and also it is not showed to the students that they can acquire text typologies standards by reading and consequently the linguistic structure and other means of written language acquisition.

Keywords: Reading; comprehension and text production.

O processo de leitura é algo dinâmico, por isso, durante as aulas de leitura, é importantíssimo o papel do professor, não só como mediador entre o aluno e o texto, mas como um leitor competente, um leitor que gosta de ler e que sabe da importância da leitura. É bom ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que a formação de leitores e a prática de leitura não devem se restringir apenas aos recursos materiais disponíveis, mas ao uso que se faz dos livros e demais materiais impressos, por isso

Segundo Kleiman (1995, p. 13)

[...] a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Acredita-se que, no momento em que o aluno reflete sobre um determinado tema, torna-se mais fácil a expressão escrita e até mesmo verbal. A colocação de temas em debates também o habitua aos efeitos enriquecedores do diálogo. As opiniões de cada um devem ser respeitadas, desde que fundamentadas e, principalmente, se houver troca de ideias entre a turma mediada, é claro, pelo professor. É preciso que as aulas de leitura tenham um espaço amplo na escola, que se tornem momentos de desafios para os alunos e para os professores, porque ler é perceber, é sentir, é entender, é compreender, é emocionar-se, é sensibilizar-se com esse mundo que se desvela diante de todos nós.

O texto escrito produzido pelos alunos permite ao professor identificar os recursos linguísticos que estes já dominam e os que precisam ser ensinados. Em sala de aula é importante considerar a condição afetiva, cognitiva e até social do aluno de forma reflexiva. Nesse sentido, a sala de aula deve tornar-se um espaço onde as experiências, a competência linguística e discursiva dos alunos sejam reconhecidas e consideradas. É importante que os diálogos conduzam os alunos a aprenderem a formular e responder perguntas, a ouvirem atentamente, para se manifestarem com suas opiniões dentro dos assuntos e saberem escolher as opiniões contrárias.

Durante o processo de uma produção escrita, o aluno deve dispor de mais tempo para refletir sobre a forma do que quer transmitir, porque o resultado final de uma produção escrita não contém as hesitações, as emoções, os gestos, as frases incompletas que normalmente ocorrem quando falamos. Formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

O aluno, esteja ele no Ensino Fundamental ou Médio, costuma escrever seu texto sem ter feito anteriormente um esboço do que vai apresentar, contenta-se com uma única versão. É necessário que ele rascunhe o que está pensando, que perceba a provisoriidade dos textos e que reflita sobre o que está produzindo, analisando todo o processo de (re)escrita.

É importante que o professor introduza durante as aulas a autocorreção, para que o aluno aprenda a coordenar os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto, possibilitando-lhe reestruturar e refazer o trabalho até considerá-lo pronto e acabado. Porque nessas funções o aluno terá de preocupar-se com a clareza das ideias e o que ele quer transmitir. Esses momentos devem ser supervisionados pelo professor, como por exemplo, num dia o aluno escreve, noutro lê o que escreveu e, num outro momento, faz os ajustes, corrige e passa a limpo. O professor pode discutir a reestruturação do texto com o aluno individualmente e com toda a turma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa definem a revisão de texto como um

Conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre língua para resolvê-los (2000, p. 80-81).

Por isso, é importante que o aluno perceba que a primeira versão que ele redige nem sempre é a mais adequada e que precisa ser lida, corrigida, refeita e passada a limpo. Acostumar o aluno a ler, em voz alta, o seu próprio texto e também trocar com os colegas as produções para ler e avaliar pode constituir-se em exercícios valiosos para melhorar o desempenho na escrita.

Durante a revisão do texto, o aluno vai aprender que não é bom usar dêiticos (ele, ela, aqui, aí, por exemplo) sem que o referente já tenha aparecido anteriormente no texto (quem é ele, ela; onde é aqui, etc.). Nas revisões e avaliações dos textos feitos pelo professor, o aluno deve ser orientado no sentido de escrever, procurando substituir o uso excessivo de expressões como: “e”, “aí”, “daí”, “então né” (muito usadas na fala), por outras como: “assim”, “mas”, “no entanto” e outras.

De acordo com os PCN do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa:

Um escritor competente é alguém que ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado

a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (2000, p. 65-66).

O aluno, quando chega à escola, já faz uso de sua língua(agem). Tem uma gramática natural, um sistema de regras pelo qual constrói seu discurso. É um saber intuitivo, o próprio saber linguístico ou competência de cada falante. E a escola não pode desvalorizar esse saber linguístico, reprimindo a diversidade. Mas, ao contrário, deve atender à linguagem dos diferentes sujeitos e dos grupos sociais em que se inscrevem e, aos poucos, apresentar a variedade considerada como padrão (culto), sabendo abrir-se à pluralidade de discursos.

É bom que se faça a seguinte pergunta: O que fazer para que os alunos gostem de ler? Esta é uma preocupação constante de grande parte dos educadores. Uma das professoras da escola onde foi feita a pesquisa enfatizou que existem alunos que têm vergonha de ler para o professor, pois ainda possuem dificuldades na leitura de simples palavras. A prática pedagógica tem mostrado que se devem oferecer textos interessantes, variados, bem-humorados, poéticos, de linguagem ágil. E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, “[...] uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (2000, p. 58).

A leitura silenciosa é o primeiro contato da pessoa com o texto. É também a modalidade mais utilizada no dia a dia, principalmente fora da escola. Ela possibilita a adaptação da pessoa às suas características individuais de ritmo, pontuação, compreensão, interpretação. Já a leitura oral em voz alta desenvolve a entonação, o ritmo da frase, a pontuação, a expressividade, a pronúncia e a dicção. Esse tipo de leitura ajuda na desinibição e contribui para desenvolver a atenção e a capacidade de escutar/ouvir, e deve, indiscutivelmente, ser empregado nas salas de aula.

Analisando as respostas do questionário apresentado aos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho do terceiro ano, percebeu-se que alguns têm interesses pela leitura, mas não com tanto entusiasmo, os que mais leem com certa frequência, leem jornais e livros porque é imposto pelas disciplinas, principalmente a de Língua

Portuguesa. Outros mostraram interesse em produzir textos porque querem prestar vestibular e precisam escrever bem. Quase todos os alunos disseram que nunca produziram algum texto fora da necessidade escolar para mostrar para algum professor. A maioria relatou que não há incentivos por parte da escola para a produção de textos diversos.

No entanto, notou-se que uma das grandes dificuldades desses alunos é o estímulo por parte da família. Embora alguns professores forcem seus alunos a desenvolverem a escrita, uma professora disse: “Meus alunos são em sua maioria analfabetos funcionais, pois leem e não interpretam. Necessitam, assim como os que aprendem uma nova língua, de intérpretes”.

Outra professora evidenciou que: “o processo de produção textual é um ‘martírio’ para muitos. Eles encontram dificuldades em escrever porque desde o início não foram motivados a isso”. Ou seja, a família não os estimula para isso acontecer. Notou-se que, por meio das respostas dos alunos, houve a escassez de elaboração das respostas que pareciam fáceis demais. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Portuguesa enfatizam que:

O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência (2000, p. 9)

A preocupação da escola deve ser a de garantir que os alunos busquem um significado, mas que essa busca esteja sempre entrelaçada ao desejo de ler. Após a leitura de cada texto na sala de aula, os alunos devem ser atraídos a pensar sobre o que acabaram de ler realizando atividades que envolvam a compreensão e a interpretação. O professor também deve abrir um espaço para conversar e provocar um debate sobre o significado, porque este será um momento muito importante para levantar questões sobre o vocabulário, a linguagem utilizada, o objetivo comunicativo do texto, as informações nele contidas e estabelecer relações entre o que se leu e a vida de cada um.

Por meio dessa representação, o texto entendido como forma de cognição social permite-nos o acesso à realidade, pois, de acordo com a perspectiva dialógica ou sociointeracionista, deve-se considerar um

texto não apenas em sua estrutura interna, linguística, mas também nos aspectos externos que o determinam, dentro de um contexto em que está inserido. Por meio do saber, do conhecimento de algo, tem-se uma ação, uma interação social, a fim de desempenhar um papel dentro de uma determinada realidade por meio de uma situação de comunicação.

Desse modo, tanto a fala como a escrita devem ser trabalhadas na sala de aula, não como dois processos radicalmente opostos, mas apenas diferenciados, pois a aprendizagem da escrita deve ser mediada pela fala, de modo que os alunos percebam as propriedades e funções de cada uma delas.

O professor deve orientar os alunos devidamente a respeito da distinção entre as modalidades falada e escrita, pois eles tendem a transferir para os seus textos escritos traços característicos da fala; além de conhecer as peculiaridades de cada modalidade para ter como conduzir o aluno à transposição do oral para o escrito, sem traumas e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, já que o professor tem à sua frente alunos reais, e não ideais. É necessário saber que a língua escrita não se opõe à língua falada. São instâncias diferenciadas da linguagem humana.

Para que o professor desenvolva um trabalho de linguagem e obtenha resultados satisfatórios é preciso que ele proporcione mecanismos para que o aluno tenha a oportunidade de observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo e interagir com o seu semelhante por meio do uso funcional da linguagem. Mostre para eles a diferença da linguagem padrão (gramatical) para a linguagem não padrão (agramatical coloquial), por meio da comparação de diversos tipos de textos. Entretanto, sabe-se que não há uma fórmula pronta e acabada para se desenvolver a habilidade de redigir, algumas dicas práticas podem ser dadas para auxiliar, como a disponibilidade de tempo, treino, esforço, estudo, observação crítica da realidade, etc., mas nada substitui a necessidade de escrever sempre. O ato da escrita se torna algo natural, a fim de afastar o fantasma do “branco total”. Além disso, a leitura e a atualização de informações também colaboram muito na qualidade do texto, ajudam a minimizar os traços da oralidade na escrita, e melhoram as produções textuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa fazem referência aos gêneros que são adequados para o trabalho com a linguagem escrita. De acordo com as peculiaridades de cada série, ao longo do ano letivo, o aluno estará em contato com parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, contos, crônicas, lendas, fábulas, textos informativos, verbetes de dicionários, anúncios, slogans, histórias em quadrinhos, telas, cartuns, cartazes, folhetos, além de

receitas, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários e também convites, bilhetes, diários, cartões-postais, cartas, gráficos e mapas, ícones e logotipos. Dependendo de cada série são trabalhados os diferentes gêneros textuais com o objetivo de familiarizar o aluno com textos literários, jornalísticos e com textos práticos que estão à sua volta, evidenciando em todos os momentos a função social da escrita.

A observação de textos impressos de diferentes escritores facilita a análise dos recursos da textualidade, assim como o próprio perfil do gênero discursivo que está sendo trabalhado, e contribui para a qualidade dos textos a serem produzidos pelos alunos. Observar como os escritores resolvem problemas de repetição de palavras, com as devidas substituições, atentar também para as questões de pontuação, de ortografia, de gramática, favorece a ampliação do repertório linguístico do aluno.

É importante que a leitura constante de textos literários, jornalísticos e de outros suportes impressos e a reflexão sobre eles contribua para a aquisição da língua escrita. É preciso que se provoque no aluno um olhar cuidadoso para o texto verbal e o não verbal, apontando para a linguagem escrita.

O aluno deve, portanto, aos poucos, apropriar-se de uma competência discursiva que domine um falar sobre a língua: conceituar, descrever, classificar, categorizar, apropriando-se de recursos que o torne um usuário consciente dos usos que faz da língua. Deve ainda dominar as convenções que constituem a língua como um sistema utilizado por um grupo. Por isso, muitas vezes, o aluno é orientado a refletir e a encaminhar a dedução de conceitos gramaticais, ou ir à busca deles, por meio do incentivo à pesquisa na gramática, dos conceitos ou classificações de que pode se utilizar.

O trabalho com a leitura pressupõe a construção dos significados do texto. A leitura estabelece uma troca, um diálogo entre autor e leitor. Este constrói os significados do texto a partir da interação. As experiências anteriores do leitor influenciam suas atitudes e a própria capacidade de interpretar e até criticar. É bom que, na hora da produção de textos, haja o interesse para mostrar a importância de criar títulos originais, sugestivos e provocadores. Dessa forma, o aluno estará exercitando tanto a síntese do texto, como a prática de um recurso para seduzir o leitor, despertando-lhe o interesse pela leitura do texto.

É essencial que o professor faça atividades que visem à interpretação das particularidades do texto, a reflexão do aluno em relação à estrutura, ao conteúdo e a forma do texto apresentado, levando-o a perceber as

diferenças estéticas que possam existir entre uma narrativa, um poema, uma história em quadrinhos, uma matéria jornalística, por exemplo.

Além disso, o aluno deve ser desafiado a descobrir as intenções do autor a partir dos recursos estilísticos: o porquê da repetição de letras, palavras, frases ou versos, o tamanho das letras e o tipo de impressão, os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões, também analisar os efeitos obtidos no conjunto do texto que está sendo trabalhado em sala de aula. O aluno ao produzir um texto precisa saber usar as palavras certas, nas ocasiões certas, dominar as particularidades de cada tipo de texto, encontrando prazer nas suas relações com o texto enquanto elemento libertador do pensamento.

A respeito da interpretação escrita de textos o professor deve ter em mente que a principal finalidade é o desenvolvimento de habilidades de reflexão, interpretação, análise, síntese e, por último, a avaliação. O importante é que o aluno reflita em busca da resposta. Além disso, muitas vezes, a resposta dependerá do sentido que cada aluno constrói em sua interação com o texto, de acordo com suas condições pessoais de produção de leitura.

Por isso, o professor deve estar atento às respostas das questões, porque podem variar e, frequentemente, podem surgir numerosas respostas que podem ser aceitas, embora o texto imponha certos limites às possibilidades de interpretação que os alunos devem aprender a reconhecer e respeitar. Sempre que diferentes interpretações sejam possíveis, devem-se admiti-las para que sejam discutidas durante a aula, com a participação de toda a turma, afim de que, pelo confronto das soluções apresentadas, aprofunde-se a reflexão e se amplie o desenvolvimento das habilidades de leitura, levando os alunos, quando for o caso, a identificar os limites que o texto impõe à interpretação.

Quando se faz uma atividade, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de argumentação, justificando e defendendo seu ponto de vista ou alterando-o, quando convencidos pela argumentação dos colegas ou do professor. A discussão das respostas poderá ser feita ou por meio de discussões dirigidas, envolvendo toda a turma, sob direção do professor, ou por meio de discussão em grupos, em que cada grupo confronte e discuta as respostas de seus membros de forma amigável.

A opção pela escrita como forma de interlocução dá-se em determinadas situações: escreve-se para superar os limites de espaço e tempo; escreve-se quando o interlocutor não está presente aqui, agora; escreve-se quando se precisa de tempo para organizar o pensamento, as opiniões que se quer expressar; escreve-se como apoio à memória; escreve-

se para não esquecer, para poder retornar ao que se pensou; escreve-se como catarse, como forma de clarear para si mesmo pensamentos, sentimentos; escreve-se como forma de expressão estética, artística. São essas as principais funções da língua escrita nas práticas sociais.

Há, na vida de todo educador, uma pergunta que julgamos vital: o que queremos que nosso aluno domine, que competências e habilidades queremos trabalhar? Logo em seguida não menos importante: o que faremos e como faremos para que nosso aluno atinja este objetivo? Só a partir dessas respostas podemos definir conteúdos e estratégias.

Acredita-se que, no caso específico das aulas de Português, todo professor se daria por feliz e realizado se seus alunos, ao concluírem o curso, fossem leitores/ouvintes atentos e competentes produtores de texto (tanto na modalidade oral quanto na escrita).

Por leitor/ouvinte atento entende-se aquele aluno capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição, etc.) e a natureza do texto (irônico, metafórico, satírico, filosófico, etc).

Por competente produtor de texto, entende-se aquele aluno capaz de elaborar um texto adequado às mais diversas situações da vida cotidiana: uma carta, um relatório, uma exposição oral ou escrita de ideias, etc. (sem confundir essas situações práticas com a produção de um texto literário). Considerando ainda que uma produção de um texto é, em uma análise, a expressão de uma ideia, é bom que o professor procure trabalhar esses dois eixos: a ideia e a expressão.

Trabalhar a ideia é levar o aluno a pensar o mundo, a posicionar-se diante dele e assumir sua capacidade de transformá-lo. Para tanto, é preciso que ele faça uma “leitura de mundo”. E qual o método mais eficaz para trabalhar a leitura de mundo? Lendo, lendo, lendo; refletindo, discutindo, formulando hipóteses. Percebendo, em cada texto, qual é a visão de mundo de seu autor. Ler muitos livros é acumular experiências, várias vivências. Só assim conseguimos formar nossa própria leitura de mundo.

Trabalhar a expressão é levar o aluno a perceber que a gramática sustenta o texto, organiza-o. E também, levem-no a perceber os diferentes recursos expressivos: a denotação e a conotação, as funções da linguagem, a sonoridade das palavras, a linguagem figurada, etc.

Fazendo esse trabalho, entende-se que se pode afastar o quanto possível, ao acaso (ou à desorganização, ou trabalho não centrado em um interesse específico de dizer algo) da produção de textos e introduzir a possibilidade de escolha dos recursos significativos, da organização textual, do tipo de texto. Conhecer os mecanismos comunicativos

constitui certamente um forte instrumento para o trabalho consciente na produção textual.

O estudo da gramática não pode ser confundido com conhecimento de nomenclatura, classificação de palavras e orações, memorização de regras e suas exceções. Ou melhor, o estudo de gramática não é apenas isso. O caminho, considerando que os estudos de gramática têm como objetivo maior aprimorar o desempenho linguístico dos falantes, é levar os estudantes a uma postura de reflexão sobre a língua e a linguagem. Isso significa conhecer a estrutura gramatical que organiza os textos, as regras que permitem diferentes possibilidades de combinar palavras para construir frases, para atingir o que realmente interessa: transformar as frases de frias estruturas gramaticais em enunciados efetivamente produzidos em situação de diálogo, de interlocução, em um dado momento, em uma dada situação, com uma determinada intenção; com todo o calor e sentido, característicos das relações humanas.

Independentemente de se tratar de um texto da modalidade oral ou da modalidade escrita, a compreensão textual passa pela reconstrução e/ou atribuição de sentidos do texto a ser lido, em que as estruturas gramaticais articuladas são as peças-chave. Tais estruturas são, ao mesmo tempo, matéria-prima para a produção e medição de significados. Entender e saber lidar com as estruturas gramaticais é o ponto de partida para a produção e a leitura de textos.

Na interação social, a leitura e a produção textual estão intimamente ligadas em um círculo vicioso: o texto é produzido para a leitura; a leitura é base fundamental para a produção de textos. Em ambos os casos temos práticas sociais em que a construção de sentidos é a mediadora. Dessa forma, podemos afirmar que a produção de textos é o ponto de partida e a leitura de chegada: escrevemos/falamos para sermos lidos/ouvidos; mas, ao mesmo tempo, a leitura é ponto de partida e a produção de textos é ponto de chegada: lemos/ouvimos para refletir sobre o outro, o mundo e nos expressamos escrevendo/falando.

A leitura é o ponto de partida para a produção de textos, pois, por meio dela, entramos em contato com os textos e, conseqüentemente, com a variedade de conteúdos (culturas, áreas de conhecimento, informações em geral), variedade de gêneros textuais, variedade de registros e modalidades da língua. Por isso, segundo Kock (2002):

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto/sujeitos (ou texto/co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou

qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. [...] É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto [...], a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece, produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas” na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

No processo comunicativo, o falante/escritor produz um texto em um determinado contexto situacional, com uma determinada intencionalidade, mas especialmente direcionada para um ouvinte / leitor-alvo (real ou imaginário, possível). Mais do que qualquer outro elemento do processo comunicativo, o outro, o interlocutor determina a montagem do texto, ou seja, o canal, o tipo, a linguagem, o tom, etc.

Mas por que tudo isso? A mensagem de um produtor de textos, para se tornar efetivamente uma prática social e cumprir a sua função interativa, deve ser compreendida pelo outro. Ao montar o texto, o falante/escritor deve atentar às características e conhecimentos de mundo do seu interlocutor-alvo, para assim poder atingi-lo com a sua mensagem. Não basta escrever um texto “ideal”, é necessário escrever um texto efetivo e adequado.

A redação de vestibular, por exemplo, poderia ser definida como um gênero textual, pois é um texto que é produzido em uma determinada situação (exame vestibular), com características configuracionais (um texto em prosa que discursa sobre um tema, consta de um título e mais cerca de 25 linhas, escrito com caneta em uma folha em branco e não assinado) e para um determinado fim (a avaliação da escrita dos candidatos).

Desde os anos 90, sob o impacto de novas concepções sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o texto, algumas instituições universitárias começaram a avaliar a estruturação e articulação do texto (coerência e coesão), pois não é suficiente “escrever corretamente” para que um texto seja compreensível e possa exprimir ideias: para isso, ele tem de ser coeso e coerente.

Depois, com a consolidação da premissa de que é pela linguagem que interagimos na sociedade e com o desenvolvimento das noções de interação social e contexto situacional, passou-se a avaliar a competência linguística do candidato, aquela que não é de serventia apenas no exame, mas também na vida. Para tanto, o conceito de texto a ser produzido no vestibular passou a atender a uma proposta que tenta ser contextualizada, e sua avaliação passou a considerar a observação da capacidade de leitura, da adequação a determinado gênero e tipologia textual e à situação comunicativa do domínio e manipulação de estruturas e recursos linguísticos, além da coesão e da coerência textuais.

Numa visão contemporânea, a redação do vestibular tenta, então, avaliar a capacidade do candidato como produtor eficiente de textos. Para isso é preciso que o aluno seja um leitor de textos, um manipulador dos recursos linguísticos e um observador do processo comunicativo. Na hora da redação dos exames vestibulares, todas essas competências são ativadas, pois o resultado final que será avaliado depende delas.

Cada vez mais o tradicional tema de redação apresentado apenas em uma frase vem sendo substituído por um conjunto de textos que abordam um assunto e do qual será desmembrado o tema da redação. Além de servir de apoio para o candidato, esse tipo de proposta revela uma preocupação em avaliar também sua capacidade de leitura, de reflexão e de associação de ideias.

Em alguns casos, pode-se observar propostas que apresentam uma especificidade maior, como ocorre com o gênero textual “carta argumentativa”. Nesse caso, além da forma característica do gênero, é comum a definição do interlocutor, dado a que se deve dar muita atenção porque definirá o nível da linguagem e o tipo da argumentação.

O principal veículo da argumentação é o texto, seja ele oral ou escrito, verbal ou não verbal. A produção de texto do professor ou do aluno, em qualquer disciplina, é o melhor parâmetro de avaliação do desempenho científico. Sem conceitos claros não é possível formular proposições com sentido, e, muito menos, estabelecer qualquer encadeamento lógico de raciocínio. Esta capacidade de estabelecer relações se traduz na capacidade de precisar problemas, formular hipóteses e criar soluções.

Mais uma vez destaca-se a importância da reestruturação que é, portanto, fruto da análise linguística do texto do aluno, propondo adequações para que o seu escrito possa ser compreendido por quem lê e cumpra a função determinada na proposta de produção. É também a melhor oportunidade para entender e aplicar as regras gramaticais que irão garantir a qualidade do texto.

Quanto à produção textual, o professor deve observar se a argumentação tem clareza, coerência e consistência argumentativa, ao se exporem as ideias, para que o texto atinja os objetivos a que se propõe. Essas questões devem ser analisadas de acordo com o nível de produção do aluno, principalmente os do Ensino Médio que devem apresentar todos esses pontos positivos.

Ao propor situações de produção de texto, o professor deve atentar para a importância do ato de escrever, fazendo com que os alunos: escrevam para um destinatário real; tenham um objetivo ou finalidade; tenham liberdade de pedir ajuda ao professor ou aos colegas; possam consultar o dicionário, quando necessário; releiam o texto, durante e, após a produção, quantas vezes forem necessárias para analisar a coerência; escrevam e reescrevam rascunhos, efetuando a cada reescrita as modificações necessárias até chegarem a um texto satisfatório; revisem o texto para reorganizar e corrigir o que for necessário; tenham oportunidade de submeter o texto a um ou mais leitores, o professor, alguns colegas, outras pessoas que não participaram do processo de produção e pedir-lhes sugestões para melhorá-lo; possam revisar novamente o texto, levando em consideração as sugestões recebidas e fazer as modificações que acharem pertinentes e, por último, passem a limpo a versão definitiva.

Como facilitador da aprendizagem, o professor deve criar na classe um clima favorável à produção escrita, compartilhar com os alunos os problemas e as possíveis soluções, tomar nota de textos que estejam sendo compostos oralmente por eles, colocar-se como leitor dos textos, dando sugestões de como melhorá-los, propor novos desafios, fornecendo aos alunos todas as informações necessárias, a fim de promover novos avanços, propiciando-lhes uma crescente autonomia como produtores de textos.

Além da análise da estrutura do texto, o professor deve ensinar aos alunos a usarem os organizadores textuais próprios para textos argumentativos como: assim, então, portanto, porém, além disso, etc. Ao escolher textos com problemas de coesão e copiá-los no quadro para revisá-los coletivamente, o professor permite que cada estudante compreenda os erros mais comuns. Dessa maneira, mostra não só como escrever melhor para defender suas ideias, mas a importância da revisão. Portanto, o método para ensinar e escrever uma dissertação é que todos os alunos escrevam com um propósito claro: defender o próprio ponto de vista sobre uma questão atual e polêmica.

Dominar a língua, explorando suas possibilidades de expressão oral e escrita, é um caminho longo e duradouro que exige dedicação. É bom que

o professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio tenha como ponto de partida das tarefas em sala de aula a leitura de artigos, reportagens e outras leituras importantes.

Diante das questões polêmicas, é impossível que os alunos não se manifestem e se exponham. É fundamental que o professor perceba se seus alunos reconheceram a importância da leitura e da escrita e que o educador aprenda que o ensino de um determinado gênero textual, no caso o de opinião, exige sistematização de atividades e estratégias claras para estimular nos jovens o gosto de ler e escrever e, assim, vê-los avançar.

Portanto, a dissertação é o gênero textual mais comum nas propostas de redação, porque esse tipo de texto é caracterizado pela articulação de seqüências argumentativas. Pela riqueza que esse trabalho apresenta, o professor deve proceder, em cada produção, a um trabalho de reestruturação coletiva, pois, dessa forma, todos os alunos participam, aprendem e aplicam o aprendido. Por meio da observação feita na Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho com os alunos do terceiro ano, verificou-se que, na sala de aula, a leitura é pouco trabalhada e a produção muito menos, então a aula de Língua Portuguesa acaba por perder o seu sentido, já que não há tanto espaço para leitura na aula de Língua Portuguesa e para produção de textos. Neste sentido, entende-se que a leitura pode ganhar destaque em sala de aula, porque com ela o aluno adquire modelos de tipologias textuais (narração, descrição, dissertação), conhecimento da estrutura linguística (pontuação, processos coesivos, processos de construção de sentidos, etc.), referência para suas futuras elaborações escritas, além, é claro, de haver uma significativa melhora em suas produções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (Ensino Médio): Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

KLEIMAN, Â. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCK, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

Poesia na escola: Uma proposta metodológica para o Ensino Médio

Joelma Tenório Rodrigues

Resumo: Apresenta e discute as concepções de leitura de poemas, subjacentes às práticas de leitura/escrita propostas pelos professores em uma escola de Ensino Médio, localizada em Cametá. Para tanto, inicialmente é traçado um panorama das concepções de leitura e poesia que subsidiaram teoricamente a análise. A seguir, é apresentado o resultado da pesquisa baseada nos questionários aplicados aos professores/as, alunos/as, auxiliares de biblioteca e vice-diretora da escola. Após uma primeira análise, concluímos que o poema desenvolve a imaginação, a criticidade, o domínio da linguagem e auxilia o leitor a refletir sobre si e sobre o mundo. Apesar de tudo isso, a leitura do texto poético na escola sofre de uma série de males, dentre os quais professores que muitas vezes não leem e não compram livros, biblioteca mal equipada e estratégias de leitura equivocadas. Esperamos, por meio da análise, dar a conhecer algumas práticas de uso da linguagem trabalhadas na escola e sua relação com as concepções de leitura de poemas. É possível, no entanto, com um planejamento adequado, desenvolver com os alunos atividades que despertem seu interesse pela leitura de textos poéticos, a partir da leitura estética e de atividades de pré-leitura, da leitura-descoberta e de atividades de pós leitura.

Palavras-chave: Poema; leitura; ensino.

Abstract: In this article, our goal is to present and discuss the concepts underlying the reading of poems to the practices of reading / writing proposals by teachers in a school of high school, located in Cametá. Thus, initially an overview of the route is conceptions of reading and poetry that subsidized the theory analysis. Here, we present the results of research based on questionnaires applied to teachers / as, students / as, the library assistants, vice-director of the school. After a first analysis we conclude that the poem develops the imagination, the criticality, the field of language and helps the reader to reflect on themselves and the world. Nonetheless, reading the poetic text in the school suffers from a number of ills, among them teachers who often do not read and do not buy books, ill-equipped library and reading strategies wrong. We hope, through analysis, to discover some practical

usage of the language school and worked in their relationship with the concepts of reading poems. You can, however, with proper planning, to develop activities with students that interests you by reading the poetic texts, from the aesthetic and pre-reading activities, reading, discovery and post reading activities.

Keywords: Poem; reading; teaching.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem nos remete a sérios problemas, sendo estes, muitas vezes, responsáveis pelo insucesso no cotidiano escolar. Em decorrência da problemática que surgiu na escola em relação à leitura e à escrita, podemos observar que esses são os principais responsáveis pelo baixo rendimento escolar e, subsequentes, altos índices de repetência.

Um dos grandes desafios dos educadores, especialmente os de Língua Portuguesa, tem sido o de encontrar mecanismos mais viáveis de estímulo à prática de leitura na escola. Quando se fala em incentivar a leitura, é importante atentar que seu ato seja feito como atividade lúdica, despertando interesse e prazer na pessoa que lê.

Como a literatura é uma arte de linguagem especial, encantadoramente fascinante, propomos aos professores de Língua Portuguesa que explorem, por meio da poesia, metodologias que incentivem o gosto pela leitura, ato fundamental para desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a percepção e a habilidade para imaginar e criar.

Proporcionar um primeiro contato com a arte literária por meio da poesia é uma maneira de o professor despertar nos alunos o interesse e a competência de desenvolver a releitura de textos. Além disso, ele deve buscar o desenvolvimento do pensamento artístico, ordenando-o e dando sentido à experiência humana, e desenvolver sua sensibilidade, percepção e imaginação, que tem uma função muito importante para o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Essa habilidade da leitura, interpretação e criação, destaca subsídios para que os alunos reconheçam a essência do texto literário e a importância da literatura como arte da linguagem. O conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto, não se resume ao conhecimento do assunto tratado pelo texto: envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura.

A leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores. Mas, sabe-se que a leitura

nem sempre é a representação sonora da escrita como a recíproca também é verdadeira. Por isso, os textos devem ter finalidade no momento em que são escritos e no ato em que se fala, ou podem integrar atividades de leitura como de escrita. O livro pode ser considerado um instrumento cultural capaz de liberar informação, sons, imagens, sentimentos e ideias através do tempo e do espaço, pois, os conhecimentos adquiridos em nossa vivência cotidiana são somados e/ou reformulados a partir do momento que entramos em contato com outras realidades que a linguagem escrita é capaz de nos proporcionar.

Para avaliar a aprendizagem dos conteúdos é necessário elaborar critérios, levando-se em conta a referência existente nas competências e habilidades propostas, representando as aprendizagens imprescindíveis ao final de um período de ensino, para que se possa observar de fato a assimilação dos conteúdos pelos educandos.

2 GÊNERO LITERÁRIO E ABORDAGENS

Gênero literário é o estudo das palavras e expressões. A busca do seu sentido aponta as tradições presentes no texto e o seu processo redacional. Esses passos vão aguçando a sensibilidade do pesquisador, levando-o a perceber o estilo ou o gênero literário no qual o texto foi cristalizado.

A palavra gênero, etimologicamente, significa família, raça ou conjunto de seres dotados de características comuns. Portanto, de maneira muito simplificada, diríamos que gênero literário é um conjunto de obras dotadas de características comuns. Assim, acrescentaríamos que gênero literário é a forma de classificação dos textos literários, agrupados por qualidades formais e conceptuais em categorias fixadas e descritas por códigos estéticos, desde a *Poética*, de Aristóteles e os tratados de retórica, de Horácio, Cícero e Quintiliano, até as modernas monografias sobre teoria da literatura.

A ideia de que existem gêneros literários é das mais antigas e, por isso mesmo, vem sendo questionada através dos tempos, gerando pensamentos polêmicos em torno do assunto.

Na cultura ocidental até ao século XX, não se faz qualquer distinção entre essas categorias fixadas historicamente (romance, conto, novela, tragédia, comédia, elegia, ode, epopéia, cantiga, etc.) e a sua explicação fenomenológica, não datada historicamente, que nos conduz à reflexão sobre os modos de produção do literário (modo narrativo, modo lírico, modo dramático, etc.).

Nos diferentes códigos ou tratados sobre a natureza da literatura e suas concretizações, assume-se que um gênero literário é em si mesmo universal, para onde convergem todas as questões ontológicas e epistemológicas sobre o fenômeno literário, incluindo as discussões sobre a tradição, a memória, a originalidade, a verossimilhança, a imitação, etc. Contudo, as mais recentes propostas no campo da teoria da literatura recomendam a distinção clara entre gêneros literários (categorias históricas do texto literário) e modos literários (formas meta-históricas ou arquitectuais de concretização do literário).

Aristóteles propõe-nos depois uma teoria sobre a origem dos gêneros literários. A genologia aristotélica é a primeira a insinuar uma distinção entre os modos literários (a imitação narrativa que produz o literário) e as diferentes formas de representação textual que resultam do processo mimético artístico (os diferentes gêneros).

Assim, entende-se que a arte da poesia se concretiza em diferentes modalidades (gêneros), a partir de um modo único de realização: a *mimesis*. Toda a poesia é imitação, afirma Aristóteles, que encontra nas diferentes “espécies” ou gêneros literários como a epopéia, a tragédia ou a poesia ditirâmbica a mesma matriz de interpretação da realidade. Os gêneros literários só são, portanto, distinguíveis pelos meios da imitação (ritmo, canto e verso), pelos objetos que imitam (pelas personagens que são superiores ao próprio homem, como na epopéia e na tragédia; ou pelas personagens que lhe são inferiores, como na paródia e na comédia) e pelos modos de imitação (narrativo, como na epopéia, e dramático, como na tragédia e na comédia).

Na classificação dos gêneros literários, segundo Massaud Moisés (1997), há somente dois gêneros: a poesia e a prosa (que engloba a unidade forma-conteúdo), “os gêneros seriam a expressão, a estrutura de dois modos fundamentais de ver o mundo: o voltado para fora – a prosa –, e o voltado para a dentro – a poesia”.

A prosa não apresenta espécie, mas sim configurações ou características fundamentais do conteúdo. Logo, um romance é de tipo satírico se contiver sátira, individual ou coletiva. Em uma novela de aventuras predomina a intriga.

Nesse contexto a prosa possui três formas fundamentais: o conto, a novela, o romance. É interessante ressaltar que os gêneros literários e suas respectivas espécies não constituem compartimentos estanques. Essas divisões e subdivisões são em nível de esclarecimento e compreensão, pois para:

[...] alguns teóricos clássicos, não há gêneros puros, espécies puras ou formas puras, ou seja, cada gênero pode incluir componentes do gênero de uma de suas espécies ou formas. Um soneto pode conter elementos líricos e épicos, um romance pode ser cômico, abranger trechos oratórios, teatrais, um conto pode ser poético, exprimir-se em versos, etc. Em suma: a nossa proposta de classificação de gêneros deve ser lida na horizontal, na vertical e na diagonal, admitindo toda sorte de associação. O fato de uma obra encaixar-se num dos compartimentos não exclui a participação nos demais: entretanto, pressupõe a necessária existência de alguns fatores básicos, sem os quais a nomenclatura literária verdadeiramente anódina (MOISÉS, 1997, p. 71).

Nesse contexto, o que o autor propõe é que levemos em consideração a estrutura da obra, ou seja, desde que não seja comprometida a estrutura própria do romance; por exemplo, um romance não deixa de ser romance por abrigar um alto teor lírico. A esse respeito, Emil Staiger (1997, p. 72) diz, admitindo como possibilidade de uma visão mais sobre o assunto:

[...] que uma obra tanto será mais completa quando todos os gêneros dela participarem, e que, para classificá-la dentro do quadro dos gêneros, devemos levar em consideração apenas a sua maior filiação à essência de alguns dos gêneros fundamentais.

3 LEITURA, CONHECIMENTO E LITERATURA

Existem várias leituras de mundo, ou seja, dependendo do ambiente sociocultural de cada indivíduo e os valores éticos conquistados, ele vai adquirir modos diferentes de enxergar os fatos que ocorrem ao seu redor e no mundo. O indivíduo possui também a leitura da escrita e a usa cotidianamente, e ela, sem dúvida, facilita e amplia ainda mais sua maneira de ver e de compreender os conhecimentos advindos dos diversos saberes produzidos.

É comum encontrarmos pessoas que tenham conhecimento cultural, político e social de um determinado lugar, sem nunca ter estado presente de fato nele, ou seja, conhece-o por intermédio de informações escritas em revistas, jornais, internet, etc. Essas informações são somadas às experiências de vida, desde as mais elementares e individuais, às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e universo sociocultural circundante. Portanto, os conhecimentos adquiridos em nossa vivência cotidiana são somados e/ou reformulados a partir do momento em que entramos em contato com outras realidades que a linguagem escrita é

capaz de nos proporcionar. Esses conhecimentos são de suma importância para nós, pois, é por intermédio dele que, muitas vezes, nós conseguimos solucionar os problemas que surgem no nosso dia a dia, de forma consciente e independente.

Martins (1994, p.17) faz importantes reflexões a esse respeito ao dizer:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e tentar resolver os problemas que se apresentam – aí, então, estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance, não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura

Percebemos com a declaração da autora acima que a leitura de mundo do indivíduo que possui o domínio da linguagem escrita, neste contexto, diferencia-se em relação aos que não possuem.

Outro fato preponderante que demonstra claramente a importância da linguagem escrita em nossa vida é quando é proposto para uma pessoa que não sabe ler, muito menos escrever, que ela realize tal tarefa para cobrar seus direitos de cidadão. Essa pessoa vai precisar de outra pessoa que a auxilie, pois é muito difícil que, sozinha, ela consiga lutar por seus direitos. Com isso, percebemos que quem não tem o conhecimento da leitura/escrita fica na dependência dos outros. Essa realidade também os torna fragilizados perante o sistema sociopolítico do país, pois os coloca à margem da sociedade.

Percebemos que o conhecimento da escrita, assim como outros conhecimentos, significa poder. No entanto, ao decorrer da existência humana, muitos indivíduos são levados a desistir de aprender a ler ou nunca tiveram oportunidade. Assim:

Quando, desde cedo, veem-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constrangida (MARTINS, 1994, p. 18).

Desta forma, observa-se que muitas pessoas que não possuem o domínio da leitura e da escrita não o tem não porque são incapazes (salvo

as com graves distúrbios de caráter patológico). A questão em destaque demonstra que a condição de vida, em uma perspectiva pessoal e social, influencia o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, o gosto pela leitura.

A valorização do saber ler e escrever –, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode vir a ser a libertação dos dominados (MARTINS, 1994, p. 19).

A leitura pode despertar conhecimento, dependendo de como este ato é realizado pelo leitor e do que lê. O conhecimento flui naturalmente por intermédio da linguagem escrita quando o leitor consegue perceber na leitura a somatória de ideias que um texto possibilita de forma prazerosa. “Perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem. E as palavras, signos, formas, todos juntos passam a significar mais concretamente” (VARGAS, 2000, p. 7).

Vargas (2000) acrescenta ainda que é fundamental conscientizar o aluno da possibilidade de realizar leitura considerando prazer mais conhecimento, como forma de aproximá-lo do texto. E estabelece três momentos importantes a se considerar no trabalho de desenvolvimento do gosto pela leitura:

- a) Os processos cognitivos envolvidos no ato de leitura.
- b) O processo de dominação da realidade advindo do ato de ler e sua conseqüente formação-informação.
- c) A importância de conscientizar o aluno de todos esses processos.

Atualmente a leitura na escola ainda se encontra como obrigação, ler para obter média (avaliação). No entanto, a leitura deve ser considerada como um ato que vai além do que a escola estabelece. É comum verificar em escolas métodos e/ou estratégias para ensinar os alunos a lerem, porém muitas estratégias acabam inibindo o gosto pela leitura, tornando-a algo distante do aluno, por ser considerada difícil e / ou dever avaliativo. Diante dessa realidade é que se busca trabalhar a “poesia na escola”, como forma de fazer o aluno penetrar de forma reflexiva em seu mundo interior, proporcionando-lhe não só um aprendizado de maneira prazerosa, mas também o gosto pela leitura enquanto uma fonte inesgotável de experiência de vida.

Antes de adentrarmos na história do gênero literário é interessante sabermos o conceito de literatura, para que posamos compreendê-la e descobrir sua importância no ambiente escolar, desde as séries iniciais. A palavra *Literatura* deriva do latim *litteratura*, que por sua vez se origina de *littera*, que significa letra, isto é, o ensino das primeiras letras, ou ainda, o ensino primário da escrita e das letras.

Como é natural, a palavra com o tempo ganhou outro sentido e passou a significar “arte das belas letras”, ou simplesmente “arte literária”. Somente a partir do século XIX é que a palavra *Literatura* passou a ser empregada para definir uma atividade que, além de incluir os textos poéticos, abrangia todas as expressões escritas, mesmo as científicas e filosóficas. Esse é o significado genérico de literatura: “toda e qualquer palavra escrita”. Por isso nos deparamos com expressões tipo: literatura médica, literatura jurídica, literatura esportiva, etc. (cf. MOISÉS, 1999).

De acordo com o que foi exposto acima, não seria sem razão afirmar que desde a sua origem a literatura esteve condicionada à letra escrita e depois impressa. Evidentemente, tal afirmativa não pretende esclarecer, de imediato, um aspecto secundário da problemática literária: o caráter oral da literatura. Segundo Moisés (1999, p. 17):

Na verdade, só podemos nos referir à literatura quando possuímos documentos escritos ou impressos, o que queremos dizer é que a chamada literatura oral não corresponde a nada. O que há, rigorosamente, é a transmissão oral da literatura depois que existe o texto escrito ou impresso. Antes disso, é tudo menos arte literária, a não ser embrionariamente [...].

Sendo assim,

Se não tivermos texto diante de nós, não podemos adiantar nenhuma ideia ou juízo de valor a seu respeito, pois a sua comunicação oral, antes da ou após a transcrição no papel convida-nos mais a opiniões acerca do intérprete que do conteúdo da obra comunicada [...].

Portanto, considera-se que:

Por mais generosa que seja a ideia romântica duma literatura oral, popular, esta não passa de folclore, e só adquire status literário quando escrita. Esta é, inquestionavelmente, a primeira condição para que uma obra possua caráter literário.

Para o autor não podem ser atribuídas como sendo literatura as comunidades destituídas de escrita ou que não documentaram, por meio

da palavra escrita, suas lendas e mitos como, por exemplo, os nossos indígenas.

Alfonso Reyes, em seu livro *Deslinde* (1944, p. 23 apud MOISÉS, 1999, p. 22), defende opinião radicalmente antagônica:

A rigor, a literatura é oral por essência (e não só por sua origem genérica), visto que o caráter gráfico se refere à palavra falada e nela cobra sentido, e a palavra só é escrita por acidente, para ajuda da memória.

Dois opiniões antagônicas, a respeito do caráter oral da literatura, lhe foram apresentadas; o mais é tarefa que lhe compete: meditar e julgar por conta própria. E depois assentar ou alargar sua opinião mediante outras leituras.

Não é de hoje que estudiosos vêm procurando conceituar a Literatura de um modo convincente e conclusivo. Porém, por mais esforços que tenham sido feitos, o problema continua aberto, pelo simples fato de que neste particular, somente podemos falar em conceito, nunca em definição.¹

Portanto, não é fácil o trabalho de conceituar a Literatura. Por trás de todo conceito haverá sempre um posicionamento crítico. Seria, sobremaneira, improdutivo se procurássemos historiar uma a uma as propostas de conceito de Literatura, todavia colocaremos algumas em relevo para que possam fazer suas avaliações: Um dos mais antigos textos sobre o conceito de Literatura é a *Poética*, de Aristóteles (foi quem inaugurou a longa série de estudos). Nesse texto clássico com sua ideia de mimese (até hoje lido, relido e discutido), o filósofo grego afirma que “arte é imitação (= *mimesis* em grego)”. E justifica: “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras lições), e os homens se

¹ Definição pertence ao campo da ciência. Definir é dar uma explicação precisa, exata de algo. Além disso, tal definição é aceita universalmente, pois se baseia no raciocínio, ou melhor, no emprego da razão. Conceito, por sua vez, é feito de acordo com as impressões mais ou menos subjetivas que cada um retira do objeto. Assim, quando conceituamos o amor, este conceito é feito levando em conta a forma como esse sentimento se manifestou em nós. Da mesma forma, quando dizemos que «belo é o que agrada», estamos tentando conceituar o Belo de uma forma que procura inutilmente ser universal. Basta uma análise superficial deste enunciado para que ele se revele incapaz de satisfazer a todos. Tudo o que agrada é belo? O que desagrade não pode ser belo? E quando um mesmo objeto agrada uma pessoa e desagrade outra? O feio para uns não pode ser belo para outros?

comprazem no imitado”. O que ele quer nos dizer é que o imitar faz parte da natureza humana e os homens sentem prazer nisso; em síntese, “arte como recriação”.

A *Poética* atravessou os séculos, mereceu comentários de vários tipos, foi combatida e rejeitada e, finalmente, contrabalançada com a ideia segundo a qual o texto literário guarda intuítos lúdicos, ou seja, visa a entreter o leitor, distraí-lo do cotidiano amargo e feroz. Percebe-se, no pensamento de Aristóteles, que o historiador (Heródoto foi o primeiro) escreve sobre o que aconteceu, sobre fatos e pessoas reais, em um tempo datado e em um espaço localizado. Já o artista (Aristóteles usa o termo *poeta* como sinônimo de artista) recria a vida, mostrando-nos não como ela é, mas sim como poderia ser.

4 CONCEITUANDO POESIA

Apalavra poesia vem do grego *Poiesis*, de *poicin*: criar, no sentido imaginar. Os Latinos chamavam a poesia de *oratio vincata*: a linguagem travada, ligada por regras de versificação, em oposição à *oratio prosa* linguagem direta livre. Prosa tornou-se, por metátese, prosa (SUBERVILLE, 1964, p. 227 apud MOISÉS, 1999, p. 81).

Desde a antiguidade, a poesia esteve inicialmente associada à Filosofia, à Oratória e à Geografia (Platão, Sócrates, Aristóteles, Cícero, Estrabão, Dionísio de Halicarnasso, Demétrio, Quintiliano, Petrônio, Luciano, Lucano). No entanto, estes pensadores baseavam-se na distinção entre a poesia e a prosa, pois a primeira exprimi-se em versos, e a segunda não (cf. MOISÉS, 1999, p. 81).

Antes mesmo de sua nomeação, Aristóteles já tinha nítida consciência das características profundas da poesia, que a fazia diferente da prosa e da historiografia. Podemos observar este fato nas afirmações do filósofo grego na *Poética*:

[...] não é ofício do poeta narrar o que acontece; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessariamente. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa (pois bem que poderiam ser postas em verso as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser História, se fossem em verso o que eram em prosa), – diferem sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. (ARISTÓTELES, 1951, p.1451 apud MOISÉS, 1997, p.107).

A poesia é algo mais filosófico e mais sério do que a História, pois refere-se àquela principalmente o universal, e a essa, o particular (cf. MOISÉS, 1999, p. 81). Daqui claramente se segue que o poeta deve ser mais fabulador que versificador; porque ele é poeta pela imitação e porque imita ações. Sobre esta visão aristotélica, Ariano Suassuna (1975) considerou que a poesia, no sentido grego, significa criação: “[...] como espírito criador que se encontra na raiz de todas as artes. [...] A poesia seria o espírito criador que se encontra por trás de todas as artes literárias, sejam estas realizadas por meio da prosa ou do verso”.

Os estudiosos germânicos caracterizavam a poesia como sendo

[...] o núcleo residual e essente de toda manifestação artística. Desse modo, a poesia estaria presente na Música, na Pintura, na Escultura, na Arquitetura, na Coreografia, como se fosse seu objeto último. A própria Literatura acabaria tendo como centro a poesia. E, portanto, todos os artistas acabariam poetas (MOISÉS, 1999, p.82-83).

Moisés (1999) justifica este fenômeno como falta de outro rótulo, usar o vocabulário “poético” para identificar todas as artes. No entanto, o que se aproxima de poesia e outras artes é “algo de vago, de indefinível todas as artes, que se poderia chamar de essência artística”.

É bom ressaltar a diferença entre poema e poesia. Apesar de serem tratadas por muitos como sinônimos, o uso dos dois termos entre os estudiosos apresenta diferenças: *Poesia*: caráter do que emociona, toca a sensibilidade e sugere emoções por meio de uma linguagem; *Poema*: obra em verso em que há poesia.

Se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, é que o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Ou seja,

[...] o poema, depois de criado, existe por si, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe em outro ser: primariamente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo; secundariamente, no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta (ou não) objetivá-la num poema; terciariamente, no próprio poema resultante desse trabalho objetivador do indivíduo-poeta (LYRA, 1986, p.7).

O poema destaca-se imediatamente pelo modo como se dispõe na página. Cada verso tem um ritmo específico e ocupa uma linha. O conjunto de versos forma uma estrofe e a rima pode surgir no interior dessa estrofe. A organização do poema em versos pode ser considerada

o traço distintivo mais claro entre o poema e a prosa (que é escrita em linhas contínuas, ininterruptas). *Literariedade*, ou seja, tudo aquilo que faz do discurso ser incomum, não usual, mas sim, criativo, artesanal, por exemplo: o discurso repleto de conotações (figuras de linguagem, principalmente a *metáfora*), de sonoridade especial (figuras de efeito sonoro), de polivalências, de ambiguidades, de rompimentos com as normas de uso dos signos e com as normas gramaticais (signos inventados, neologismos, vícios de linguagem, etc)

Porém, Moisés (1997, p. 83) prefere usar uma reflexão preliminar quando diz que:

[...] a poesia, entendida indiferentemente como forma ou conteúdo, é tão real quanto as pessoas e os objetos que nos cercam, e tão real os sonhos e os planos de viagem que nunca se realizam. “Coisa real por fora” e “coisa real por dentro”, como diz Fernando Pessoa na *Tabacaria*. É, portanto, uma forma do real, o real do *espírito*, contraposto ao real da *matéria*, o real físico, cuja percepção se faz pelos sentidos. Adiante: o *todo*, formado da junção dessas formas de real e mais a pessoa que pensa e sente, pode ser dividido em dois planos ou entidades fundamentais: 1) o “eu”, 2) o *mundo exterior*. Portanto: o *todo* = o “eu” + o *mundo exterior*. Quanto ao mundo exterior, podemos, mais precisamente substituí-lo por uma expressão, o *não-eu*, o que transforma o sistema em: o *todo* = “eu” + o “*não-eu*”. E se dermos a cada um dos membros da igualdade um sinônimo, *sujeito* e *objeto*, teremos o *todo* = *sujeito* + *objeto* [grifos do autor].

Para esse autor, a partir

[...] dessa equação, ou de um de seus equivalentes, podemos [...] analisar os problemas da distinção entre a poesia e a prosa, tendo por base o seu conteúdo. [...] Porém, [é] preciso lembrar que a Literatura, como as demais artes, se caracteriza pelo predomínio da subjetividade, a polivalência do signo, etc. A poesia e a prosa participam igualmente dessas qualidades ou atributos, e por isso hão de se parecer em vários pontos (1999, p. 83).

Sendo assim o que vai marcar a diferença entre ambas é o “objeto” sobre o qual se debruçam, e, ao mesmo tempo, a visão que revela esse fato. Assim, o objeto da poesia é o “eu”, enquanto da prosa, o “não eu”. Desse modo, podemos dizer que para o artista o modo que o “eu” lhe ofereceu de “ver” o mundo, volta-se para si próprio (cf. MOISÉS, 1999, p. 83-84). Já “para o poeta somente há um centro: ele, [...] atento aos liames que o relacionamento com o mundo, e faz de sua subjetividade o objeto essencial de suas investigações (BONNET, 1951, p. 96 apud MOISÉS, 1999, p. 84).

Assim, poesia é “o ritmo e a imagem, principalmente a metáfora”.

Ampliando mais a discussão, no que concerne ao que pensam determinados poetas do que seja, na verdade, a poesia, vejamos, pois, o que pensa, por exemplo, Maiakovsky (1984, p. 58):

A poesia começa onde existe uma tendência. [...] A poesia é uma indústria: das mais difíceis e das mais complicadas, mas, apesar disso, uma indústria. Aprender o ofício de poeta não é aprender o modo de preparar um tipo definido e limitado de obras poéticas, mas sim, o estudo dos meios de todo o trabalho poético, o estudo das práticas dessa indústria que ajudam a criar outros. [...] O trabalho do poeta deve ser cotidiano, a fim de melhorar a técnica, e acumular reservas poéticas.

Eliot (1972, p. 36), por outro lado, defende que “[...] a poesia pode ter um significado social deliberado e consciente. [...] Podemos observar que a poesia difere de qualquer outra arte por ter para o povo da mesma raça e língua do poeta um valor que não tem para os outros”. Sendo assim, nenhuma arte é mais obstinadamente nacional do que a poesia, pois a poesia que é o veículo do sentimento. E arremata: “A poesia é uma constante lembrança de todas as coisas que só podem ser ditas em uma língua, e que são intraduzíveis”. E como tarefa de poeta, Eliot defende que primordialmente e sempre se leve a efeito uma revolução na linguagem, articulada com musicalidade de imagens e de sons. Pound, entretanto, acrescenta: “Cada homem é o seu próprio poeta”, defendendo que ninguém será um poeta escrevendo hoje com um jeito de anos atrás e que a linguagem deve ser usada com eficiência.

O conceito de poesia é movediço e polêmico. Historicamente, tem sido objeto de reflexão de teóricos de várias áreas do conhecimento. De Platão e Aristóteles aos contemporâneos, há quem considere o poeta um ser iluminado e o fazer poético um ato de inspiração dos deuses, há quem considere um trabalho que requer habilidade e domínio técnico, há quem pondere entre essas duas posições, e muitas outras. A partir do modernismo, sobretudo, a poesia tem se debruçado à exaustão sobre si mesma, fazendo do exercício metalinguístico uma importante característica que perdura até hoje.

Bosi (2000), no capítulo denominado *poesia-resistência*, do livro *O ser e o tempo da poesia*, refere-se à função da linguagem poética, hoje, em contraste com as suas origens, quando o poeta era um “doador de sentido” e o poder de nomear significava “dar às coisas a sua verdadeira natureza ou reconhecê-la”. Pois bem, hoje:

A poesia já não coincide com o rito e as palavras sagradas que abriam o mundo ao homem e o homem a si mesmo. A extrema divisão do trabalho manual e intelectual, a Ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pelas mitologias. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas (BOSI, 2000, p. 164).

Para Bosi, então, a poesia dissociada de seus primórdios míticos passa a ser, hoje, uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes.

4.1 POEMA

Originário da mesma raiz de “poesia” – *poiein* (fazer) –, o vocábulo “poema” tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se realiza. De forma que, por tradição, um vocábulo lembra outro. [...] A experiência mostra, desde Aristóteles, que nenhum elo de necessidade liga a poesia ao poema, e vice-versa. [...] A prática milenar desse ato, reiterado cotidianamente por centenas de escritores, revela que, ao plasmar o seu “conteúdo anímico” no papel, não raro os poetas ultrapassam as barreiras conhecidas (MOISÉS, 1999, p. 129).

Inicialmente, o poema se identifica com o verso, de forma que uma composição sujeita às leis da métrica era sempre considerada poema e, portanto, tinha de encerrar poesia. [...] Se no caso de poema em verso a distinção parece imediata, em se tratando de poema em prosa enfrentamos algumas dificuldades. É paradoxal que estas se ergam à nossa frente, pois seria de esperar que se manifestassem no âmbito do poema em verso, na medida em que, tradicionalmente, o verso fosse a morada eleita da poesia. [...] Em qualquer um dos casos, o termo “poema” designa um texto caracterizado por uma unidade de forma e de sentido, em que a orgânica dos segmentos regulares ou dos períodos e parágrafos encerra uma unidade de sentido. [...] Obviamente, a unidade orgânica e semântica pode, e deve, estar presentes noutras formas literárias, mas a diferença reside em que caso do poema, o seu criador deseja, por seu intermédio, exprimir e comunicar poesia [...] (MOISÉS, 1999, p. 130-131).

A poesia pode, conseqüentemente, expressar-se no “poema em verso” ou no “poema em prosa”. E pode ainda, ser encontrado no conto, na novela e no romance, quer em trechos insulados, quer no todo da obra. [...] Muito em voga no Simbolismo e entre os seus caudatários, a prosa poética evidencia-se não só pelo emprego dum ritmo musical análogo ao ritmo dos versos, como por diluir as concretudes da prosa narrativa

(personagens, enredos, etc.) a ponto de mais evocá-las, sugeri-las, que mostrá-las. [...] Os adeptos do Simbolismo julgavam que o poema em prosa constitui prosa ritmada ou prosa poética. Na verdade, porém, a semelhança é de ordem genérica [...] (MOISÉS, 1999, p. 132-133).

Portanto,

[...] o espectro no qual se move a poesia, denotando que a poesia ultrapassa o nível do verso e se manifesta sempre que as palavras declaram o ser: o “eu” que se autodesvenda. Detectando a poesia em varias modalidades de expressão literária, interessa-nos divisar a questão em sua amplitude máxima, entendida a expressão como macroestrutura na qual o conteúdo anímico se inscreve e por meio do qual se comunica (MOISÉS, 1999, p. 134).

4.2 O “EU” POÉTICO

Numerosos e intrigados problemas envolve o primeiro desses componentes: o “eu” poético. [...] O processo criador na prosa narrativa inicia-se quando o ficcionista se dispõe a transpor para folha em branco os conteúdos de sua imaginação. [...] Decerto que o ficcionista tem consciência de proceder como alguém cuja voz deve calar para fazer-se ouvir, mas o compromisso se torna tácito desde [...] que aceita transfundir em palavras a matéria ficcional que se elaborou no silêncio da memória. [...] No instante em que o escritor-poeta aspira “traduzir” em palavras os conteúdos de sua imaginação, a semelhança parece completa. Com efeito, ao alinhar a brancura do papel uma sucessão de versos ou de períodos, o poeta está cedendo a outrem a direção do ato criador (MOISÉS, 1999, p. 134-135).

Se assentarmos que o poeta carrega uma dualidade originária, de modo que já no indivíduo-ser-social-poeta se evidencia uma duplicidade que o processo criativo reproduz, [...] essas considerações podemos inferir que, na medida em que o poeta se distingue do cidadão, a voz do poema equivale à do poeta. E dado que a voz do poeta é, pelo menos, um “eu” contíguo do “eu social”, podemos supor que a voz do poema seja igualmente um “eu”, agora insulado, livre de qualquer sujeição à origem, incluindo o “eu do poeta” (MOISÉS, 1999, p. 136-137).

Assim o “eu do poeta” se vale do poema para ver-se, ver-se como um outro “eu” que ali, no poema adota uma postura que ele, eu do poeta, ostentaria se pudesse [...]. Não se põe, em consequência, o problema da sinceridade ou da confissão: se entendermos por confissão e sinceridade o ato de o eu do poeta exprimir-se-á todo poema será confessional [...] Portanto, o “eu do poeta” se confessa por meio do “eu lírico”, cuja natureza vale a pena examinar de perto [...] (MOISÉS, 1999, p. 138-139).

Essa identificação do “eu” objeto com um ele processa-se conforme uma escala que principiará na quase-unidade entre o “eu poeta” e o “eu lírico” terminaria na quase-autonomia das duas entidades, tendo de permeio toda sorte de matizes (MOISÉS, 1999, p. 140-141).

O poeta lírico reduz a um mínimo a distancia entre o seu *ego* e o “eu do poema”, mínimo compatível com o requisito primordial para que o texto permaneça esteticamente válido. [...] Realmente a linguagem do poema expressa um “eu”, mas de forma a obedecer às estruturas comuns da língua (MOISÉS, 1999, p. 141; 143).

Queremos crer que essa ideia merece algum desenvolvimento. Quando se menciona o eu lírico ou equivalente, pensa-se geralmente em poesia lírica, não só porque o binômio “eu lírico” induz a pensar desse modo, mas também pelo fato de alguns teóricos situarem a poesia épica nos quadrantes da prosa narrativa. [...] Por outro lado, essa duplicidade-da-enunciação faria compreender porque alguns teóricos modernos incluem as obras épicas na categoria da narrativa (MOISÉS, 1999, p. 145).

Portanto, “o ‘eu poético’ define-se como um ‘eu’ que auto-expressa para se conhecer e para se comunica com o leitor” (MOISES, 1999, p. 146).

5 LEITURA E POESIA NA ESCOLA

A atividade de leitura no ambiente escolar é de suma importância para os alunos e essencial para a escola. No entanto, ela, muitas vezes, é trabalhada de forma inadequada desde as séries iniciais. Este trabalho faz um estudo de como se processa a leitura de poesia no ensino da língua materna, no Ensino Médio na Escola Estadual Júlia Passarinho, no município de Cametá-PA.

Observando as aulas de língua portuguesa, verificamos que a poesia ainda encontra-se distante de ser uma leitura praticada frequentemente, apesar de nossa pesquisa ter constatado que tanto os alunos quanto os professores demonstraram gostar desse gênero literário, porém, não muito utilizado.

Não se vê mais o ensino de poesia na escola. O professor de hoje não está buscando recursos e apoio para que os alunos tenham acesso a este conhecimento fascinante, porque não dizer, a esta bela arte que é a poesia. Esquecem que, por meio deste tipo de atividade em sala de aula, pode-se estar alimentando o gosto pela leitura.

Isso nos remete ao que GOLDSTEIN (2001) diz quando enfatiza que, talvez, a maneira sacralizada de ver poesia esteja presente em nosso subconsciente, o que nos leva a considerá-la envolta em misterioso poder

mágico, ao mesmo tempo capaz de atrair e afastar pessoas, ou ainda dar outra explicação para esse fato bem mais pragmático, voltando-se para o treino de leitura:

Para gostar de ler poesia, é preciso habituar-se ao contato com esse tipo de texto. Mas que elogiar a poesia, é preciso possibilitar a vivência com poemas, lendo-os em voz alta, várias vezes, para captar seu ritmo e sua música – que também produzem efeitos de sentido.

O universo da poesia é muito rico e encantador, e o professor é o mediador e o iniciador dos educandos neste mundo maravilhoso da leitura. E sabemos que o trabalho com a leitura deve ser lúdico, prazeroso e bastante agradável. E a ausência desse maior contato com a poesia, acaba gerando outros problemas que são bastante notórios no ambiente escolar, como o preconceito por esta tipologia textual.

Em entrevista, as professoras de literatura do Ensino Médio enfatizam:

[...] é difícil trabalhar com poesia no Ensino Médio, pois a linguagem que ela traz, é difícil para os alunos principalmente os que não estão acostumados.² Os nossos alunos sentem muita dificuldade em fazer redação, ainda mais se cobrarmos poesias.³

O que vimos são questões levantadas por nossos colegas que não se sentem capacitados para este tipo de trabalho com os alunos em sala de aula. Acredito que não há regras e normas ou até mesmo uma fórmula pronta para escrever o que sentimos, a poesia é puro sentimento, é o uso da sensibilidade para colocar, por intermédio dos poemas, de forma poética o que acontece em nosso dia a dia: injustiças, paixão, perda, ilusão, morte, esperança, amor, enfim, imaginação e graça.

Nesse contexto, percebe-se que há insegurança para trabalhar com textos poéticos, uma vez que a professora expõe essa dificuldade em relação ao público jovem. É interessante ressaltar que existem muitas poesias que podem agradar a esse público, na própria escola, há bastantes exemplares de livros de literatura do Projeto do Governo Federal *Literatura em minha casa*, além do livro didático.

No entanto, em entrevista com o auxiliar de biblioteca, constatamos que: “os livros do projeto *Literatura em minha casa* não são utilizados”.⁴

² Professora do 1º ano da E.E.E.M. Júlia Passarinho

³ Professora do 2º ano da E.E.E.M. Júlia Passarinho

⁴ Auxiliar de biblioteca da E.E.E.M. Júlia Passarinho

Este fato nos leva a várias reflexões: antes o discurso para não ler literatura era a falta de livros ao alcance dos alunos, e agora? Por que leitura de poema é difícil? Qual a leitura preferida dos alunos?

Analisamos que, no primeiro ano do Ensino Médio, os textos poéticos (quase) não são trabalhados, ou quando utilizados deixam lacunas (como o estudo sobre os autores, as escolas literárias, contextos histórico-sociais) indispensáveis para seu entendimento. No terceiro ano, os textos poéticos apresentam-se de forma mais elaborada, trabalhadas com um caráter sistemático dos conteúdos programáticos e/ou preparatórios para o vestibular. Esse fato pode ser justificado pela valorização do cognitivo, tanto do professor quanto do aluno, como estratégia de leitura. A esse respeito é possível enfatizar a dificuldade do professor de orientar a leitura literária sem concepção de poesia.

Partindo desse pressuposto, além do papel fundamental do professor, a biblioteca escolar também exerce, ou deveria exercer papel fundamental na formação de leitores. Deveria, primeiramente, ser local privilegiado com um espaço amplo, arejado e agradável. Contudo, em geral, no contexto escolar da escola pesquisada, é de difícil acesso e inadequada a seus fins sendo pública. Além disso, o acervo, na maioria dos casos, é pobre e desatualizado. Não há exemplares suficientes, e as obras muitas vezes são as enviadas pelo MEC ou as doadas por professores que trabalham e/ou trabalharam nas escolas, de modo que não correspondem a alguns quesitos de qualidade: ilustração adequada, texto integral, revisão cuidadosa. Com isso, a biblioteca não desperta o interesse do aluno e, por conseguinte, deixa de cumprir sua função: ser local de pesquisa, de leitura, de aprendizado.

As aulas que envolvem a leitura literária no Ensino Médio vivem um impasse entre o distanciamento da realidade do aluno e a praticidade imposta pela presença de vestibulares. Sobretudo, acreditamos que cabe à escola articular este movimento, considerando todas as dificuldades inerentes a esse processo. Conforme salienta Mafra, a escola precisa,

[...] Dialogar criticamente com este momento, traçar contornos mais consistentes para nossa atuação no que se refere àquele cidadão-leitor-em-construção talvez seja um dos passos na tentativa de sair da posição de avestruz em que a escola tem se encontrado em relação à problemática da leitura (1999, p. 33).

Afinal, como cita Lajolo (1999, p. 106):

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos por meio dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, sua utopia.

Por meio das observações de aulas e dos dados coletados durante esse período concluímos, parcialmente, que os alunos sentem dificuldades de explicar o termo *Literatura*, não entendem muito bem a matéria e, por isso, não se interessam em descobrir o “mundo literário” durante as aulas. Os alunos são conscientes de que é necessário ler, que com a leitura aprendem mais e conhecem outras coisas, outros “mundos”, mas consideram que a aula de literatura é chata, já trazem consigo certo rótulo quanto aos livros literários e aos autores mais conhecidos entre a população. Assim, não se consideram leitores e as leituras realizadas ao longo da vida são feitas por dever e obrigação cobradas de alguma maneira.

E não é difícil compreender o posicionamento dos alunos frente às aulas de literatura. Afinal, ao longo dos anos, os professores, de um modo geral, se acomodaram no tempo, esqueceram que os alunos do nosso século não são iguais aos alunos de um tempo passado e, com isso, essas aulas não podem se resumir à explanação breve do conteúdo e à cobrança de tudo o que foi “estudado” por meio de questionários e/ou provas, de maneira que os alunos apresentam-se desestimulados e nunca consigam alcançar o objetivo esperado pelo docente. É nítida a existência de algumas falhas na comunicação entre alunos e professores. Assim, docentes e discentes acabam se desgastando e, com isso, as aulas não atraem. Mesmo porque é praticamente impossível explicar algum conceito literário da mesma forma que o professor aprendeu com os seus mestres, afinal cada pessoa pensa de um jeito e tem capacidade de formar suas próprias opiniões, concordando ou discordando do que foi explicado/exposto.

Portanto, as aulas em que professores agem de maneira tradicional, em que os alunos não podem interagir e apresentar opiniões; ou mesmo que precisem atender às expectativas respondendo a questionários de uma forma fixa, fechada, objetiva não mais interessam a esses jovens do novo século, os quais são conhecedores de seus direitos e exercem seus deveres de cidadãos. Todavia, sabemos que, para alcançar um objetivo específico dentro de qualquer disciplina, não depende somente dos alunos, assim como também não é apenas responsabilidade dos professores. Alunos e professores precisam estar em sintonia, para que os docentes possam encontrar recursos mais atrativos que despertem o

interesse e o gosto em saber cada vez mais durante a troca que há entre ensinar e aprender. Afinal, os adolescentes passam a maior parte do seu dia na escola, lugar em que são “obrigados” a frequentar, então, porque não fazer essa obrigação se tornar um prazer.

Por meio das análises feitas até então, vimos que a aula de literatura se centra no professor pedindo que os alunos resumam a matéria a ser estudada, contida no livro didático, e alunos reclamando que há muita coisa para fazer e que não conseguem entender nada do que copiaram. Outro ponto negativo encontrado nas observações foi que não há uma reflexão sobre o ato de ler, a natureza da leitura, mas as atividades que envolvem textos não deixaram de aparecer. Professores continuam explicando conteúdos por meio de textos, usam textos belíssimos para explicar um simples conteúdo de gramática ou um mero acervo de palavras novas e esquecem de mostrar para seus alunos as belezas que podemos descobrir e vivenciar durante a leitura de um simples poema ou, até mesmo, de um texto enorme de autores consagrados.

Assim, os alunos não podem compartilhar o gosto da leitura, o mundo fascinante que descobrimos com as palavras e não podem expressar suas ideias e opiniões para que depois de todo esse processo possam refletir sobre o assunto, transportá-lo para a realidade e formar suas próprias conclusões.

As atividades desenvolvidas a partir do texto literário normalmente reduzem-se a uma avaliação escrita – prova ou trabalho –, cujo resultado é transformado em nota. É frequente o professor não construir um sentido sobre o texto e valer-se somente das interpretações propostas pelo livro didático, não permitindo ao aluno ter outra interpretação.

Há diferentes tipos de textos, e há diferentes tipos de leituras. No que se refere à leitura da literatura, Ana Elvira Gebara (2002, p. 25), considera o ato de ler, adotando a proposta por Louise Rosenblatt (1994), em *O leitor, o texto, o poema* – a teoria transacional da obra literária, que classifica esse processo de acordo com as atividades desempenhadas pelo leitor em relação ao texto, formando dois grupos. O primeiro, chamado de eferente, e o segundo, de leitura estética. Sendo que a diferença básica entre os dois tipos de leitura está no modo como o leitor fixa sua atenção. A primeira está preocupada com o resíduo da leitura, ou seja, com informações e a solução de problemas imediatos. A segunda, por sua vez, está centrada na experiência do leitor com a leitura, relacionando o cognitivo com o emotivo.

Para estar apto a estimular a atividade estética, o professor deve conhecer os elementos do texto:

[...] as pessoas envolvidas com a leitura [...] precisam estar cientes de como os textos literários se estruturam e de como, num grau elevado de tensão, eles estimulam essa relação que transcende o cognitivo, numa percepção ampliada da realidade tratada no texto (GEBARA, 2002, p. 27).

Percebe-se com esta categorização o porquê, em grande parte, de a leitura de poesia na escola chegar a ser referente, preocupada apenas com a forma (verso, estrofe, rima, etc.). Gebara ressalta ainda que:

Um primeiro passo para todos nós, leitores, é enfrentarmos os textos literários, visto que eles se revelam como objetos privilegiados para a leitura estética, pois o leitor tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a sequência das palavras, o som e o ritmo que elas trazem para o leitor, os contextos de uso dessas palavras, o conscientes ou não que elas promovem nele, os usos das estruturas tanto no âmbito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos. O leitor adota uma atitude estética e dirige sua atenção para apreender o que está correndo durante o processo da leitura (ROSENBLATT apud GEBARA, 2002, p. 26).

Da forma como a autora descreve esse tipo de leitura, percebe-se que a organização interna do texto deve favorecer o aprofundamento ou o envolvimento do leitor. Nessa perspectiva transacional, não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética. Isso não significa esquecer a importância do texto, nem se deseja ignorar a organização textual, sua existência material. O que se procura enfatizar são habilidades que permitam reconhecer esses elementos, processando-os em um imbricamento do cognitivo e emotivo.

6 A POESIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO

O emprego da poesia como elemento adjutório ou desencadeador do ensino de português deveria ser experimentado por todos os docentes, visto que a poesia tem propriedades didáticas e explanatórias que nenhum outro tipo de texto literário possui [...]

Afrânio da Silva Garcia

O trabalho com poemas no Ensino Médio é essencial no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do adolescente. Mesmo que

ele ainda não tenha um contato significativo, esta tipologia está repleta de subsídios que despertarão no jovem o desejo pelo mundo que se encontra nestas obras. Para isso, a escola tem papel fundamental no resgate à literatura, desenvolvendo no aluno o prazer pela leitura, estimulando o seu contato como ser cultural, conscientizando a família do valor e importância da boa leitura na formação do indivíduo.

Assim, é fundamental que os professores reconheçam a importância dos poemas e gostem dessa tipologia. Que sejam mediadores entre o leitor e o texto, dessa forma serão motivadores dos seus discentes no mundo da arte poética.

No entanto, geralmente, o trabalho com a poesia em sala de aula está atrelado, entre outros problemas, às atividades e aos exercícios oferecidos pelos livros didáticos que tratam este gênero discursivo como pretexto para levar os alunos a discutirem conteúdos gramaticais e ortográficos, deixando de lado o valor literário que, prioritariamente, tais textos possuem.

Hoje não podemos mais tratar o ensino da Língua Portuguesa sem levar em consideração os usos e as funções sociais do texto. A escola deve, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, valorizar o trabalho com textos, conforme se apresenta em nossa sociedade letrada. Desse modo, as práticas de leitura e de produção de texto poderão ganhar sentidos, sem que o professor as transforme em situações voltadas, unicamente e exclusivamente, para avaliação e correção.

Essas afirmações podem ser fortalecidas se lermos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1º e 2º ciclos (1997, p. 37-38):

A questão do ensino da literatura ou leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isto, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc., postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Assim, há uma grande preocupação dos professores em buscarem métodos e técnicas para criarem nos discentes o “habito da leitura”, como se existisse uma fórmula mágica para acontecer de uma hora para outra tal expectativa.

Parece, de um lado, já bastante desgastado afirmar a necessidade da leitura e, especialmente, a leitura do texto literário na escola. Contudo, de outro, percebe-se que há ainda muito a fazer em nossas escolas. Até mesmo, estimular a leitura por parte dos professores, principalmente os das séries iniciais.

O professor, por mais esdrúxulo que possa parecer, nem sempre se apropria do acervo literário disponível no mercado, em função dos baixos salários e até por não ser exemplo de leitor para seus alunos. Ele passa a conhecer o texto literário por intermédio do livro didático. Contudo, para formar leitores, é preciso ser leitor, pois, como afirma a escritora Ana Maria Machado: “[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém, é isso que estamos fazendo” (2001, p. 122).

Os jovens necessitam de exemplos de leitores, que podem ser os pais ou, o que seria muito apropriado, o professor. Este deve compartilhar com os alunos o que lê, deve comentar os tipos de histórias ou poemas de que gosta, além de estimulá-los a pensar sobre sua história de leitura. É com o apaixonamento do professor pelo que ensina – no caso a leitura de poemas – que é possível despertar novos leitores para o universo literário.

O professor precisa se dar conta de sua importância no processo de formação de leitores, o que implica que ele seja também um leitor, pois é o mediador entre o livro e o leitor na escola. Deve, assim, promover o diálogo acerca da obra literária, para exercitar a liberdade de expressão e não mais o silêncio da aquiescência à interpretação unívoca – ditada pelo livro didático e levada ao pé da letra pelo professor. Para reforçar a ideia da troca, Ângela Rolla afirma que:

Não se concebe a leitura como um ato solitário, pois o leitor participa de uma comunidade de leitores, onde as leituras são partilhadas como experiências vividas e o caminho que nos conduz até o literário passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas como é o caso do professor de português ou de literatura em relação aos seus alunos (2003, p. 170).

A troca de ideias e a pluralidade de significados construídos a partir da realidade do aluno devem marcar o trabalho com o poema. Com isso, cada aluno interpreta com base em seus conhecimentos e suas vivências, de modo que a obra lida fará sentido para ele, fato que pode facilitar a leitura de novos textos. Isabel Solé confirma essa ideia quando afirma que: “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais:

isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela” (1998, p. 91).

Há vários objetivos que direcionam a leitura, mas as atividades com textos poéticos deveriam focalizar a leitura estética, como já comentamos anteriormente, com o intuito de fruir com o texto, construindo sentidos e relacionando-os com a realidade do leitor. Com isso, formam-se a atividade cognitiva e o envolvimento emotivo, o que assegura maior êxito às propostas de leitura. Para alcançar esse objetivo, é importante que o professor indique diferentes gêneros literários mostrando ao aluno o leque de opções a sua disposição – se a biblioteca oferecer um acervo razoável evidentemente. Além disso, deve conhecer seus alunos para ir ao encontro de suas preferências, em um primeiro momento, para depois romper o horizonte de expectativas (BORDINI & AGUIAR, 1993), sugerindo outros textos, a fim de que ele enriqueça seu repertório de leitura e leia textos já mais complexos. Precisa, ainda, sugerir obras que estejam de acordo com a maturidade emocional dos educandos, para que eles realmente se identifiquem com o texto.

O êxito das atividades de leitura também está relacionado à preparação do terreno para receber a semente, ou seja, é importante despertar no aluno interesse pelo texto antes da leitura, o que constitui as atividades de pré-leitura. Com isso, o professor estará ativando os conhecimentos prévios do educando por meio de, por exemplo, inferências sobre o texto (cf. GIASSON, 2000, p. 38), além de estabelecer um envolvimento emotivo com ele. É possível criar situações em que os alunos tenham uma vivência concreta relacionada ao texto, como, por exemplo, observar determinada pintura e discutir seu significado antes de ler um conto sobre um quadro. A partir da vivência, a tendência é ele ler o texto com mais atenção e interesse.

No segundo momento, ocorre a leitura efetiva do texto, que é uma atividade solitária: a leitura-descoberta. À medida que lê, o leitor elabora seleções semânticas, ativando o que Eco (1989) denomina *conhecimento enciclopédico*, até considerar adequada sua interpretação. Uma forma de dinamizar essa fase da leitura é a que Solé (1998) sugere: a leitura compartilhada, em que professor e alunos realizam previsões sobre o texto a ser lido e, depois, sobre o que foi lido, como também esclarecem dúvidas sobre o texto e resumem ideias. Tudo isso, em busca do diálogo e da discussão sobre o significado do texto, que não é necessariamente aquele do livro didático, pode ser um poema escolhido pela própria

turma. Por fim, passa-se às atividades de pós-leitura, em que o poema é relacionado à realidade dos alunos, para que ele reflita sobre si mesmo e o meio em que vive. Nesse sentido, sugere-se que seja possibilitado ao aluno discutir o poema com os colegas e com o professor, para que haja a troca de ideias e o esclarecimento de dúvidas. Essas atividades podem ser bastante dinâmicas, como, voltando ao exemplo do texto sobre o quadro, pintar com os alunos um quadro expressando o significado do poema. Posteriormente, cada aluno expõe oralmente e/ou por escrito o que compreendeu e as relações que estabeleceu. Nesse sentido, muitas outras atividades mais lúdicas que levam à reflexão e à discussão tanto do conteúdo quanto do discurso literário, aproveitando os talentos dos alunos – filmagem, dramatização, leitura dramática, saraus literários, debates, painéis, paródias etc – podem suscitar no aluno o prazer e o gosto pela leitura do texto poético. Não é necessário, portanto, especialmente no Ensino Médio, que o ensino da literatura tenha como resultado um trabalho avaliativo escrito, que se reverterá em uma nota. Se o aluno ler e discutir o que leu, mesmo que seja para dizer que não gostou da obra e porquê, o professor já obteve êxito.

Além disso, também é possível realizar novas leituras a partir das relações intertextuais estabelecidas pelo poema lido. Pode-se buscar a intertextualidade formal e a de conteúdo, o que amplia o conhecimento do leitor sobre o sistema literário – e outros que frequentemente se valem de elementos da literatura –, além de mostrar-lhe que os textos dialogam e podem ser lidos uns pelos outros no processo de recepção. Essa atividade ajuda o leitor a construir sentidos outros muito além do poema lido primeiro, pois lhe possibilita perceber a dimensão da instituição literária, além de despertar nele a sensibilidade para a apreciação estética com base em relações intertextuais. As relações intertextuais não se restringem a poemas, podendo expandir-se para textos calcados em outras matérias de expressão, com a música, as artes plásticas, a televisão e, sobretudo, o cinema. Assim, pode-se relacionar o texto literário a inúmeras e variadas expressões humanas.

O cinema, por sua vez, é um campo amplo de diálogo com a literatura até porque, inicialmente, esta lhe servia de matéria-prima para as narrativas fílmicas. Por outro lado, o cinema – e a fotografia – também influenciaram a literatura, que buscou representar mais realisticamente a partir da evolução dessas tecnologias. Exemplo claro são as adaptações de obras memoráveis da literatura brasileira para o cinema (como o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna). A utilização de poesias para ilustrar fotos em

propagandas de *marketing*, entre outros. Assim, é importante proporcionar aos alunos um contato com filmes que enfatizam obras literárias e levá-los à discussão.

Esse diálogo permite a análise da transcodificação do texto literário para o filmico, o que ajuda a conhecer melhor as técnicas de ambas as artes, revelando suas virtudes e apontando suas limitações. Pode-se estudar como o cinema resolve a representação do universo já representado pela literatura, que elementos composicionais são empregados e de que modo o que é próprio do linguístico é adaptado à heterogeneidade signífica da narrativa filmica. Pode-se ainda fazer o levantamento dos cortes e acréscimos no enredo realizados na adaptação, que vão modificar o hipotexto – a obra literária. Se houver recursos disponíveis, os alunos podem gravar suas próprias adaptações filmicas. É necessário, contudo, ter em mente que a narrativa filmica é uma nova obra de arte, que não precisa necessariamente ater-se fielmente ao hipotexto.

Ao invés de perder-se na poeira dos estudos para o vestibular – até porque a maioria não prestará o concurso – lendo fragmentos das obras canônicas, o que implica a não construção de sentidos pelo aluno, é mais válido estudar e analisar as obras como um todo. Para isso, será necessário deter-se por mais tempo em cada texto ou na diversidade de textos lidos pelos alunos. Sem ser desperdício de tempo, é na verdade a tentativa de estimular o leitor a compreender a obra completa e construir sentidos. Quando o professor tem um projeto de formação de leitores, mesmo que seja com ações simples e pelo interesse demonstrado, os resultados positivos surgem. O aluno não é um não leitor nato, mas um leitor em potencial, e nós, professores, podemos colaborar ou não para que ele desabroche para o mundo literário. Por isso, urge que nos esforcemos para transmitir nosso amor pela literatura, contagiando-os, por meio de um trabalho organizado. Ana Maria Machado destaca que:

[...] ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja na caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível (2001, p. 149).

Recai sobre os professores a responsabilidade de fazer os alunos descobrirem o que está por trás dessa porta e desvendar o universo maravilhoso da literatura, ajudando-o a conhecer o legado da cultura

da humanidade. Uma forma de reconhecimento destas “sutilezas”, “sentidos”, “particularidades” e profundidades” das construções literárias pode ser conquistada por intermédio de criação de projetos, desenvolvidos na escola, como, por exemplo, um projeto que incentive poemas na escola. O projeto pode se propor a levar diariamente poemas para a sala de aula, pois seu pressuposto básico está na ideia de que a formação de um leitor competente está vinculada à constante presença de textos no contexto escolar. Assim, o projeto pode propor particularmente a formação de leitores de poemas.

Para tanto, precisa ser selecionado um numero significativo de poemas dos mais diversos autores e escolas literárias, podendo o professor escolher que poema gostaria de trabalhar com seus alunos. O professor tem, assim, à sua disposição, poemas para serem simplesmente declamados ou pode escolher atividades de interpretação mais elaboradas, ficando ao seu critério definir.

Como se trata de um projeto de incentivo à leitura de poemas para estudantes cametaenses, é bom lembrar que em Cameté temos o poeta-escritor Alberto Moia Mochel, assim como outros, e dar preferência aos poetas paraenses, brasileiros de início, posteriormente deixar os alunos à vontade para que possam realizar suas próprias escolhas.

Nas declamações, professor e aluno podem “declamar” uma ou mais vezes um mesmo poema. Um a cada dia. Estas atividades podem ocorrer a partir de estratégias bastante diversas, desde simples leituras e declamações realizadas pelo professor, em algum momento do dia, cujo objetivo reside na própria declamação, que não toma mais do que alguns minutos da aula, até atividades mais elaboradas, como ensaios e preparação para um jogral.

Um poema muitas vezes exige ser declamado ou escutado mais de uma vez para que os sentidos comecem a ser percebidos. Às vezes, não se compreende completamente, de imediato, o que o poeta quis dizer, mas isto não impede que se possa apreciar a leitura e, por meio da leitura e escuta diversa e significativa, de sua musicalidade e do efeito causado pelo jogo das palavras, possa ir construindo sentidos que inicialmente estavam escondidos, ou mesmo obscuros.

A partir dos poemas, pode ser feita uma seleção para elaboração de atividades de leitura e interpretação, para que se possa realizar uma análise e discussão mais detalhada com relação à “profundidade das construções literárias presentes nos poemas”, nas quais residem aliterações, repetições, jogos homonímicos, homofônicos, metafóricos, uso do espaço gráfico na construção dos sentidos, etc.

Nestas propostas de atividades, além dos objetivos, da indicação dos materiais necessários e dos procedimentos do professor e do aluno, apresento um breve comentário geral acerca de alguns sentidos que podem estar presentes no texto. No entanto, é fundamental levar em conta que, apesar de o sentido não poder ser qualquer um, ele *nunca é um só*. Ele está sempre aberto a outras interpretações. Por isso, o professor deve estar atento às discussões suscitadas pelo poema, pois podem emergir daí sentidos outros.

Os poemas trabalhados, bem como aqueles que serão construídos pelo próprio aluno, poderão ser registrados em uma espécie de diário poético de cada aluno. Isto porque, além das atividades de leitura e interpretação, o projeto pode prevê a criação de poemas.

É preciso ressaltar que a elaboração de um poema pode se dar por meio de várias versões, em folhas soltas que favoreceriam a construção da noção de “rascunho”, até se chegar à versão final, que irá integrar o diário poético.

Obviamente, propostas como esta podem e devem ser reconsideradas, a partir de cada realidade educacional e cultural, tanto dos professores quanto dos alunos envolvidos. O importante é fazer com que o aluno possa ter acesso ao universo literário mobilizado pela poesia, levando-o a constituir uma relação diferenciada com a linguagem, e, conseqüentemente, tornar-se um competente leitor e produtor de textos.

Somente é possível produzir tais efeitos por meio de um processo de imersão em um universo poético em que circulem poemas todos os dias. Deste modo, sem se ter a pretensão de torná-los poetas, pode-se ter a garantia de que a escola está contribuindo para inseri-los significativamente no mundo letrado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAS

A leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores. Mas, sabe-se que a leitura nem sempre é a representação sonora da escrita como a recíproca também é verdadeira. Por isso, os textos devem ter a finalidade no momento em que se escreve e no ato em que se fala, ou podem integrar atividades de leitura como de escrita. O livro pode ser considerado um instrumento cultural capaz de liberar informação, sons, imagens, sentimentos e ideias por meio do tempo e do espaço.

Nas sociedades modernas, em que a classe média tende a considerar o

livro como sinal de *status* e cultura (erudição), os compradores o utilizam como símbolo mesmo, desvirtuando suas funções ao transformá-lo em livro-objeto. Levam sua quantidade e a qualidade de ideias colocadas em um texto a serem aceitas por uma sociedade, ou por elas negadas, quando entram em choque com seus conceitos ou normas culturalmente admitidos.

A leitura pretende possibilitar aos leitores adquirirem algumas habilidades necessárias para registrar o seu presente por meio de textos que contarão a sua história inscrita na história dos homens. Produzem textos que permita ler o passado, para entender o presente, prognosticar o futuro.

Pensando nesses conceitos e objetivos, em relação à leitura, este artigo apresentou uma proposta de utilizar poemas no Ensino Médio, de forma que não afaste o aluno dessa tipologia. E sim aguçe o seu gosto pela leitura.

Assim, a leitura na escola deve dar-se de forma dinâmica, onde o professor estimule no aluno o gosto pela leitura por si só, para que ele possa desenvolver sua imaginação, criação, sensibilidade na busca de novos conhecimentos, conhecimentos estes que o levem a participar ativamente de sua realidade. Pois o aluno que exercita continuamente a leitura e, conseqüentemente, a sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias para resolver os problemas que surgem no seu cotidiano.

É importante ressaltar que as propostas desse projeto de ensino sirvam como início de uma nova prática pedagógica que pode ser estendida a outros gêneros textuais, como forma de desenvolver o ensino de língua materna, e que essas práticas devam ser cada vez mais incentivadas nas salas de aulas, a fim de aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRE LIVROS. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br>>. Acesso em: 05mai.2008.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1995.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

- ELIOT, T. S. *A essência da poesia: estudos e ensaios*. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa, 2000.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Literatura dentro, fora e à revelia da escola. In: _____. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB, 1999.
- MAIAKÓVSKI, Vladimir. *Poética*. São Paulo: Global, 1984.
- MOISÉS, Massuad. *A criação literária – Prosa I. Formas em prosa: conto, novela e romance*. 16.ed. São Paulo: 1999.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, n. 157, nov./2002.
- REVISTA NOVA ESCOLA: Disponível em: <<http://www.novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 05jun.2008.
- ROLLA, Ângela da Costa. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In. NEVES, Iara C. Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso para todas as áreas*. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro de. *De olhos bem abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, M. L. Z. de. Leitura na Escola (I). In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto 1996.
- SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Recife: UFPE, 1975.
- VARGAS, Suzana. *Leitura, uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000.

Prática e leitura: Uma reflexão acerca das práticas de leitura representativas nas falas dos docentes das séries iniciais

Joex Pinto Wanzeler

Resumo: A leitura é uma prática social que possui uma forte dimensão política, seu trabalho envolve reflexões maduras e uma posição consciente e crítica. O artigo faz uma análise sobre algumas representações de falas de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Dalila Leão, relacionada ao processo de aquisição de leitura. Para tanto, analisa as concepções de leitura desses profissionais, focalizando os principais problemas enfrentados por estes educadores e como está relacionado à teoria de leitura frente à prática em sala de aula. Revisita Freire, na tentativa de mesclar leitura do mundo e leitura da palavra, uma vez que, por meio desta “leitura do mundo”, as crianças começam a perceber as relações espaciais existentes, as relações de afeto, manifestando preferência e rejeições. Utiliza-se de elementos da pesquisa etnográfica – observação, entrevistas semiestruturadas – para desvelar os problemas encontrados, cedendo espaços assim para uma pesquisa voltada para a construção social, que leve em consideração os sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Leitura; teoria e prática; concepções.

Resumen: La lectura es una práctica social que tiene una fuerte dimensión política, su trabajo entraña una reflexión madura y consciente y crítico. El artículo hace un análisis sobre algunas representaciones de intervención para los maestros de primer grado de escuela primaria en León relacionados con E.M.E.F. Dalila Leão adquisición de la lectura. Por lo tanto, analizando los conceptos de la lectura de estos profesionales, centrándose en los principales problemas que enfrentan los educadores y la forma en que estos están relacionados con la teoría de la lectura frente a la práctica del aula. Volver a Freire, en un intento de fusionar el mundo de lectura y lectura de la palabra, ya que a través de esta “lectura del mundo” los niños comienzan a entender las relaciones espaciales existentes relaciones de afecto, expresar preferencias y rechazos. Se hace uso de elementos de la investigación etnográfica – la observación, entrevistas semi-estructuradas – a descubrir los

problemas encontrados, lo que daría espacio para una búsqueda centrada de la construcción social, que tiene en cuenta el tema estudiado

Palabras clave: Lectura; teoría y práctica; concepciones.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como parte de uma sociedade organizada, pode ser vista como eixo de integração do indivíduo com o nosso processo do mundo globalizado. Ela é, pois, indispensável não somente para o crescimento de uma sociedade preocupada com o bem-estar de seus componentes, mas também para desenvolver a interação e a mudança social.

Com base nessas observações, é possível acreditar que a compreensão da leitura provoca interação entre o sujeito e a sociedade e pode contribuir com formas significativas e necessárias ao processo educacional, pois a leitura possibilita a criação de uma série de estratégias de ordem social, educacional e cultural.

Segundo pesquisas recentes, um dado importante está em voga no Brasil: quase um terço da população possui baixos níveis de letramento entre jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não vem apresentando um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Esses dados nos levam a refletir sobre: o que acontece com nosso sistema educacional? O que acontece em nossas escolas? Porque que parte significativa de nossas crianças não se alfabetiza? Tentaremos responder a essas indagações.

Para Magda Soares (2003), é um equívoco dissociar alfabetização de letramento, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O processo de aquisição de leitura e escrita tem singular importância na formação de nossas vidas, seja para a sadia prática de leitura como também para a formação de cidadania. Daí a importância do direito de cada criança ter assegurado o acesso a aprender a ler e escrever para que possa participar das práticas letradas concretas e de circulação social, em que estudar será ler e escrever com finalidades e efeitos concretos.

Perceber o processo e as concepções de leitura se torna importante porque traz à tona os desafios da escola-professor. É nessa perspectiva que propomos, a partir desta pesquisa, desenvolver um trabalho de reflexão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes da E.M.E.F. Dalila Leão, localizada no bairro Cidade Nova. O interesse pelo tema surgiu quando comecei a observar nesta instituição, localizada em um bairro afastado e periférico, a problemática acerca das concepções de leitura e as dificuldades que os professores enfrentam em desenvolver a sua prática.

Esta pesquisa esteve voltada para os professores das séries iniciais, pelo fato de estes serem docentes que acompanham diretamente seus alunos no período integral e também por serem um objeto de estudo com profundas problemáticas dentro do âmbito escolar. Com isso, acredito que esta pesquisa se mostrou viável na medida em que mescla educação e leitura, enquanto concepção emancipatória, assim como algumas questões que serviram de base para este trabalho, tais como: Qual a concepção de leitura dos professores e qual a importância para o desenvolvimento da aprendizagem? Qual a contribuição social e educacional das práticas de leitura para a formação do aluno? Qual a maior dificuldade dos professores em trabalhar as práticas de leitura? O que se teoriza e o que se realiza na prática?

Com o propósito de reconhecer as várias definições de leitura e sua prática em sala de aula, justifico que é de suma importância trabalhar com esta temática pelo fato de que é possível investigar as concepções que os professores têm acerca da leitura, do desenvolvimento das atividades nas aulas e as suas maiores dificuldades para concretizá-las.

A pesquisa focalizou-se em estudos na área de atuação dos docentes. Assim, esse trabalho objetivou fazer uma reflexão sobre as diversas práticas de leitura representativas no discurso dos docentes das séries iniciais da E.M.E.F. Dalila Leão, vivenciadas por estes em sala de aula, assim como conhecer as concepções de leitura dos professores, investigando qual a contribuição social e educacional das práticas de leitura para a formação do aluno, além de analisar as maiores dificuldades dos professores em trabalhar a leitura, de maneira que se consiga entender o que se teoriza e o que se realiza na prática.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

É preciso entendermos que uma pesquisa em educação deve contemplar uma visão de mundo voltada para a construção social e não pode projetar o objeto de pesquisa fora de si, mas sim considerar o objeto como sujeito de pesquisa. É necessário, porém, que o pesquisador trabalhe com o universo dos significados, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser resumidos à operacionalização de variáveis. Estes princípios constituem os elementos básicos da pesquisa, uma vez que nega a passividade dos sujeitos envolvidos, tornando-os sujeitos ativos no processo de investigação, educação e ação-reflexão.

Levando em consideração os processos sociais, culturais, educacionais e políticos dessa problemática de investigação, dispus-me a realizar uma pesquisa qualitativa, para estudar os pressupostos filosóficos ligados às concepções de leitura dos professores das séries iniciais, a contribuição social e educacional das práticas de leitura e as maiores dificuldades dos professores em trabalhar as práticas de leitura.

O objeto de pesquisa esteve voltado para uma investigação fundamentada em elementos da etnografia que, segundo Ludke & André (1986), não podemos denominar de etnografia uma pesquisa apenas quando utiliza a observação participante, uma vez que a etnografia tem um sentido próprio de descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, ou seja, interpretar o que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo. Entendo que as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola, levando ainda em consideração problemas sociais encontrados na realidade. Dessa maneira, foi indispensável fazer um levantamento bibliográfico inicial, a fim de ampliar a relação de textos que foram utilizados no trabalho de acordo com as discussões feitas com o professor orientador. Essa bibliografia inicial foi revista e ampliada à medida que novos dados iam surgindo.

Como abordagem metodológica, escolhemos alguns elementos do estudo de caso etnográfico, por estar mais próximo do que queria desenvolver nesta pesquisa, uma vez que leva em consideração o fenômeno social dentro de um contexto.

Para a pesquisa em tela, os dados foram coletados a partir de 4 informantes, sendo estes docentes das séries iniciais da E.M.E.F. Dalila Leão, escola localizada na periferia do município de Cametá.

O uso de elementos da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Por esse motivo, optei por trabalhar essa modalidade de pesquisa, por entender que as práticas de leitura da E.M.E.F. Dalila Leão envolvem aspectos educacionais, metodológicos, técnicos, sociais, culturais e econômicos.

O estudo sobre as práticas de leitura em sala de aula é um tema bastante complexo e, por isso, é de fundamental importância manter um contato direto com as situações em que o fenômeno ocorre naturalmente.

Sensibilidade, ética profissional, tolerância, responsabilidade, confiabilidade, além de um arcabouço teórico metodológico, são características essenciais do pesquisador para melhor aprender e interpretar a realidade sem que haja divergências na interpretação dos resultados, como nos comenta Ludke e André:

Essa tarefa exigirá certamente que o pesquisador possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seu aspecto mais relevante e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade, a fim de compreendê-la e interpretá-la (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17)

Outro fato que me levou a escolher essa abordagem metodológica foi pelo motivo da mesma apresentar flexibilidade no esquema teórico, podendo sofrer alterações no decorrer da pesquisa.

Consideramos que os elementos do estudo de caso etnográfico devem ser um retrato vivo das realidades investigadas, tomadas em múltiplas dimensões em sua própria complexidade, levando em consideração os limites dessa abordagem, pelo fato de não nos afastarmos do objetivo central proposto. Efetivei esta pesquisa por meio dos métodos de observação e entrevista em relação aos instrumentos de coleta de dados. A observação me possibilitou um contato direto com os fatos estudados, da verificação da ocorrência de um determinado fenômeno e da aproximação da minha perspectiva como sujeito e da descoberta de novos aspectos de um problema.

A entrevista semiestruturada foi utilizada por considerarmos mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa de campo educacional e, principalmente, por ser de grande importância na problematização do tema estudado, além de apresentar um roteiro bastante flexível, originando

uma variedade de respostas ou até mesmo outras questões.

A análise dos dados foi feita gradualmente, isto é, de acordo com o desenrolar da pesquisa, pois foi a fase mais formal que se processou com a construção de um conjunto de categorias descritas, analisando mensagens explícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. Dentro dessas questões, o próximo caminho perpassou da análise para a teorização, ou seja, classificação e organização dos dados, momento este de repensar e reavaliar as ideias, a fim de que brotem outras para acrescentar ao que já é conhecido.

Após estes passos, foi realizado o relatório da pesquisa, que abordou informações colhidas com intuito de socialização dos resultados.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acredita-se que a leitura tem sido uma das estratégias mais eficientes para favorecer o processo educacional, para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular os desejos de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala / escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de textos, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita.

A importância dos atos de aprender a ler e a escrever está fundamentada na ideia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra. O uso da linguagem é tão importante que a linha do tempo divide a história em antes e depois da escrita. A partir de então, o homem pôde registrar sua cultura, as descobertas, as emoções, sua poesia, enfim, sua maneira de ver o mundo. No entanto, aprender a ler e a escrever é mais do que uma simples decodificação de símbolos. Para o sujeito construir as habilidades de escrever e ler, é necessário que compreenda a sua própria existência. É preciso ter consciência de que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelo homem. A escrita registra os significados dos homens.

Deve-se também esclarecer que a escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento, enriquecimento exterior e desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se

comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao assinalá-las, a escola cumpre sua função de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Tais fatos merecem maior reflexão por parte dos professores. Ou seja, no momento em que oralidade, válida e rica, começa a ocupar novamente um lugar de destaque, sob todos os aspectos, não se pode esquecer também a importância da expressão escrita, pois, saber expor devidamente suas ideias oralmente e por escrito e argumentar com eficácia são fatores imprescindíveis para o sucesso pessoal no grupo social da criança.

Considerando que a escola é um ambiente onde se busca o desenvolvimento de um grande número de competências, as habilidades de construção da escrita e da leitura não poderiam ser excluídas das informações e das competências a serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Algumas das prováveis razões das dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação do produto como objetivo da escrita, de privilegiar aspectos gramaticais, de impor tópicos a serem desenvolvidos, de não fornecer comentários ou até de mostrar pouco interesse pela escrita, privilegiando, por exemplo, a leitura de forma mecânica, que não oferece desenvolvimento criativo para a criança, e também a fala do professor na sala de aula.

As práticas de leitura em sala de aula perpassam pela ação docente de forma sistematizada, uma vez que ensinar a ler é uma tarefa de todo professor, não restrita ao de Língua Portuguesa, quase sempre o único responsabilizado pela dificuldade do aluno em interpretar questões de outras disciplinas.

A leitura funciona como uma ação de linguagem engajada por um processo sociocognitivo, que envolve o social, o cultural, o econômico etc. Logo, as práticas de leitura são relações de contexto em uso com as formas linguísticas.

A carência de práticas de leitura em sala de aula pode empobrecer o trabalho docente, pelo fato de desconsiderar uma atividade complexa e fundamental na vida escolar de todo aluno. No ambiente escolar, a leitura deveria ser encarada como uma dinamicidade no seu processo de significação, deveria ser um processo de complementação advindo da família, envolvendo conhecimentos prévios partilhados, intenções comunicativas, com sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, ou seja, as atividades de leitura deveriam ser práticas cotidianas originadas

na família e reforçadas na escola, como destaca Sandroni e Machado (1998, p. 59):

É o ponto pacífico que o desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da existência do indivíduo, por meio das influências recebidas da atmosfera cultural de que ele participa.

Observou-se que a problemática acerca do tema tem gerado várias discussões e polêmicas no campo educacional, por se apresentar com maior reincidência nas escolas e que tem causado preocupações aos profissionais da área para conseguir amenizar as dificuldades.

Todo o desenvolvimento das práticas de leitura está ligado ao meio social, cultural e econômico, em todas as fases da vida. Por isso, o gosto pela leitura deve ser estimulado o mais cedo possível, pois torna-se cada vez mais importante para o homem saber não apenas decifrar códigos, mas também saber ler, discutir e contestar, a fim de construir um pensamento próprio e com uma visão de conjunto.

Para esse estudo também é importante destacar Lajolo (1994), quando afirma que a escola e o professor são talvez os únicos pontos de ruptura da leitura alienada e consumista, mas também complementa que, para que ocorra a ruptura, é preciso uma guinada radical nos rumos que norteiam as políticas de leitura atualmente em prática.

A leitura é uma atividade que deve ser feita de forma consciente e as práticas de leitura em sala de aula devem ser planejadas pelos professores em busca da cultura e do saber, capazes de provocar a passagem da leitura à vida, do discurso à ação, tornando o desenvolvimento da leitura em um espaço de maior liberdade possível.

As práticas de leitura nas séries iniciais precisam buscar o significado e as formas de construção desse significado; devem ser um autêntico lugar de comunicação não linear nem estanque, mas recursiva e interdependente, pois os processos de leitura constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Para aprender a ler é necessário que os alunos sejam postos em contato com a leitura, com um corpus textual que sirva de referência em situações de comunicação bem definidas e reais do contexto. É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais de leitura tão presentes no cotidiano da escola e

trabalhando a diversidade da leitura em situações concretas e reais de comunicação. Sobre essa questão, Koch (2002) afirma que:

Fala-se, constantemente, sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes. Mas, no bojo dessa discussão, cabe levantar uma série de questões, como: O que é ler? Para que ler? Como ler? Evidentemente, as perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, cada um deles revelando uma concepção de sujeito, de língua de texto e de sentido que se adote.

Nessa perspectiva as práticas de leitura devem ser entendidas e problematizadas pelos educadores como um processo histórico e cultural dentro da formação humana, envolvidas no conjunto das relações sociais concretas.

A leitura não pode ser encarada como uma prática alienada: apenas decodificação mecânica. Kleiman (1989) menciona que a compreensão de textos envolve processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Segundo a autora, temos que visar ao aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor. Sabemos que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Segundo Kleiman (1989, p. 43):

Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias, próprias da leitura, que levam à compreensão do texto.

Ainda de acordo com Kleiman (1989), a compreensão do texto parece ser uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo e envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais de objetivos, de intenções, muitas vezes

de ações e motivações. Além disso, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Pode-se dizer, talvez, que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão.

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para o leitor poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para criar um significado. Portanto, são vários os níveis de conhecimento prévio que entram em jogo durante a leitura. Tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento textual devem ser utilizados na leitura.

3.1 LEITURA DO MUNDO X LEITURA DA PALAVRA

Quando falamos em leitura, o que primeiro costuma vir à mente é a compreensão das palavras e o processo de alfabetização. No entanto, já nos alertava Paulo Freire (1996) que a leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo.

As falas dos alunos expressam suas vivências, seus valores, sentimentos e desejos, como a fala de qualquer um de nós. As crianças trazem para a escola seus conhecimentos, isto é, os conteúdos de suas vidas, o que suas vidas contêm. E qual é a função da escola? A função da escola deve ser a de proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, ampliando e aprofundando conteúdos que lhes permitam compreender a realidade de diversas maneiras.

Para ampliar o sentido da vida de nossos alunos, partindo de suas realidades, precisamos ouvi-los, instigá-los a falar, a conversar e a discutir. Nessas conversas e discussões, vamos conhecendo os alunos, suas histórias e conhecimentos, e eles também vão se conhecendo e nos conhecendo. Dessa forma, indicam que o mundo é grande, que as vidas das pessoas são diferentes, que há modos diferentes de resolver um mesmo problema; que podemos também dar explicações diversas sobre um mesmo fato, dependendo da nossa perspectiva.

Conforme observamos, dependendo do espaço de onde produzimos a nossa fala, isto é, do conhecimento do cotidiano, da literatura, da geografia, da religião, etc., vamos lendo a realidade de modos diversos, como nos ensinou Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, acrescentamos nós, depois de um determinado momento, que

as duas vão caminhando lado a lado. Para que isso aconteça é necessário que, nas rodinhas de conversa, na discussão de temas, na apresentação de novas questões para os alunos, materiais escritos estejam sempre presentes ou pelo menos disponíveis para consulta, mesmo se as crianças ainda não souberem ler.

Na relação entre a escola e a vida está a linguagem escrita e falada que nas sociedades perpassa por todas as atividades, de forma mais ou menos direta, mais ou menos intensa. Podemos considerar a linguagem presente na placa da rua, no dinheiro, nos meios de transporte, nos documentos, nas embalagens e nos rótulos. A noção de letramento, desse modo, está associada às práticas sociais escritas e também às práticas sociais orais, já que estas são muito marcadas pelas formas como escrevemos e pelos usos e funções sociais da escrita.

É preciso conviver em espaços letrados e com pessoas letradas para ter esses conhecimentos. Espaços letrados podem ser as próprias casas das pessoas, as igrejas ou outros espaços religiosos, associações, sindicatos, cinema, teatro, isto é, espaços em que a língua escrita tem uma presença marcante e forte. A leitura de mundo das pessoas que tem acesso a espaços letrados como esses se diferencia da leitura de pessoas que não o tem. A relação entre a escola, a leitura e a vida pode ser significativa com a criação de espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de textos que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

A partir da visão de Paulo Freire, se compreendermos a ação de ler de modo amplo, veremos que ela se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. A tentativa de impor ao mundo uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma “leitura”. O real torna-se um “código” com suas leis e a revelação destas traduz uma modalidade de “leitura”.

Desde o início, esta “leitura de mundo” começa a ser realizada e é mediada pelo “outro”, é fruto de interação. Qualquer leitura do mundo é uma produção de sentido relacionada com o momento e a situação vivida e como qualquer leitura ela, também, não está isolada no tempo e no espaço. Ela sempre se relacionará com outras leituras, com outros textos, inscritos pela vida, no leitor. A “leitura da palavra” está ligada à leitura propriamente dita, embora não possa estar afastada da “leitura de mundo”. Para Freire, a leitura da palavra comporta dois níveis: o da leitura dialógica e o da leitura não dialógica.

A leitura dialógica privilegia a interação. As “leituras de mundo” podem fluir e o espaço se abre para que a “leitura da palavra” seja um processo natural. Nessa visão, os textos lidos em aula são os textos produzidos pelos alunos. Eles são discutidos, comparados e muitas coisas são descobertas, até mesmo, por exemplo, que a letra “R” de Renato é a mesma da Mariana, embora sejam pronunciadas de forma diferente. Descobrem-se coisas e mais coisas, sem uma ordem pré-determinada. Nesta leitura dialógica, a produção de sentidos não fica aprisionada a uma ordenação de fonemas.

Abrindo-se o espaço do diálogo e encorajando as crianças a dizerem a “sua palavra” em um processo interativo e de interlocução, elas têm oportunidade de apresentar sua “leitura de mundo”, que, como diz Paulo Freire, sempre procede a “leitura da palavra”. Se entendermos a relação entre “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, abrir-se-á o caminho para a interlocução entre o leitor e o texto e, se houver espaço para a interlocução com o texto, abrir-se-á também o caminho para a formação do leitor.

Paulo Freire aponta a leitura de mundo como um desvelamento da realidade, na qual se retira o véu que cobre os nossos olhos e não nos deixa ver as coisas, com o fim de poder conhecê-las. Ele acrescenta que não basta apenas desvelar a realidade, é necessário realizar um desvelamento crítico, ou seja, uma ação que homens e mulheres devem exercer para retirar o véu (o que oculta) que não os deixa ver e analisar a veracidade das coisas, chegar ao profundo das coisas, conhecê-las, encontrar o que há em seu interior, operar sobre o que se conhece para transformá-lo. Sendo assim, para Freire, um conhecimento crítico (desvelamento crítico) exige a ação transformadora. A realidade não é só dado objetivo ou o fato concreto, ela é também a percepção que o homem tem dela. A realidade objetiva é a forma como as coisas são sem véus nem superficialidades.

A prática de ler e reler o mundo para reescrever a própria história parte de alguns princípios como totalidade, historicidade, temporalidade, ludicidade, corporaneidade e dialogicidade. Antes de ler a palavra, a criança lê o mundo por meio de gestos, de olhares, de expressões faciais, do cheiro, do tato, do olfato. Como qualquer leitura é uma produção de sentido, as crianças procuram criar sentidos para o mundo que as rodeia.

Por meio desta “leitura do mundo”, as crianças começam a perceber as relações espaciais existentes, as relações de afeto, por exemplo, observam que cada coisa ocupa um lugar e tem um nome e manifestam

preferência e rejeições. É no contato com “outro” e com o “mundo” que a criança constrói símbolos, inicialmente, muito singulares e próprios até chegarem a construir significados compartilhados socialmente. Neste sentido, antes de ler a palavra, a criança já vivenciou diversas leituras do mundo.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA: UM REPENSAR HISTÓRICO E PEDAGÓGICO

No que se refere à leitura, Kato (1987) aponta duas grandes posições teóricas e as relaciona com dois tipos básicos de processamento de informação: um deles, o processamento *bottom up*, ou ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem que entende ser o texto o único portador dos sentidos, de modo que o leitor não é concebido como um sujeito ativo, cabendo a ele apenas a função de descobridor do significado do texto. Para essa concepção, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que “a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado” (KATO, 1985, p. 62).

O outro processamento, *top down*, ou descendente, baseado em Goodman (1988), centrado nos aportes teóricos da psicologia cognitiva, opõe-se radicalmente à postura anterior. Nesta visão, o bom leitor é aquele que, diante dos dados do texto, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretá-lo. O processo é não linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para as partes. Para Kato (1987), no entanto, o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamento, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto por meio da interação texto x leitor x autor.

Nos PCN, a concepção de leitura delineada é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCN, é possível constatar essa semelhança:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador (livros, revistas,

jornais e outros objetos que usualmente portam textos), do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 2000, p. 53).

Na concepção mecanicista de leitura, apoiada no pressuposto da psicologia behaviorista ou comportamentalista, a aquisição da linguagem escrita (alfabetização) ocorre como algo mecanicamente adquirido, assim, a primeira tarefa do alfabetizando se dá pela internalização de padrões regulares de correspondência entre som e soletração, e a leitura com significado passa a ser relegada a um estágio posterior.

Nesta abordagem, a palavra ou as unidades menores na língua são vistas como fatores básicos, na crença de que, se estas forem ditas em voz alta, serão melhor entendidas; o autor da obra (cartilha ou livro) tem domínio sobre o leitor, a compreensão e entendimento estão ligados à mensagem do autor, assim, o leitor não contribui, em nenhum momento, no ato de ler, apenas destrincha o texto que é o único portador de significado; os erros devem ser sempre corrigidos como forma que progride no conhecimento.

Em sua prática, o que se observa é um controle da aprendizagem (decide-se o momento de quando e como o aluno deve aprender); priorização dos padrões silábicos mais fáceis para os mais complexos; exposição do alfabetizando a sons e letras isoladas e sentenças descontextualizadas; ênfase na gramática, deixando de lado o componente semântico-pragmático-discurso e o significar no contexto; orientação no exercício da escrita (da esquerda para a direita); expectativa quanto à prática correta do aluno na leitura, escrita e fala, diante da variedade padrão; limite à interação verbal e não verbal entre aluno/aluno e aluno/professor.

Assim, as estratégias usadas pelos alunos, no processo de aprendizagem, são delimitadas, impedindo que estes sejam sujeitos de seu próprio discurso. A intuição, a criatividade, a experiência, o bom senso e a formação docente são fatores irrelevantes diante do livro didático. “A leitura e a escrita são vistas como meio para si mesmas, sem nenhum caráter funcional” (BRAGGIO, 2005, p. 15).

A concepção psicolinguística de leitura, diante da rejeição de muitos pesquisadores e teóricos ao modelo comportamentalista, que se voltam para a psicologia cognitiva e defendem uma aprendizagem

pautada em uma interação entre o ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes no indivíduo, não mais vê esse indivíduo como um recipiente passivo de estímulos, mas sim como um processador ativo e seletivo de informações.

Chomsky (1965) propõe uma concepção racionalista para o tratamento dos dados linguísticos e, conseqüentemente, uma versão inatista sobre a aquisição da linguagem. Procura dados que deem sustentação à sua opinião sobre a faculdade humana de linguagem inata e específica da espécie, contrária à noção de imitação do behaviorismo. Desta forma, para explicar os fatos da língua, postula a existência da mente: o homem nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem e destaca o papel da criatividade: a capacidade de produzir e entender um grande número de enunciados, com os quais não teve experiência anterior, devido o caráter produtivo da língua. O sujeito, junto à sua atividade mental, é quem predomina.

A influência de Chomsky no modelo psicolinguístico da aquisição da linguagem escrita pode ser vista nas propostas de Goodman (1976), apoiadas na teoria gerativo-transformacional, que define leitura como um processo seletivo, que se inicia com a linguagem gráfica com o propósito da reconstrução do significado.

Por meio da leitura, o leitor reconstrói uma mensagem acordada com a mensagem pretendida pelo escritor, mas a capacidade de recriar o significado depende da associação que se faz entre as experiências e os conceitos já formados por meio da linguagem.

Na prática da leitura, segundo esta perspectiva, o leitor faz uso de três tipos de informação: a grafofônica, a sintática e a semântica, que lhes são trazidas por meio do seu conhecimento na linguagem oral e, também, no material gráfico. O processo ocorre por meio da decodificação do *input* gráfico para o significado, não sendo necessário soletrar para compreender; a compreensão ocorre na recodificação, entendida como leitura oral com passagem no *input* gráfico.

Em meados dos anos 60, o modelo interacionista de leitura começa a ganhar espaço nas áreas da Psicologia e da Linguística. Estudos foram intensificados na busca de compreender a natureza da linguagem nos seus aspectos sociais, estendendo-se à linguagem escrita. Como pano de fundo, está a imagem do homem real, vista como um ser que interage com o objeto de conhecimento e com seu contexto social, em comunidades heterogêneas e de cultura diversificada. Dentro desta abordagem, o ato de ler já não é mais visto apenas como uma resposta

ao *input* gráfico mas, sim, na interação entre leitor e texto. Para esta perspectiva, o significado não está somente na mensagem escrita, mas ao ler o texto, o leitor constrói para si um significado.

Partindo desse pressuposto, a compreensão da língua escrita é interacional, ou seja, “a leitura torna-se vista como um ato construtivo, onde os leitores elaboram sobre as ideias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele” (BRAGGIO, 2005, p. 43). A construção desse significado ocorre à medida que o indivíduo traz para a leitura seu conhecimento tanto da língua quanto do mundo, suas experiências e crenças, sendo influenciadas pela cultura na qual está inserido. Assim, postula-se que a compreensão do texto se dá não apenas ao trazer o conhecimento anterior no ato da leitura, mas também no resgate de informações necessárias do texto.

Na visão interacionista de leitura, a interação ocorre entre o leitor e o texto, ou seja, entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, ao terminar a leitura, seguem caminhos separados. Na perspectiva sociopsicolinguística, “o leitor e o texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam” (BRAGGIO, 2005, p. 69). E, dessa maneira, a leitura deve ser vista como um ato que envolve tanto o indivíduo quanto o texto em particular, que ocorre em um determinado momento específico, atrelado a circunstâncias específicas, em um contexto social e cultural específico, que faz parte da vida do indivíduo ou do grupo, sendo ambas vistas como partes de um evento total.

Se a leitura tem o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas em que ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede.

5 VIVÊNCIA EM SALAS DE AULA: UMA LEITURA NAS FALAS DOS PROFESSORES

Trataremos, a seguir, de vários aspectos em relação à leitura nas falas dos discentes da E.M.E.F. Dalila Leão. É importante ressaltarmos que as concepções de leitura nem sempre estão explícitas como teoria, mas que, na prática, os discentes apropriam-se desse conhecimento para atuar em sala de aula. Estas pessoas, que atuam há cerca de 12 anos (em média) na sala de aula, trabalham na referida instituição com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Das 04 entrevistadas, uma possui nível superior em Pedagogia; duas estão em processo de formação, sendo uma em Pedagogia e a outra em Letras e, por fim, apenas uma possui o nível médio (Magistério).

As análises levaram em consideração aspectos de observações e entrevistas. O foco principal está relacionado à concepção de leitura e sua prática, além de análise dos maiores problemas encontrado por estas educadoras no momento de formação de leitores.

5.1 PROFISSÃO PROFESSOR: IDEIAS E TEORIAS NO PROCESSO DE LEITURA

O trabalho com professores é relevante na medida em que podem desenvolver na escola uma prática constante de leitura que deve admitir uma diversidade de objetivos, modalidades e textos, que caracterizam as práticas de leitura de fato.

Assim, por meio da análise das respostas, pudemos evidenciar nas falas dos professores as várias concepções de leitura. Sendo que, na análise efetuada, é possível encontrar indícios de uma leitura com concepções sociointeracionista, em que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto. Assim:

Leitura é ler com coerência, é interpretar. É ler e saber o que está lendo, obedecendo as regras de pontuação. [...] Se o aluno sabe ler, ele sabe desenvolver qualquer atividade, de qualquer disciplina, de qualquer assunto; ler e interpretar qualquer atividade no decorrer da sua vida. A leitura influencia muito. (Professora “A”)

Leitura acontece quando há entendimento da criança, ela passa a codificar e decodificar aquilo que ela escreveu, passa a entender aquilo que ela escreveu. (Professora “C”)

A leitura acontece de várias maneiras, por meio da mímica, por meio dos desenhos, e principalmente a partir de que a criança começa a conhecer as letras, já ir juntando e formando as palavrinhas. (Professora “D”)

Nas falas acima, evidencia-se, apesar de incipiente, uma visão de leitura como aspectos cognitivos e interacionistas da criança. Essa concepção de leitura, percebida nas falas dos professores, entende que as práticas em sala de aula podem conter atividades que preparam os alunos para compreender, assimilar e avaliar a informação contida em um texto. Não se trata aqui de apenas decodificação de símbolos, mas o aluno é levado a verificar ou reformular as hipóteses levantadas durante a leitura

Outro ponto importante nas falas dos professores tem a ver com a questão do letramento, entendida como uma das fases da leitura. Para Soares (2003), o *letramento* é exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. O letramento implica:

[...] habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

Como vimos, Soares acredita que as concepções de letramento culminam em práticas sociais de leitura e escrita, isto é, um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Quando questionados sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem, as falas apresentam o mesmo teor: um marco significativo no que diz respeito à fundamental importância que tem a leitura para a aprendizagem. Essa importância é vista na busca da formação de cidadania. Compreendemos que essa importância está ligada em aprender a ler pela prática da leitura, como visto nas falas seguintes:

Por meio da leitura que o aluno vai ter o conhecimento da vida e vai contribuir na parte social e educacional. A progressão por meio da leitura. (Professora “B”)

A leitura é um dos pontos fundamentais para o aprendizado do aluno, é um elemento essencial para a criança conseguir avançar no seu processo. (Professora “C”)

Por acreditar na importância da leitura que foi a causa de nós criarmos esse projeto, o nome do nosso projeto é *O desenvolvimento da leitura nas séries iniciais*. Devido a grandes dificuldades de leitura de nossos alunos, nós pensamos em formar esse projeto, criar esse projeto e desenvolver a leitura deles. (Professora “D”)

O que cabe ressaltar nas falas acima é um ponto comum: a formação de leitores competentes que possam participar de práticas letradas concretas e de circulação social, em que estudar será ler e escrever terá finalidades e efeitos concretos.

Outro dado significativo está presente na fala da professora “D”, ao mencionar a execução de um projeto de leitura. Essa atividade é importante porque, segundo os PCN, são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois, quase sempre, envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.

Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções. São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, por meio de procedimentos de práticas de leitura.

Em que as práticas de leitura podem contribuir para a vida social e a formação educacional do aluno? Essa pergunta foi respondida a partir da visão dos professores em tela:

As práticas sociais e educacionais estão juntas, cada professor tem que trabalhar junto, não pode dissociar essas duas práticas, porque trabalhamos com crianças que estão inseridas dentro de uma sociedade. Temos que buscar as práticas sociais e trazer para dentro da sala de aula, as coisas do cotidiano da criança. [...] O aluno sente muita dificuldade em ler e entender quando a leitura e a escrita vem como algo estranho para ele, sente muita dificuldade em associar esse processo de leitura e escrita. Mas quando a gente tenta aproximar as práticas sociais, esse processo se torna

mais fácil para o aluno, porque ele vai tentar associar a leitura e a escrita com as coisas do dia a dia. (Professora “C”)

A contribuição social e educacional das práticas de leitura tem que caminhar juntas. É que nossos alunos têm várias dificuldades, tanto do comportamento, que é o social e do educacional, que é justamente a falta de leitura, de desenvolvimento da leitura deles. (Professora “D”)

As falas acima merecem atenção, pois buscam descrever a importância da leitura como fator social e educacional. De fato, a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Tanto dentro como fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma. Uma prática constante de leitura deve admitir várias leituras, não existindo uma interpretação única, o significado é construído pelo esforço de interpretação do leitor. A prática pedagógica do professor deve permitir compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos.

Essa contribuição social e educacional das práticas de leitura deve ser atrelada aos contextos de letramento, o que solicita ao educador realizar atividades articuladas entre o cotidiano social e o cotidiano escolar, de modo a promover uma reflexão e ampliação para outros horizontes de abordagem.

5.2 DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LEITURA: O REAL E O IDEAL

Na questão sobre a maior dificuldade em trabalhar as práticas de leitura em sala de aula, as informantes foram unânimes nas respostas: ausência de estrutura pedagógica e de recursos materiais. Assim:

As nossas maiores dificuldades é o número de alunos e o pouco recurso e também a falta de ajuda da parte da coordenação pedagógica para melhorar e amenizar os problemas de leitura, melhorar a metodologia. (Professora “A”)

A nossa maior dificuldade é que não há material, a gente fica reciclando material ou comprando com o próprio dinheiro, porque a gente pede para os alunos e eles não têm para dar. Se a gente quer um bom trabalho, a gente tem que gastar e mesmo assim somos criticados. Não temos condições, ganhamos tão pouco e os pais não contribuem de forma correta, jogam o filho para a sala de aula e pensam que o professor é responsável por tudo, e não é. (Professora “B”)

São muitas dificuldades: salas lotadas, principalmente com a 1ª e a 2ª série,

duas séries que nós mais encontramos dificuldades; temos pouco material didático, ausência dos pais na educação dos filhos [...] (Professora “C”)
As nossas dificuldades estão em vários aspectos: o numero de alunos muito grande na sala de aula, a falta de materiais didáticos; porque numa sala de aula, mesmo que o numero de alunos fosse grande, mas se tivesse dois professores numa turma, talvez a gente pudesse conciliar bem melhor. Os materiais são os mais difíceis. Às vezes, a gente tira do próprio bolso pra comprar material didático e xerox, pra gente poder trabalhar com esses alunos. (Professora “D”)

De fato, a escola não pode ser encarada de forma natural, é preciso haver intervenções de políticas públicas no intuito de assegurar condições de trabalho dos educadores. Portanto, a formação de leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura, ou seja, além dos recursos humanos, é de suma importância haver recursos materiais e o uso adequados que deles se faz, como aspecto determinante para o desenvolvimento desse processo. Nos PCN, essas condições ficam explícitas: dispor de uma boa biblioteca na escola; dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras; possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola; construir na escola uma política de formação de leitores, com a qual todos da unidade escolar possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura.

O registro dessas angústias, sentidas e vivenciadas pelos professores, contribui significativamente perceber o quanto este processo, cujos direitos estão garantidos na legislação, na prática, foge da realidade. Portanto, a prática de leitura dos professores ouvidos esbarra nessa problemática, ocasionando certo freio em seu trabalho. Isso certamente deve implicar na formação de leitores proficientes, porém, apesar dessas dificuldades, os professores estão atuando no sentido da busca de alternativas – como projetos de leitura – que atendam aos anseios e objetivos propostos por eles.

Quando indagados sobre os conhecimentos teóricos que aprenderam acerca das práticas de leitura e o que eles podem realizar na prática em sala de aula, apresentaram respostas semelhantes. Essa questão é apresentada como situações dicotômicas, isto é, apesar da teoria estar presente no cotidiano, a prática é vista como dissociada da teoria, uma vez que nem sempre é possível utilizar-se de mecanismos práticos. Essa dificuldade se dá, sobretudo, por falta de políticas educacionais voltadas para a formação continuada, que deve proporcionar, junto com os professores, a construção

de tecnologia educacional que associe a teoria e a prática, além disso, há o problema da carência estrutural e material. Essa preocupação – teoria x prática – é vista nas falas a seguir:

Aprendi muitas dinâmicas, muitos joguinhos, muito conhecimento teórico que ajudam no desenvolvimento da leitura, não só chamar o aluno e fazer a leitura dele todos os dias, mas há outras metodologias que podem ser usadas e que os alunos gostam mais. Mas temos um sério problema, que é a falta de recursos didáticos e falta de tempo. Às vezes, a gente sabe, mas não tem recursos, por mais que a gente saiba. (Professora “A”)

Temos muito conhecimento, mas ficamos impedido de realizar pelo fato de não termos recursos. Temos bastante teoria, mas o que interessa teoria e não praticar. (Professora “B”)

Estamos tentando colocar em prática um pouco um pouco de teoria que nós tanto aprendemos, que nós tanto falamos sobre ela. Com as dificuldades e por meio dos materiais que nos é acessível, estamos tentando. E desde o início do ano, aliás, nós já iniciamos esse projeto de leitura na escola Dalila Leão, mas precisou muita força de vontade, muito interesse para que ele pudesse funcionar normalmente, com toda dificuldade principalmente na 1ª e 2ª série. Estamos enfrentando dificuldade no material que nós estamos conseguindo aos poucos, tentando conseguir. [...] aproveitamos materiais que a gente pode reciclar. (Professora “C”)

O que se observa no contexto escolar é que teoria e prática não estão caminhando juntas no processo educacional. Isso não se dá por falta de interesse dos profissionais assistidos, mas pelas condições externas que fogem do espaço pedagógico dos professores. Não obstante, essa ausência de um trabalho pedagógico contribui negativamente nas práticas dos professores em sala de aula. É preciso, contudo, valorizar o espaço do educador a partir de mecanismos que possam dar condições de trabalho, favorecendo uma conduta mais ativa por parte dos educadores em suas práticas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O baixo grau de proficiência em leitura dos alunos brasileiros e a observação constante dos problemas enfrentados por eles, na prática pedagógica, nos levaram a tentar compreender como os professores da E.M.E.F. Dalila Leão entendem o processo de leitura, visto que eles são – além da família e de outras instituições sociais – os responsáveis, dentro da esfera educacional, pela promoção da leitura.

A leitura é uma possibilidade de integração social e educacional do cidadão. A escola deve favorecer condições necessárias para ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada, além de estimular o desejo de outras leituras expandindo o conhecimento a respeito da própria leitura e possibilitar produções orais e escritas e em outras linguagens.

É possível fazermos algumas considerações a respeito do trato com a pesquisa realizada. Para tanto, partimos da concepção de que o trabalho desenvolvido pelos educadores ouvidos pode ser considerado fértil na tentativa de formar leitores competentes, por entendermos que estes já desenvolvem um trabalho que supera algumas concepções sobre o aprendizado inicial de leitura, visto que a principal delas é a de que ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, mas de que a leitura é um processo e que pode oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, fazendo inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, ou verificando suas suposições, principalmente quanto ao significado.

Os professores, apesar da falta de materiais didáticos, possibilitam aos alunos o contato com textos de verdade, visto que os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler e tem servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida de leitura.

Outro ponto importante a ser destacado é que o trabalho pedagógico desenvolvido por esses professores está voltado para aprender a ler pela prática da leitura, possibilitando interação com a diversidade de textos. O ensino das práticas de leitura realizada por esses professores caminha voltado para a competência de todas as áreas e não somente do professor de língua portuguesa, ou seja, está voltado para a pluralidade de práticas sociais de leitura.

Enfim, enxergar a leitura como uma categoria híbrida foi difícil, mas foi também libertador. Libertador por ter me permitido a verdadeira escuta – unir predisposição e respeito pelo saber do outro – e por ter me permitido refletir e reelaborar minhas próprias crenças sobre a categoria. A questão não era se os professores estavam certos ou errados ou se viam a leitura dentre desse ou daquele modelo já definido na literatura. Não cabia a mim esse tipo de julgamento, mas sim mostrar o que me foi apresentado como atributos da categoria leitura. Tais atributos mostram a leitura como uma categoria complexa, que mescla membros de vários desses modelos presentes na literatura formando uma categoria híbrida, de caráter múltiplo, de acordo com o contexto de ação e a tarefa apresentada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro ao quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOODMAN, K. Acquiring literacy is natural: who skilled cock robin? In: CONGRESSO MUNDIAL DE LEITURA, 6., 1976, Singapura. *Anais...* Singapura, ago.1976.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: _abordagens qualitativas*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1986.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: M. Fontes, 1987.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes; 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SANDRONI, C. Laura; MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1998.

Prática de leitura: O texto escrito como objeto de ensino-aprendizagem na perspectiva dos PCN de Língua Portuguesa

Márcia de Souza Gomes

Resumo: Analisa a prática de leitura de textos escritos como objetos de ensino-aprendizagem nas perspectivas dos PCN, tendo como objetivo analisar e identificar a classificação dos textos escritos utilizados durante as aulas pelos docentes da 6ª série da E.M.E.F. Almirante Barroso, Mocajuba-Pará. Utilizou-se como instrumento a pesquisa bibliográfica sendo que esta foi fundamental para se fazer uma apreciação sobre os estudos dos textos escritos. Assim, focaliza-se uma abordagem histórica a respeito do texto como este se materializa entre os gêneros que são produtos histórico-socioculturais manifestados internamente de vários outros tipos textuais. Partindo desse contexto, estabelece uma reflexão a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, que toma o texto como unidade básica de ensino e única realidade concreta e os “gêneros textuais”, objetos de ensino. Dessa maneira, compreende-se em análise, como os textos objetos de leitura são materializados na concepção da prática de ensino. Dessa forma, entende-se uma reflexão sobre a contribuição dos PCN de Língua Portuguesa para escolarização dos gêneros, embora se possa ressaltar que para o documento ainda há mais gêneros para serem trabalhados, cabe então, sensibilizar determinadas práticas docentes para um apoderamento e uma emancipação da linguagem em sala aula.

Palavras-chave: Linguística textual; gêneros textuais; PCN; ensino-aprendizagem.

Abstract: The work pretend to realize a succinct analyze upon the practice of the lecture of writings texts how objects of ensino-aprendizagem in the perspectives of the PCN, has how objective to analyze and identify the classification of the writing texts utilized during the classroom by the magisters of the 6ª serie of the E.M.E.F. Almirante Barroso, Mocajuba-Pará. Utilizing how instrument the bibliographic search how is fundamental by to be an appreciation upon the study of writing texts. In such case focalize a historic approach the care of the text how this as materialize behind the classes are historic, socials and cultures products manifested internment of many texts. Departing of this context establish a reflection the care of

the Nationals Curriculum Parameters-Langue Portuguese 3° e 4° ciclos wich has the text how basic unity of teaching and unique concrete reality and the “texts genus”, objects of teaching. Comprehend as in analyze, upon the texts objects of lecture are materialized in conception of the practice of teaching. In such case entend as a reflection of the contribution of the PCN Language Portuguese by escolarização of the genus, embora as can ressaltar wich by the document yet has many genus by are works and to sensibilize some practice teaching for success and an emancipation of the language in classroom.

Keywords: Text linguistic; text genus; PCN; teaching learning.

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvida do aprimoramento da discussão criada em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, 3° e 4° ciclos, a partir da sua divulgação, em 1995. Até então, produziram-se em cima desse tema várias indagações sobre o ensino de língua materna e como este ensino poderia proceder na medida em que converge em torno dos diversos segmentos relacionados aos PCN, entre os quais, uma nova concepção pedagógica em relação às escolas públicas e privadas, um redirecionamento para os cursos de formação de professores, assim como os cursos de jovens e adultos e a comunidade acadêmica.

Diante disso, ressalta-se que os PCN de Língua Portuguesa trazem consigo uma postulação básica no momento em que orientam o ensino centrado no texto. Por sua vez, o ensino do texto deve estar voltado tanto para os termos de leitura quanto para os de produção. Além disso, o documento prioriza o ensino voltado para a dimensão interacional e discursiva da linguagem, possibilitando ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem. E mais, os PCN de Língua Portuguesa priorizam o texto como única realidade concreta e palpável de realização linguística como práticas sociais.

Muito se tem notado sobre a repercussão que os PCN de língua portuguesa tem causado principalmente nas esferas acadêmicas onde ainda são objetos de reflexão e pesquisa para muitos estudantes com trabalhos acadêmicos, que visam um estudo detalhado da transposição desses documentos para a sala de aula, visto que, muitas das vezes, a dificuldade de compreender e transpor as ideias contidas no documento acabam gerando dúvidas ao modo de como ensinar por meio das práticas sociais e pedagógicas.

Na presente discussão, procuramos analisar os textos escritos, objetos de leitura, utilizados pelos docentes da 6ª série durante as aulas, identificando a classificação dos textos e se estes estão em acordo ou desacordo com PCN de Língua Portuguesa. Para isso, a verificação e a observação dos gêneros textuais tornam-se fundamentais para os estudos dos textos, objetos de leitura, pois é por meio da análise que se pode fomentar a contribuição im(posta) pelo documento ao ensino da língua materna. Dessa maneira, acrescentam-se os conhecimentos de uma pesquisa bibliográfica que estabelece uma observação minuciosa sobre o trabalho com os textos escritos e como estes estão inseridos dentro dos padrões do documento oficial. Para tanto, tomar-se-á como fonte teórica os estudos de Bentes (2001) sobre a trajetória da linguística textual, as posições teóricas de Marcuschi (2005, 2008) e Koch (2002, 2004, 2005), a respeito dos textos e dos gêneros textuais, além disso, torna-se relevante respaldar-se sobre os princípios teóricos que norteiam os PCN de Língua Portuguesa.

A princípio, faz-se uma explanação a respeito da contribuição dos ensinamentos da Linguística Textual que respaldam as postulações dos PCN. Em seguida, busca-se acrescentar os diversos estudos sobre a relevância dos gêneros textuais, já que se preconiza o ensino do texto por intermédio deles. Mais adiante, analisa-se o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na perspectiva dos PCN.

Fundamentam-se, assim, os resultados contidos no arcabouço teórico para uma amostragem eficiente ao domínio da linguagem, abordando uma reflexão crítica a respeito das práticas sociais e de que maneira estão inseridas dentro de uma entidade escolar.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A comunicação humana também é feita por meio de textos e é por meio deste que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. Os fatores responsáveis que compõem a textualidade englobam várias pesquisas que fazem com que um texto seja “um texto”. É dentre essas afirmações que se inferem as contribuições da Linguística Textual, que possui um arcabouço teórico com perspectivas e métodos diferenciados que acabam levando às várias vertentes e assumindo outra forma de analisar em questão: a linguística do texto, expressão empregada pela primeira vez por Harold Weinrich (apud BENTES, 2001).

A linguística textual toma, pois, como objeto particular de investigação o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem. Assim, não há uma preocupação em analisar a palavra ou frase isolada, já que o texto é muito mais que a simples soma de frases e palavras que o compõem. Desse modo, espera-se que o texto estabeleça-se a uma ordem qualitativa, não havendo uma continuidade entre frases e textos, pois, segundo Lang (apud BENTES, 2001, p. 249), “a significação de um texto constitui um todo que é diferente da soma das partes”.

Basear-se no sentido de construir o “conceito de texto”, conforme estabelecido por diversas teorias, faz ativarem-se as várias construções de saberes que segmentam dentro dos seus estudos as fundamentações dos pressupostos básicos que fazem com que a Linguística Textual tenha uma representação de conceito, métodos dentro de seu campo teórico. No dizer de Bentes (2001, p. 245):

Sem dúvida o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados de constituição de outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir em seu teórico, o sujeito e a situação da comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma linguística estrutural.

Nesse enfoque, o surgimento de várias definições para a noção de texto reflete no interior das práticas da Linguística Textual. Dentre esses aspectos, é relevante citar que uma primeira fase dos estudos sobre textos, relaciona-se ao trabalho dos períodos da “análise transfrástica”, cujo estudo sintetizava fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas, e qual estabelece relações entre as frases e os períodos de forma que construa uma unidade de sentido. Nesse primeiro momento, Bentes (2001, p. 247) cita que: “um dos principais conceitos de texto era o de Hawerg (1968) afirmando que um texto era uma sequência pronominal ininterrupta”. Outro conceito era o de Isenberg (1970), para o qual: “um texto era definido como uma sequência coerente de enunciados”.

Em um segundo momento de reorganização da Linguística Textual, tem-se a construção de uma gramática textual que não considerava o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem, mas também que representasse uma forma de reconstruir o texto como um sistema uniforme estável e abstrato. Dentre esse período, tinha-se o texto como unidade teórica formalmente construída,

bem diferente do discurso, que engloba a atividade comunicativa de um falante, construída agora de uma forma funcional. No entanto, o que realmente comprometeu a teoria de ter em estudo acerca das propostas da elaboração de gramática textual foi a finalidade em que diversos autores como: Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petöfi (1971, 1976, 1997) tiveram que “refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (BENTES, 2001, p. 249).

Em síntese, a Linguística Textual, embora relativamente recente, foi ao longo do tempo reconfigurando o seu objeto de estudo. A criação de uma gramática do texto e a sistematização de uma teoria do texto configura-se como fenômenos da língua no qual se vinculou em dispositivos teóricos desde que houve a passagem da análise da frase para análise do texto.

É importante ressaltar que a ideia de uma gramática textual era de criar mecanismos de análise que permitissem descrever os elementos que estavam subjacentes à forma do texto, ao seu aspecto puramente linguístico. Em outra face, agora se adquire a relevância em conceber um tratamento dos textos dentro do seu contexto pragmático, isto é, o seu sentido e significado são estabelecidos a partir de uma investigação das condições externas da produção, recepção e interpretação de textos.

Atualmente, nota-se que os estudos da Linguística Textual, de certo modo, redefinem seu objeto quando o conceito de texto sofre alteração, pois é levado a perceber que o texto foi visto como simples unidade transfrástica e como uma entidade pertencente a uma unidade de processamento cognitivo. Assim, o texto deixa de ser entendido como produto com estrutura acabada, passando a ser abordado como processo. Na visão de Koch (2005, p. 26):

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postas em ação em situações concretas de interação social.

Portanto, não se pode em primeira instância estabelecer conceitos definidos sobre a Linguística Textual e seu objeto de estudo, o que se pretende aqui é teorizar os estudos de determinados autores que fomentam a importância desse tema para o uso da linguagem. De acordo com Koch (2002, p. 10-11), Marcuschi apresenta uma “definição provisória” de Linguística Textual:

Proponho que se veja a linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas

reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificada num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência nos aspectos semânticos e funções pragmáticas. [grifos do autor]

Propõe-se então, acalantar na visão de Koch (2005) que os textos são resultados da atividade verbal, na qual os indivíduos atuam socialmente coordenando suas ações com o objetivo de alcançar um fim social, estabelecendo também uma conformidade com as considerações sob os quais a atividade verbal se realiza.

O que se observa é que a Linguística Textual pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis no momento em que infere a realização do trabalho com o texto, pois é a partir desse instrumento que cabem os estudos dos recursos linguísticos e condições discursivas que elencam a construção da textualidade, levando em conta as práticas de produção de textos, de leitura e de sentido. Isto transporta uma revitalização significativa sobre o estudo da gramática normativa, não que ignore completamente a sua função, porém que se insiram objetivos e métodos de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos linguísticos, dentro das variadas possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos.

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual em relação à localização do *continuum* fala/escrita, a construção composicional; além das opções estilísticas que lhe são próprias.

Partindo dessas atribuições, verifica-se a contribuição dos PCN de Língua Portuguesa ao endossarem a tendência de gêneros textuais como objeto de ensino. Com isso, preconizam, segundo Koch (2004, p. 168), que:

[...] nas aulas de língua portuguesa, o ensino de leitura, produção de textos, se desenvolve com base na noção de gênero, ou seja, que o professor trabalhe com maior variedade possível de gêneros, em particular aqueles

que os educandos se encontram expostos no seu dia a dia e os que neles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

Passaremos agora a rever, contudo, como vem acontecendo com muita frequência, até mesmo no documento oficial, a imprecisão quanto aos conceitos de *gênero* e *tipo*.

3 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO NA SALA DE AULA: NOÇÃO BÁSICA ENTRE TIPOS TEXTUAIS E GÊNEROS

Sabe-se que o gênero textual está vinculado sempre a uma prática social, pois traz à tona a discussão que considera a linguagem também uma prática social. Os gêneros textuais estão direcionados às práticas sociais que acompanham as evoluções da sociedade inerente à comunicação verbal.

O que confere definir o conceito de gênero textual seria a relação que estabelece com a linguagem como prática socio-histórica, pois, para Marcuschi (2005, p. 19):

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados a vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ações incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpelativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais.

O ensino da Língua Portuguesa nestas duas últimas décadas vem passando por várias mudanças, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem referente à língua materna e a linguagem como processo de interação concreta e imediata entre sujeitos. Desse modo, tem-se um novo artifício de encarar a língua tratando-a não como homogênea e voltada para o código, mas como práticas discursivas e heterogêneas na medida em que atua na identificação histórico-social dos sujeitos que estão envolvidos em uma dada situação comunicativa e tem como elo de comunicação a interação entre os enunciados.

Partindo dessa questão, ressalta-se a relevância do “estudo” sobre o “gênero”: o primeiro veio dar ênfase à discussão teórica no processo

ensino-aprendizagem, enquanto que o segundo trouxe soluções para os problemas enfrentados na sala de aula com relação à leitura e produção textual. É desse ponto que se preconiza o conceito de gêneros e tipos textuais, causas de grandes transtornos no ensino da língua, principalmente porque acabam incidindo semelhança quanto às definições para algumas práticas pedagógicas que os tomam quase sinônimos.

Tem-se aqui a noção básica entre gêneros e tipos textuais, citada por Marcuschi (2005, p. 22-23):

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [...]: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. Usamos a expressão *Gênero Textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Alguns exemplos de gêneros textuais: *telefonema, sermão, carta comercial, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concursos, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, etc.* [grifos do autor]

Nessa visão, o que se pode atenuar é que, de acordo com Marcuschi (2005), privilegia-se a natureza funcional e interrogativa da língua por seus aspectos discursivos e enunciativos, seguindo uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Assim, deixa-se de lado o tratamento da língua no aspecto formal e estrutural.

Os tipos textuais relacionam-se às propriedades linguísticas do texto, em que predominam determinados tipos linguísticos, pois o texto torna-se híbrido na parte da tipologia.

O trabalho com o texto vai depender de como ele está situado na cadeia da enunciação verbal socialmente produzida dentro de uma esfera da atividade humana. Uma das informações a respeito de teorizar os textos diferenciando-os do discurso é que Marcuschi (2005, p. 24) enfatiza.

[...] Deve ter cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que o texto é uma entidade concreta realizada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos.

Pode-se dizer que um texto torna-se tipologicamente variado na medida em que se faz uso dele em determinadas instâncias sociocomunicativas e discursivas e, por meio de seus critérios linguísticos e formais, constrói-se o sentido. Portanto, não há uma separação textual de que um tipo de enunciado é somente definido por um gênero, pois depende de como o texto se realiza dentro do contexto da ação comunicativa.

4 A CONTRIBUIÇÃO DOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O uso dos textos relaciona-se sempre a um ou outro gênero textual e, para um maior funcionamento, é preciso que se realize a construção textual que se opera no decorrer das formalidades interacionais, dando importância para a produção e para compreensão na elaboração de um texto. Nas entrelinhas dessa ideia é que se acha o foco dos PCN, ao sugerirem que o trabalho com o texto deva partir na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Em relação aos PCN de Língua Portuguesa, principalmente os do 3º e 4º ciclos, demonstra-se a caracterização de um documento oficial que visa a conceituar o ensino de línguas, privilegiando a dimensão interacional e discursiva da linguagem.

No que diz respeito ao conceito de gêneros, os PCN de Língua Portuguesa integram os gêneros como objetos de ensino, priorizam o texto como única realidade concreta de manifestação linguística nas práticas sociais. E dentre esses subsídios, enfatizam-se os PCN que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas [...]. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático [...], construção composicional [...] estilo [...]. A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação, à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (2001, p. 21-22).

A respeito da estruturação do documento oficial, a organização do conteúdo estabelece dois eixos: o de práticas de uso da linguagem e o de prática de reflexão relacionado à prática da linguística e da linguagem. Dessa forma, as práticas de uso da linguagem compreendem, por um lado, a escuta e leitura e, por outro, a produção de textos (orais e escritos) e as práticas de reflexão e análise linguística.

Para os PCN de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos, enquanto objetos de ensino, transportam-se para a prática de uso que facilita a correspondência entre o modo de ensinar, como ensinar e para que ensinar, por meio de uma metodologia revitalizadora que garante autonomia ao sujeito para desenvolver as várias práticas de linguagem presentes nas situações. Assim, os PCN de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, têm como finalidade propor um novo método de produção para o ensino da língua, além de enfatizar o objetivo de possibilitar ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público.

Dessa forma, os PCN trazem importante contribuição em decorrência da prática pedagógica de ensino da língua, pois articulam a linguagem conforme as necessidades comunicacionais dos alunos.

4.1 SUGESTÃO DE ALGUNS GÊNEROS TEXTUAIS COMO REFERÊNCIA BÁSICA DE ENSINO, SEGUNDO OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem conferem aos PCN uma organização básica para uma abordagem significativa tanto nas práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos quanto na produção de textos orais e escritos. A referência para tal organização parte para o trabalho com o texto unidade, básica de ensino. Nesse sentido, apresenta-se na página seguinte, segundo os PCN, a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho com os textos. Para tanto, referencia-se como exemplo os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos escritos.

5 RESULTADOS

Procede-se a solicitação dos textos escritos usados pelos professores na sala de aula da 6ª série da E.M.E.F. Almirante Barroso. Foram expostos ao todo 14 textos, incluindo tanto os do professor do turno da manhã quanto os do professor do turno da tarde. Portanto, são dois os docentes que lecionam na 6ª série desta escola: um trabalha só pelo turno da manhã com as turmas “A”, “B” e “C” e outro, pelo turno da tarde, com as turmas “D”, “E” e “F”.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	- cordel, causos e similares - texto dramático - canção	LITERÁRIOS	- conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático
DE IMPRENSA	- comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	DE IMPRENSA	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- exposição - seminário - debate - palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões) - artigo
PUBLICIDADE	- propaganda	PUBLICIDADE	- propaganda

(PCN, 2001, p. 54)

Assim, o docente W, que trabalha pelo turno da manhã, utilizou a cada bimestre apenas um texto (ver em anexo). Também o docente Y, que trabalha pelo turno da tarde, utilizou um texto a cada bimestre. Em lógica, analisaram-se oito textos (ver em anexo) que envolveram atividades de leitura.

Para se trabalhar os assuntos referentes às atividades metalinguísticas, os docentes usaram textos dos gêneros: tira, anúncio publicitário e fábula, retirados do livro didático do livro *Português: Linguagens*, 6ª série, de Cereja e Magalhães (2006). Para os conteúdos, a equipe do planejamento de curso da escola dos docentes optou para trabalhar os textos e os conteúdos gramaticais que estão inseridos neste livro didático, logo, esses conteúdos gramaticais foram trabalhados tanto pelo docente W quanto pelo docente Y. Estes indicaram três tiras, dois anúncios publicitários e uma fábula: aqui não está em evidência como os alunos trabalharam essas atividades, mas sim quais as classificações dos textos utilizados pelos docentes.

Para uma facilitar um pouco mais, menciona-se a verificação dos textos escritos analisados. Por exemplo (ver em anexo os textos *01W*, utilizados e emitidos pelo docente W, texto *01Y*, pelo docente Y, e texto *01WY*, quando os dois docentes utilizaram os textos para uma mesma situação).

A partir da leitura que se faz por meio do objeto em análise, observou-se que o docente X utilizou alguns textos escritos somente do livro didático, da 6ª série, de Cereja e Magalhães (2006).

Passemos, então, à análise.

TEXTO 01W: (identificado em anexo)

O texto intitulado *As asas de Ícaro*, de Franchini e Seganfredo, é um texto tipo narrativo que conta a história dos personagens Dédalo e seu filho Ícaro, que, ao ficarem presos no Labirinto de Creta, por causa da traição ao Rei Minos, resolvem fugir de lá em um grande e branco par de asas feitas de penas de aves e coladas com cera. Porém, Ícaro voou muito perto do sol, o que fez com que a cera derretesse, desfazendo a estrutura das asas, vindo então, a ocorrer a queda de Ícaro.

É um texto de linguagem formal com discursos diretos, tendo como foco narrativo a 3ª pessoa, no caso, narrador-observador. Texto de cultura literária ficcional, caracterizado pelo gênero *mito*. Foi usado para trabalhar o conteúdo sobre narração.

TEXTO 02W: (identificado em anexo)

No capítulo I, da unidade 2 do livro, foi apresentado um texto do gênero textual *poema*, com o título *Toada de ternura*, de Thiago de Mello. O texto caracteriza-se por apresentar uma forte sonoridade construída por repetições, ritmo, rima. Em seu contexto, o eu-lírico menciona que o mundo precisa de infância. Esse texto foi utilizado para ser trabalhado o conteúdo sobre poema, verso, estrofe, rima, ritmo, etc.

TEXTO 03 W: (identificado em anexo)

No capítulo 1, da Unidade 3 do livro didático, optou-se para trabalhar o texto *A doida*, de Carlos Drummond de Andrade. O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”. Entretanto, durante o enredo, entra o terceiro menino na casa encontrando um ser pequenininho e indefeso que surpreende o garoto, pois está à beira da morte. Com esse fato, brota espontaneamente um sentimento de solidariedade ao ver a condição da “doida,” uma mulher que já está bastante velhinha e precisa de ajuda. O texto aborda vários temas como a maldade infantil, o casamento tradicional, a família, a loucura, a velhice, a solidão. É um texto de caráter narrativo-descritivo, linguagem formal, enredo linear, tempo cronológico com clímax e desfecho. Predomina o gênero textual *conto*.

TEXTO 04 W: (identificado em anexo)

Outro texto utilizado para uma produção textual foi o do gênero *notícia*, reproduzido de uma página do jornal *O Estado de São Paulo*, edição de 27/04/2005, com o título *O beijo mais caro do mundo*. Um pouco embaixo, há uma legenda descrevendo a ilustração e informando sobre os fatos noticiados: “Retrato feito por Doisneau em 1950 foi arrematado por 155 mil euros em Paris”. O texto conta a história de um retrato (quadro) que foi comprado em Paris, feito por Doisneau, em 1950. É um texto que foi trabalhado para caracterizar uma notícia.

Foram utilizados pelo docente Y alguns textos que ele achou significativos para serem trabalhados na sala de aula.

TEXTO 01 Y: (identificado em anexo)

Em uma primeira instância, foi utilizado um texto indicado no planejamento de curso. É um texto de Cecília Meireles, *A Arte de ser Feliz*. O texto trata do valor de ver o mundo ou imaginá-lo de uma forma feliz, mesmo que sejam coisas insignificantes para os outros. É um texto que mistura os discursos narrativos e descritivos, narrados em 1ª pessoa. A representação do discurso se dá pelas experiências vividas da personagem, podendo ser caracterizado pelo gênero *relato*.

TEXTO 02 Y: (identificado em anexo)

Para o 2º bimestre, optou-se por trabalhar um texto da coleção *Literatura em minha casa*, *Historinhas Pescadas*, um conto de Eva Furnari intitulado *Lolo Barnabé*. Este texto conta a história de uma família que resolve inventar coisas para amenizar seus problemas do dia a dia, mas, ao mesmo tempo que inventam, não ficam satisfeitos e querem inventar sempre mais, até que um dia perceberam que havia algo que há muito tempo não faziam: agradecer a Deus pela beleza da vida. É um texto de caráter narrativo, enredo linear, tempo cronológico, clímax e desfecho. É característico do gênero *conto*.

TEXTO 03 Y: (identificado em anexo)

O texto *O poeta*, de Vinicius de Moraes, que se encontra no livro didático *Português: Linguagens*, da 6ª série, expressa que o poeta possui um olhar diferente sobre as coisas, as pessoas e situações, uma vez que ele é sensível, amável e tem alma boa e pura. Esse texto caracteriza-se pelo gênero *poema*

TEXTO 04 Y: (identificado em anexo)

Na última etapa, trabalhou-se o texto da coleção Literatura em minha casa, *Palavras de encantamento*, gênero *poema*, de Manoel de Barros, intitulado *O menino que carregava água na peneira*. É um texto que consegue usar sua imaginação em torno das palavras. A mãe descobre as peraltices do menino e as compara com ação de carregar água na peneira e com o poeta que faz fluir a sua imaginação.

5.1 OBSERVAÇÕES RELEVANTES DOS RESULTADOS

Sabe-se que existem vários gêneros textuais para se trabalhar a leitura e a produção de textos na sala de aula, desenvolvendo, assim, uma ação na linguagem que a torne emancipadora e que o aluno possa apoderar-se dela na medida em que a use para fins sociais, políticos e culturais, etc. Dentre as referências básicas que os PCN propõem para se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, verifica-se, conforme o seguinte quadro para a prática de leitura de textos, quais foram os textos escritos usados pelos docentes que se materializam por meio de gêneros, classificados em:

LINGUAGEM ESCRITA	Textos utilizados pelos docentes atribuídos aos gêneros, conforme o PCN		
		Docente W	Docente Y
LITERÁRIOS	- conto (x) - novela - romance - crônica - poema (x) - texto dramático	texto 03W texto 02W	texto 02Y 03Y e 04Y
DE IMPRENSA	- notícia (x) - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge - tira (x)	04W	
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões) - artigo	Texto 01WY, 02WY, 03WY	Texto 01WY, 02WY, 03WY
PUBLICIDADE	- propaganda		

(Ver os textos em anexo)

No dizer de Marcuschi (2008, p. 193), “há varias distribuições sistemáticas de gêneros”, no entanto alguns gêneros textuais não se encontram nas sugestões de gêneros do quadro dos PCN de Língua Portuguesa da linguagem escrita (cf. PCN, 2001, p. 54).

Para isso, contribui-se então, para classificar alguns gêneros que foram selecionados pelos docentes e distribuídos em textos na sala de aula.

Dessa forma, toma-se como embasamento teórico a relação dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades da escrita. Marcuschi (2008, p. 195) sugere a distribuição dos gêneros textuais na forma escrita e nos domínios discursivos, pois estes últimos “produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam [...] e que determinam formatos textuais que em últimas instâncias desembocam na estabilização de gêneros textuais”.

Eis a análise:

- a) Entre os textos utilizados pelo *docente W* está o texto *01W* intitulado, *As asas de Ícaro*, caracterizado pelo gênero *mito* (ver em anexo, *Texto 01W*).
- b) Dentre os textos utilizados pelo *docente Y* está o texto *01Y*, intitulado *A arte de ser feliz*, caracterizado pelo gênero *relato*.

5.1.1 Textos para análise metalinguística

Foram utilizados em sala de aula pelos docentes W e Y textos de anúncios publicitários retirados das revistas *Veja* e *Época*, pelos autores do livro didático (ver em anexo *anúncio 04WY* e *anúncio 05WY*).

Além desses textos já citados, foi trabalhado um texto com o título *O leão apaixonado e o camponês*, de Esopo.

Esse texto caracteriza-se pelo gênero *fábula*, por ser uma narrativa curta, com poucos personagens e que relata as características dos seres humanos, tendo no final um ensinamento, uma moral (ver em anexo *texto 06WY*).

Outros textos trabalhados pelos docentes foram os do gênero *tira*, propostos pelos PCN e relacionados em anexo (textos *01WY*, *02WY*, e *03WY*).

5.2 GÊNEROS TEXTUAIS PROPOSTOS PELOS PCN UTILIZADOS PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA

Gêneros textuais escritos	Unidades
CONTOS Texto 03W – <i>A doida</i> Texto 02Y – <i>Lolo Barnabé</i>	(2)
POEMA Texto 02W – <i>Toada de Ternura</i> Texto 04Y – <i>O menino que carregava água na peneira</i> Texto 03 Y – <i>O poeta</i>	(3)
NOTÍCIA Texto 04W – <i>O beijo mais caro do mundo</i>	(1)
TIRA Texto 01WY – de Quino, <i>Mafalda e seus amigos</i> Texto 02WY – de Fernando Gonsales, <i>Folha de São Paulo</i> Texto 03WY – de Laerte	(3)
Gêneros textuais classificados sistematicamente pelas contribuições teóricas de Marcuschi (2008)	
MITO Texto 01W – <i>As asas de Ícaro</i>	(1)
RELATO Texto 01Y – <i>A arte de ser feliz</i>	(1)
ANÚNCIO Texto 04 WY Texto 05 WY	(2)
FÁBULA Texto 06 WY – <i>O leão apaixonado e o camponês</i>	(1)

6 UMA ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS USADOS NA SALA DE AULA

Os textos escritos utilizados na sala de aula pelos professores foram textos didáticos, extraídos de livro didático; outros, textos didatizados: “aqueles selecionados pelo professor para serem levados para a sala de aula e didatizados pela primeira vez com sua proposta de trabalho” (SILVA et al., 1998, p. 32).

A priori, o que se observa na escola ainda é um trabalho com o texto que pode ser pensado como um universo de enunciados escritos, mas que não passa a ter uma classificação específica em função da sua forma e conteúdo. Entretanto, para os PCN (2001, p. 48): “Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado [...]”.

Se o texto é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental, então poderia tratar-se do seu funcionamento e do seu contexto de produção e leitura, enfocando as significações geradas mais do que as propriedades formais que emanam suporte aos funcionamentos cognitivos.

No momento em que o ensino da linguagem eleva-se em um quadro curricular teorizado pelo PCN de Língua Portuguesa, do 3º e 4º ciclos, não resta dúvida que o uso de texto na sala de aula realça o valor de materializá-lo como unidade de trabalho por meio de um gênero. Dessa maneira, os usos de diversos textos escritos podem contribuir e muito para uma leitura prática e reflexiva em sala de aula, pois cabem às práticas docentes analisadas inferirem o gosto pela leitura, por meio de textos que sejam significativos para os discentes e não o que somente “ordena” o planejamento curricular. Mas, é preciso explanar que, na maioria das vezes, os únicos suportes de leitura nesta escola pesquisada são os livros didáticos e algumas coleções referenciadas para práticas de leitura, isso já mostra uma grande tentativa de se trabalhar os textos escritos por meio da leitura.

A priorização da diversidade de gêneros que se encontram em circulação social e nas esferas das atividades humanas deve ser fundamental para ser ensinado em sala de aula, pois é a partir das práticas sociais que a linguagem torna-se participativa no momento que é inserida. Assim as postulações teóricas dos PCN contribuem bastante para o processo de ensino da língua materna, pois, como se verifica, as práticas docentes conscientemente abstraem que o ensino de Língua

Portuguesa deva estar centrado nos textos sejam eles orais ou escritos, mas não os conduzem totalmente para diversidades que são, na grande maioria, ilimitados. Assim, os docentes limitam-se a trabalhar somente com os gêneros que estão em alcance, como os dos livros didáticos e outras coleções de livros. Isso nos faz refletir que, para um aprimoramento do ensino-aprendizagem em língua materna, é preciso que a transposição metodológica seja divulgada pelas entidades responsáveis de uma forma significativa, porque senão acarretará dúvidas tanto na maneira de expor como de ensinar essa transposição.

Como há uma grande diversidade de gêneros, em que, às vezes, a valorização de circulação destes impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino, mas que selecione para que sejam de fundamental importância para a participação cidadã do aluno. É como enfatizam os PCN (2001, p. 53):

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas dos alunos, outras escolhas poderão ser feitas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se compreender pela reflexão deste trabalho como o processo de ensino-aprendizagem dos textos escritos classificados por meio de gêneros textuais está inserido dentro das atividades docentes, pois sabe-se que a postulação básica dos PCN de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos, é o ensino centrado no texto.

A partir desse contexto, percebe-se que o documento oficial contribui de forma significativa para o ensino de língua materna, isso, porque reconhece a importância de expandir a linguagem por meio de diferentes tipos de textos apropriados aos seus objetivos, conforme determinados momentos. Para tanto, é necessário ressaltar que os textos escritos utilizados pelos docentes e solicitados para análise se materializam por algum gênero textual que, notadamente, é o elo principal nas propostas dos PCN. O que se considera também relevante

é que, em alguns momentos, o documento oficial não nega que há mais gêneros, por isso é que os gêneros textuais devem ser agrupados no universo escolar segundo as necessidades específicas dos alunos, levando-os à efetiva participação social.

Em suma, os estudos dos gêneros enquadram-se, sem dúvida, em uma das mais importantes contribuições para o ensino-aprendizagem da forma como é preconizado nos PCN. O que se faz necessário é oferecer para os docentes uma estrutura teórica fundamental, necessária para que se possa pôr em prática de forma eficaz as postulações dos PCN. Sendo assim, não há dúvida de que os PCN de Língua Portuguesa são bons, cabe, então, centralizá-lo para inserir no ensino de língua práticas sociais que reflitam tanto na emancipação quanto no apoderamento da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES; MUSSALIN (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: Linguagens*, 6ª série. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V. *Introdução a linguísticas textual*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- KOCH, I. V. *A Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análises de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONIZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1998. (Col. Aprender e ensinar com textos; 2)

ANEXOS

Textos utilizados pelo docente W

O herói e a conquista do impossível

Quem um dia nunca quis ser herói ou heroína, lutar contra o mal e desafiá-lo por fins de coragem e justiça? Este dragão humano não é recente. Desde a época do bronze, há quase 3 mil anos, a ser humano já criou histórias fantásticas de descendência herói, como Hércules, Aquiles, Perceus, Ícaro e outros. Para eles, os limites existiam apenas para ser quebrados.

As asas de Ícaro

— Meter-se com rei dá mágoa, Icaro! — disse o inventor Dedalo, desencolado, ao seu filho, que o observava.

Antes entraram presos no labirinto de Creta, encimada que o rei Minos fizera ao próprio Dedalo para encerrar o Minotouro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem que se alimentava de carne humana. O Minotouro foi derrotado, mas Dedalo caiu em desgraça com o rei, pois foi ele, Dedalo, quem deu à princesa Ariadne o fio que ela entregou a Theseu e que foi usado para fugir do labirinto após matar o Minotouro. Minos, que não esperava que Theseu derrotasse o monstro, sentiu-se traído e fez Dedalo pensar, junto com o filho Icaro, um pouco do próprio remédio.

Um dia, Dedalo teve uma ideia — Já sei, Icaro, o que faremos para sair daqui! Sem dizer mais nada, começou a picotear o labirinto, acompanhado pelo filho, que o seguia com curiosidade. O jovem sabia que o pai era muito inventivo e que estava sempre com a cabeça cheia de novos projetos. O velho disse: — Pegue manilhas ferrentes e me ajude. E saiu em busca de algumas zonas. Quando retornou, trazia muitas penas de aves recém-abitadas. — O que pretende fazer com todas essas penas, pai? Sem responder, Dedalo serviu algumas pedacinhos de madeira. Os dois então começaram a largar duas grandes armações, que lembravam o esqueleto de uma asa.



A parte de cima, por John G. Coe, 1912, de John G. Coe.

— O que é isso, uma fantasia? — perguntou Icaro, ao ver o pai colar as penas nas costas de madeira. — Tudo começa pela fantasia, meu filho. — disse o velho, com ar sonhador. Em pouco tempo, Dedalo tinha nas mãos um grande e bonito par de asas. — Vamos, filho, me ajude a colá-las nas costas! Icaro ajudou-o, empolgado pela ideia. Logo que Dedalo colocou as asas, seus pés começaram a se separar do solo. — Funcionou! — exclamava Icaro, vendo-o voar. — Ótimo! Vamos construí-los uma para você também! Os dois passaram o resto do dia trabalhando. — Aqui está a nossa liberdade! — disse o velho, ao colar as últimas penas nas armações. — Será que poderemos atravessar o oceano com elas? — Claro! Só devemos cuidar para não nos aproximarmos muito do sol, pois o calor pode derreter a cera que prende as penas. Não dia seguir, Icaro erdo, se dirigiram para uma parte mais aberta do labirinto, cada um carregando suas asas. Icaro, impaciente para tentar a invenção, ajustou as asas às costas e saiu — Vá, pai, estou voando! — disse o rapaz, sem conter a euforia. Seus irmãos viram-no ao perdendo seu pouso e medo da altitude. Seu pai também flutuou sobre o labirinto, usando a restrição das asas. — Basta de preparativos! — disse Dedalo. — Vamos embora! Pai e filho lançaram-se ao ar, levando os bancos de madeira de madeira que pareciam dete penas a dividir o ar do céu com as gaviotas, que os observavam, pousadas. Logo deturaram o labirinto para trás e se viram pairando sobre o mar. — Não se esqueça de Sol! — disse de vez em quando Dedalo, ao ver que Icaro se descurava, subindo demais.

No começo, os dois tiveram um pouso com as costas de ar, que lhes resistiam momentaneamente o equilíbrio. As vezes, o pai batava apito nos braços do filho, às vezes, o filho recitava ao ouvido do pai. Já haviam decido há muito tempo a ilha de Creta e agora não havia muito jeito senão mover os músculos com vigor, tentando pouso o fôlego até encontrar terra firme. Dedalo ainda estava desorientado com a própria facanha quando percebeu que seu filho havia desaparecido. — Icaro, onde está você? — gritou, tristonho. O jovem, muito distante dali, planava nas alturas. De olhos fechados, lançava-se para voar, para além das nuvens. Ultrapassou a linha dos grandes mares bonitos, passou sobre ilhas, enquanto o sol irradiava um brilho intenso de suas asas. Parecia que ele era o próprio filho do Sol. — Querá ficar aqui para sempre — disse, sobredito de liberdade. Enquanto agitava as asas, percebeu que uma grande pena rasgou o ar ao mar. Seus olhos o acompanharam enquanto ela moldava pelo espaço seu limite até desaparecer, misturando ao branco das nuvens.



A parte de cima, por John G. Coe, 1912, de John G. Coe.

(Texto 01W)

A palavra no reino da ternura

Pela palavra se comunica, pela palavra se informa. Pela palavra se olha, se chama pelo outro. Pela palavra se brinca, se cria, se inventa um mundo novo. Pela palavra me descubro, pela palavra me invento, pela palavra eu sou: sou poeta!

Toada de ternura

Para Leonard's ser merito meu amigo

Meu companheiro menino, perante o azul do teu dia, trago sagradas primícias de um amor que vai se erogar de clarejo e alegria.

Eu me lembro que estava perto de separar Icaro, Longo, não fiz mal, vamos andando, porque lá é nosso lugar.

Vamos remando, Leonard, porque é preciso chegar. Teu ritmo feriado e nítido vai contrariando a maré. Na prova do teu mar, o equilíbrio pelo mar.

Talvez cheguemos por terra, na poesia do caminho, um dovez nítido varado na fúria da escuridão. Não faz mal se vales dormindo, porque teu sono é canção.

Nota: esta toada: bandida, estudante, ou símbolo que vai à frente de tropas primícias: primeira coisa de uma série; conceito, prelúdio. toada: canto, canto.

Obra de John G. Coe, 1912, de John G. Coe.

(Texto 02 W)

O BEIJO MAIS CARO DO MUNDO

Retrato feito por Doisneau em 1950 foi arrematado por 155 mil euros em Paris

tagonistas, Françoise Bernet, seu colega de curso, Jacques Carnead, já falecido. "Nos nos beijávamos quando Doisneau nos convidou para uma sessão de fotos." Nessa época Doisneau era desconhecido e fazia fotos para a revista *Life* sobre "os amantes de Bresson.

Paris" após a guerra.

Três dias depois, o casal se encontrou diante do Hotel de Ville (a prefeitura) com Doisneau, que disse ao casal: "Façam o que quiserem." A foto apareceu na revista *Life*, mas só ficou o álbum de 16 anos depois.

Françoise recebeu a tagrem original assinada pelo autor, a mesma que o mestre da fotografia antenou em 1992, encerrando uma polémica de pessoas que pretendiam se reconhecer na foto.

Paul Simon (© Simons & I, Inc., 2008).

(Texto 03W)

A descoberta do outro

As vezes, podemos enxergar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?

A doida

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a sua doença para o côrrego, onde os mentes costumavam banhar-se. [...]

Os três gnomos desceram manhã cedo, para o banho e a pega do passatempo. Só com essa intenção. Mas era hora passar pela casa da doida e provava-la. As três tinham o costume: que em horroroso, poucos pecalotes seriam maiores. Dos doidos devotes ter pedre, porque eles não agiam dos benefícios com que são, os três, fomos apanhados. Não explicavam bem quem fossem esses benéficos, ou explicavam demais, e restava a impressão de que crias todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandades. E isso não costumava singuilar. A locuça parecia antes erro do que memória. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, toda e a parte e apertar no seu jardim.

Como era metida a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não apegava de frente e de corpo inteiro, como os outros pecos, conversando na calçada. Só o busto, recordado numa das janelas da frente, as mãos magras, amareladas. Os cabelos brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando anátemas, pragas, numa voz rouca. Entre palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam excoibidos, e todas fortíssimas na sua coêra.

Sabia-se confiantemente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de sessenta anos, e a locuça e idade, juntas, lhe lavraram o corpo). Corria, com venturas, a história de que fora noiva de um sacerdote e o casamento, uma festa esondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repulstara, Deus sabe por que razão. O marido eguiu-se terrível e espantoso, no calor do bate-boca, ele roeu escada abaixo, lá quebrando ossos, arrebentando-o. Os dois ficaram muito se. Viram [...]. Repulstado por todos, ele se fechou naquele chalé do caminho da roçagem, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha animo de visitá-la. O padre não lhe jogava o pão na casa de madrinha, e esculpiam-se. Diziam que nunca cacia uns tantos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se manifestasse indelutável. [...]



(Texto 02W)

(Texto 04 W)

Textos utilizados pelo docente Y

TEXTO PARA ESTUDO - 02

LEITURA DO TEXTO

A Arte de Ser Feliz

Havia um tempo em que minha janela se abria para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz. Mas um tempo em que a minha janela dava para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz. Mas um tempo em que a minha janela dava para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz.

Havia um tempo em que minha janela se abria para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz. Mas um tempo em que a minha janela dava para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz.

CONVERSA SOBRE O TEXTO
Como o narrador do texto, você sabe que "valor" ele dá coisas mais importantes? Está sempre aberto ao mundo que o rodeia? **Resposta pessoal.**
E como ele se relaciona com o mundo que o rodeia? Como você reagiu em situações difíceis? **Resposta pessoal.**
Você concorda com a afirmação do narrador no último parágrafo? Por quê? **Resposta pessoal.**

EXTIPAÇÃO DAS IDEIAS
As ideias que não estão presentes no texto? **Resposta pessoal.**
Como as pessoas podem alcançar maior felicidade? **Resposta pessoal.**
O que é felicidade para você? Você acha que há uma fórmula para isso? **Resposta pessoal.**
Há um tempo em que a minha janela se abria para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz.

A PALAVRA E
Escreva em seu caderno sinônimos para as palavras em destaque.
[1] "Havia um tempo em que minha janela se abria para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz."
[2] "Mas um tempo em que a minha janela dava para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz."
[3] "Havia um tempo em que minha janela se abria para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz."
[4] "Mas um tempo em que a minha janela dava para um jardim. Na porta do chalé habitava um grande mel de buca alva. Nesse dia costumava passar um jardim branco. Ora, nos dias seguintes, quando o céu ficava de repente cor de ouro de fogo, o jardim branco costumava vir. Eu era criança, achava isso tudo maravilhoso, e sentia-me completamente feliz."

(Texto 01 Y)

Lolo Barnabé

Eva Furnari

No tempo em que as pessoas moravam em cavernas, existiu um homem muito criativo e inteligente chamado Lolo Barnabé.

Aos vinte anos, Lolo casou-se com Brisa. Ela também era como ele, criativa e inteligente. Casaram-se por amor. Muito amor.

Depois da lua-de-mel, escolheram a melhor caverna da região para morar e, logo no primeiro ano de casamento, tiveram um filho, o Finfo Barnabé, também criativo e inteligente.

Todos os dias, Lolo saía para caçar e colher frutas.

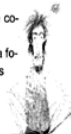
A noite, sentavam-se todos em volta da fogueira, assavam a carne, cantavam canções e agradeciam a Deus pela beleza da vida. Eram muito felizes.

Eram muito felizes... mas nem tanto. A caverna era úmida.

Por essa razão, Lolo e Brisa acharam melhor construir uma casa no alto do morro.

Teniam mais conforto e poderiam viver melhor.

Lolo, que era muito habilidoso, fez uma casa linda, e a família, animada, mudou-se para lá. Brisa queria que a



(Texto 02 Y)

casa fosse amarelo e Lolo, que amava a esposa e o filho, ficava às vontades, perto a casa de amarelo.

O tempo passava e eles estavam felizes... mas nem tanto. Brisa não gostava de vestir aquela pele de animal. Sentia frio.

Então eles tiveram a ideia de fazer roupas mais adequadas. E, como ela também era muito habilidosa, inventou o vestido.

Ficou amarela e, em seguida, inventou o sutiã, a calcinha, a cueca, a camisa, a calça, a bermuda e o pijama. E Lolo inventou sapatos que combinassem.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Brisa achou que faltava uma coisa e falou para Lolo: — Amor, não podemos deixar nossas roupas pelo chão. Você não acha que poderíamos fazer assim uma espécie de móvel para guardar a roupa?

Lolo achou que era uma excelente ideia, logo se ficou mais tempo, e inventou o guarda-roupa. Como era muito habilidosa, fez um grande armário de madeira, cheio de gavetas, portas e puxadores cromados.

Firfo adorou, já tinha um lugar para se esconder quando brincasse de esconde-esconde com o pai.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Lolo tinha feito uma bagunça danada para construir o armário e Brisa ficou irritada.

Lolo, então, para acalmar a mulher, inventou a vassoura e achou que era melhor já fazer uma oficina longe de casa para não atrapalhar a felicidade do lar. E fez:

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Não ter havia problemas. Firfo acordava sempre com o pijama sujo depois de dormir no chão. Brisa decidiu a questão com Lolo e eles acharam que podiam construir uma espécie de coisa assim, de madeira, com quatro pés, macia por cima, a ser muito mais confortável e a não doer a melhora.

Lolo pensou bastante, trabalhou muito e inventou a cama. Como todos sabem, Lolo era carpinteiro, só inventou a cama com colchão, lençol, cobertor e travesseiro.

Brisa ficou encantada, principalmente com o travesseiro, que era a coisa mais macia do mundo.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Como eles adoravam o jantarem em cima da cozinha macia, a cama, estavam fazendo muito os lençóis. Lolo, então, inventou a mesa.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Acharam muito desconfortável comer em pé.

Lolo trabalhou bastante e inventou a cadeira. Muito confortável, muito confortável mesmo, bem melhor que comer em pé. Aproveitou para ficar sentado por mais de uma hora, pois ele estava cansado de tanto inventar e construir coisas, além de cozer e cozer frutas, e dar.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Lolo e Brisa estavam adorando que cozinhar na fogueira dava muito trabalho e eles não queriam trabalhar tanto. Se inventassem algo mais prático, teriam mais tempo para ficar juntos, se divertir e descansar, inventar, então, o fogão a gás.

Eles tinham que levar para a oficina para consertar e, nesse já estavam acostumados com o conforto, ficaram extremamente entediados e impacientes de fazer as coisas certas. Costavam comer lavar a louça, a roupa, bater ovos...

Além do mais, a família Barabó, agora, era chique. Lolo, Brisa e Firfo passaram a achar importante estarem sempre bonitos e elegantes. Não queriam mais andar de qualquer jeito, com a roupa amarrada.

Lolo ficava bem.

Não inventa, então, o ferro de passar.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Dava um trabalho danado passar a roupa. E Brisa não tinha mais tempo, afinal ela trabalhava fora.

E Lolo, dessa vez, não se sabe por qual, não conseguiu inventar uma máquina de passar roupa. Deve ter dado um lit no mais ideias dele. Mas é compreensível, porque, afinal, ele também era humano e só vivia falando.

Lolo ficou muito desanimado e pessimista, mas a mulher foi compreensiva e arranjou uma solução: chamou sua prima para vir todos os dias passar a roupa.

Era uma ótima ideia, porque ela poderia fazer também as outras tarefas de casa. Assim Brisa teria tempo para inventar e fazer coisas na oficina.

A prima arrastou alguma recompensa por trabalhar na casa e então eles inventaram

o dinheiro e deram para ela um salário. Como era pouquinho, chamaram de "salário mínimo".

Todos ficaram felizes... mas nem tanto. Firfo ficava sozinho o dia inteiro sem a mãe nem o pai por perto. Sentia-se feliz, não tinha com quem brincar, já que a prima de Brisa também só ficava cuidando da casa.

Então Lolo e Brisa inventaram a televisão, o sofá e o controle remoto.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Eles chegaram a rote-lo já cansados do trabalho e o Firfo quando tentava e eles querendo descansar que acabavam brigando. Depois, também, cansados de brigar, sentiram-se todos na frente da televisão e ficaram hipnotizados e mudos como sacos de batata.

A família Barabó sentia que aquilo não estavam bom. Havia alguma coisa errada naquela história, mas era difícil, bem difícil, entender o que é que estava errado. A situação parecia um grande rio.

Lolo e Brisa pensaram logo em inventar mais alguma coisa, mas pela primeira vez não sabiam o que fazer. E, na verdade, pela primeira vez também perceberam que não era o caso de inventar mais nada.

Então eles foram para o quintal, acenderam a fogueira e sentaram-se em volta dela, muito felizes, buscando uma saída.

Ohando para o fogo, entenderam que eles mesmos tinham criado aquela situação. Era como uma armadilha.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Lavar a roupa lá não no também era coisa dura. Brisa e Lolo queriam facilitar essa tarefa. Pensaram muito e inventaram a água encanada e o tanque. E, já que tinham inventado a água encanada, inventaram logo o banheiro para não ter que ir no mato, à noite, no frio.

Deu trabalho, Lolo já trabalhava oito horas por dia, inventando e construindo coisas e, apesar do cansaço, o resultado compensava.

O banheiro ficou maravilhoso.

Ficaram uma festa com o sabonete, o xampu, o condicionador, o creme hidratante, a esponja de banho, o talco, o papel higiênico, o perfume, o mercurocromo, o algodão, a gaze, o esparadrapo, o cotonete, etc. Lolo adorou o creme, a lâmina de barbear, a loção pós-barba, o barbeador elétrico, o desodorante, etc.

Ficaram encantados com a escova de dentes, o creme dental, o protetor solar, o colírio, etc.

Diversaram-se muito com o pente, a escova, o grampo, o secador de cabelo, etc.

E enlouqueceram de alegria com o espelho.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Lolo tinha tanto trabalho e passava tantas horas por dia fora de casa, inventando coisas para dar conforto e facilitar a vida, que ficava estressado e com saudades do filho, que sempre estava dormindo quando ele chegava. Então Lolo inventou o telefone, para que eles pudessem se falar diversas vezes por dia.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Pelo telefone não dava para abraçar, nem beijar. Então tiveram a ideia de Brisa ajudá-lo na oficina, assim Lolo poderia chegar mais cedo do trabalho para abraçar e beijar o filho.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Brisa e Lolo, à noite, quando chegavam do trabalho, depois de abraçar e beijar o filho Firfo, ainda tinham que lavar a louça, a roupa, fazer o jantar, passar pano no chão e ficavam cansados, imitados, briguentos e enjoados de fazer todos os dias aquilo tudo. Naquele tempo ainda não tinham inventado a pizza delivery.

Acharam que a solução era facilitar as tarefas. Pensaram tanto que quase fizeram o cérebro quando inventaram, de uma só vez:

O liquidificador, a batedeira, a centrifuga, a cafeteira, o espremedor, a garrafa térmica, etc.

O microondas, a torradeira, a sanduicheira, etc.

A máquina de lavar roupa, o sabão em pó, o detergente, o amaciante, o alvejante, o desinfetante, etc.

A geladeira, o freezer, a despensa, etc.

A máquina de lavar louça, a secadora, o baido, o estofado, a lata de lixo, etc.

O carpete, o aspirador de pó, o tira-manchas, etc.

E, finalmente, inventaram o fim de semana, que ninguém é de ferro.

Todos ficaram felizes... mas nem tanto.

Sempre tinha algum aparelho que encrocava e isso era uma dor de cabeça danada.

Ficaram muito infelizes... mas nem tanto.
Lolo contou uma história e Finfo contou outra. Brisa entouou uma canção e lembrou-se de fazer algo que havia muito tempo não fazia: agradecer a Deus pela beleza da vida.

Finalmente entenderam que, se eles mesmos tinham feito aquela armadilha, eles mesmos poderiam desfazê-la. Eles eram bem criativos e inteligentes.



(Texto 02 Y)

Viagem pela palavra

O poeta

A vida do poeta tem um ritmo diferente
É um contínuo de dor angustiante.
O poeta é o destinado do sofrimento
Do sofrimento que lhe clareia a visão de beleza
E a sua alma é uma parcela do infinito distante
O infinito que ninguém sonda e ninguém compreende.

Ele é o eterno errante dos caminhos
Que vai, pisando a terra e olhando o céu
Preso pelos extremos intangíveis
Clareando como um raio de sol a paisagem da vida.
O poeta tem o coração claro das aves
E a sensibilidade das crianças.

O poeta chora.
Chora de manso, com lágrimas doces, com lágrimas
[tristes]

Olhando o espaço imenso da sua alma.
O poeta sorri.
Sorri à vida e à beleza e à amizade
Sorri com a sua mocidade a todas as mulheres que
[passam.]

O poeta é bom.
Ele ama as mulheres castas e as mulheres impuras
Sua alma as compreende na luz e na lama
Ele é cheio de amor para as coisas da vida
E é cheio de respeito para as coisas da morte.
O poeta não teme a morte.
Seu espírito penetra a sua visão silenciosa



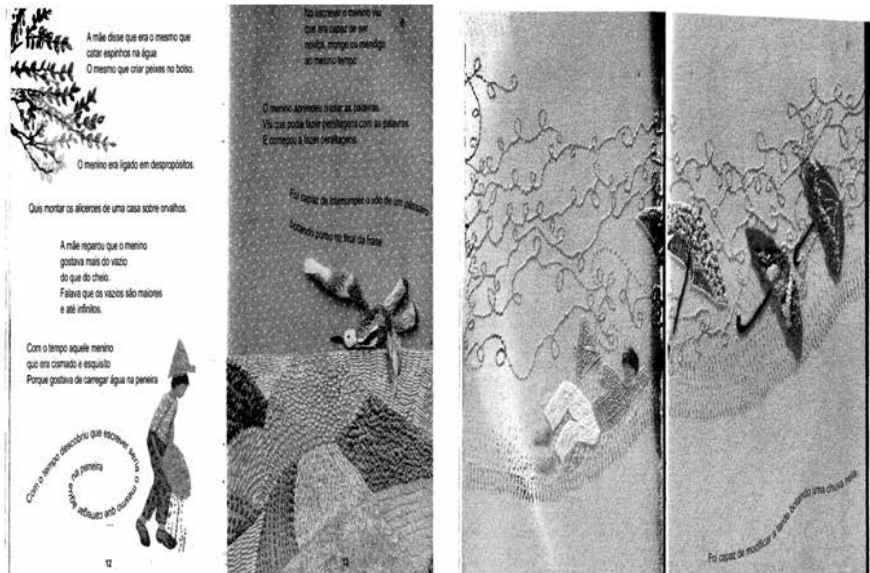
E a sua alma de artista possui-a cheia de um novo mistério.
A sua poesia é a razão da sua existência
Ela o faz puro e grande e nobre
E o consola da dor e o consola da angústia.

A vida do poeta tem um ritmo diferente
Ela o conduz errante pelos caminhos, pisando a terra e
[olhando o céu]
Preso, eternamente preso pelos extremos intangíveis.

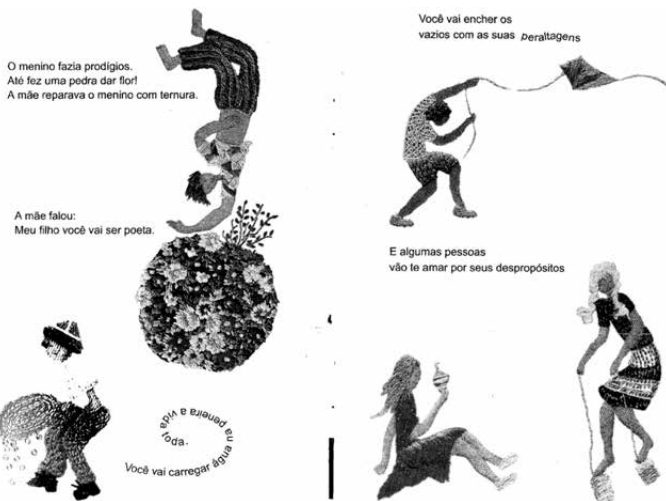
(Vincius de Moraes: O poeta não tem fim. São Paulo: Vega & Rota, 2003, p. 15-4.)



(Texto 03 Y)



(Texto 04 Y)



(Texto 04 Y)

Textos utilizados tanto pelo docente W quanto pelo docente Y



(Quino. Mafalda e seus amigos. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 23.)

(Texto 01 WY)

Leia a tira a seguir para responder às questões 1 e 2.

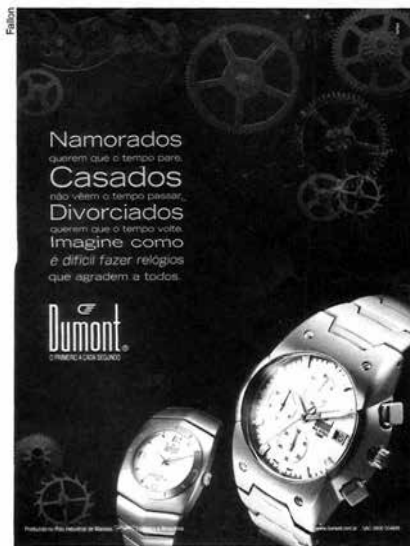


(Fernando Gonsales, Folha de S. Paulo, 31/3/2003.)

(Texto 02 WY)



(Texto 03 WY)



(Hoje, 8/6/2005.)

(Texto 04 WY)

Leia este anúncio para responder as questões de 1 a 3.



(Gomes et al 197)

(Texto 05 WY)

O leão apaixonado e o camponês

Um leão se apaixonou pela filha de um camponês e a pediu em casamento. Como não queria dar sua filha a um animal selvagem a quem temia dizer não, o camponês imaginou o seguinte. Declarou ao leão, que o pressionava insistentemente, que o considerava digno de casar com sua filha. Ele lhe daria sob uma condição: que arrancasse os dentes e aparasse as garras, pois isso a assustava. O leão aceitou a proposta facilmente: estava apaixonado. Mas, em troca, conseguiu apenas o desprezo do camponês, pois, quando voltou, foi expulso a pauladas.

Se, ao confiar em alguém, renuncias a tuas prerrogativas, tu te tornas presa fácil para os que até então te temiam.

(Escopo, Fábulas. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 113.)

(Texto 06 WY)

O trabalho de leitura e escrita por meio do gênero informativo

Maria Durcilene Freitas Corrêa

Resumo: Tendo em vista o valor da utilização dos diferentes gêneros textuais, seja durante a produção textual ou no ato de ler, o aluno, mediante contato direto com os variados gêneros textuais, adquire habilidades complexas, fazendo-o pensar no meio em qual está inserido. Por isso, preparar os indivíduos para a efetiva participação social requer intervenção do docente no sentido de criar estratégias e métodos, a fim de desenvolver no aluno a competência leitora e produtora de textos. Neste estudo, objetivamos identificar, na produção de textos, especificamente textos argumentativos, os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos temas propostos no momento da elaboração das redações. Em seguida, apresentar novas informações sobre o tema, no sentido de aumentar cada vez mais a competência leitora e produtora de textos deles. A metodologia usada foi a comparação de textos, produção inicial, produção intermediária e produção final dos discentes. Percebeu-se que os alunos apresentaram melhor desempenho na produção textual após entrarem em contato com novas informações a respeito do assunto tratado, aumentando assim o desempenho argumentativo deles.

Palavras-chave: Leitura; ensino; gêneros textuais.

Abstract: Tends in view the value of the use of the different textual genre, be during the textual production or in the action of reading, the student, by direct contact with the variety textual genre, acquires complex abilities, making him to think in the middle in which is inserted. Therefore to prepare the individuals for the effective social participation requests the teacher's intervention in the sense of creating strategies and methods, in order to develop in the student the competence reader and producing of texts. In this study we aimed at to identify, in the production of texts, specifically argumentative texts, the students' previous knowledge regarding the themes proposed in the moment of the elaboration of the compositions. Soon afterwards, to present new information on the theme, in the sense of increasing the competence reader more and more and producing of texts of them. The used methodology was the comparison of texts, initial production, intermediate production

and final production of the students. It was noticed that the students presented better acting in the textual production after they get in touch with new information regarding the subject treaty, increasing like this her argumentative acting.

Keywords: Reading; teaching; textual genre.

1 INTRODUÇÃO

Durante observações em salas de aula de Língua Portuguesa, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas, notou-se que a maioria dos alunos ficava interessada e entusiasmada quando, nos intervalos das aulas, eu lia com eles algumas reportagens de jornais e revistas sobre diversos assuntos, pois, além das informações contidas nesses “recursos didáticos”, era um material diferente do utilizado em sala de aula pela maioria dos professores (o livro didático).

Outra constatação foi o vazio no que concerne à prática de leitura e produção de texto em sala de aula. Quando algum exercício tinha esse propósito, os alunos que tentavam produzir textos enfrentavam sérias dificuldades, outros nem sequer tentavam rabiscar algo, talvez porque esse trabalho não era solicitado de forma que estimulasse os alunos a quererem escrever.

Outro dado relevante e que instigou ainda mais este trabalho foi o fracasso da maioria dos alunos de Cametá que realizaram o PSS (Processo Seletivo Seriado) da UFPA no ano de 2008. Alguns cursos ofertados pela UFPA, Campus de Cametá, por exemplo, Letras e Pedagogia, não alcançaram nem 50% das vagas ofertadas e, segundo alguns alunos que participaram do processo e que não obtiveram êxito, disseram que a grande dificuldade esteve relacionada à questão da leitura e interpretação de textos e, conseqüentemente, ao insuficiente desempenho na construção da redação.

É relevante salientar que o ensino de língua portuguesa nas escolas está direcionado mais especificamente para a escrita. Cagliari (1992) afirma que “há mais preocupação com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa”. No entanto, faz-se necessário mostrar que a língua escrita é mais uma modalidade da língua a ser aprendida. Por isso, não se pode, de forma alguma, desprestigiar e desconsiderar as modalidades orais que estão em uso nos diversos segmentos da sociedade, em todos os seus níveis. Nesse contexto, é importante considerar a questão da adequação, pois cada situação exige determinados comportamentos de quem nela está envolvida.

Esta observação serve para exemplificar o que se observa hoje em sala de aula; os discentes, em sua maioria, têm vergonha de participar das aulas, principalmente quando se trata de expor suas ideias. Grande parte dos docentes, infelizmente, ainda não abre espaços para discussões em suas aulas; nesse ambiente percebe-se que os alunos não falam, pois os questionamentos são “secos”, muito objetivos, feitos a respeito de determinados textos, e isso amedronta aqueles que não conseguem respondê-los.

Neste trabalho, primeiramente nos propomos a analisar algumas produções escritas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas quais constatamos que traços da língua oral são transferidos para a escrita, mas que, nem por isso, os alunos não conseguiram expressar suas ideias, emoções, pontos de vista. Porém, notou-se a falta de criticidade frente a determinados questionamentos feitos em seus próprios textos. Desse modo, contar fatos, descrever seres, expressar emoções ou expor ideias são necessidades comuns a cada um de nós. Nesse sentido, a fala e a escrita são atos de comunicação, cada uma dessas formas de expressão tem características próprias e deve ser levada em conta ao produzir um texto.

Por isso, optou-se em fazer uma experimentação metodológica, a partir do uso de textos informativos, como dos jornais e revistas com alunos do 3º ano do Ensino Médio que participam do Projeto PIBIC Jr.¹, intitulado *Ensino-aprendizagem: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula*, pelo fato de que esses materiais são textos escritos autênticos e não adaptados somente para uso didático, além da diversidade de tipologias e gêneros discursivos que esse suporte traz, como: notícias, reportagens, entrevistas, notas, artigos de opinião, editorial, propagandas, carta do leitor, charge etc., distribuídos em textos informativos, opinativos, propagandísticos, entre outros.

Com o uso desse material, pretendeu-se investigar se o trabalho com a produção de textos, por meio do gênero informativo, pode ou não contribuir para que os alunos adquiram as habilidades de leitura e produção textual. Optou-se por trabalhar com gêneros já conhecidos pelos alunos, por entender que a familiaridade deles com esses gêneros seja um elemento facilitador.

É importante considerar também que a maioria dos textos jornalísticos desperta o interesse do leitor por apresentar fatos novos, ocorridos em

¹ Programa de Bolsas de Iniciação Científica Junior, vinculado à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará – FAPESPA.

vários segmentos da sociedade. Souza (2002) diz: “por dar prioridade aos fatos sociais que ocorrem em determinada sociedade, o jornal constitui excelente material didático para o ensino de leitura e produção de texto”. Por esses e outros fatores, o jornal se transforma em uma ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade social.

Estudar, criar metodologias eficazes para que os alunos possam ler e escrever textos é um desafio inquietante, por isso é necessário que se busquem novos horizontes de trabalho que deem bons resultados, que o docente não seja mais o mero repassador de conhecimentos, mas o condutor de estratégias estimulantes para o crescimento de um aluno leitor-produtor de textos.

Essa proposta primou estimular a leitura e, posteriormente, a produção de textos por meio do gênero textual reportagem. Percebe-se que os alunos do 3º ano, ingressantes no Projeto PIBIC Jr., e que almejam concorrer a uma vaga no Ensino Superior, ao término do curso de Ensino Médio, encontram sérias dificuldades no que concerne às práticas de leitura, interpretação e produção textual. No entanto, enfatiza-se que essa proposta não é a “salvação” para aqueles que encontram dificuldades de produzir textos, mas ela contribuiu de modo significativo durante a pesquisa.

Tendo em vista o valor da utilização dos diferentes gêneros textuais, seja durante a produção de texto ou durante a leitura, o aluno, mediante contato direto com os variados gêneros textuais, adquire habilidades complexas que o fazem pensar no meio em que está inserido.

Cabe ao docente a tarefa de criar estratégias e métodos, a fim de desenvolver no aluno a competência de argumentar, agir na sociedade como cidadão por meio da linguagem. É inquietante ouvirmos dos docentes que os alunos não querem estudar. Será que parte desse desinteresse não tem a ver com a metodologia adotada pelos professores?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os PCN (1998),

[...] ler criticamente e escrever com qualidade são condições para uma educação libertadora, para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua.

Um competente produtor de textos consegue convencer, persuadir, influenciar o leitor ou ouvinte. Este convencimento pode se organizar pela apresentação de razões, de evidências de provas e à luz de um raciocínio coerente, consistente e relevante. Sem essa capacidade de organização das estruturas linguísticas e textuais, não é possível construir bons textos, sejam orais ou escritos; portanto, aprimorar essa capacidade do aluno é fundamental e urgente. Um dos grandes desafios da escola nos dias atuais é criar mecanismos eficazes para que o aluno possa assumir os diversos tipos de discursos e, conseqüentemente, produzir textos de qualidade. Durante a pesquisa em sala de aula, observou-se que as estratégias de leitura e produção de textos adotados pelos educadores da área não têm sido suficientes para atingir uma dimensão plena, ou seja, contribuir para que o aluno adquira habilidade comunicativa tanto da forma oral quanto na escrita, embora o ensino de língua portuguesa seja, em sua maioria, voltado para esta segunda modalidade.

Dessa forma, faz-se necessário ampliar o significado da leitura e, conseqüentemente, o da produção de texto, rompendo com os paradigmas tradicionais e amenizando alguns equívocos consagrados pelo uso, que pouco contribuem para o amadurecimento do senso crítico do leitor, que tanto lhe é indispensável diariamente. Orlandi (2002) diz: “a leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações marcadas pelo processo de produção desse texto e também pelo processo de produção de leitura”.

Uma das bases teóricas utilizada para este trabalho, e que diz respeito à linguagem que perpassa para leitura e produção textual, concentra-se na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1992), que dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado. As interações referem-se não àquelas que acontecem face a face, mas de uma compreensão ativa em que o leitor aceita, reformula, contrapõe, contempla as informações do texto conforme seus conhecimentos e experiências. Na produção do texto de opinião, o escritor expõe seu ponto de vista, reformula-o, reporta-se a diferentes vozes de textos lidos e ouvidos para fazer valer seu ponto de vista. Esse conceito de interação implica o reconhecimento da importância de o aluno interagir com determinado gênero de texto para o ensino de leitura e de produção escrita; por isso, optou-se em experimentar o trabalho de leitura e escrita por meio de textos jornalísticos, especificamente aqueles ligados à tipologia argumentativa.

A interação verbal efetiva-se, segundo Bakhtin, por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamados de gêneros, porque os gêneros estão em constantes transformações. Se, de um lado,

os enunciados são variados, de outro, eles têm formas típicas que se adaptam às múltiplas situações, tanto orais, quanto escritas.

Além disso, Bakhtin (1992) assinala duas características do enunciado: a dialogia e a polifonia. A percepção da dialogia leva-nos a ver o texto não como um produto fechado, em si e único, porém em suas relações com o contexto social, com os textos já lidos pelo leitor e suas experiências de vida, com ligações feitas com as diversas áreas do conhecimento. A dialogia está também diretamente relacionada ao processo de leitura e produção de texto, visto que o leitor ou escritor estabelece um diálogo com o texto, nesses dois processos. Já o conceito de polifonia leva-nos a perceber que um texto não é constituído da voz do escritor, pelo contrário, é repleto de outras vozes. Nesse tipo de texto, o produtor, para convencer seu interlocutor, tem, às vezes, que se reportar a outras vozes, a dizeres dos outros para demonstrar a veracidade da sua voz. Assim, os textos de opinião estão sempre repletos de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si.

Não basta a leitura do texto, é preciso retomar a elementos do contexto situacional em que ele foi produzido. Este contexto acrescenta informações históricas, sociológicas, literárias, e outras, para maior eficácia da leitura que se imprime ao texto. Como vimos, a compreensão de um texto vai além da simples decodificação de termos nele impressos, como se apresenta no ensino tradicional, não basta o simples reconhecimento de palavras, parágrafos, é preciso levar em conta em que situação ele é produzido. A compreensão exige do leitor uma sintonia com os fatos situados no seu dia a dia, que, muitas vezes, aparecem camuflados na mensagem textual, daí a importância de se colocar o aluno em contato com materiais que possibilitem interagir com a língua em funcionamento, como o texto informativo.

Considere-se ainda que esta seja apenas uma opção metodológica, porém cada docente deve utilizar os recursos que lhe forem convenientes, pois não basta simplesmente levar esses recursos para sala de aula, é necessário que haja um direcionamento deles e objetivos a serem alcançados. O sistema já conduz a tal prática, por meio do livro didático, cabe ao professor o modo como utilizá-lo perante seus alunos. O docente precisa ir além do livro didático, como sabemos a variedade de gêneros é infinita e, conforme Bakhtin (1992), “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

A pesquisa objeto deste artigo está longe de esgotar as possibilidades de estudos com o texto e suas múltiplas possibilidades em educação.

Ela é apenas uma janela que se abre para a prática educativa, a fim de contribuir para o crescimento dos alunos, para que estes, como afirmou uma aluna, sejam felizes, competentes, aprendizes de uma vida inteira, capazes de, pelo conhecimento, transformar a realidade, e não figurem nas estatísticas das provas e exames como filhos da “tragédia educacional”, possivelmente, marcados para o fracasso, mas, ao contrário, posicionem-se como frutos do sucesso, da vida, do mundo e da esperança, pelo direito de, por meio de uma educação de qualidade, exercer a cidadania em sua plenitude.

Enquanto as avaliações institucionais se processam e as reformas educacionais se dão no cenário do espaço público, e ainda, enquanto a mídia continua divulgando as mazelas desse espaço em constante erosão, é importante que haja investimento nos alunos em sala de aula, com compromisso e respeito, que se acredite no potencial deles, com vistas a transformá-los com práticas efetivas em educação.

Extraímos do jornal e da revista aquilo que estes potencializam e contribuem para a formação do aluno-leitor e escritor de textos, a fim de apropriar-se da palavra alheia e transformá-la, com criticidade, criatividade e responsabilidade em sua formação.

Como afirma Lajolo (1982):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Com a leitura, desponta-se a escrita como forma de desvendar o mundo. Barbosa & Amaral (1989) afirmam:

Por isso, podemos dizer que escrever é um modo de viver, é uma liberdade palpável da qual transformamos em algo legível – e assim transmissível ao outro, inclusive o que mora dentro de cada eu – o conjunto de fragmentos de que somos feitos.

3 METODOLOGIA

A partir das aulas de experimentação metodológica, mediante o uso de jornais e de revistas, constatou-se que houve desenvolvimento significativo nas produções dos alunos. Foi-lhes solicitado que

escrevessem sobre o mesmo tema que haviam produzido no início da experimentação metodológica, cuja finalidade foi comparar a evolução deles a partir do experimento em apreço e, com certeza, o resultado foi satisfatório tanto para pesquisadora quanto para os pesquisados.

Para tanto, o professor deve, ao definir as tarefas, deixar claro para o aluno a natureza da atividade da qual está participando, discutindo e buscando o sentido do que foi lido e escrito. Assim, ele estará atuando como mediador e construindo um contexto de aprendizagem mediante a interação, possibilitando o diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que o ato de ler, no sentido pleno da palavra, vai além da decodificação e o da produção textual, além do domínio do sistema convencional da escrita.

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi feita a observação de como os alunos produziam textos, partindo do modo como é trabalhado e solicitado pelos professores do Ensino Médio (dá-se um assunto e os alunos escrevem sobre o tema solicitado). Isso foi feito em seis aulas, com durabilidade de três horas cada uma. Os textos foram produzidos, lidos pelos próprios alunos participantes da pesquisa, com a dinâmica em que cada aluno lia, tentava entender e explicar a mensagem do texto do colega. O autor do texto se posicionava e os outros, às vezes, davam sugestões para melhoria no texto. Ressalte-se que, antes de o texto ser repassado ao grupo, lembrou-se aos discentes que fizessem a autocorreção de seu texto.

Foi possível perceber dois momentos bem marcantes no decorrer das atividades. Antes tínhamos a voz dos professores que diziam: “os alunos não gostam e não querem estudar”, depois a voz dos alunos “escrevi um texto, ou escrevi meu primeiro texto”. Isso, com certeza, já estava concretizando os objetivos propostos do projeto, pois, até aquele momento, o uso do jornal e revista em sala de aula ainda não tinha sido aplicado e eles já estavam produzindo.

Após essa prévia de escrita, foi solicitado aos alunos que colecionassem, durante dez dias, exemplares de vários jornais e revistas de fácil acesso. O material foi levado para sala de aula e os textos foram lidos e trocados entre os discentes; alguns que se interessavam mais pelos assuntos dos textos, levaram-nos para casa, depois foi solicitado que cada um escolhesse dois textos, totalizando doze, para serem compartilhados no grupo. Após a escolha, foi feita a dinâmica em que todos os seis alunos puderam ler as matérias selecionadas e discuti-las em sala de aula, fazendo a intertextualização com algum outro que já haviam lido, uma música ou um filme que se relacionasse com o assunto em questão.

Após as discussões, foi solicitada a produção de textos, com base nos temas escolhidos, e, a partir disso, foi feita a comparação entre a produção inicial, a intermediária e a escrita final, e percebeu-se o quanto foi significativa essa experimentação, pois os próprios discentes notaram as mudanças em seus textos, ao identificarem a eloquência e o embasamento crítico com que os textos foram construídos.

Hoje o projeto continua, pois tem a durabilidade de um ano, mas, além dos seis alunos que participaram da pesquisa, outros já aderiram ao projeto e estão participando das aulas. Eles também levam para seus colegas, jornais e revistas, e relatam que alguns deles apenas leem, mas há outros que leem e discutem na turma juntamente com os professores de língua portuguesa e das demais disciplinas. Com relação à leitura, Silva (1992) enfatiza que “[...] o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as”.

A partir das leituras e debates sobre diversos assuntos em sala de aula, os alunos envolvidos no projeto estão passando a compor seus próprios textos, mediante roteiro constituído de perguntas básicas que servem para estimular as curiosidades concernentes ao texto. Destaque-se que esse é o momento em que o estudante recupera as ideias que ancoram o pensamento do repórter ou articulista dos textos dos jornais e revistas, para, ao final, emitir sua opinião crítica, expressando seu pensamento sobre o que leu e entendeu, correlacionando o texto ao contexto, posicionando-se perante o assunto lido. Enfatiza-se ainda o quanto é importante o uso desse roteiro instigador, pois serve para todos os momentos de leitura, ou seja, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas em outras matérias, pois o aluno habitua-se a questionar sobre o porquê de estar lendo determinado assunto.

4 RESULTADOS

Interessante destacar que o desenvolvimento do projeto, de fato, instigou a maturidade na produção textual dos sujeitos envolvidos no processo. Essa maturidade pode ser registrada na integração de atividades textuais com os textos literários, didáticos e afins, uma vez que as matérias escolhidas buscam trazer a realidade aos estudantes e provocar neles a releitura de situações, por exemplo, uma mesma notícia abordada de formas diferentes em vários textos jornalísticos também provoca a

ousadia em querer escrever sua versão sobre tal assunto e isso foi notado na pesquisa.

Com efeito, o diálogo, o ato de escutar, de perceber, remete ao que Freire (1997) discute em seus escritos sobre a *Pedagogia da Autonomia*: os saberes necessários à prática educativa, dos quais nos atemos ao saber escutar. Para o mesmo autor, se o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, mas escutando-os, que aprendemos a falar com eles.

Na mesma ordem, Freire defende a ideia de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e deixa claro que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura a relação dialógica, que se confirma como inquietação e curiosidade, humanas como inconclusão em permanente movimento na história.

Outro dado destacado na pesquisa se refere à variação das notícias. De fato é um ponto positivo. Ao trabalhar as matérias em sala durante a pesquisa, extraídas de fontes diferentes de jornais e revistas, sempre houve preocupação com a qualidade do texto, seu conteúdo e sua relação com o contexto do aluno, cujos temas enfocaram as diversas situações da vida humana, a saber: a guerra do Iraque, a violência urbana, as questões educacionais como o desempenho dos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o problema do analfabetismo no país, o racismo, a questão do adolescente, o namoro, as gangues, as pichações, os programas governamentais, dentre eles o Fome Zero, o acesso de serviços públicos pela internet, etc.

Nessa perspectiva de relacionar o trabalho escolar ao mundo que cerca o aluno, das questões que fazem parte de sua história construída, está aquela em que deve vir a enfatizar a questão do reinventar a escola, pois esta precisa ser muito mais do que um locus de apropriação do conhecimento científico. A reinvenção da escola passa por torná-la um espaço de diálogo entre linguagens e saberes diferentes. Aqui se percebe claramente o quanto a escola está comprometida na formação do aluno, por isso não basta somente o uso do livro didático, que muitos nem sequer tem vontade de abri-los para realizar um ato de leitura. É importante lembrar que quando a autora destaca a questão do aluno ler um jornal por dia, logo os professores poderão pensar: “eu não tenho assinatura anual de jornal, a escola quando recebe alguma revista, engaveta-a, enfim é difícil o uso desse material”. Sugestiona-se que seja feito o dia da leitura, ou a hora de ler na escola, em que cada professor, aluno ou grupo de alunos leve para a escola jornais, revistas e outros materiais para serem compartilhados. Durante a pesquisa nenhum dos seis alunos

possuíam assinaturas de jornal, mas todos conseguiram o suficiente para o estudo. Outro dado é em relação à data de publicação desses materiais, para a pesquisa, foi determinado um período de confecção, respeitando assim alguns requisitos de pesquisa, porém, agora, isso já não está sendo levado muito em consideração no projeto, pois estamos trabalhando com notícias e isso também pode ser adotado na escola, o que não se deve fazer é desacreditar que o trabalho não possa engatinhar por falta de recursos didáticos.

Um dos exemplos marcantes durante um trabalho que realizamos em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, foi quando solicitamos aos alunos que levassem para a escola embalagens, rótulos de produtos alimentícios, higiene, limpeza, farmacêuticos e outros. Quase todos levaram o material solicitado, mas o destaque foi para um aluno que levou um saco grande cheio de material e relatou: “eu consegui muito, porque fui à casa de vários vizinhos pedir, pois em casa não se consome muitos produtos inteiros, e sim fracionados, por causa de nossa situação financeira”. Esse fato mostra que os discentes são capazes de se ajudarem mutuamente no processo educacional e a escola precisa saber utilizar isso; que as reuniões de planejamento pedagógico aconteçam de fato na prática, que não sirvam apenas para atender a uma questão burocrática do sistema escolar.

Acredita-se que não seja nenhum exagero apontar os frutos já colhidos pelos alunos ao longo do trabalho em discussão, eles mesmos afirmam isso, acreditam nisso, porque as mudanças se processam nos sujeitos e em seu tempo de aprendizado, e, como exemplo, tem-se a fala de uma discente participante da pesquisa que disse: “a leitura de jornais e revistas me proporcionaram leitura e escrita melhores, que me ajudaram a entender e a escrever textos com mais criticidade e a compreender algumas palavras que eu não entendia”.

Outro resultado é o que se vê expresso nas aulas do projeto, por meio das leituras e discussões, que permitem, mais uma vez, afirmar que o mundo vivido é realmente vivido na escola. A expressão de outro participante do projeto, por exemplo, permite constatar isso ao dizer “gosto muito da atividade, gosto bastante quando discutimos textos que tratam da questão tecnológica, do uso do computador, dos *games*, do que ele pode fazer. Isso me prende muito”.

Um currículo centrado na vida cidadã, certamente, faz da escola um lugar mais aprazível a seus alunos e, sobretudo, produz novos conhecimentos e pode contribuir de forma significativa para a não alienação. O contato com o jornal e revista serve de base para a interação com o mundo, que

compreende a partir da busca de pesquisas mais aprofundadas sobre os assuntos que despertam maior interesse em novas descobertas, tornando-o um ser mais crítico e consciente de sua tarefa cidadã.

Outros mais se têm verificado no contexto escolar, melhoria na leitura compreensiva, na produção de textos, na organização do pensamento, nos fundamentos para a produção de textos argumentativos e dissertativos que foram trabalhados em sala de aula, produção de notícias de jornal, participação em encontros, leituras de livros literários com produção de fichamentos para seminários, pesquisas nos ambientes tecnológicos e históricos, com apresentação de experiências para a turma, bem como, ainda está em andamento, a montagem de um jornal, que será apresentado como resultado ao final do projeto pelos próprios envolvidos com a tarefa.

Ressalte-se que, infelizmente, como não existe redação de jornal na cidade de Cametá (onde o projeto está sendo desenvolvido), os alunos partem do pressuposto imaginativo, simulam ambiente redacional. O destaque aqui também é para a questão da notícia, pois esta nem sempre é o fato acontecido realmente, mas uma versão do redator. Isso pôde ser comprovado por meio das informações, das leituras de diferentes jornais que foram divulgados no período de coleta do material que foi trabalhado.

Nota-se ainda nos textos escritos pelos alunos que, embora se tenha trabalhado, lido, discutido e compreendido a mensagem do tema em estudo, a produção, o modo de abordagem dos fatos, as ideias, as argumentações, a autenticidade da redação de cada discente é diferente. E isso, com certeza, está relacionado ao preparo, à forma como o conteúdo, as informações são repassadas e a receptividade com que o aluno concebe e compreende a mensagem para si.

Geraldi (2001) discute a prática da leitura na escola e argumenta que esta se institui no contexto escolar como uma atividade linguística artificial, argumentando ainda sobre o falseamento da interlocução que se dá neste fazer. Para o autor, “quando o tu-aluno produz linguisticamente não é a voz que fala, é o eu-professor-escola modelizado que se apresenta que desenvolve e se reproduz nessa tríade”. Bom seria se a maioria dos alunos tivesse as informações e, melhor ainda, se buscassem por conta própria o seu enriquecimento cultural. Mas é neste sentido que o docente deve intervir, pois o ato de ler e escrever precisa de cultura, de conhecimento de pensamento e de qualidade crítica. Aqui se tem uma das importâncias do trabalho com jornal e revista, representando as fontes de pesquisa do professor, para que, assim, não seja percebida nos textos dos alunos somente a repetição da fala do docente sobre o tema a ser desenvolvido.

Diante da explicitação de Geraldi (2001), compreende-se que o projeto tem possibilitado dar oportunidade aos estudantes, porque nota-se, hoje, que a escrita de textos dos alunos contém suas vozes, seus posicionamentos e argumentação, os discentes estão lendo os textos, buscam aprofundar suas informações em outros materiais além do jornal e da revista, discutindo, compreendendo e criticando os textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o projeto seja mais uma alternativa da prática pedagógica que passa pelas etapas de ler, falar, escutar e escrever. Enquanto estratégia, ele tem funcionado, visto que possibilita ao aluno utilizar suas habilidades para exercitar as etapas previstas. O que se nos apresenta como aspectos facilitadores do projeto é que a escolha dos textos tem garantido a força, a motivação para sua manutenção já há quase um ano.

Apesar das intenções do trabalho em desenvolvimento com os alunos do Ensino Médio, a experiência não é fácil, nem se apresenta como rotina nas tarefas escolares, em situações comuns. É preciso que professor e alunos estejam envolvidos no trabalho, como acontece quase que a cada sessão semanal de três horas de aula, de estudo, de produção. É preciso leitura e releitura de cenários e de situações. É necessário avaliar e discutir sobre o que se faz e ouvir as expectativas dos alunos sobre os textos trabalhados, coletar dados sobre os temas esperados, para escutar e aprender que, às vezes, a discussão está um pouco enfadonha, e considerar a opinião do aluno, que, outras vezes, revela a surpreendente expressão: “essa aula está uma delícia e a escola só é boa se traz felicidade, em momentos como estes”.

É necessário entender que os alunos das camadas populares formam o público presente na escola pública e esses têm o direito à educação democrática, emancipadora. Não se pode negar a eles o direito de participar ativamente da construção do conhecimento, que deve ser ampliado, reelaborado, ressignificado para garantir-lhes espaços na sociedade do conhecimento, em situações que facilitem a verdadeira aprendizagem, tomadas de consciência, de construção de valores, para o agora e futuro.

Acredita-se que, como o projeto ainda está em andamento, já se pode prever que o produto final será a concretização de um jornal, ou revista, haja vista que o empenho dos alunos para tal finalidade está

sendo desenvolvida. Porém esta será apenas uma amostra, pois nada se compara aos caminhos, aos esforços, ao trabalho com a produção textual em que os discentes tiveram que realizar.

Então, o jornal e a revista por serem materiais que contêm informações que as pessoas gostam e, além disso, imagens que estimulam o interesse do leitor, eles poderiam ser levados para sala de aula como recurso metodológico. Essa opção deveria ser sustentada e experienciada pelos docentes como um compromisso a ser cumprido com o papel da escola e do ensino, pois, por meio deles, os alunos têm a oportunidade de compreender a cidadania como participação social e política e tem a liberdade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas situações cotidianas, por meio da expressão e comunicação de suas ideias em diferentes contextos.

É interessante dizer ainda que o trabalho em desenvolvimento, como referenciado, em nenhum momento deixou de lado os textos do livro didático, ainda que muito criticado, ou os demais textos que se aplicam no contexto escolar, ao contrário, por meio deles é buscaram-se alternativas de entendimento e compreensão mais aprofundadas dos assuntos.

Assim, acreditar nas possibilidades de formação dos alunos para a mudança da sociedade, tomando por base o que diz Freire (1997), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, e aprender criticamente é possível”. Para isso, exigem-se educadores e educandos persistentes, criativos, investigadores, inquietos e curiosos no processo ensino-aprendizagem.

Com efeito, o domínio da leitura torna-se imprescindível para a progressão escolar, por isso quem tem acesso a notícias apenas via televisão tem menos condições de exercer a cidadania, no sentido de conhecer direitos e deveres, do que quem lê jornais, revistas e livros, sem falar na internet, que também está sendo uma das alternativas para o conhecimento da escrita. A questão da cidadania passa pelo direito à informação e pela possibilidade de comunicar-se e ser compreendido.

Outro ponto relevante é a questão da avaliação, ou seja, a intenção, os objetivos da prática educativa, ação esta que se deve tomar como instrumento impulsionador da aprendizagem e que gere novas ações, com vistas a novos aprendizados.

Mais do que a simples leitura sobre os resultados da avaliação, que desnuda a carência da educação básica brasileira, é preciso estar atento à intencionalidade dessa avaliação, a fim de identificar o que, de fato, se oculta “por trás das letras”, e, assim, na ação refletida, optar por formar sujeitos criativos, críticos, autônomos, capazes de ler, escrever, pensar,

contar e transformar o quadro da educação nacional que há tempo se estampa nos noticiários: uma educação de letras e números pouco decifráveis.

Contudo, o que se espera é que a escola se empenhe mais na formação do aluno leitor-produtor de texto, cuja vontade de aprender existe, mas é necessário despertar-lhe para isso. E isto só será conseguido se as aulas se tornarem mais dinâmicas, e, desse modo, ao invés de o aluno pensar em evasão escolar, vai pensar nos frutos que irá colher por meio do aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S. A. M.; AMARAL, E. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas, SP: Papirus, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. (Col. Na Sala de Aula)
- LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo, Cortez. 2002.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Cássia Leslie Garcia de. *Linguagem: Criação e interação*. 8ª Série. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

*Leitura e escrita nas séries iniciais:
Um estudo de caso a partir da produção escrita dos
alunos da 1ª Série “B” da E.M.E.F. de Cacoal*

Maria Eliese Pacheco Sá

Resumo: Reflete sobre a alfabetização, ou seja, sobre o ensino de leitura e escrita nas séries iniciais. Sabe-se que leitura e escrita são habilidades fundamentais na vida de todos nós. Além disso, elas propiciam ao ser humano a capacidade para melhor entender o mundo que nos cerca e também são exigências para a formação do cidadão crítico. Foram estudados produções de escrita e de leitura de 10 alunos da 1ª série “B” da E.M.E.F. de Cacoal. Os resultados comprovam que os alunos têm dificuldade na hora de aprender essas habilidades devido à complexa relação entre fonema e grafema. Dessa forma, concluímos que é possível aprender a ler e escrever quando a escrita e a leitura são abordadas passo a passo de forma que a criança possa entender a lógica desses sistemas participando de atividades junto com pessoas que dominam esse conhecimento.

Palavras-chave: Escrita; leitura; alfabetização.

Abstract: This study is focused on reflection on literacy, ie the teaching of reading and writing in the initial series. We know that reading and writing skills are fundamental in the lives of us all. Moreover, they provide to humans the ability to better understand the world around us and are also requirements for the training of citizens critical. We studied production of writing and reading 10 students in 1st grade “B” of E.M.E.F. of Cacoal. The results show that students have difficulty at the time to learn these skills because of the complex relationship between phoneme and grapheme. Thus we conclude that it is possible to learn to read and write when the writing and reading are addressed step by step so that the child can understand the logic of these systems participating in activities with people who have mastered this knowledge.

Keywords: Writing; reading; literacy.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar leitura e escrita no Ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, tornou-se uma tarefa difícil, mesmo para aqueles que já têm certo preparo na área em discussão. O que se vê é que os alunos passam anos na escola sendo retidos na primeira série por não saberem ler e escrever e, na maioria das vezes, saem sem dominar essas duas práticas. O que causa tamanha dificuldade? Onde está a chave para que se possa solucionar esse problema?

Neuzi Schottem (2007, p. 39) enfatiza que:

O Brasil é um país em que cerca de 44 por cento das crianças de primeira série ainda são retidas no final do ano porque não conseguem aprender a ler. E que o tempo médio dos que conseguem finalizar o Ensino Fundamental é de 11,2 anos, quando deveria ser de apenas oito. Inúmeros especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que pouquíssimos adolescentes e crianças possuem comprometimento cognitivo real, ou seja, não são capazes de aprender os conteúdos escolares como os outros. Então, se a esmagadora maioria das crianças pode aprender, é preciso considerar que há um sério comprometimento nas práticas de ensino; ou seja, a escola não está conseguindo cumprir seu mais antigo papel: ensinar a ler e escrever.

A resposta a tais indagações parece estar na formação dos docentes da educação básica que, não raro, acabam tendo uma formação fragmentada sem visão do complexo processo ensino-aprendizagem.

A esse respeito, os referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999, p. 69) dizem que:

De um modo geral, as escolas de formação trabalham separadamente as disciplinas especializadas e propõem um espaço à parte para a experiência prática, configurando o estágio como algo com finalidade em si mesmo. Na maioria das vezes, deixam o futuro professor sozinho com a tarefa de integrar e transpor tudo o que aprendeu na esfera do “saber” para a esfera do “saber fazer”, negando-lhe a oportunidade de experiência a reflexão coletiva e orientada sobre a totalidade complexa da prática educativa. Essa totalidade complexa tem aspectos próprios que são essenciais para a formação do professor e que só podem ser vistos e compreendidos no cotidiano escolar e que dizem respeito às diferentes áreas e disciplinas que integram o currículo de formação – não se pode, portanto, deixar de tomá-los como conteúdo programático (BRASIL, 1999, p. 69).

Em tese, contudo, os problemas relativos ao ato de ler e escrever acabam arraigados ao processo de alfabetizar, fique entendido o procedimento de ensinar a ler e escrever nas séries iniciais.

É sobre essa questão que tratarei neste artigo, tentando explicar alguns fenômenos que dificultam esse processo, assim como, também, propor algumas atividades que possam ajudar os professores que enfrentam tais problemas.

A pesquisa foi desenvolvida com 10 alunos da 1ª série B da E.M.E.F. de Cacoal, que fica localizada na Ilha de Cacoal, município de Cametá, Nordeste do Pará.

2 O ESPAÇO PESQUISADO

A ilha de Cacoal, localizada na margem direita do rio Tocantins, a aproximadamente dez quilômetros de distância da sede do município, faz parte de um conjunto de ilhas que formam a área ribeirinha de Cametá. Para se chegar lá, viaja-se entre uma e uma hora e meia de barco motorizado.

Na localidade, existe um único prédio escolar, destinado ao funcionamento da E.M.E.F. de Cacoal. Todo de madeira de lei, obedece ao modelo padrão das escolas do município (nove dependências: quatro salas de aula normais, secretaria, copa, banheiro, duas salas pequenas projetadas para servirem uma como posto médico e outra para tratamento de água); funciona com três turnos e conta com turmas que vão do jardim à oitava série, equivalendo a um total de, mais ou menos, 500 alunos, que vêm de várias localidades próximas como: Quinquió, Capiteua, Apapateua, Itanduba, Ajarai, além dos alunos da ilha de Cacoal. Há transporte escolar, facilitando assim, a vinda dos alunos até a escola. Existe uma ponte ligada à escola e que atravessa a ilha no sentido frente/costa, e dá acesso aos alunos e os moradores que vivem do outro lado da ilha. Atualmente, a escola está em processo de reforma, quando será ampliada com mais três salas de aula, refeitório e dois banheiros.

3 O DESAFIO DE ALFABETIZAR

Quando somos convocados¹ a assumir uma turma que precisa ser alfabetizada, como o caso da maioria das turmas de primeira série, a primeira coisa que nos vem à cabeça é dizer não, devido a todas as dificuldades que isso nos poderá acarretar posteriormente: Nas escolas,

¹ Observei quando trabalhava como diretora na E.M.E.F. de Cacoal, interior de Cametá-Pará (ilha).

nenhum professor quer assumir essa responsabilidade, visto que se acham incapazes ou sem tempo para criar métodos, técnicas, etc. que favoreçam seu trabalho. Se essa ideia persistir, daqui a algum tempo, ninguém vai querer dar aulas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, visto que até na 4ª ou 5ª série encontramos alunos que precisam ser alfabetizados, já que não dominam a escrita e leitura. Por que isso acontece?

Alguém já parou para pensar por onde se começa a alfabetizar? O que realmente o alfabetizando precisa saber? Quais as suas ideias sobre o que é leitura? E o que é escrita? Se nos preocupássemos em responder questões como essas, talvez deixássemos de lado a grande apatia que se tem de ser alfabetizador. Nesse sentido, um primeiro ponto a se levar em consideração é o fato de que o aluno, ao vir para a escola, já traz consigo um conhecimento prévio. Logo, o conhecimento de linguagem não lhe é estranho, pois desde seus primeiros anos de vida a linguagem constitui-se uma prática diária em sua vida.

Portanto, o alfabetizador deve, primeiramente, considerar as habilidades linguísticas de seu aluno, conhecer suas hipóteses de leitura e escrita para só então passar ao ensino dessas práticas. A esse respeito SCHOTTEN (2007, p. 73) escreve que: “O desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problema adequado as suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade”.

4 ALFABETIZAR: A QUEM INTERESSA?

Sabe-se que alfabetizar é levar o aluno ao domínio da escrita e da leitura. Porém, devido à desigualdade social, as crianças que vêm para a escola pública, quase em sua totalidade, são filhos de pessoas muitos pobres e que tem pouco contato com a leitura e a escrita antes de frequentar a escola. Sendo assim, não estão habituados ao mundo das letras exigido pela escola, de modo que, ao lhe serem apresentadas, iniciam um conflito em relação à sua fala, pois, aquelas bem pouco têm a ver com esta. A escola acaba criando um bloqueio mental no aluno formando-o um estrangeiro dentro do seu próprio país:

Toda a consciência que criança tem na linguagem oral se deturpa quando ela entra na escola e aprende a escrever; de tal modo que depois, adulta, só será capaz de observar sua fala, sem as interferências da forma gráfica das palavras, após treinamento fonético (CAGLIARI, 1996, p. 10).

O papel da escola na vida do indivíduo parece que é antagônico, pois em vez de fazer com que o aluno tenha progresso, leva-o à alienação desde o seu primeiro contato com a escola até o momento de deixá-la; e, a cada etapa concluída, mais escassas são as possibilidades de permanência (isto quando não é obrigado a deixá-la por não se identificar com ela). Todos esses contrastes só favorecem aqueles que pretendem permanecer nas alturas do poder. E a respeito disso, Cagliari (1996, p. 10) reflete que:

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim com a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente por meio dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos.

E ainda:

O domínio da escrita e o acesso ao saber tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes [...], nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

5 O ENSINO DA ESCRITA

A escrita surgiu da necessidade de a humanidade deixar sua marca. Ensinar a escrita não é ensinar um conteúdo qualquer, implica uma aprendizagem conceitual (tem uma lógica) (cf. SCHOTTEM, 2007, p. 22). É fato que as crianças, a princípio, desconhecem esse sistema e tentam reproduzir a escrita conforme imaginam até conseguirem um estágio em que já dominam os mecanismos desse sistema. Cagliari (1998, p. 108) diz que:

[...] O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados [...].

Ferreiro e Teberosky nos anos 1974 a 1976 identificam estágios sucessivos dos conceitos que as crianças vão construindo à medida que interagem com a escrita e das pessoas que dela se utilizam. São eles:

- Pré-silábico: a criança não possui noção de que a escrita representa os sons da fala.
- Silábico: a criança acredita que cada letra representa uma sílaba, a menor unidade de emissão sonora.
- Silábico-alfabético: a criança reanalisa as sílabas em unidades menores que são os fonemas, mas não inicia logo a atribuir a cada fonema um sinal gráfico.
- Alfabético: a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Como professores, precisamos ter consciência de que muitas crianças chegam à escola com ideias diferentes uma das outras sobre o que é escrita. Das crianças que observei, notei que algumas delas já compreendiam o princípio alfabético e a relação de que quantidade de letras de uma palavra corresponde ao número de sons que compõem a palavra. No entanto essas crianças apresentam ainda dificuldades no momento de escrever a maioria das palavras.

O desafio maior para professor com turmas que precisam ser alfabetizados é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas das atividades às suas necessidades de aprendizagem em cada nível apresentado.

Relacionado a essa questão, Schotten (2007, p. 74) enfatiza que:

É preciso, então, que o professor assuma a condição de autor da prática pedagógica aquela que, diante de cada situação, precisa refletir buscar suas próprias soluções. Constituir novas estratégias, tomar decisões enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho. Exige estudo, reflexão sobre sua ação, autoavaliação trabalho em parceria intencionalidade e principalmente disponibilidade para aprender e experimentar.

6 A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE SOM E LETRA

De acordo com Teberosky (1991), investigações recentes demonstraram que a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção, cujas ideias nem sempre coincidem com as dos adultos.

Destrata, muitos professores, na tentativa de alfabetizar, acabam criando metáforas que, na maioria das vezes, não têm serventia alguma para o aprendizado da criança. Por exemplo: dizer que a letra “e” é um “peixinho” poderá levar a criança, sempre que precisar escrever uma palavra com “e”, perguntar para o professor se “elefante”, “escova” tem peixinho.

Veja o que Cagliari (1993, p. 14) pensa a respeito da alfabetização por meio de metáforas.

No campo da linguagem, no período da alfabetização, a metáfora torna-se perigosa. A professora julga que, para facilitar a aprendizagem e motivar os alunos, precisa explicar, por exemplo, a letra “u” como um chifre de boi. Daí o aluno pergunta se “urubu” começa com um chifre de boi, ou, ainda, se tem três chifres de boi.

O que observamos nesse método de ensino, é que a criança não aprende a conhecer as letras, mas sim faz transferências de uma coisa, ou objetivo, pela semelhança, para com a escrita.

O problema toma-se mais sério e complicado quando o professor tenta manipular de forma artificial a pronúncia de certos sons durante os ditados e leituras de palavras soltas ou até de pequenos textos. Temos: “dente, campo, vinte, caco”, que se apresentam dessa forma na escrita; o professor tende a pronunciar dando ênfase às vogais átonas finais (dentE, campO, vintE, cacO), já na oralidade são pronunciadas /dêti/, /kãpu/, /vîti/, /kaku/. Isso implica que a criança, ao escrever, transfere essas características da fala para a escrita, pois, em português, as vogais “e”, “o” em posição átona final são pronunciadas como “i” e “u” respectivamente:

Desse modo, no dizer de Cagliari (1998, p. 14):

A pronúncia artificial do professor durante os ditados, usado com o intuito de ajudar as crianças, é também um faz de conta, pois elas não conhecem essa fala artificial e, portanto, não tem como ponto de referência para a escrita. Quando escrevem, as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras e todo esforço do professor é inútil.

Em se tratando do ensino das vogais, Cagliari defende que elas não deveriam ser ensinadas como fazem as cartilhas tradicionais, que atribuem para cada vogal apenas um som quando, na verdade, temos cinco vogais para estes sons vocálicos, sendo /a/, /e/, /ɛ/, /i/, / ɪ/, /o/, /u/. Isso sem contar com a representação de outros sons que algumas delas representam.

Essa pequena, porém perigosa, questão justifica alguns dos erros de grafia de alfabetização. Pois, quando uma criança escreve /poti/, não está cometendo um erro de distração, mas sim transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala, isto é, a criança escreveu não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia.

O certo é que a realidade dentro e fora da escola desmente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa e, dessa forma, cria certa confusão em sua cabeça, culminado, na maioria das vezes, em longos anos de repetência na 1ª série por não dominar esse complexo sistema de escrita.

7 A ESCRITA/LEITURA EM CACOAL

As hipóteses e casos descritos anteriormente podem facilmente ser identificados nos relatos que seguem. Eles revelam as ideias que as crianças têm sobre a escrita quando ainda não escrevem no nível exigido pela escola.

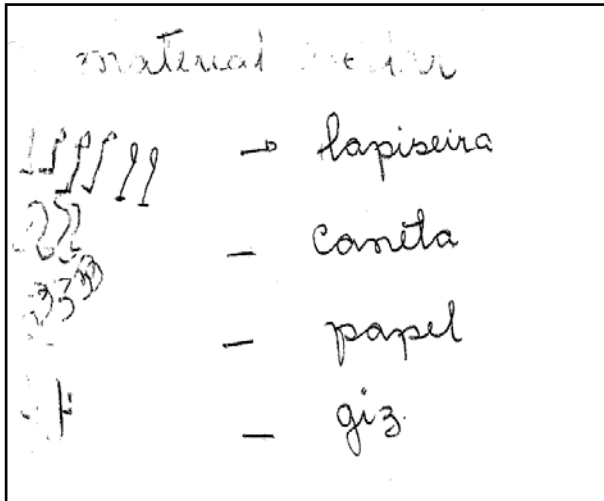
No processo de alfabetização, as crianças formulam hipóteses. Progridem de ideias bastantes primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para ideias surpreendentes sobre como seria essa relação (SCHOTTEN, 2007, p. 27).

Para testar o nível de aprendizagem de escrita de cada uma das crianças participantes da pesquisa, apliquei um teste de sondagem. Para isso, utilizei-me de lista de palavras, iniciando por uma polissílaba e terminando com uma monossílaba. Referente a essa prática, Schotten (2007, p. 75) faz a seguinte abordagem:

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm a escrita alfabética. É um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto [...] por meio da sondagem, podemos perceber se o aluno faz ou não relação e fala escrita [...].

As palavras ditadas pertenciam ao mesmo campo semântico (brinquedos, animais, material escolar). Com esse teste pude observar que as crianças apresentam níveis bastante diferentes: níveis que vão desde aqueles que sequer conhecem uma letra até aqueles que já dominam, com alguma dificuldade, o princípio alfabético.

Observe a escrita abaixo:

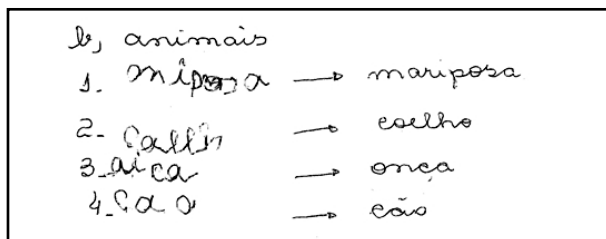


Esse aluno tem 7 anos e há dois frequenta a escola. Perguntei se ele já sabia escrever alguma coisa. Ele respondeu que sim. Quando comecei a ditar a primeira sequência, notei que ele apenas tentava reproduzir os numerais escritos por mim na folha que eu lhe dera. Observei que os números repetidos aumentavam ou diminuíaam conforme o número de sílabas das palavras ditadas. Com 7 anos, essa criança já deveria conhecer, pelo menos, algumas letras do alfabeto, no entanto, ainda se encontra em nível pré-silábico, que é o período em que a criança não possui noção de que a escrita representa a fala.

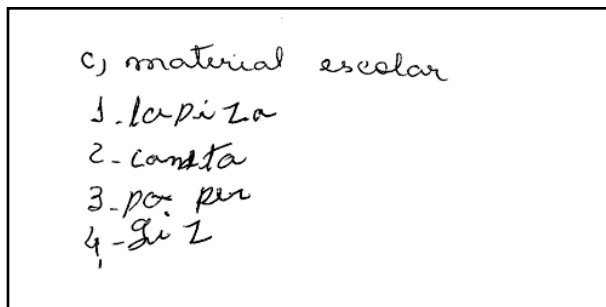
O que comprova que:

No início da escrita a criança supõe que a escrita é outra forma de desenhar as coisas [...]. Para ela, a escrita devia conformar-se à sua concepção ainda realística da palavra, ou seja, por exemplo, coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos (SCHOTTEN, 2007, p. 22).

Aos 10 anos de idade e 4 anos repetindo a 1ª série, *Waldicléia* (nome fictício), já tem certa noção das letras, mas ainda não consegue fazer a relação correta entre som e escrita. Ela demonstrou interesses ao escrever, no entanto sua escrita é confusa estando ainda no período silábico, onde as grafias podem ou não ser diferenciadas e podem ou não possuir valores sonoros.

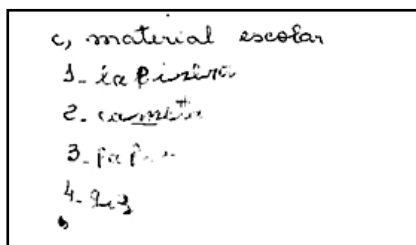
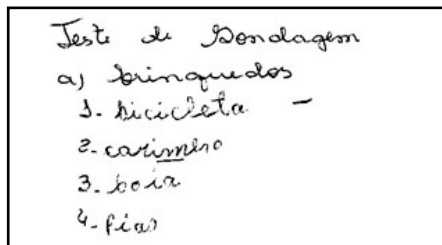


Encontramos Mercês (11), Pilar (11) e Magno (13) ainda no período de transição entre a hipótese silábica e a alfabética, isto é, encontram-se no período silábico-alfabético que é o período em que a criança reanalisa as sílabas em unidades menores que são os fonemas, mas ainda confundem a escrita ao atribuir um sinal gráfico para os fonemas.



Leonardo (11), Lídia (11) Leonardo (10) e Ana Angélica (11) passaram 5 anos na 1ª série e agora já escrevem com certa facilidade, encontrando algumas dúvidas a respeito da relação entre som e escrita de determinado fonema.

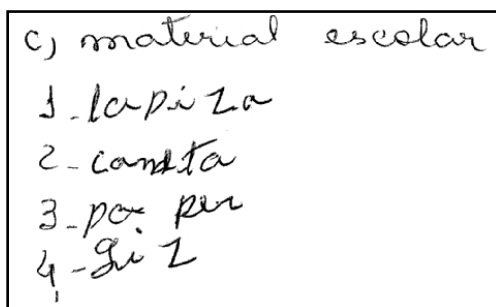
Como podemos observar, três delas ao escreverem a palavra “papel” trocaram o “l” por “u”. Esse erro de grafia é justificável, no sentido de que a criança transpôs para a escrita o som da fala. Na palavra “lapiseira”, eles suprimiram a semivogal /i/, por não ser pronunciada com a mesma intensidade das outros fonemas na fala.



Esses “problemas” ortográficos muito constantes na escrita das crianças das séries iniciais relacionam-se com a diversidade dialetal. A maioria dos alunos que vai para a escola não está familiarizada com o dialeto nela usado, pois eles falam dialetos diferentes. Isso implica não só na sua forma de escrever como também na sua forma de ler e pronunciar. Por exemplo, o aluno fala “pranta” e tem de escrever “planta”; fala “nois” e tem de escrever “nós somos”. Daí a grande dificuldade que a criança se depara em aprender escrita na escola.

Para essas questões, o professor deverá ter bastante cuidado para não confundir as crianças que ainda não tiveram um contato prévio com a escola, para que depois isso venha acarretar na dificuldade de entendimento do sistema alfabético.

Encontramos ainda um caso mais complexo que foi a troca do “s” pelo “z” na palavra “lapiseira” que aparece “lapizeira”.



Mesmo em nível alfabético, o aluno ainda desconhece que existem situações em que um mesmo som pode ser representado pelas letras “S” (*mesa, usa, lapiseira*); z (*certeza, tristeza, nobreza*) e por X (*exemplos, exercícios, exame*).

Note que estes são casos bastante difíceis, não só para as crianças em fase de alfabetização, como também em qualquer etapa da aprendizagem da língua escrita. Sendo que até os mais bem letrados, muitas vezes, buscam auxílio ao dicionário.

Percebemos que esses alunos já se encontram no nível alfabético que, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 84), é o nível em que: “a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. A partir desse momento, percebe-se que a criança não encontra problemas de escrita em termos conceituais, mas não quer dizer que não encontrem outros problemas inerentes à escrita alfabética como as casos acima citados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa constatei que as crianças tinham hipóteses diferentes sobre a escrita e leitura (desde o pré-silábico até o alfabético) e nesse nível de heterogeneidade fica mais difícil o professor proporcionar a todos boas condições de aprendizagem. Daí as dificuldades em alfabetizar (ou seja, ensinar leitura e escrita) serem inúmeras por muitos fatores: turmas heterogêneas, salas superlotadas, despreparo dos professores, enfim, uma série de fatores que fazem com que muitos professores não queiram assumir essas turmas.

Assim, o que precisamos saber é que não há – e pensamos que nunca deverá haver – consenso sobre qual a forma única, miraculosa ou “melhor” de alfabetizar. Cada professor deverá repensar sua metodologia de alfabetização e criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos da escrita e ajustar as propostas de atividade de acordo com o nível de cada aluno.

É preciso abordar a escrita passo a passo, mas também é preciso permitir a reflexão. De nada adianta o professor encher a sala de aula de escrita, se não for entendida a lógica da escrita: “Não basta decodificar, é necessário entender o sistema e interpretá-la. A criança só aprende quando toma consciência do sistema” (SHOTTEM, 2007, p. 23).

Ensinar escrita/leitura nas séries em que o aluno ainda está em fase de alfabetização requer bastante atenção e, principalmente, formação por parte do professor, pois nesta fase a criança não tem muito conhecimento a respeito da escrita e da leitura. Porém, esses processos não se encerram no final das primeiras séries devido às dificuldades variadas que surgem ao longo dos anos de estudo. O aprendizado de escrita e leitura deve acompanhar o aluno durante todos os anos de sua vida na escola.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *Reflexão sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKG, Menga; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1980.

SCHOTTEN, Neuzi. *Processo de alfabetização*. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: ASSELVI, 2006.

ANEXOS

<p>Nome: <i>Valdinei</i></p> <p>Festa de Bondeagem</p> <p>a) brinquedos</p> <p>1. <i>l l l l l</i> → bicicleta 2. <i>o o o o</i> → carrinho 3. <i>o o</i> → bola 4. <i>p</i> → pé</p> <p>b) animais</p> <p>1. <i>l l l l</i> → mariposa 2. <i>o o o</i> → cachorro 3. <i>o o o</i> → onça 4. <i>p p p</i> → cão</p> <p>c) material escolar</p> <p>1. <i>l l l l l</i> → lapiseira 2. <i>o o</i> → caneta 3. <i>o o o</i> → papel 4. <i>p</i> → giz</p> <p>Valdinei Cardoso Alves 7 anos</p>	<p>Nome: <i>Valdinei</i></p> <p>Festa de Bondeagem</p> <p>a) brinquedos</p> <p>1. <i>l l l l l</i> → bicicleta 2. <i>o o o o</i> → carrinho 3. <i>o o</i> → bola 4. <i>o o</i> → pé</p> <p>b) animais</p> <p>1. <i>l l l l</i> → mariposa 2. <i>o o o</i> → cachorro 3. <i>o o o</i> → onça 4. <i>o o</i> → cão</p> <p>c) material escolar</p> <p>1. <i>l l l l l</i> → lapiseira 2. <i>o o</i> → caneta 3. <i>o o o</i> → papel 4. <i>o o</i> → giz</p> <p>Valdinei Cardoso Alves 7 anos</p>
--	--

Nome: Maria do Rê de Editeas Rimbêiro

Teste de sondagem:

a) brinquedos

1. bicicleta
2. carrinho
3. bola
4. pião

b) animais

1. mariposa
2. coelho
3. onça
4. cão

c) material escolar

1. lapiseira
2. caneta
3. papel
4. giz

Aluna do PEAR de Freitas F. Jesus
13 anos

Nome: Moisés de Brito Carneiro

Teste de sondagem

a) brinquedos

1. bicicleta
2. carrinho
3. bola
4. pião

b) animais

1. mariposa
2. coelho
3. onça
4. cão

c) material escolar

1. lapiseira
2. caneta
3. papel
4. giz

Aluno de Freitas Carneiro
13 anos

Nome:

Teste de sondagem:

a) brinquedos

1. bicicleta → bicicleta
2. carrinho → carrinho
3. bola → bola
4. pião → pião

b) animais

1. mariposa → mariposa
2. coelho → coelho
3. onça → onça
4. cão → cão

c) material escolar

1. lapiseira → lapiseira
2. caneta → caneta
3. papel → papel
4. giz → giz

Naldicléia Cardoso Alves
10 anos

Nome: Leonardo Pacheco Sá

Teste de sondagem

a) brinquedos

1. bicicleta
2. carrinho
3. bola
4. pião

b) animais

1. mariposa
2. coelho
3. caneta
4. cão

c) material escolar

1. lapiseira
2. caneta
3. papel
4. giz

Aluno de Freitas Carneiro

Nome: Leandro Pacheco Sr

Teste de sondagem

a) brinquedos

1. Biscuita
2. Carro
3. Bola
4. Pêlo

b) animais

1. murupaba
2. Cati
3. anjo
4. cão

c) material escolar

1. Lápis
2. caneta
3. papel
4. giz

Leandro Pacheco Sr.
10 anos

Nome: Ídria Proença

Teste de sondagem

a) brinquedos

1. Biscuita
2. Carro
3. bola
4. Pêlo

b) animais

1. vacifosa
2. Cati
3. mole
4. cão

c) material escolar

1. Lápis
2. caneta
3. papel
4. giz

Ídria Proença

Nome: Ana Angélica Pantofa Alves

Teste de sondagem

a) brinquedos

1. bicicleta
2. carrinho
3. bola
4. pêlo

b) animais

1. mariposa
2. cutilho
3. moça
4. cão

c) material escolar

1. lápis
2. caneta
3. papel
4. giz

Ana Angélica Pantofa Alves
11 anos



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

As práticas de leitura e a afetividade em sala de aula

Maria Waldinéia Rodrigues Mória

Resumo: Discute e analisa a importância da afetividade para a aquisição do hábito da leitura em sala de aula e o papel fundamental dela como primeira instância educativa do indivíduo. Evidencia a importância da família no desenvolvimento emocional e social do adolescente. O instrumento selecionado será a aplicação de questionários individuais e escritos, sobre o que é afetividade, organizados em grupos focais. Em seguida, apresentaremos conceitos acerca da afetividade e das práticas de leitura em sala de aula. Verificou-se que no cotidiano escolar se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. Conclui-se que estas são cenas corriqueiras em qualquer instituição, onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios socioculturais diferentes, com características, desejos, motivos e interesses tão diversos. E não seria diferente nas instituições de Educação Fundamental na zona ribeirinha. Concluimos, assim, que a afetividade é de suma importância para que se desenvolva um bom trabalho com nosso educando.

Palavras-chave: Leitura; afetividade; educador; escola; família.

Abstract: The gift I work talks over & analyzed the importance from affection for the purchase of the habit from reading in classroom & the part fundamental her I eat first instance educative of the individual. This review make evident the importance from family into the development emotional & social of the adolescent. The instrument selected sera the application of questionnaire individual & written down, above the *What is affection?* organized in groups seal. In pursuing, well present conceptions the hedge from affection & from the practices of reading in classroom. Verifies – if what into the daily scholastic if break out many expressions of affection: moments of caress, affection, solidarity, but also by situations of clash, disagreement among the characteristics followers, among professor & disciple. It follows that what these are scenes commonplace on any institution where occur various interactions among people advindas of mediums partner – culture different, with characteristics, desires,

reasons & interests so diverse & no he should be different on the institutions of Education fundamental on zone riverside. Concluded as soon as the effectiveness is of summary importance wherefore if shell develop a good work with our raising.

Keywords: Reading affection; educator; school; family.

1 INTRODUÇÃO

Refletindo a respeito de nossa atuação como educadores, em frequentes indagações nascidas das dúvidas de como agir com os alunos, dos questionamentos levantados em sala de aula, por pais de alunos das séries fundamentais e da observação e acompanhamento de alguns jovens com dificuldades na aprendizagem e na prática constante de leitura, resolvemos buscar novas respostas e maneiras de trabalhar, bem como refletir sobre a influência da afetividade na construção do conhecimento e a importância do educador-mediador, ao conciliar os conceitos espontâneos (dominados pelo educando – conhecimento inato) com os conceitos sistematizados (propostos pela escola) sem que nenhum desses conhecimentos, da família e da escola, seja deixado de lado nesse processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho tem por objetivo entender a afetividade por meio da leitura de diversos gêneros de acordo com as formas, normas e regras da língua e chamar a atenção sobre como se dá a aquisição do hábito da leitura em sala de aula e como o educador e a família podem contribuir para que a criança tenha na leitura uma prática constante e prazerosa. Isso porque essas relações são responsáveis por um melhor desempenho do aluno, tendo em vista que a afetividade atua e contribui para que os educandos se sintam mais confiantes e seguros para aperfeiçoar o senso crítico e a imaginação criadora e formar novos leitores-questionadores capazes de mudar a realidade na qual estão inseridos.

Um dos aspectos a abordar é a percepção da ausência desse vínculo afetivo entre educador e educando, causador de fracasso escolar. Outro fator importante e primordial é a influência da família na aprendizagem e na formação do indivíduo como ser social. Neste contexto, não podemos nos esquecer da escola que, além de exercer sua função essencial, que é a de mediar o conhecimento para novas gerações e a apropriação da cultura acumulada pela humanidade, deve ser, acima de tudo, um lugar prazeroso e de alegria, onde o educando possa vivenciar relações que o ajudem a desenvolver-se como pessoa, como cidadão constituído socio-histórico e culturalmente, como ser pleno a ser respeitado e que deseje profundamente ser feliz.

Este estudo, desenvolvido na E.M.E.F. de Pacovatuba – Distrito de Juaba – município de Cametá, envolveu a diretora, a professora da disciplina Língua Portuguesa, alunos da 5ª série e alguns de seus pais, durante o 2º semestre do ano de 2008. Nele utilizamos a abordagem qualitativa e o estudo de caso.

Sendo assim, discutiremos o que é afetividade e como se dão as práticas de leitura do educando. Em seguida, discutiremos a importância da afetividade para que ocorra a aprendizagem de maneira mais prazerosa e efetiva, o papel do educador no processo do desenvolvimento da leitura do educando e o papel da família para a concretização do aprendizado com sucesso.

Logo após comentaremos o filme *Um amor para recordar*, com o qual demonstraremos como a afetividade contribui para a mudança radical na vida de um indivíduo, ressaltando assim que a afetividade é de suma importância para que se desenvolva um bom trabalho com nosso educando, conduzindo os educandos à reflexão de como se dá a afetividade nas relações entre família, grupo de amigos/estudos, namorados, escola e sociedade.

2 A AFETIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Quando falamos da capacidade, da disposição ou do caráter do ser humano de ser afetivo pelo mundo externo/interno, por meio de sensações ligadas ao conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, paixões e sentimentos, acompanhados sempre da impressão de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza, de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, referimo-nos a uma possível definição do que seja a afetividade.

Wallon (1968) estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com os componentes orgânicos. As contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas por meio de choro, significando fome ou algum desconforto posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus musculares, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca algum tipo de modificação muscular.

De acordo com Wallon (1971), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observarmos os gestos, as mímicas, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. O autor atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que ao nascer não as tem.

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reações que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu entourage (WALLON, 1971, p. 262).

A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (1968), “é com o aparecimento desses elementos que ocorre a transformação das emoções em sentimentos”. A possibilidade de representação, que, conseqüentemente, implica a transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação geradora de contração leve e permanente de um músculo, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar insensível a musculatura periférica.

Vygotsky (apud DANTAS, 1992, p. 76) defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Ainda afirma Vygotsky que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana e dinâmica entre parceiros.

Observa-se que, em se tratando da afetividade, Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum. Ambos assumem o seu caráter social e uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto, de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a

íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Abordaremos, neste trabalho, a concepção de que a interação social é fator determinante para que o indivíduo adquira o conhecimento, e a afetividade é um dos meios pelos quais o desejo, interesse e motivação aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana e dinâmica entre parceiros.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, nessa perspectiva supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa ler também o que não está escrito, compreendendo os elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo e, conseqüentemente, também a formação de indivíduos capazes de escrever com eficácia, pois a possibilidade de produzir textos tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do texto, do portador que o apresenta, do sistema de escrita. Quer dizer, é um trabalho que se realiza a partir de todos os conhecimentos que o leitor traz para o texto desde antes de começar a ler e daqueles que põe no texto enquanto lê.

Supõe-se que o descaso que os alunos têm diante da prática da leitura, se dá devido ao acesso restrito e as condições desfavoráveis que eles enfrentam para ter ou adquirir os materiais adequados à formação de seus próprios conceitos e ao ensino-aprendizagem. Como aponta Luria (1988):

[...] a formação dos conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que o indivíduo tem (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Tanto assim que essas diferentes formas de generalização e de abstração não foram, e ainda não são acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades, e nem

a passagem do nível sensorial para o racional foi invariável em todos os estágios de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

A leitura na escola tem sido basicamente um objeto de ensino. Para que possa se constituir também em objeto de aprendizagem é necessário que faça sentido para o aluno. Isto é, a atividade de leitura deve responder a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza, sua complexidade (não pode descaracterizá-la). Isso significa não lhe negar a diversidade de textos e de combinação entre textos, de objetivos e modalidades que a caracterizam, ou seja, os diferentes “para quês” que justificam a leitura: resolver um problema prático, divertir-se, escrever, estudar, informar-se. As diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e tipos de textos: ler buscando as informações relevantes, o significado implícito nas entrelinhas, etc.

Se o objetivo é que os indivíduos tenham condições de compreender os textos com os quais se defrontam, sabendo interpretá-los, tanto do ponto de vista do conteúdo como da intencionalidade. Contudo, a meu ver, torna-se necessário organizar o trabalho educativo par que experimentem e aprendam isso na escola.

O que se observa na maioria das vezes é que a escola representa a única oportunidade de interação (encontro) entre o aluno e o livro. Cabe à escola proporcionar aos alunos outros textos, para que possam descobrir outros caminhos e, com isso, desenvolver o gosto pela leitura, não somente em sala de aula porque o professor pede, mas de textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, ampliando assim, as possibilidades de desenvolver uma consciência crítico-argumentativa.

Entretanto, é necessário lembrar que o papel da escola não se resume apenas em oferecer a seus alunos o contato com textos que causem prazer, mas que estes sirvam de instrumentos para estabelecer contatos com os textos de fruição. A esse respeito, Barthes (1996) afirma:

Texto de prazer: é aquele que contenta, enche, dá euforia; é aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: é aquele que põem em estado de perda; é aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, consistência de seus gostos, de seus valores, de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1996, p. 21).

Nessa perspectiva, entra em cena o método recepcional, uma vez que:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange as convenções sociais e culturais a que está vinculada e à consciência delas possui (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 84).

Se o texto/obra escolhida confirma o sistema de valores que orientam o conhecimento de mundo e as normas de produção do texto/ obra que o leitor tem, seu horizonte de expectativas permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Por outro lado, se o texto/obra desafiar sua compreensão, por não fazer parte do seu conhecimento, frequentemente o rejeita, por exigir um esforço de interação além do seu sistema de referências vitais. Entretanto, o texto/ obra emancipatória permanece mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificativa/explicação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito. Diante de um texto/obra que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo a obra que atue sobre seu esquema de expectativas por meio das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções.

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado o texto/obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que o texto/obra “difícil” pode quebrar, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica.

4 O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DAS PRÁTICAS DA LEITURA

A criança, desde seus primeiros momentos de vida, está inserida em um contexto culturalmente constituído e imersa em um sistema de

significações sociais. Os adultos, por sua vez, procuram ativamente incorporá-la à reserva de significações e ações elaboradas e acumuladas. Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos), a criança vai integrando às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, em um processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. A palavra, com suas funções designativas, analítica e generalizadora (Cf. LURIA, 1987) é mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas.

A construção do conhecimento é um processo que está em constante (re)formulação e ampliação ao longo do tempo, as quais ocorrem de acordo com as possibilidades que o indivíduo tem diante das situações comunicativas do cotidiano. Essa construção de conhecimento não depende somente do indivíduo, de suas ações, das condições sociais de produção e das interações com o outro, é o que se constata segundo uma das grandes contribuições de Vygotsky para nós, educadores:

[...] está na análise por ele esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica. No entanto, há uma dimensão dessa prática social nos contextos institucionais que ele não aprofunda: as marcas ideológicas.

Na relação entre educador e educando, deve-se buscar a compreensão e a aceitação mútua, no respeito, na amizade, no amor, na troca de informações e no diálogo, base de um bom aprendizado. Os educadores são como as velhas árvores, possuem uma face, um nome, uma história a ser contada e habitam um mundo em que o valor é a relação que os liga aos alunos. “E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso que se estabelece a dois. Espaço artesanal” (ALVES, 1985, p. 62).

Trabalhar com crianças requer sensibilidade do educador e uma investigação de como cada criança aprende, estendendo essa visão para as habilidades e dificuldades de cada uma delas. Assim, é importante que o educador construa um perfil de turma, para conhecer os alunos e saber por onde começar o seu trabalho, partindo da realidade de cada um.

Motivar com uma palavra amiga, um olhar, um sorriso, um toque, muitas vezes traz de volta as crianças que, devido a sua origem cultural, estão desgastadas pelo sofrimento e pelo descaso. Muitas necessidades emocionais dessas crianças deveriam receber prioridade para facilitar a situação de aprendizagem. Freire (1996) nos coloca a ideia de que o professor não precisa gostar de todos os alunos da mesma maneira só

porque é professor. Mas tem que ser autêntico, selar seu compromisso com os educandos, respeitando o ser humano que há em cada um. Por isso, o educador, ao manifestar interesse pelos sentimentos e pela vida da criança, bem como oferecer possibilidades para a própria criança se expressar, pode auxiliar na construção de um ser mais seguro e autônomo. Quando não atendemos às necessidades emocionais e psicológicas das crianças, ajudamos a criar e a manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

Precisamos, também, buscar alternativas nas ações pedagógicas visando à formação de indivíduos cooperativos, críticos e criativos, capazes de atuarem de modo transformador na sociedade. A cooperação precisa ser estimulada pelos educadores, pois é o processo de interação social que mais contribui para a educação. Ao ser estimulado, não apenas por palavras, mas principalmente por meio da organização de atividades cooperativas, poderá formar uma nova comunidade.

Diante disso, o papel do professor é o de dialogar, de entrar no novo conhecimento junto com os alunos, e não no de mero transmissor do velho, isto é, ensino tradicional, uma vez que o educando entra na escola sabendo muitas coisas, não porque algum professor ensinou, mas porque ele está assimilando todo esse novo paradigma que é: a gente aprende não só porque foi ensinado.

Uma das formas de ensinar criativamente é incentivar a curiosidade da criança por aquilo que se relaciona com o seu mundo e encorajá-la a expressar-se espontaneamente. Ela necessita aprender a valorizar suas ideias e percepções e saber confiar nelas. A brincadeira, o jogo (não visando à competição), as músicas e o humor têm destaque especial no desenvolvimento do potencial criador porque a criatividade é um ato prazeroso. Os exercícios verbais oportunistam o desenvolvimento dessa habilidade, podendo ser acompanhados por outros recursos como: desenhos, pintura, filmes, jornais, revistas, fotos, entre outros a escolha da própria criança.

Toda criança que tiver como professor alguém sensível aos seus questionamentos e anseios e que lhe proporcione experiências escolares gratificantes, certamente terá maiores chances de enfrentar o amanhã como um verdadeiro desafio à sua inteligência, criatividade e emoção. Ao educador que trabalha com criatividade caberá o prazer de ter crescido junto com o aluno, de forma quase despercebida, por meio de uma intensa e feliz relação interpessoal. Para que tudo isso ocorra, o educador precisa estruturar sua prática em conhecimento por meio de como a aprendizagem se processa, considerando a individualidade de cada educando. Inserido em um mundo em constante mudança, o educador precisa ter fundamentação

teórica e manter-se sempre atualizado por intermédio de cursos, congresso e leituras, pois, só assim, poderá construir uma prática pedagógica, política e social para a formação integral do educando.

Como mediador e facilitador da aprendizagem, o educador pode auxiliar o educando a aprender, usando estratégias que permitam conhecer a cultura existente, recriando-a em função do seu conhecimento. Na aprendizagem, existem princípios que precisam ser observados: toda aprendizagem exige ser significativa, precisa envolver o aprendiz como pessoa inteira. O processo de aprendizagem é individual, ninguém aprende pelo outro. No entanto, deve ter objetivos reais e, principalmente, ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os membros que participam do processo.

A aprendizagem ocorre pela atividade individual, pela experiência do indivíduo no mundo em que está inserido. A educação, entretanto, ultrapassa a simples aprendizagem e, para acontecer, requer a vida social, o trabalho coletivo. Na sala de aula, a educação resulta da convivência social dos alunos entre si e com o professor. Para que haja educação, portanto, surge a necessidade de que o professor trabalhe em conjunto com os alunos, visando a uma educação para a liberdade com responsabilidade. Somente por meio da educação libertadora, ambos os envolvidos podem se tornar sujeitos da própria educação. Somente o diálogo possibilita a educação para a liberdade e a formação de pessoas capazes de participarem criticamente na construção de um mundo mais justo, como sujeitos de sua história. Nas séries iniciais, o educador precisa considerar os recentes estudos da área. Ferreiro (1992), por exemplo, que contribuiu para a prática pedagógica testando e organizando as concepções da criança sobre a linguagem, nos mostrou que a alfabetização é um longo processo, no qual o aprendiz observa, estabelece relações, organiza e interioriza conceitos, duvida destes e os re-elabora até chegar ao código alfabético usado pela sociedade letrada.

Da mesma forma que o ser humano nasce, passa pela infância e adolescência até atingir a idade adulta, a criança apresenta fases ou níveis de desenvolvimento na construção do pensamento em relação à língua escrita. Desse modo, o educador que trabalha com essa fase de transição (que é a de sair da quarta série e se deparar com outras matérias da quinta série e ter que se adaptar com essa novidade em pouco tempo) precisa conhecer como ocorrem esses níveis e como pode fazer a mediação para que a criança avance cada vez mais. Além de perceber a importância da afetividade no processo de construção desse saber.

5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA AQUISIÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

A escrita não é um produto escolar, mas um produto do esforço coletivo da humanidade para representar a linguagem. A postura da família pode facilitar a aquisição da leitura e da escrita, mas é importante lembrar que todos os alunos, mesmo os provenientes de lares cultural e economicamente marginalizados, aprendem a ler e a escrever se lhes forem dados o tempo e as condições para que isso se efetive.

A família é a primeira, a mais importante instituição educadora na vida da criança. É fundamental que os pais assumam sua responsabilidade, enquanto orientadores que são dentro do lar, conversem, orientem e ouçam seus filhos, para que eles aprendam com seus familiares de forma descontraída, pois, na família, a aprendizagem é espontânea, livre e significativa. Sendo assim, a família e a escola devem estar em constante interação, pois isto permitirá à criança um desenvolvimento cognitivo maior e um ajustamento social, cultural e emocional mais adequado.

Uma das maiores modificações no desenvolvimento biopsicossocial do homem é o nascimento. Começamos a nos dar valor a partir do nascimento, geralmente por meio do que as pessoas nos dizem a respeito de nós. As crianças traduzem o que ouvem para si e escolhem do ambiente qualquer coisa que reforce o que ouviram. A forma como nos percebemos e nos valorizamos determina em grande medida a forma como nos comportamos como lidamos com nossa vida, como nos conduzimos.

Assim, uma criança que cresce ouvindo mensagens negativas a seu respeito terá uma baixa autoestima, ao passo que uma outra que cresce ouvindo mensagens positivas a seu respeito terá outras reações, que lhe permitirão ter contato com seu próprio potencial e se lançar no processo de explorar e descobrir as coisas do mundo. Deste modo, a família exerce muita influência sobre o comportamento infantil, expresso nos valores pessoais, nas atitudes sociais e na conduta da criança. Uma família pode despertar para o desejo de aprender ou para o desinteresse, a apatia.

De acordo com Maldonado (1981, p. 9),

[...] Educar filhos é tarefa complexa: cada nova etapa do desenvolvimento da criança é um desafio à criatividade e à flexibilidade dos pais, pelo muito que eles exigem em termos de mudança de padrões de conduta e de atendimento às necessidades e solicitações dos filhos. A arte de educar consiste, sobretudo, na possibilidade de os pais crescerem junto com cada filho, respeitando e acompanhando a trajetória que vai da dependência quase total do bebezinho para a crescente autonomia e independência do filho quase adulto.

O local onde vive a criança é importante para o desenvolvimento intelectual e emocional, sendo tarefa das famílias propiciarem um ambiente estimulador para o pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. O ambiente familiar deve possibilitar elementos estimuladores a ela para que desenvolva todo o seu potencial. Segundo Maldonado (1981, p. 114), “modificar o ambiente atua também no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia”. Sendo assim, criaremos uma criança capaz de assumir e decidir por si só o que deseja alcançar em determinados momentos.

Em locais com estimulação restrita, a criança pode não atingir um desenvolvimento adequado. Ela poderá apresentar defasagens em relação às crianças de sua idade. Assim, crianças criadas em ambientes monótonos e sempre sozinhas em seu berço, na penumbra, com pouca oportunidade de verem e ouvirem pessoas falando com elas terão seu desenvolvimento prejudicado.

Afetividade, apoio e cuidados dos pais são comportamentos decisivos para o desenvolvimento da maturidade, da independência, da competência, da autoconfiança, da autonomia nas futuras decisões e das responsabilidades. O amor é fator essencial para o desenvolvimento e equilíbrio do ser. Freire (1996, p. 120) nos revela que

[...] uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomadas de decisões deles não é uma intromissão, mas um dever até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles.

A criança quando sente que é aceita compreendida, valorizada e respeitada tem grandes possibilidades de se desenvolver bem em seus estudos. Sabemos que a aprendizagem não se dá apenas no plano cognitivo. Além da inteligência, ela envolve aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, é necessário que todas essas funções estejam em perfeita harmonia e equilíbrio. Na sua psicogenética, Wallon defende os aspectos afetivos, pois é de fundamental importância para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pleno do ser humano: “o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo” (DANTAS, 1992, p. 90).

A família, como primeira responsável pela educação da criança, precisa conversar, e orientar para que eles busquem o conhecimento de maneira livre e significativa, sem pressão alguma, mas para que isso aconteça da melhor forma possível é necessário que a família e a escola estejam em constante parceria.

6 A ESCOLA EM QUESTÃO

O Rio Pacovatuba, que está localizado à margem direita do rio Tocantins, faz parte do distrito de Juaba – município de Cametá, a aproximadamente quinze quilômetros de distância da sede do município. Para se chegar lá, viaja-se entre um hora e meia e duas horas a barco motorizado. O referido rio está cercado por outros rios, sendo eles: Juareramanha, Mutuacá, Tem Tem. Na localidade, existe um único prédio escolar, destinado ao funcionamento da E.M.E.F. de Pacovatuba, construído todo em madeira de lei segundo o modelo padrão das escolas municipais. Possui dez dependências: seis salas de aula normais, secretaria, copa, banheiros e uma área para tratamento de água.

A referida escola, que tem sua fachada para a margem direita do rio Pacovatuba, situa-se em frente à Comunidade Cristã de Pacovatuba. Nesta instituição de ensino, trabalham dezoito funcionários, sendo: a professora responsável, os professores de nível médio e superior, manipuladores de alimentos, serventes, agentes de apoio e segurança.

É de suma importância ressaltar que a escola oferece as várias modalidades de ensino aos moradores, a saber: Educação Infantil (Jardins I, II e III) e Ensino Fundamental (de 1ª à 8ª séries), divididos em dois turnos: manhã e tarde. A escola conta com trezentos e vinte e quatro alunos, regularmente matriculados, que vêm de várias localidades próximas como: Juareramanha, Mutuacá, Tem Tem, Ilha Grande de Juaba. Há transporte escolar, sendo quatro pela manhã e quatro à tarde, facilitando, assim, a ida dos alunos até a escola.

7 A PESQUISA

A investigação utilizou os pressupostos da pesquisa qualitativa, porque a intenção não era quantificar, mas sim, trabalhar com aspectos mais profundos das relações e processos de fenômenos, como explica Minayo (2001).

A pesquisa investigou as concepções e reflexões da diretora (professora responsável), da docente da disciplina Língua Portuguesa, dos discentes da 5ª série e de alguns pais de alunos sobre a afetividade na E.M.E.F. de Pacovatuba. A escola possui em seu Projeto Pedagógico alguns itens que abordam a importância da afetividade na construção e manutenção do conhecimento. A afetividade está presente nas festas comemorativas e nas disciplinas do currículo escolar, pois, acredita-se que a afetividade deva permanecer pertinente a todo o momento da vida do indivíduo.

Ao todo, foram entrevistados: a diretora (professora responsável), uma professora (sem formação universitária, mas que possui o diploma do Magistério Ensino Médio), responsáveis pelas interações escolares dos alunos da 5ª série, a turma da 5ª série e dois pais de alunos (sendo um homem e uma mulher).

Como o professor é elemento chave no processo educativo, esta pesquisa iniciou-se buscando compreender como as docentes vêm a questão da afetividade na relação professor-aluno. O instrumento selecionado foi aplicação de questionário individual e escrito. Posteriormente, fez-se a discussão sobre o que se entendia por afetividade, organizada em grupos focais.

A proposta de ensino que orienta as práticas pedagógicas dos docentes traz explicitada que o foco central da educação, desde a alfabetização, é a formação de cidadãos críticos, autônomos, atuantes, preocupados com as causas humanitárias e ambientais. Por isso, a instituição de ensino segue os preceitos gerais da educação escolar e desenvolve seu projeto político-pedagógico de forma ampla, para oportunizar aos alunos a construção de conceitos, a apropriação de valores e a formação de hábitos e atitudes.

A proposta pedagógica das instituições de ensino deve reconhecer a importância da identidade pessoal de alunos, de suas famílias, dos professores e de outros profissionais que irão, em ação conjunta, construir a identidade de cada unidade educacional no contexto de sua organização. Buscam desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

No entanto, para efeito de análise, classificamos as respostas obtidas em duas categorias: afetividade como expressão de sentimentos e atitudes exclusivamente positivos e afetividade que envolve uma complexidade e diversidade maior de sentimentos e atitudes.

8 DAS ANÁLISES DOS DADOS

8.1 AFETIVIDADE EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS POSITIVOS

Analisando os conteúdos das respostas e as unidades de significado decorrentes destas, verificou-se que a maioria dos entrevistados compreende o termo “afetividade” como sinônimo ou expressão de sentimentos positivos, tais como: carinho, querer bem ao outro, amizade, amor, afeto, entre outros. Como ressalta a professora:

(01)

[...] a profissão que escolhi me exige amor, paciência e, graças a Deus, tenho os jovens com as quais trabalho, que me passam muito isso também [...] a afetividade deles comigo e vice-versa acho que ocorre em todos os momentos da aula, mais fortemente quando estamos mais descontraídos, por exemplo: quando lemos, conversamos [...]

(PROFESSORA da E.M.E.F. de Pacovatuba)

Conversamos com os discentes da 5ª série, acerca do que seja afetividade e surgiram muitas respostas como:

(02)

A afetividade é a relação de amizade que tenho com meus colegas, às vezes, somos mais próximos uns dos outros, conversamos sobre assuntos do coração, músicas que gostamos [...] (JOÃO R., 10 anos, aluno da 5ª série).

(03)

A afetividade é o que nós temos na comunidade, onde todos celebramos em nome de Jesus e procuramos ajudar-nos da melhor maneira como se todos fôssemos irmãos de sangue. (ANA T., 14 anos aluna da 5ª série)

(04)

É o aconchego que tenho em casa com minha família, isto é, somos uma família unida e que tem diálogo no dia a dia. (BREDA M, 12 anos, aluna da 5ª série)

O predomínio desta compreensão, expressa nos depoimentos da docente de Língua Portuguesa da 5ª série, pode ser interpretado como que se reportam ao “instinto maternal” para o exercício do magistério. Já os alunos, na sua maioria, ressaltaram que a afetividade é o laço que os liga à família, aos amigos, à escola e à comunidade na qual estão inseridos. Verificou-se que tanto a resposta da docente como as dos alunos fundamentam e justificam seus argumentos no senso comum, relacionando a afetividade como expressões amorosas, demonstrando desconhecimento das teorias mais atuais que discutem esta relação de forma mais complexa e menos linear, como apresentadas em seus discursos.

8.2 AFETIVIDADE PARA ALÉM DA TERNURA

A docente acredita ainda que

(05)

A afetividade ocorre nas relações escolares, principalmente, interações entre professor-aluno, bem como nas relações ocorridas no âmbito familiar, no dia a dia na convivência em sociedade. (PROFESSORA da E.M.E.F. de Pacovatuba)

Nessa concepção a docente destaca a afetividade como inerente às relações humanas e se aproximam de uma compreensão mais complexa e próxima do que acontece na vida real. Embora sem explicitar ou estabelecer relações com enfoques teóricos aprofundados, sua concepção parece partir de suas observações e vivências no fazer educativo, o qual desenvolve desde 1999.

Já a diretora (professora responsável) atribui à afetividade

(06)

[...] o papel de facilitadora da aprendizagem. Ela é uma pré-condição para a apropriação de novas aprendizagens. E o professor deve ser o mediador neste processo. Parece estar de fato, consciente da necessidade de buscar seu papel como educadoras, frente à concepção de Educação que retrata o educando como um sujeito em fase de formação, com características peculiares e que necessita, desta forma, de educação e cuidados que favoreça sua constituição como pessoa completa e não apenas intelectual.

Desse modo, a prática pedagógica é entendida por ela como prática social que oportuniza, por meio da ação mediada entre professor e alunos, relacionar os processos sociais aos processos psicológicos.

Na discussão, a diretora (professora responsável) destacou ainda os efeitos que a prática afetiva pode acarretar aos alunos. Afirmou que esta norteia o desenvolvimento do aluno, em especial de sua personalidade, auxiliando na formação de seu caráter. Para ela, a afetividade também tem o poder de ampliar a interação social, solidificar laços de amizade e promover qualidade nos relacionamentos. Também age favoravelmente à constituição do indivíduo, ao resgatar e/ou fortalecer sua autoestima, ao ajudá-lo na superação de obstáculos e promoção de seu sucesso.

O entendimento da diretora, ao destacar o papel da afetividade nas relações humanas e desta no desenvolvimento do ser humano, vem ao encontro das premissas defendidas por Wallon e Vygotsky, que pertencem

à abordagem da psicologia histórico-cultural. Estes consideram a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta. Para Vygotsky (1998),

A constituição do conhecimento dá-se por meio da mediação, da relação sujeito – sujeito-objeto. Para ele, as características especificamente humanas não estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, tampouco apareceram somente devido às influências do meio exterior, elas são produtos da interação dialética do homem e seu meio sociocultural.

Complementa que o homem, ao transformar o meio ambiente para atender às suas necessidades primárias, acaba, conseqüentemente, transformando a si mesmo.

Assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a aprendizagem envolve sempre a construção do eu e do outro, entrelaçada à construção do conhecimento. Ou seja, a criança, inserida em um grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares. Desta forma, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado. Estas experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que possibilitarão a ressignificação individual do conhecimento internalizado, ou seja, a construção do próprio “eu”.

Em consonância com o pensamento de Vygotsky, Wallon define o socio-histórico como um processo em que todo o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como “o outro”. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. O “outro” com quem ele se relaciona é referência externa que permite ao homem constituir-se como ser humano.

Para eles, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. Portanto, a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações e, por isso, o conhecimento não deve ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da significação da interação social promovida por meio dos materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo vai se construindo de fora para dentro.

Ainda nas discussões afirmam que a postura assumida e as atitudes do professor são explicitações de afetividade. Ou seja, o interesse do

professor pelos seus alunos, o seu envolvimento, a atenção demonstrada, o respeito por eles e por seus problemas, a compreensão e, ainda, o fato de se expressarem com palavras, olhares e gestos carinhosos, de ouvi-los e dar voz a esses sujeitos, são atitudes que marcam positivamente os seus alunos, contribuindo para sua formação.

Em seguida, apresentamos o filme *Um amor para recordar*, para demonstrar como a afetividade contribuiu para a mudança radical na vida de um indivíduo, pois ela é de suma importância para que se desenvolva um bom relacionamento entre professor-aluno, ou seja, um bom relacionamento entre as pessoas, de modo geral, na sociedade.

O filme apresenta a história de um garoto que queria fazer parte de um grupo, que não tinha limites. Levado para uma usina a fim de participar de uma iniciação, é induzido por London (o rapaz mais popular da escola, desajustado e agressivo), líder do grupo, a pular em um pequeno reservatório de água, mas o fato se torna um acidente grave que coloca em risco a vida de Guepard. A patrulha chega ao local e o grupo se dispersa. London é preso e passa a prestar serviços à comunidade: ajuda na limpeza da escola, na orientação de alguns alunos com necessidade para apreenderem as matérias escolares, na peça de verão da escola, entre outras. Daí por diante, London tem de participar de atividades antes por ele desconhecidas ou simplesmente ignoradas. Em uma dessas atividades, ele se depara com Jamie (uma adolescente que vive em outro mundo, filha do pastor da pequena cidade, é estudiosa, compenetrada). London, durante os ensaios da peça, necessita de ajuda para decorar os textos, e se encontra ao lado da doce e amável Jamie. Ele vai, aos poucos, se interessando por ela (Jamie nunca pensou em conversar com ele e, muito menos, em se apaixonar perdidamente), mas London muda completamente de atitude e passa a querer estar mais próximo de sua amada, Jamie e seus pais fazem de tudo para que ele não se aproxime tanto, pois ela tem leucemia e se acha incapaz de ter um relacionamento, muito mais amoroso com alguém. London não desiste de conquistá-la e passa a fazer as coisas que Jamie aprecia como ajudar na Cruz Vermelha, olhar as estrelas, etc. London, aos poucos, consegue se aproximar de sua amada e descobre que ela está muito doente e faz de tudo para que não a deixe morrer, Jamie aparenta melhoras e eles decidem se casar e vivem uma linda história de amor. Mas, o destino que os uniu vai também lhes pregar uma peça. O lindo romance entre London e Jamie será um amor para recordar. Após algum tempo, ela morre e o deixa transformado, isto é, aquele rapaz, desajustado e agressivo deu lugar a um homem feliz e responsável.

Após o filme, conversando com os alunos, tivemos a oportunidade de presenciar depoimentos marcantes, como o de Berenice, 14 anos,
(07)

O filme foi comovente, pois nos mostra que por meio da amizade, da confiança e do companheirismo tudo pode se transformar na vida de um indivíduo como London que estava totalmente desvirtuado do caminho de Deus, não se importando com nada ao seu redor.

Esta concepção mais ampliada do conceito da afetividade envolve compreensão de que a troca entre indivíduos de sua espécie é salutar, pois, por meio da interação social, própria do aprendizado construído historicamente entre humanos, é que há possibilidade única e imprescindível para despertar os processos internos do indivíduo, propiciando o seu desenvolvimento na medida em que propicia a sua relação com o ambiente sociocultural no qual está inserido.

Os alunos ficaram entusiasmados com o sucesso das atividades e, sem se acomodarem, foram em busca de mais conceitos e depoimentos de pessoas sobre o tema estudado na sala de aula. Isso foi gratificante para nós, educadores, pois presenciávamos ali um avanço, isto é, os alunos não ficaram apenas com os textos e o filme que apresentamos, almejavam por mais conhecimentos.

Verificou-se que, no cotidiano escolar, se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. Estas são cenas corriqueiras em qualquer instituição onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios socioculturais diferentes, com características, desejos, motivos e interesses tão diversos. E não seria diferente nas instituições de educação fundamental na zona ribeirinha.

Isto porque a afetividade é uma dimensão sempre presente em todos os processos interativos, inclusive e, especialmente, nas dinâmicas de sala de aula, onde também a interação social é indispensável para a apropriação de novos conhecimentos. Assim, se as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade, seguramente, esta carga afetiva vai exercer uma influência na aprendizagem, seja ela positiva ou negativa.

Acreditamos que, no desenvolvimento das crianças, a afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social desempenham papéis de extrema importância. A relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo,

em que diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula. Isto é, estando inserida no contexto social, a escola não é uma instituição independente. Por isso, uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito e fundamentada nela, tem maior significado pelo fato já visto de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a importância da afetividade evidenciada pelos resultados obtidos na pesquisa, conclui-se que há uma forte preocupação desta instituição de ensino em “afetar” positivamente seus alunos, oportunizando momentos e espaços adequados ao estabelecimento de interações sociais capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, cognitiva, afetiva, motora e social.

Desta forma, faz-se necessária a conscientização do professor quanto aos seus importantes papéis na relação com os alunos: ser mediador em sala de aula; planejar as aulas; organizar todos os espaços; disponibilizar materiais; promover e participar das brincadeiras, mediando a construção do conhecimento.

Posto isso, é indispensável que o professor e toda a equipe escolar estejam em constante capacitação, refletindo sobre suas práticas e atualizando-se com os estudos mais recentes. O ideal é que esta formação em trabalho seja oferecida pelos órgãos competentes em parceria com os poderes públicos. Por vezes, o que ocorre, é o profissional que, comprometido com sua prática, tem buscado capacitar-se independentemente dos apoios e fomentos para sua formação continuada. Suas buscas têm objetivado compreender, entre outros assuntos, o processo de construção de novos conhecimentos, novos conceitos a partir das interações em sala de aula e fora dela.

Conseqüentemente, se o profissional da educação encontrar-se sempre atualizando seus conhecimentos teóricos, fundamentando sua prática, observando direta e objetivamente seus alunos, bem como lançando mão das reflexões resultantes deste processo, poderá orientar o aprendizado no sentido de promover o desenvolvimento potencial do educando, tornando-o real.

Como se constatou pelos estudos e pelas respostas analisadas, o professor, dentro da sala de aula, é o principal mediador do processo ensino-aprendizagem. Ocupa uma função ímpar e privilegiada no desenvolvimento da criança, podendo contribuir para o sucesso ou

o fracasso do aluno na escola. Ele pode estabelecer vínculos afetivos muito fortes com e entre os alunos. Por meio de seu comprometimento profissional, das sondagens dos conhecimentos prévios da turma, das intervenções adequadas e pertinentes, dos elogios, das correções que faz, dos incentivos que dá, da ajuda na resolução de problemas, pode ensinar muito a seus alunos. Nas atitudes de respeito à diversidade e limitações específicas de cada ser humano, bem como na valorização dos diferentes saberes e na disseminação de valores éticos e de solidariedade, conquista a admiração, a simpatia e o respeito de seus alunos.

Como vimos, na teoria e na prática, as interações entre as docentes e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos. Elas são impregnadas de afetividade e esta orienta o processo e pode se tornar aliada de qualquer professor.

Portanto, analisar o processo de construção de novos conceitos, sejam eles matemáticos, linguísticos, artísticos e outros, a partir das interações em sala de aula, direcionando o olhar para os aspectos afetivos inerentes à relação professor-aluno, é um grande desafio que deve ser estendido a todos os que abraçam o Magistério.

Assim, faz-se necessário que as instituições de Educação, articuladas às políticas públicas sociais, se constituam em um espaço onde as formas de expressão a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado. Em um contexto prazeroso, onde as famílias e as equipes de educadores possam conviver intensa e construtivamente, cuidando e educando, objetiva-se promover o desenvolvimento individual, social e cultural deste educando. Logo, torna-se premente que exista uma progressiva articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização, constituição de identidades e construção de conhecimentos possam ocorrer.

Concluindo, as instituições escolares devem ser sempre lócus de investigação por parte do professor de sua própria prática pedagógica. Devem ser também um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, de relação interpessoal e inserção social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 21.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONTANA, Roseli A. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.(Col. Educação Contemporânea)
- MALDONADO, Maria Teresa. *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EdUSP, 1988.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

Uma reflexão sobre leitura crítica e meios de comunicação de massa (no município de Cametá)

Marlúcia Mendes Gonçalves

Resumo: A concepção predominante sobre o ensino de leitura presente nos discursos de muitos autores e documentos educacionais, nos últimos tempos, é de uma ação política, um ensino que proporcione a interação texto, aluno e sociocultural. O propósito desta pesquisa é investigar como isso está se concretizando no trabalho prático do professor de Língua Portuguesa, na 5ª série do Ensino Fundamental, de escolas públicas da zona urbana (centro e periferia), no município de Cametá-PA. Para isso, a partir do pressuposto de que os textos produzidos pelos meios de comunicação de massa são utilizados como recursos didáticos para desenvolver ou estimular a leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a compreensão de que são gêneros textuais impregnados de ideologias e que, portanto, exemplificam muito bem esse conceito, assim também servindo como viés para se chegar ao objetivo aqui proposto.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; leitura crítica; escola; educação; meios de comunicação de massa; tecnologia.

Abstract: The main design on the teaching of reading in speeches of many authors and educational documents in recent times, is a political action, a school that provides the interaction text, students and sociocultural. The purpose of this research is to investigate how it is implementing the practical work of the teacher of Portuguese Language in the Elementary School (5th grade), public schools in urban areas (center and periphery) in the municipality of Cametá, PA. To do so, to assume that the texts produced by the mass media are used as teaching resources to develop or encourage the teaching of critical reading in Portuguese, whereas the understanding of textual genres that are impregnated with ideologies and therefore illustrate very well this concept, as well as serving bias to reach the goal proposed here.

Keywords: Portuguese Language; critical reading; school; the mass media; technology.

1 INTRODUÇÃO

É preciso conscientizar a sociedade e, mais particularmente, o mundo educacional sobre a necessidade da inclusão, na sala de aula, de atividades que propiciem uma leitura crítico-criativa dos meios de comunicação de massa (SOUZA, 2003, p. 3).

Essa foi a afirmação da professora, na Faculdade de Educação da PUC-RS, Valdemariana Souza, no texto *Meios de comunicação de massa na sala de aula*. A declaração da docente reflete uma preocupação cada vez mais discutida no interior do âmbito educacional: a manipulação de comportamentos e atitudes sociais por meio de uma “linguagem que se vale do poder da sedução, da ideologia e dos mitos” (SOUZA, 2003, p. 3), produzida por esses instrumentos de comunicação que atingem direta e indiretamente uma considerável parte da sociedade. A educadora ainda criticou a pouca valorização dos meios de comunicação de massa pela educação formal, “embora façam parte da vida cotidiana” (SOUZA, 2003, p. 3) das pessoas.

O que se nota é que, por exemplo,

A discussão em torno da informática educativa transcorre de longa data. E seja pelo resultado dessas discussões ou pela mera imposição do desenvolvimento econômico e tecnológico, uma democratização da informática acontecerá (BRITO, 2002, p. 13).

Pelo que parece, a preocupação vai além de um computador conectado à internet na escola. A virada do século XX para o século XXI, a consolidação do aperfeiçoamento e inovações tecnológicas e uma expressiva prosperidade econômica nacional, de alguma maneira, possibilitaram o acesso de uma significativa parte da sociedade brasileira a esses meios de comunicação e, conseqüentemente, a todo tipo de informação. Talvez, também por esse fato, alguns profissionais da educação voltaram suas atenções para a questão da inclusão da tecnologia na escola, como uma tentativa de envolvimento ativo da instituição educacional aos acontecimentos do século atual. E, ao mesmo tempo, para a maneira como essa tecnologia está sendo abordada no processo de ensino-aprendizagem, com especial atenção para o tipo de leitura que professores e alunos (enquanto sujeitos histórico-sociais) estão fazendo desses meios de comunicação.

Diante desse cenário que se configurou no século XXI e da polêmica em torno da leitura crítico-criativa dos meios de comunicação de massa na escola, aqui tratados, inicialmente, nos artigos publicados por Souza (2003) e por Brito (2002), há uma necessidade e preocupação do leitor (docente) em encontrar respostas para alguns questionamentos que vão se formando ao longo da leitura de textos como os abordados aqui: *Meios de comunicação de massa na sala de aula e Novas tecnologias na educação*.

Assim, indaga-se:

- Qual o verdadeiro posicionamento da educação formal diante desse tipo de leitura (leitura crítica) aplicada dos meios de comunicação de massa?
- A escola está realmente descontextualizada, com uma prática educativa desvinculada do que seria seu objetivo maior: promover a autonomia humana?
- Por que o momento atual seria ideal para a possibilidade de mudanças de paradigmas na educação?
- Que fatores são esses que apontam para o surgimento de uma nova tendência pedagógica?
- E qual o posicionamento do professor de Língua Portuguesa frente a estas questões?

Na tentativa de buscar respostas que satisfaçam à complexidade destas perguntas, busquei caminhar sob a luz de orientações feita por Minayo (1994), sobre a:

[...] sua proposta hermenêutico-dialética. Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala (MINAYO, 1994. p. 77).

Portanto, enveredei por uma análise dos dados coletados articulados aos demais setores que estruturam uma sociedade. Afinal, seria inevitável que questões relacionadas ao político, econômico, social e cultural surgissem seja para explicar, refutar, criticar, completar ideias, etc.

Para que se executasse com maior desempenho a pesquisa, limitei-me às escolas públicas do município de Cametá (centro e periferia / zona urbana), da 5ª série do Ensino Fundamental, por meio da prática de professores da disciplina de Língua Portuguesa.

Dediquei-me à 5ª série por concordar com alguns especialistas da educação de que essa série seja a primeira transição (ou etapa) do processo escolar pela qual o estudante passa. Um período que acredito ser de preparação do estudante para assumir uma maior maturidade perante os estudos formais, cabendo aos professores, por meio de práticas pedagógicas adequadas, estimularem essa postura no aluno.

Ainda gostaria de justificar o porquê desta pesquisa ter sido realizada com professores da disciplina de Língua Portuguesa. Existe uma expressão, já muito criticada, que diz: “O professor de Português é quem deve ensinar leitura”. Percebe-se que não é uma sentença verdadeira, pois esse ato deveria inclusive iniciar no seio familiar, mas que não se concretiza por muitos fatores. Quanto aos profissionais de outras disciplinas, eles o fazem raramente e de modo superficial. Enquanto isso, as estatísticas demonstram um número cada vez maior de leitores funcionais.

É evidente que os demais profissionais devam tomar para si um verdadeiro compromisso ante essa ação, até porque a leitura (como discutiremos mais à frente) não é simplesmente a decifração de palavras ou frases. No entanto, o professor de Língua Portuguesa, a meu ver, é o *armador* desse processo. Cabe a ele uma maior responsabilidade, *chamar para si o jogo*, comprometer-se de uma vez por toda com essa função. Afinal, se todos continuarem se eximindo dessa obrigação, a tendência é um quadro cada vez mais caótico dessa realidade.

O presente trabalho busca, pois, sondar o ambiente escolar para verificar como as novas perspectivas de ensino de leitura vêm se concretizando nas aulas de Língua Portuguesa ou até que ponto se faz presente nesse meio.

2 MAS O QUE SÃO OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA?

Iniciamos por uma definição dicionarizada pelos verbetes isolados, focando os significados em consonância aos interesses aqui desejados. Assim, conforme Ximenes (2000):

[...] a palavra “**meio** quer dizer: modo; maneira; recurso. **Comunicação**: processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens escritas, faladas e etc., por meio diversos. **Massa**: aglomeração, multidão; grande número de pessoas.

A partir desses significados chegamos ao seguinte conceito: *os meios de comunicação de massa são os modos ou recursos utilizados no processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens a um grande número de pessoas*. De fato, não deixa de ser uma conceituação, no entanto, a objetividade com que é tratado o assunto torna-a estanque e simplória.

Dentre os vários significados, consideramos alguns deles em dicionários que abordam os vocábulos em estruturas frasais:

Meio de comunicação: canal ou cadeia de canais que liga a fonte ao destinatário (ou o emissor ao receptor) na transmissão de uma mensagem [...], veículo de comunicação. **Comunicação de massa:** comunicação social dirigida a uma ampla faixa de público anônimo, dispersa e heterogêneo, atingindo simultaneamente (ou breve trecho) uma grande audiência, graças a utilização dos meios de comunicação de massa [q.v.]. **Meios de comunicação de massa:** meios ou veículos utilizados na comunicação de massa [q.v.]; massa média. E ainda, **Comunicação social:** Processo de comunicação de caráter indireto e mediato, estabelecido no seio da sociedade, por meio de jornal, revista, teatro, rádio, cinema, propaganda [...] (AURELIO, 1986).

Esse conjunto de significações busca explicar ainda de forma muito objetiva os elementos do tema, apesar de suscitem um determinado contexto.

Outro conceito veio do entendimento de professores de Língua Portuguesa sobre o assunto. Uma grande parte respondeu: “os meios de comunicação de massa são a televisão, a internet, o *outdoor*, os jornais, as revistas, as propagandas, etc.; são aqueles meios que muitas pessoas têm acesso, que juntam muita gente”. Esta compreensão aproxima-se das definições já citadas, portanto, também remete a um entendimento pouco produtivo do conteúdo, não permitindo um avanço das ideias.

Consideramos os conceitos explanados dentro das discussões de autores que conseguem ultrapassar a simples denotação das palavras e avançar rumo à problematização da questão. Para tanto, submetamos os elementos da proposição – meios de comunicação de massa – a uma rápida apreciação nos diferentes contextos da história da humanidade. Não é meu propósito adentrar-nos em por menores gramaticais dos estudos linguísticos sobre a história da linguagem humana, mas sim o de evidenciar os termos em um estudo mais enfático do ponto de vista historiográfico com o único intuito de se chegar a uma conceituação dos meios de comunicação de massa.

2.1 ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS IMPORTANTES

Superada a distorção economicista, importante e variados temas de estudo passaram a integrar o trabalho historiográfico. Recorrendo às demais ciências (Economia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, Linguística, Política, Psicologia), o historiador lançou-se à pesquisa de múltiplos temas da vida humana, tais como: a história das profissões, da infância, da loucura, da sexualidade, da morte e das doenças humanas, da relação do homem com a natureza, dos costumes morais, da moda, dos sentimentos, da feminilidade, etc. Enfim, como observou Henri Marrou, os historiadores descobriram que o homem não é somente um ser político ou econômico. O homem é um ser multideterminado, um sistema aberto. Por isso, fazer História é dedicar-se à ampla tarefa de compreender a vida humana em toda sua complexidade e riqueza (COTRIM, 2001. p 14).

Entre os temas abordados sob essa nova perspectiva científica, encontram-se os estudos a respeito da comunicação humana.

Os paleontólogos, pesquisando os restos mortais dos hominídeos (antepassados do homem que viveu na Pré-História), afirmam que a estrutura física do aparelho fonador desses seres não lhes possibilitava falar. Os linguistas, em seguida, estudando a linguagem humana, disseram que se tratava de um *sistema fechado* de linguagem. Concluímos, então, que a comunicação entre os homens sempre existiu desde os tempos primitivos e que evoluiu ao longo do tempo de acordo com a evolução da humanidade (da espécie).

As pesquisas historiográficas e linguísticas revelam que a comunicação humana ganhou uma maior extensão no tempo e no espaço com o advento da escrita (a qual marca didaticamente o início da Antiguidade). No tempo, porque foram por meio de escritos deixados pelos povos antigos que, também, pôde-se conhecer o modo de pensar e viver das sociedades passadas. E, no espaço, pela melhor organização social, política, econômica e cultural que se deu naquelas sociedades: “[...] A partir do ano 3.000 a.C., a escrita suméria passou a ser utilizada não só na contabilidade dos templos, mas também no registro de textos religiosos, literários e de algumas normas jurídicas [...]” (COTRIM, 2001, p. 31-35).

Na Idade Antiga e na Idade Média, a comunicação entre as pessoas de cidades e regiões diferentes era muito difícil. Na verdade, dava-se mais por intermédio das negociações comerciais. A propósito, foi essa comunicação limitada, junto a outros fatores, que provocou a decadência do comércio feudal e, por sua vez, o fim da Idade Média:

[...] Cada região tinha suas normas, suas moedas, seus tributos, seus sistemas de pesos e medidas. Além disso, havia muitos problemas de comunicação. As estradas eram ruins. Existiam muitas línguas e dialetos (COTRIM, 2001, p. 183).

Um dos meios de superar estas dificuldades de comunicação foi organizar os textos escritos em forma de livro, tendo inclusive um importante papel para a divulgação das ideologias do Clero entre seus membros (padres, bispos, monges) e, conseqüentemente, entre o povo daquela época.

Outro meio de comunicação encontrado pela sociedade medieval foi a utilização de cartas entregues por mensageiros e até por pombos.

Ao longo do seu processo evolutivo, as sociedades foram sentindo a necessidade de uma comunicação mais eficiente. Já não dava mais para esperar os demorados dias que os mensageiros levavam para entregar as mensagens ou os pombos que nem sempre seguiam a trajetória correta, e menos ainda, sair gritando como os homens primitivos. Era preciso pensar em meios mais eficazes que viabilizassem a comunicação, não somente para solucionar problemas corriqueiros, mas também para apressar assuntos políticos e econômicos, além de que pudessem atender o desejo dos intelectuais em propagar suas ideias artísticas, religiosas e científicas.

Quando as sociedades viviam em um sistema de subsistência (isolados na zona rural) com um comércio esporádico, não havia tanta necessidade em manter muitos contatos. No entanto, com a queda desse tipo de sistema, o comércio ressurgiu intensamente e as pessoas voltaram a concentrar-se em torno das feiras (onde ocorria o comércio), formando as cidades. Logo, foi preciso reorganizar os espaços citadinos em função do novo modelo de sociedade que se projetava. Assim, foram surgindo as invenções modernas, estimuladas inclusive pelo movimento intelectual e cultural denominado Renascimento. Dentre as invenções surgidas no início da Idade Moderna está a máquina de impressão que, para aquele momento histórico, revolucionou os meios de comunicação:

[...] por intermédio do alemão Johann Gutemberg (1398-1468) foi desenvolvido o processo de impressão com tipos móveis de metal, dando-se um grande passo para a divulgação da literatura em maior escala. Surgiram famosos impressores, que passaram a divulgar os ideais humanistas do Renascimento (COTRIM, 2001, p. 914).

Mas uma verdadeira revolução dos meios de comunicação ocorreria com a Revolução Industrial (1750), que mais tarde foi impulsionada pelo

acontecimento das duas grandes guerras mundiais, sobretudo a Segunda Guerra Mundial. “Apesar das grandes perdas econômicas resultantes da guerra, o propósito estimulou o progresso técnico e industrial que foi extremamente importante para acelerar o progresso de recuperação do Pós-Guerra” (COTRIM, 2001, p. 914).

O modelo de sociedade moderna como podemos observar estava baseada no modelo de economia moderna. E, apesar de alguns movimentos de oposição (socialismo e comunismo) e de acontecimentos que abalaram suas estruturas (como crise da Bolsa de Valores de Nova York), o sistema capitalista resistiu e ainda ganhou mais forças para incentivar e manter a mentalidade social da contemporaneidade. Uma sociedade marcada pelo excessivo consumismo e fortemente influenciada pelos aparatos tecnológicos atuais.

Engajado a esse contexto estão os meios de comunicação como instrumentos práticos e velozes, capazes de conectar pessoas a longa distância em tempo recorde e que se ajustaram perfeitamente à vida da sociedade contemporânea como um todo. Talvez, se as sociedades vivessem sob o mesmo patamar econômico, a definição de meios de comunicação acima satisfaria nossos estudos. Mas a realidade “nua e crua” do panorama contemporâneo nos faz lembrar a acirrada diferença de classes sociais e da *dedicação das indústrias* em produzir aparelhos de comunicação que atendam a cada classe social, por isso, pode-se falar em massas.

Enfim, a história da comunicação de massa passa por várias fases, e ganha um notável desenvolvimento no início do capitalismo com os acontecimentos da Revolução Industrial e as duas grandes guerras mundiais.

2.2 A MASSA

As massas sociais sempre estiveram presentes na história da humanidade, basta atentar para os acontecimentos históricos. No entanto, o termo massa torna-se mais significativo na modernidade e na contemporaneidade com o excessivo número populacional.

Há estimativas de que no início da Era Cristã a população humana em todo planeta, girava em torno de 250 milhões de habitantes. Somente 16 séculos depois, em 1650, é que esse número duplicou: 500 milhões de habitantes. Mas, a partir da Revolução Industrial (e a sequência de transformações sociais e científicas), o crescimento demográfico atingiu ritmo acelerado. Em 1850, a terra era habitada por 1 bilhão de seres

humanos. E, menos de cem anos depois, 1940, houve nova duplicação: 2 bilhões de pessoas (COTRIM, 2001, p. 24).

De acordo ainda com essas informações, em 2000, o mundo era habitado por 6 bilhões de pessoas. Imagina-se que hoje esse número teve uma considerável multiplicação.

Essa é a prova maior de que a sociedade atual necessitava de meios de comunicação que permitissem contatos a longa distância em curto tempo e que facilitassem a vida das pessoas. O autor Elias Canetti (1995), em estudos sobre massa social, classificou-a, partir de princípios fundamentais, em dois grandes grupos: massa aberta e massa fechada.

A massa natural é a massa aberta: fronteira alguma impõe-se ao seu crescimento. Ela não reconhece casas, portas ou fechaduras; aqueles que se fecham a ela são-lhe suspeitos.

A massa fechada se fixa. Ela cria um lugar para si na medida em que se limita [...] uma vez preenchido o espaço apresentando-se ele denso o suficiente, ninguém mais pode entrar e, ainda que transborde de gente, o principal sempre sendo a massa densa no interior do espaço fechado, massa esta a qual não pertencem de fato o que ficaram do lado de fora [...] (CANETTI, 1995, p. 15).

A massa estudada neste trabalho (meios de comunicação de massa) nos dá a entender que reúne características de ambos os grupos. Primeiro, que os meios de comunicação praticamente estão em todos os lugares, atingindo todas as idades, raças, sexos, religiões e classes sociais. Segundo sabemos, contraditoriamente, que em sociedades mais tradicionais os meios de comunicação são limitados a um determinado grupo, à execução de alguns trabalhos ou somente a serviço do governo, além da diferença de preço dos meios, que exclui aqueles que não podem comprar daqueles com condições financeiras para comprar, isto é, as indústrias produzem baseadas na estratificação socioeconômica. Há um limite de pessoas que consomem determinados meios de tal valor que forma uma massa e outras que vão se formando de acordo com o valor do meio de comunicação pelo quais podem pagar.

Canetti (1995) ainda fala do desejo de igualdade entre as pessoas:

Quem assistia a uma pregação certamente acreditava de boa fé ser a pregação o que lhe interessava tê-lo-ia espantado e mesmo revoltado, talvez, que alguém lhe explicasse causar-lhe maior satisfação o grande número de ouvintes presentes do que o próprio pregador (CANETTI, 1995, p. 19).

Por analogia, podemos dizer que a massa formada em torno dos meios de comunicação de massa ultrapassa a necessidade de comunicar-se e chega ao sentimento de igualdade, na verdade, da falsa sensação de igualdade. As pessoas, como resultado de uma mentalidade capitalista, não se permitem ficar de fora dessa massa que causa a sensação de homogeneidade entre seus membros, pois não ter um aparato tecnológico significa ser diferente, é estar à *margem do sistema*.

Diante do exposto, podemos considerar que os meios de comunicação de massa são os recursos que, no início da sua história, tiveram a função única de comunicar, mas que foram se aperfeiçoando e se desenvolvendo a tal ponto que atingiram um impressionante “ápice” tecnológico, no mundo contemporâneo, como o resultado da significativa prosperidade econômica de alguns países e da necessidade da população mundial. Assim, superando apenas a sua função comunicativa e estendendo-se como forma de lazer de trabalho e de estudo, como meio propagador de ideias e informações, manipulador de pensamento, ditador de comportamentos e atitudes individuais e sociais, etc., expandiram-se pelas estruturas sociais influenciando positiva e negativamente, direta e indiretamente, uma grande massa social.

Na educação formal, a tecnologia e os meios de comunicação de massa deveriam refletir-se nas estruturas físicas das escolas, nos recursos didáticos e metodológicos de ensino, como recursos auxiliares em diferentes disciplinas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de desenvolver a criticidade e criatividade do estudante a partir de leitura aplicada a esses meios (ou melhor, os textos produzidos por esses meios de comunicação).

3 UMA REFLEXÃO SOBRE TECNOLOGIA NA ESCOLA E O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA ATRAVÉS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O resultado da pesquisa realizada com seis professores de Língua Portuguesa, da 5ª série do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas (centro e periferia da zona urbana), no município de Cametá, evidenciou que esses educadores têm formação de nível superior na área, alguns deles estão cursando ou já cursaram alguma especialização e buscam sempre se atualizar por meio de outros meios. E, ainda, compreendem o que é leitura crítica, têm consciência da importância da leitura aplicada

aos textos produzidos pelos meios de comunicação e do constante contato que se tem hoje com esses tipos textuais e, portanto, da interferência no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a pesquisa mostrou também que, na prática, a maior parte dos professores utiliza com baixa frequência esses textos em sala de aula, menos do que, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam:

- No contexto geral, a leitura intensa é necessária em vários aspectos:
- ampliar a visão do mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
 - estimular o desejo de outras leituras;
 - permitir a compreensão de funcionamento comunicativo de escrita;
 - informar como escrever e sugerir sobre o que escrever.

Parte-se da compreensão de que quanto mais o aluno mantém contato com textos mais terá a possibilidade de se tornar um leitor competente. Imagina-se como esse processo pode acelerar quando busca-se trabalhar textos do cotidiano do aluno, isto é, uma releitura (ou releituras) de um texto já conhecido.

Mas, considerando o fato de que esses profissionais demonstram-se competentes para contribuir na formação de leitores críticos, porque, então, isso não se reflete em suas práticas pedagógicas, pois as próprias estatísticas governamentais revelaram a deficiência de leitura de alunos no Ensino Fundamental. Dentre as várias justificativas que se pode encontrar, enfatizo algumas obtidas na pesquisa realizada que pareceram mais relevantes e de acordo com as discussões aqui abordadas.

3.1 RECURSOS DIDÁTICOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA (NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ)

Mostrei em rápida apreciação, por meio da história, como os avanços da tecnologia estiveram e estão atrelados às necessidades da humanidade. Em consonância a isso, *surgem vozes* na atualidade clamando por uma reforma do sistema educacional contextualizado à realidade contemporânea.

Um especialista explica, por meio do conceito de enfoque de sistema de ensino, como as necessidades da educação são vistas pelo próprio sistema de ensino.

O enfoque de sistema de ensino nada mais é que aplicação de instrumentos e técnicas formais de solucionamento de problemas para identificação e solução de necessidades e problemas educacionais prioritários (RAUFMAN, 1976, p. 155-156).

Ele descreveu essas necessidades e problemas paralelos às conquistas do homem ao longo da história, como, por exemplo, do lançamento da Spunik ao espaço e, conseqüentemente, a pressão sobre o sistema de ensino para enfatizar os estudos das Ciências Exatas.

Já nos dias de hoje, é o desenvolvimento e a expansão tecnológica que provocam a exigência desses aparatos na escola, como suportes ao conhecimento formal. E, pelo que parece, os órgãos competentes entenderam que, por meio deles, pode-se solucionar problemas educacionais.

3.1.1 Nos documentos educacionais...

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Título II, Art. 2, e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Cap. IV, Art. 53, tratam, dentre outras finalidades da garantia da “qualificação do trabalho” de crianças e adolescentes, quando na fase adulta, por meio da educação.

A LDB reafirma:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, Cap. II, Art. 22).

E sobre a formação básica do cidadão acrescenta: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, Cap. II, Art. 32, § II).

Creio que esses direitos abrangem não somente os conhecimentos sistemáticos teóricos, mas também os conhecimentos de atividades práticas. Logo, é necessária a presença dos aparatos tecnológicos na escola, já que é um dos adjetivos que caracterizam o mercado de trabalho globalizado, em que se exige um conjunto de saberes que envolvem competências e habilidades do profissional. “Um exército industrial de reserva foi revelado pelo desenvolvimento das tecnologias de transporte e comunicação, bem como pela crescente subdivisão do processo de trabalho” (SILVA, 2005, p. 6).

Não estou postulando um ensino tecnicista, o que estou tentando dizer é que são as próprias leis educacionais e a realidade do contexto histórico-social atual que exigem uma educação por meio das

informações provenientes dos instrumentos tecnológicos, como dos meios de comunicação de massa. Mas é preciso destacar que esse ensino deve vir atrelado ao desenvolvimento do senso crítico. É executar a ação, mas tendo consciência da função que esse cidadão desempenha na divisão do trabalho, do funcionamento do mercado, da divisão de renda entre os trabalhadores, dos limites e dos benefícios proporcionados pela tecnologia e da própria globalização, pensem no papel que desempenham neste contexto, pois.

O marketing global encarrega-se de popularizar mercadorias e ideais, modas e modos, signos e símbolos, novidades e consumismos, em todos os países, culturas e civilizações. Em boa medida, a mundialização cultural, principalmente a que se refere à cultura de massa, é grandemente realizada e orquestrada pela mídia impressa e eletrônica (SILVA, 2005, p. 11).

Disso deriva a importância da leitura crítica aplicada, por exemplo, a textos produzidos pelos meios de comunicação de massa. São, como alude Silva (2005), resultados de uma nova cultura que manipula mentes despreparadas.

Mas quanto aos livros didáticos? Alguns deles, hoje, já abordam os textos produzidos pelos meios de comunicação de massa, por exemplo, Cereja (2006), no seu livro *Português: Linguagens*, de 5ª série, fala sobre internet, e-mail e internetês. Contudo, seria muito mais significativo para o aluno se o professor pudesse demonstrar todo esse processo (as etapas para se chegar ao e-mail, como digitar, como enviar) no computador. Do contrário, o assunto fica muito superficial e desestimulante para o aluno.

Observam-se os esforços dos autores em proporcionar um livro didático o mais dinâmico possível, mas, sem o auxílio dos equipamentos tecnológicos, torna-se muito mais difícil a compreensão desses textos.

3.1.2 Nas escolas do município...

A realidade de algumas escolas de nosso município evidenciou uma situação contraditória. Realmente, existem recursos tecnológicos nas escolas, mas poucos e precários (com problemas técnicos), funcionando eventualmente em algumas reuniões de funcionários das escolas e não como recursos didáticos na sala de aula. Uma única professora confessou utilizar, algumas vezes, o *datashow* em suas aulas, as demais declararam

não saber manusear esses meios de comunicação ou hesitam em utilizá-los porque temem danificá-los. Na verdade, o que deveria solucionar os problemas educacionais acarretou mais problemas.

Quando se fala no uso de recursos tecnológico (desde um simples retroprojetor até o microcomputador) nas escolas todos os professores se assustam. A maioria dos professores não sabe utilizá-los, nunca aprendeu. Por outro lado, a dificuldade de manutenção e o alto valor dessas máquinas fazem com que sejam consideradas como preciosidades dentro do ambiente escolar. Manuseadas por poucos, guardadas em locais de acesso restrito e impossibilitadas, em muitos casos, de serem removidas para salas de aulas (KENSKI, 1996, p. 135).

Creio que este cenário justifica-se nas análises feitas por Frigotto (2006) a respeito desse assunto, quando descreve a submissão do sistema educacional à lógica do capitalismo.

[...] Há, no momento, também um grande esforço pela disseminação de sistemas de microcomputadores e circuitos fechados de televisão. Multiplicam-se os seminários sobre tecnologia educacional e a propaganda por intermédio dos meios de comunicação de massa dessa tecnologia. A disseminação indiscriminada desse instrumental certamente não busca atender às necessidades propriamente educativas, senão há de uma indústria que precisa comercializar suas mercadorias. O dinheiro público é posto, no caso, não para atender às necessidades e interesses públicos, mas aos privados (FRIGOTTO, 2006, p. 159).

A crítica do autor concretiza-se na contradição entre os discursos pregados pelas autoridades responsáveis e a prática escolar. Pelo que se observa, a tecnologia está sendo mandada para a escola de qualquer jeito, independente da prévia preparação do docente, do discente e dos demais corpos de apoio escolar. De fato, há uma valorização de quantidade em detrimento da qualidade por conta de se atender prioritariamente os interesses dos empresários proprietários do grande capital. Depois, então, é que se vai tentar preencher essa lacuna na educação pública.

É indiscutível que a necessidade da tecnologia na escola faz-se imprescindível, mas que venha dentro de um planejamento concernente às reais e *específicas* necessidades da educação pública. Afinal, como justificou o próprio, autor:

Vale ressaltar, entretanto, que não estamos postulando a ausência de organização e racionalização do trabalho escolar, e tampouco insinuando que os avanços tecnológicos não possam ser apropriados para o campo

da educação escolar. O que estamos querendo enfatizar é que a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas, na análise que estamos efetivando, já vêm articulados à determinação e a interesses de classe (FRIGOTTO, 2006, p.170).

Pois,

[...] sua presença não depende do aparelho ligado. Sequer depende de o indivíduo possuir ou não o aparelho (de rádio, de televisão, de vídeo) ou ser assinante do jornal ou da revista (BACCEGA, 1994). Esses instrumentos são também de acesso fácil e uso ampliado por pessoas de todas as idades: adultos, jornais e crianças [...] (KENSKI, 1996, p, 128).

É por tudo isso que se pode reafirmar o que têm dito alguns especialistas da educação. A escola está descontextualizada, “com uma prática educativa desvinculada do que seria seu objetivo maior promover autonomia humana” (BRITO, 2002, p. 17). E, talvez, também por conta desses fatores, junto aos esforços de solucionar os problemas educacionais, que persiste a necessidade de mudança de paradigmas na educação, bem como do surgimento de uma nova tendência pedagógica. Isto é, formar cidadãos com uma visão ampla e aprofundada por meio de diferentes textos, como frisou Kenski:

Somos analfabetos para leitura das imagens, dos sons [...] Precisamos da palavra dita ou escrita para mostrar nosso sentimento, nossa sensibilidade, nosso amor. Nossa alfabetização é parcial e não total (ALMEIDA, 1994). Sabemos ler apenas textos e não imagens, sons, movimentos [...] (1996, p. 132).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em aspetos gerais, a avaliação que se faz da educação pública em relação ao ensino-aprendizagem da leitura crítica por meio dos meios de comunicação de massa (como produto do contexto cultural dos dias de hoje), uma pesquisa que partiu de observações realizadas em algumas escolas públicas municipais de Cametá. É de uma prática pedagógica freada pelas contradições no interior do próprio sistema educacional e suas consequências refletidas no ambiente escolar.

A concepção teórica sobre leitura crítica discutida nos espaços acadêmicos tem orientado o professor a adotar uma postura educativa que possibilite ao aluno, dentre outras finalidades, a ter a capacidade

de “percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1999, p. 11). Mas, como se viu, a realidade escolar não contribui para isso, muitas vezes frustrando o educador, levando-o ao desestímulo e comodismo, obrigando-o a resumir as aulas de Língua Portuguesa aos estudos de gramática e, até mesmo, a realizar um trabalho isolado (sem planejamento em grupo, por exemplo). Por outro lado, a ação pedagógica esforça-se para educar a qualquer custo. Foi possível encontrar, por meio das pesquisas feitas, professores que se articulam, dentro de suas possibilidades, para proporcionar uma educação direcionada às *novas* perspectivas de ensino,

[...] na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos – dialogicamente – nele se constrói e são construídos (KOCH, 2003, p. 17).

Aos poucos, eles vão levando para a sala de aula textos de jornais, de revistas, de catálogos, revistas em quadrinhos, trabalhando imagem e texto. Trabalham sem as devidas condições necessárias, é verdade, mas parece que os obstáculos somente intensificam mais as suas vontades em trabalhar por uma vertente sociointeracionista.

A massa social que compõe o interior escolar é a mesma massa externa a esse espaço. Não adianta fechar os portões da escola e a porta da sala de aula, ou levantar grandes muros isolando o prédio, isto é somente simbólico.

A escola entendida como representação física da educação é, por natureza, *humana* (resultado da sociedade que a produz), por isso dinâmica e viva como a língua, apta a transformações. Talvez, ainda se esteja vivendo a transição de uma escola pública tradicional para a constituição da *escola futura*, dos séculos futuros, mas o importante é que os primeiros passos já foram dados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal nº 8.069/90, Cap. IV, Art. 53. Belém: Fundo das Nações Unidas para a Infância, Universidade da Amazônia, Juizado da Infância e da Juventude, 24ª vara Civil de Belém, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, Título II, Art. 2 e Cap. II, Art. 22, 1994.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Belém: SINTEPP / Prelazia, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, 5ª a 8ª série. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- BRITO, Celso Cassiano. Novas tecnologias na educação. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 89, p. 17, maio/2002.
- CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- COTRIM, Gilberto. *História e consciência do mundo*. São Paulo: Saraiva 2001.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Nono Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.
- KAUFMAN, Roger A. Enfoques de sistema na educação: debate e tentativa de integração. In: PIELE, Philip K.; EIDIELL, Terry L.; SMITH, Stuart C (orgs.). *Mudança social e mudança tecnológica: suas implicações na educação*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cutrix, 1976.
- KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). *Didática do ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2009.
- MYNAYO, Maria Cecília Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Gilmar Pereira da. *Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia*. 2005. Tese (Doutorado) – UFRN, 2005.

SOUZA, Valdemariana B. A. Meios de comunicação de massa em sala de aula. *Jornal Mundo Jovem*, Porto alegre, n. 195, p. 3, out./2003.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2000.

*O processo de produção de textos escritos
dos alunos da 4ª série da E.M.E.F.
Profa. Maria Nadir Filgueira Valente*

Rozane do Socorro Araújo Teles

Resumo: Análise do processo de produção de textos escritos dentro da perspectiva interacionista de linguagem, com o objetivo principal de apresentar uma reflexão a respeito das dificuldades que os alunos encontram para realizar tal atividade e assim descobrir as razões pelas quais os alunos não avançam e são cada vez mais alheios ao ato de produção textual. Ao conceber a produção textual como prática social interativa motivada por uma intenção, prima-se em partir dos gêneros textuais, uma vez que todos os textos produzidos na vida diária se realizam por meio de gêneros textuais. Assim, surge a proposta de se trabalhar com sequências didáticas, a fim de possibilitar aos alunos oportunidades de apoderar-se de conhecimentos, métodos e meios necessários ao pleno desenvolvimento da capacidade de expressão escrita em qualquer situação comunicativa.

Palavras-chave: Produção textual escrita; perspectiva interacionista de linguagem; gêneros textuais; sequências didáticas.

Abstract: Intershareholder of language bases the present article on the analysis of the process of production of texts written inside the perspective, with the principal objective to present a reflection as to the difficulties that the pupils find to carry out such an activity and so to discover the reasons for which the pupils do not advance and are more and more foreign to the act of textual production. While knowing the textual production as a social interactive practice caused by an intention, one excels in leaving from the textual types, as soon as all the texts produced in the daily life if they carry out through types. So, the proposal appears of working through educational sequences in order to make possible to the pupils opportunity for taking possession of knowledges, necessary methods and a half to the full development of the capacity of expression written in any communicative situation.

Keywords: Textual written production; intershareholder of language puts in perspective; textual types; educational sequences.

1 INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o ser humano se insere na história e na cultura, conhecendo como viveram seus antepassados. Assim, vai construindo uma gama de conhecimentos peculiares, acumulando experiências, abstraíndo hábitos e valores por meio da interação com os outros indivíduos com quem se relaciona.

É nesse contexto que surge a comunicação como atividade interativa presente e indispensável em qualquer ser. A linguagem é o instrumento pelo qual a comunicação torna-se possível, uma vez que é a responsável pela conexão do indivíduo com o mundo exterior, consigo mesmo e com sua consciência. É a linguagem que permite ao homem a possibilidade de organizar sua vida, pela linguagem o homem deixa de reagir somente ao presente, ao imediato; passa a poder pensar o passado e o futuro e, com isso, a construir o seu projeto de vida. Contudo, para que o homem possa agir sobre o mundo que o cerca, é necessário que ele desenvolva e conheça melhor sua própria linguagem.

Destarte, presume-se que a capacidade de ler o mundo e as palavras é algo maravilhoso e essencial para o ser humano, abrindo-lhe novos horizontes, estabelecendo assim a capacidade de modificação de sua realidade social. Nessa perspectiva, é que surge a língua, como afirmam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p.15):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Entretanto, é importante salientar que a escola não está conseguindo desempenhar o seu papel fundamental que se pauta na aprendizagem da leitura. Todavia, observa-se que a dificuldade do aluno em aprender e da escola em ensinar não se encerra apenas no campo da leitura. Há outro problema ainda mais preocupante, e este diz respeito à produção escrita, ou melhor, à dificuldade que o aluno encontra no momento de produzir textos escritos de autoria própria, mesmo que o aluno já tenha alguma relação mais íntima com a leitura.

Dessa maneira, constatou-se a necessidade de tal investigação, a fim de identificar as causas da dificuldade que o aluno encontra para produzir

textos escritos. Para tanto, torna-se de suma importância a investigação do processo de produção de textos escritos, com o intuito de desvelar as razões pelas quais os alunos não avançam em tais atividades.

Frente a isso, observa-se que são muitos os estudos sobre textos produzidos por alunos de diferentes níveis, geralmente em situação escolar. Aqui se pretende analisar especificamente o processo de produção de textos escritos a partir de um trabalho realizado no final do segundo semestre de 2008, junto a alguns alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, escola que atende a alunos desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, situada no bairro da Matinha, na cidade de Cametá.

Cabe ressaltar que tal análise fundamenta-se na concepção interativa de linguagem e parte da premissa de que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos, valorizando, assim, as situações reais de comunicação. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com uma pesquisa de campo. Assim, com o intuito de atingir os objetivos propostos, optou-se por fazer uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, com abordagem metodológica direcionada para o estudo etnográfico por meio de pesquisa participante.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL: COMPLEXO PROCESSO COMUNICATIVO E COGNITIVO

Produzir um texto é o mesmo que tecer, enlaçar unidades e partes com o objetivo de compor um todo repleto de significados. Tal afirmação motiva-se na existência de uma razão etimológica, uma vez que a palavra texto é oriunda do latim *textum*, que significa “tecido, entrelaçamento”.

Partindo dessa definição, é plausível conceber o texto como uma rede de relações que se responsabilizam por sua harmonia, garantido assim, a coesão.

Um texto não é um empilhamento de frases sem a mínima preocupação em concatená-las umas com as outras. Na verdade, o significado de uma frase é subordinado ao significado das demais com que se relaciona. Dessa maneira, é importante ressaltar que um texto não é definido por sua extensão, mas sim por sua gama de significado.

Produzir um texto não é uma tarefa tão simples, ao contrário, é um complexo processo comunicativo e cognitivo, que vem ao longo dos tempos instaurando em nossos alunos uma completa aversão a essa necessidade social. Sendo assim, um dos prováveis motivos desses

obstáculos para redigir é o fato da escola ser o único local no mundo em que o ato de escrever não é direcionado a um interlocutor real, na verdade se escreve para ninguém, sem um objetivo social concreto, aliás, o único objetivo é a avaliação, ou melhor, a nota que o professor lhe atribuirá. Portanto, a tarefa de produzir textos torna-se vazia de significado quando não se tem uma finalidade comunicativa real. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001, p. 34):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. [E mais:]

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício de reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Sendo assim, a prática de produção de textos necessita efetuar-se em um espaço onde se considerem os usos da escrita como atos sociais de linguagem, assim como as etapas necessárias para a sua produção: para que, para quem, onde e como escrever.

2.1 PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Todos os dias vivenciamos inúmeras situações comunicativas nas quais interagimos por meio da linguagem. Em cada uma dessas situações há sempre um locutor que se dirige a um interlocutor com uma intencionalidade comunicativa, produzindo assim unidade de sentido. Nessa perspectiva, segundo Cereja e Magalhães (2003, p.106):

[...] os enunciados (as falas) não são o único elemento responsável pelo sentido da interação linguística. Além do texto, há na situação comunicativa outros elementos que também auxiliam na construção do sentido, como os papéis sociais que os interlocutores desempenham [...] a intenção do locutor[...] o conhecimento de mundo do interlocutor[...] as circunstâncias históricas ou sociais em que se dá a comunicação, etc.

O que se pode observar é que os elementos acima citados são responsáveis pela criação situacional na qual é constituído o texto. Assim, tais elementos são denominados de contexto discursivo. Dessa maneira, nota-se que a junção do texto e o contexto discursivo dão origem ao que se denomina discurso.

Nessas condições, é necessário esclarecer que a concepção de linguagem utilizada para analisar o processo de produção textual é a interacionista.

Partindo do pressuposto de que há uma íntima relação entre interação e linguagem, verifica-se que qualquer ato de linguagem é um ato social motivado por uma determinada intenção. Sendo assim, Koch (1997, p. 22) afirma que:

[...] a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário por meio da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Nesse sentido, a linguagem surge como atividade capaz de estabelecer relações entre a língua e seus usuários.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

No dizer de Marcuschi (2008), os gêneros textuais nascem da necessidade humana de comunicação. Dessa forma, são fenômenos históricos, profundamente ligados à vida cultural e social, que participam da ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia a dia, portanto são instituições sociodiscursivas.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DE AÇÃO SOCIAL

Sendo os gêneros instrumentos de ação social que, por sua vez, se materializam em todas as situações comunicativas, é coerente afirmar

a impossibilidade humana de viver sem eles. Todos os nossos atos sociais de linguagem verbal só se realizam por meio de textos e estes se materializam dentro de um determinado gênero (oral ou escrito, formal ou informal).

Marcuschi (2008, p.155) ressalta que

Os gêneros textuais são os textos que encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dessa maneira, produzimos diariamente inúmeros textos que se realizam em diferentes gêneros, pois cada situação requer a aplicação de uma maneira específica de comunicação, ou seja, as intenções, os interlocutores e os meios de circulação do texto são diferentes. Por se tratarem de atos sociais distintos, é necessário que tais concretizações assim também sejam.

Marcuschi (apud DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA, 2002, p. 30) afirma que

[...] Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes.

Outro fator que merece atenção está no fato da existência de inúmeros gêneros como, por exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, conto, bilhete, receita culinária, horóscopo, bula de remédios, lista de compras, resenha, piada, mensagem, etc.

Tendo em vista essa infinidade de formas em que o gênero pode apresentar, é que Altenfelder (2008, p. 83) destaca que:

Muitos gêneros são aprendidos informalmente, nas relações sociais, com familiares ou amigos. Para ler ou escrever uma lista de compras ou um bilhete, por exemplo, ser alfabetizado e compartilhar com as pessoas essa prática. Outros gêneros, porém, exigem aprendizagem sistematizada, como os textos literários, científicos e jornalísticos. A escola é responsável pelo ensino dos gêneros formais. Essa aprendizagem amplia nossa competência linguística e discursiva e nos dá mais possibilidade de participação social.

Entretanto, acredita-se que é função da escola possibilitar aos alunos o convívio mais direto com os diversos gêneros textuais que transitam

na vida extraescolar, compreendendo assim a função social da escrita, tornando-se aptos a se valerem dela sempre que for necessário. Para Marcuschi (2008), é uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.

3.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Uma vida digna em sociedade pressupõe a posse das competências de ler, escrever e refletir a respeito da língua escrita. Dessa maneira, trata-se de um processo de formação sentido que se realiza na conexão entre os interlocutores e o contexto em que se manifestam.

Frente a isso, observa-se que a concepção de língua e de ensino aprendizagem que alicerçam as práticas escolares está bem distante de atender às verdadeiras necessidades dos sujeitos do mundo. O que se observa é um completo mascaramento do ensino, resumindo-se apenas ao estudo gramatical e ortográfico, revelando a intenção de que no futuro, quem sabe, se possa permitir ao aluno o ingresso no âmbito da produção textual. A esse respeito, Carvalho (1998, p. 58) argumenta que “[...] Se esperarmos que as pessoas dominem a gramática e a ortografia, para só então começarem a escrever, o mais provável é que quando chegar a hora (se chegar) elas tenham perdido o interesse”.

Conforme o exposto, a escola precisa compreender que, para aprender a escrever, é de suma importância que o aluno tenha inúmeras oportunidades de produzir textos, pois, quanto mais exercitar tal atividade, mais aprenderá a respeito das particularidades da escrita. Para isso, a escola precisa estabelecer situações verdadeiras de comunicação, abolindo assim, a ideia de que o texto seja apenas o uso escolar, em que o professor é o único interlocutor, com a exclusiva função de corrigir e atribuir uma nota.

A proposta dos PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), que já postula trabalhar o texto a partir dos gêneros (escritos ou orais), uma vez que todo texto se manifesta dentro de um determinado gênero. Nessa perspectiva, torna-se impossível à escola, continuar alheia à diversidade textual existente fora dela, sendo que é fora da escola que o aluno encontra sentidos reais para a produção escrita, em vista da visualização de situações, intenções e interlocutores concretos.

Dessa maneira, a escola aparece como instrumento direcionador, capaz de mostrar aos alunos que todo texto precisa de um determinado gênero para se realizar, e tendo todo gênero uma maneira particular de

organização, precisa ser apreendido. Nesse sentido, argumenta Marcuschi (2008, p. 155-156):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Afinal, não nos expressamos sempre da mesma forma, uma notícia de jornal não é escrita da mesma maneira que um poema, que, por sua vez, não se organiza da mesma forma que uma carta pessoal. O que se observa é que os gêneros têm intenções peculiares, dessa forma, devem ser manifestados de acordo com tais intenções, levando sempre em consideração os interlocutores, bem como o grau de familiaridade que se tem com ele, como, por exemplo, não se pode escrever uma carta pessoal a uma autoridade usando a mesma linguagem que se usa ao escrever uma carta pessoal a um amigo de infância. Portanto, cada gênero textual possui uma estrutura própria e uma função.

Sendo assim, devem ser oferecidas ao aluno oportunidades de conhecer as características e o funcionamento dos gêneros, para que este possa escrever da melhor forma possível, realizando dessa forma, um exercício instrutivo que permite também a prática da produção textual, na medida em que o texto na sala de aula, não só é a materialização de práticas reais de linguagem, transforma-se também em objeto de ensino e aprendizagem.

O professor surge como um agente mediador deste processo, proporcionando atividades desafiadoras aos seus alunos, auxiliando-lhes em suas dificuldades, fornecendo-lhes pistas, em um clima de interação e cooperação.

Obviamente, é importante salientar que para formar escritores competentes, além de depender de uma contínua prática de produção de textos, depende também de uma prática constante de leitura. O que se observa é que a leitura e a escrita são atividades que se complementam se relacionam fortemente, pois quanto mais momentos de leitura a escola oferecer aos alunos, mais oportunidade terá de torná-los cidadãos usuários aptos a uma efetiva participação social.

Constata-se que tanto o ensino da leitura quanto o da produção textual tornam-se, de fato, mais claros e eficazes quando o professor esclarece ao aluno o que realmente espera dele. É o que acontece quando se diz

exatamente qual a proposta, com que objetivo o aluno vai escrever, para quem, sobre qual assunto e, principalmente, em que gênero. É o que Dolz e Schmeuwly (apud MARCUSCHI, 2008, p. 213) postulam:

[...] desse modo, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como “entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Torna-se, assim, fácil operar com os gêneros que asseguram um quadro de estratégias para a análise e a produção textual.

4 TRABALHAR GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Os gêneros textuais são distribuídos em um contínuo de atividades sociais e discursivas próprias do dia a dia dos indivíduos, tendo em vista a criação de contextos de produção precisos, para realizar múltiplas atividades, permitindo, assim, ao aluno a possibilidade de se apossar dos conhecimentos, dos métodos e dos meios necessários ao progresso de sua capacidade de expressão escrita, em qualquer situação comunicativa.

É importante a definição de uma sequência de atividades com finalidades e etapas a serem seguidas para que os alunos progridam no processo de produção textual. Portanto, essas sequências chamam-se de sequências didáticas, que Altenfelder (2008, p. 85) define como “[...] um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa [...]”.

Dessa forma, compreende-se que essa sequência de atividades vai consentindo que o aluno vá paulatinamente adquirindo o controle de um dado conteúdo ou aptidão. É o que afirmam Dolz e Schmeuwly (2004, p. 97-98):

[...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Nessa perspectiva, trabalhar gêneros textuais mediante sequências didáticas requer que o professor assuma o papel de facilitador da aprendizagem, criando, assim, um clima bastante favorável à produção

escrita, compartilhando com os alunos os obstáculos e as possíveis maneiras de solucioná-los. Nesse sentido, o professor se coloca como leitor dos textos, deixando claro que tal função não se objetiva em atribuir uma nota, mas sim em fornecer sugestões de como melhorar os problemas encontrados, propondo aos alunos novos desafios com o objetivo de promover avanços significativos.

Para tanto, é de suma importância salientar que o trabalho com uma sequência didática pode ser estruturado pelo seguinte esquema:

1. Apresentação da situação inicial;
2. Produção inicial;
3. Módulos;
4. Produção final.

Após a **apresentação da situação inicial** em que se descreve detalhadamente a tarefa (de expressão oral ou escrita) que será realizada pelos alunos, os quais, em seguida, elaboram o **texto inicial**. É nessa etapa que o professor realiza o diagnóstico inicial, que lhe oferecerá subsídios para o planejamento das capacidades que devem ser desenvolvidas para que os alunos possam melhor dominar o gênero textual abordado.

Essa avaliação dará origem aos **módulos**, que não ocorrem de uma forma fixa, mas que se constituem de diversas atividades em que os problemas detectados na produção inicial serão gradualmente discutidos, oferecendo aos alunos os meios necessários para a superação desses problemas. Todavia, a sequência didática se realiza a partir de uma sequência que parte do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, em que cada um explora uma ou outra capacidade primordial para a compreensão de um gênero.

Ao final desse processo, retorna-se ao complexo, ou melhor, à **produção final**. Portanto, a produção final é o momento em que o aluno pode pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, avaliar os progressos alcançados. Além do mais, neste momento, o professor pode realizar uma avaliação somativa, pautada nos aspectos trabalhados no decorrer da sequência.

5 A PESQUISA

A pesquisa realizou-se pautada em procedimentos norteados pela concepção interativa de linguagem, em que se primou por desenvolver um trabalho de produção textual escrita, a partir de gêneros textuais,

uma vez que todo texto só se realiza por intermédio de um determinado gênero textual. No entanto, em virtude da existência de vários gêneros textuais escritos, preferiu-se trabalhar com o gênero textual mensagem. Tal prática motivou-se pela sedução que este gênero desperta nas pessoas, principalmente nos alunos do Ensino Fundamental, uma vez que lhes permite expressarem seus sentimentos e emoções com liberdade e naturalidade.

Sendo assim, optou-se por trabalhar com a 4ª série, pelo fato de esta marcar o fim da primeira etapa do Ensino Fundamental, em que são forjadas as competências textuais que o aluno desenvolverá ao longo de sua vida escolar. Portanto, o objetivo de tal escolha se concentra na possibilidade de verificar as competências textuais adquiridas pelos alunos no decorrer dessa primeira etapa do Ensino Fundamental.

Entretanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, trabalhou-se apenas com seis alunos (três meninas e três meninos), com idades entre 10 e 12 anos, matriculados em uma turma com um total de 36 alunos, funcionando no turno intermediário da escola pesquisada.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa seguiu o esquema de sequências didáticas, que propõem a possibilidade de ensinar gêneros textuais públicos tanto da oralidade como da escrita por meio de etapas ordenadas.

O primeiro contato com os alunos pesquisados ocorreu no início do mês de dezembro, e, nesse contato imediato, estabeleceu-se uma relação de mútua participação, em que os alunos pudessem sentir-se sujeitos das atividades que seriam realizadas nos próximos encontros, pois já tinham familiaridade com o ambiente pesquisado, dessa forma não houve nenhuma resistência por parte dos alunos, nem da professora e tão pouco da direção da escola. Para isso, a direção da escola cedeu gentilmente uma sala para ser usada com os alunos no decorrer da pesquisa.

Logo no primeiro encontro, conversou-se sobre a importância da comunicação na vida dos seres humanos, explicitando que só existe comunicação quando há interação entre os indivíduos participantes desse processo. Após essa primeira conversa, solicitou-se que os alunos trouxessem para o encontro do dia seguinte uma figura que lhes chamasse bastante atenção, que lhes despertasse sentimentos e emoções. Diante desta solicitação, constatou-se que os alunos ficaram muito entusiasmados. Mesmo que se tenha solicitado aos alunos que cada um trouxesse sua figura, preferiu-se também prever que estes poderiam não atender a tal solicitação, por isso foi necessário levar algumas figuras para que nenhum aluno pudesse ficar sem realizar a atividade que seria proposta.

No dia seguinte, após o intervalo, os alunos foram dispensados pela professora para que pudessem participar das atividades. Neste dia, como o esperado, três alunos não levaram suas figuras, alegando não terem encontrado uma que lhes chamasse a atenção; por isso, foram disponibilizadas para eles algumas figuras para que pudessem escolher aquelas que mais lhes agradassem. Entretanto, observou-se que alguns alunos, mesmo tendo em mãos suas figuras trazidas de casa, preferiram utilizar outras figuras; em se tratando de crianças, é considerável tal atitude.

Enfim, tendo sido superada a etapa de escolha das figuras, partiu-se para uma conversa em que se realizaram alguns questionamentos com o objetivo de sondar os conhecimentos e as concepções que possuíam a respeito do que seria uma produção textual. No entanto, verificou-se que os alunos ficaram bastante retraídos quando se tocou no assunto, uma vez que eles, em geral, possuem completa apatia e, muitas vezes, repulsa, quando se trata de produzir textos, pois estas atividades não lhes causam prazer, talvez pelo fato de não conseguirem atribuir sentido para as atividades de produção textual escrita desenvolvidas na sala de aula.

Dessa maneira, necessitou-se explicitar que a atividade seria bem diferente, uma vez que fariam o uso da figura selecionada anteriormente para produzir um texto, e que este seria uma mensagem destinada a alguém que conhecessem e que desejassem expressar algum sentimento. Nesse instante, instaurou-se a situação inicial, na qual os alunos definiram seus interlocutores e estabeleceram um sentido real para a atividade.

Após a apresentação da situação inicial, o segundo passo consolidou-se com a primeira produção, em que se propiciou aos alunos total liberdade para que se expressassem da maneira que sabiam, sem qualquer imposição ou objeção.

Destarte, todos os alunos conseguiram realizar a atividade, porém, observou-se que dois deles apresentaram um grau maior de dificuldade no momento de expor, no papel, por meio de um texto, o que realmente desejavam dizer. Conforme o exposto, é plausível afirmar que tal dificuldade já era esperada.

Outro fator digno de atenção, diz respeito ao fato de que quatro dos seis alunos envolvidos na pesquisa terem elegido a professora como interlocutora de seus textos e apenas duas alunas direcionaram seus textos para um membro familiar, no caso, a mãe. Essa atitude tomada por grande parte dos alunos mostrou-se bastante relevante, pois a maioria das situações de escrita vivenciadas por eles ocorrem no ambiente escolar,

onde escrevem tão somente para o professor, uma vez que em casa, essas situações são raras, e, muitas vezes, inexistentes, principalmente quando realizadas como instrumento de manifestação de sentimentos. Mas, mesmo que a maioria dos alunos tenha elegido a professora como destinatária, esta atitude motivou-se por uma situação autêntica de comunicação e não por um faz de conta qualquer. A esse respeito, afirma Marcuschi (2008, p. 213):

[...] A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre os produtores e receptores.

Para além disso, a primeira produção circunscreve as habilidades de que os alunos já possuem e apontam a direção que o professor seguirá para poder intervir de forma eficaz. É ela que mostra também o caminho a ser percorrido pelo aluno, portanto, a primeira produção é a essência desse processo, capaz de estabelecer uma espécie de sedução tanto para a sequência didática quanto para o aluno que dela participa.

É nessa perspectiva que Schnewly e Dolz (2004, p. 102) argumentam:

[...] a produção inicial tem um papel central [como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

Sendo assim, por meio da análise da produção inicial dos alunos, construíram-se os módulos para desenvolver a sequência didática, com o objetivo de trabalhar os problemas que surgiram e de oferecer aos alunos os meios necessários para solucioná-los.

6 OS MÓDULOS

Os módulos definiram-se da seguinte forma:

Módulo 1:

- * *Representação da situação de comunicação*: os alunos foram solicitados a fazer a visualização do destinatário de seu texto (pais, colegas, amigos, professores); precisaram definir o objetivo de sua escrita (convencer, divertir, informar, agradecer); definiram sua própria posição como autor, e precisaram visualizar o gênero mensagem (suas principais características), bem como a função social desse gênero, em que situações de comunicação ele é utilizado. Observou-se que os alunos já tinham uma noção, pois admitiram usá-lo em algumas ocasiões, porém, jamais haviam parado para refletir sobre o porquê dessas atividades, uma vez que nunca houve preocupação em estabelecer reflexões, pois seus textos eram construídos com o único objetivo de receber uma nota. Dessa forma, fez-se necessário que os alunos compreendessem que todo aquele que produz um texto possui um objetivo que pretende ser alcançado.
- * *Planejamento do texto*: os alunos precisaram, em primeiro lugar, estabelecer sentido para o uso da figura utilizada para compor o texto, uma vez que esta deveria ser parte integrante do texto, ou seja, pediu-se que estabelecessem a relação entre o verbal (texto escrito) e o não verbal (figura). Dessa maneira, solicitou-se que os alunos olhassem para a figura escolhida por eles e tentassem visualizar o destinatário de suas mensagens, relacionando assim, suas emoções com a figura, fazendo com que figura e texto se tornassem um todo, onde um completaria o outro, adquirindo dessa forma uma unidade de sentido. A seguir, partiu-se para as orientações de como deveriam estruturar o texto, iniciando pelo objetivo que pretendiam alcançar. Nesta etapa, discutiu-se o que seria escrito, em que ordem, quais seriam as ideias fundamentais, pois a eficácia da escrita é caracterizada pela aproximação máxima entre a intenção de dizer. Tais atividades centraram-se também nas características do gênero textual mensagem e nas orientações sobre como aperfeiçoar seus textos, focalizando os seguintes aspectos: *coesão* (mostrando que este aspecto é responsável pela

ligação, seja ela de natureza gramatical ou lexical, seja entre os elementos de uma frase ou de um texto) e *coerência* (esclarecendo que este aspecto é responsável pela ligação ou harmonia entre as situações, acontecimentos ou ideias, ou seja, estabelece nexos entre as ideias).

Ao finalizar esse primeiro módulo, os alunos registraram as informações discutidas para que pudessem consultá-las sempre que fosse necessário.

Módulo 2:

* *Realização do texto*: os alunos precisaram aprender a selecionar os meios de linguagem mais efetivos para produzir seu texto: empregar um vocabulário apropriado à situação planejada, analisar as construções sintáticas (uma vez que se observou nos textos a utilização de frases incompletas, pontuação insuficiente), atentar para a morfologia verbal e para a ortografia.

Dessa maneira, esclareceu-se aos alunos que os textos produzidos serviram de instrumento para que se pudesse elencar os pontos problemáticos e constituir dados para que fosse possível melhorar as frases que se mostraram improváveis. Nesse momento, os alunos passaram a compreender que o texto inicial foi apenas um rascunho que mais tarde seria melhorado, perceberam também que o processo de produção textual não se encerra na primeira versão, mas que é uma atividade que precisa ser feita, refeita, pensada e repensada. É nessa perspectiva que afirmam os PCN (2001, p. 73):

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriabilidade dos textos e analise seu próprio processo.

Conforme o exposto, as observações despertaram a atenção dos alunos e estes começaram a avaliar seus próprios textos, bem como analisar e comentar os passos que geralmente seguem para produzi-los, alguns chegaram a afirmar que apenas escreviam aquilo que lhes vinha à

cabeça. O mais interessante foi notar que eles começaram a visualizar os passos necessários para uma boa produção textual, e o mais interessante foi que se sentiram seguros para confessar que muitas vezes nem liam o que haviam escrito.

Ao finalizar esse módulo, os alunos novamente registraram os conhecimentos construídos no decorrer das reflexões realizadas.

7 A PRODUÇÃO FINAL

A sequência didática foi finalizada com a realização de uma produção final em que se possibilitou aos alunos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos elaborados no decorrer dos módulos, após a observação da produção inicial. Como explica Marcuschi (2008, p. 216):

[...] Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

É importante salientar que durante a realização da produção final os alunos mostraram-se mais motivados, confiantes e felizes, pois passaram a se considerar como sujeitos da criação textual.

Após o término da atividade, os alunos emprestaram seus textos para que se pudesse realizar a análise. Nesse momento, firmou-se um compromisso de retornar a escola para a devolução dos textos.

8 A ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise processa-se por meio da observação das produções finais, levando em consideração os aspectos discutidos durante a sequência didática desenvolvida com os alunos.

Ao comparar as produções iniciais com as produções finais, constata-se que várias mudanças foram efetuadas, com grande relevância. Cabe, porém, ressaltar que essas mudanças surgiram como resposta aos aspectos observados e trabalhados no decorrer dos módulos.

As atividades propostas desencadearam ações concretas de produção, uma vez que os alunos escreveram para um interlocutor real, seguindo

os objetivos traçados por eles mesmos. Portanto, nota-se claramente a preocupação com o leitor/interlocutor, ou seja, os alunos agora escrevem sabendo que haverá alguém interessado em ler e entender aquilo que eles estão redigindo.

Dessa maneira, alguns textos refletiram significativas mudanças, que lhes atribuíram uma maior clareza e organização, como pode ser observado no seguinte caso:

Texto 1 (produção inicial):

Joex você e uma professora muito legal você nós ensina coisas muito legais eu queria que você pudesse me dar um ano a mais de aula para mim A senhora e uma professora das Mais legais que eu já tive com você eu aprendi coisa para meu futuro.

De seu Aluno: Marcelo.

Texto 1 (produção final):

Professora Joex, seu coração e cheios de rosas e sabedoria. Você e muito especial.

Quero agradecer-lhe por todos os dias de aula, pelas coisas que nos faz aprender para a vida.

Você foi e será uma das minhas melhores professoras que eu já tive. Você é minha guia. A luz da minha vida.

De: Marcelo

Para: Professora Joex

Abraços

Em: 10.12.08

Ao observar as produções acima, nota-se que a mudança ocorreu primeiramente na linguagem utilizada pelo aluno, pois a visualização do interlocutor favoreceu o aluno no momento de escolher as palavras oportunas para se expressar, uma vez que esta mensagem foi escrita com o intuito de ser realmente entregue a quem se destinava. Assim, a produção final demonstra certa preocupação com a maneira de se dirigir ao interlocutor (no caso, a professora), agora o aluno elabora o texto de um modo mais formal, deixando transparecer respeito e admiração para com a professora.

Dessa forma, observou-se também o surgimento da figura como parte integrante do texto, atribuindo-lhe significado, tornando-se assim parte

do texto, ou melhor, compondo o próprio texto. Outro fator bastante relevante está no fato de que houve uma melhor organização das ideias, em que as repetições foram cortadas, possibilitando, dessa maneira, a percepção das intenções do aluno.

Quanto à estrutura do gênero, não se observaram problemas maiores, mas vale ressaltar que o texto está mais organizado e agora possui um elemento que não se apresentou em nenhuma das produções iniciais dos alunos pesquisados: a data em que o texto foi escrito.

Sendo assim, de maneira geral, as produções finais foram bem mais elaboradas, planejadas, lidas e analisadas por seus autores. Como se pode observar a seguir:

Texto 2 (produção inicial):

Querida professora eu admiro muito a senhora pelo seu jeito de ser e de ensinar a senhora não e so minha professora mas sim minha melhor amiga eu gosto muito da senhora por isso estou escrevendo este texto para expressar o que sinto pela senhora Carinho, alegria e etc, etc Você e muito legal comigo.

Eu gosto muito de você você e minha querida professora Boa Sorte no seu trabalho e que nós nus encontramos sempre.

Dessa forma, houve uma considerável mudança que se observa na produção final.

Texto 2 (produção final):

Querida professora Joex.

Escrevo-lhe esta mensagem para agradecer o que a senhora me ensina, me educa e me faz aprender.

Eu gosto muito das suas aulas! Você me transmite: alegria, carinho, e muita amizade.

Em minha sala há varias amizades por que você está sempre disposta a nós fazer várias amizades.

Eu gosto muito da senhora pelo seu jeito de ser.

Agradeço-lhe pela sua sabedoria e por nos ensinar [...]

Constata-se que o grau de confusão das ideias diminuiu, embora ele seja ainda bastante aparente. O texto assume agora uma estrutura parecida com uma mensagem, entretanto, ainda traz em si aspectos de uma carta pessoal, mas, apesar disso, não perdeu seu caráter intencional que pode ser observado com relação à presença da figura, que agora reflete claramente o ambiente de amizade, alegria e carinho expresso no

texto. Outro aspecto que se observa está no fato de o texto possuir uma progressão de ideias capaz de estabelecer-lhe sentido e coerência.

Verifica-se, também, a ocorrência de mudanças de textos, como no exemplo abaixo:

Texto 3 (produção inicial):

Para uma Pessoa Especial
Com Carinho desejo felicidade e saúde
Em cada momento seja na doença, na tristeza
Eu escrevo isso pra você Mãe com muito amor
Eu amo muito você cada passo que eu do e a
luz que a senhora ilumina. Eu tenho que grandecer
Pelo carinho que você me deu.

Texto 3 (produção final):

Querida Mãe
Com muito Carinho
Do fundo do meu coração.
Eu quero transmitir Pra
Você: amor, carinho e muita alegria.
Você é o anjo que me ilumina,
é a luz do meu coração.
É a estrela do meu coração

Acredita-se que esta mudança ocorreu em virtude do desenvolvimento de uma melhor compreensão da situação comunicativa estabelecida e dos objetivos que foram pautados no planejamento do texto. Entretanto, o texto final obedece à mesma estrutura do texto inicial. Sendo assim, há exemplos em que a mudança de texto foi total, tanto no conteúdo como na estrutura. É o que se observa a seguir:

Texto 4 (produção inicial):

Joex você é uma das melhores professora que eu já tive você decha a sala muito quieta.

Texto 4 (produção final):

Professora Joex
Eu agradeço muito a senhora por me ensinar as coisas
Você transmite muito amizade e alegria.
A escola é como um jardim e nós, os alunos, somos as flores desse jardim e os professores ajudam a cuidar das flores regando com conhecimentos.

Texto 6 (produção inicial):

De: Oberdam

Para: Joex, Joex você é uma das melhores professoras que eu já tive.

Texto 6 (produção final):

De: Oberdam

Para: Joex

Professora Joex, você é uma boa professora. Sempre gostarei de Estudar, muito Obrigado por me ensinar, me educar.

Eu agradeço-lhe pela sua sabedoria e por ter me educado.

Partindo dessas observações, conclui-se que as mudanças dos textos não ocorreram por estes se apresentarem obscuros ou confusos, mas pelo fato de as primeiras produções não apresentarem adequação à situação comunicativa definida. Essas produções foram construídas com bastante dificuldade, uma vez que os alunos mostraram-se alheios ao desenvolvimento da atividade proposta.

Entretanto, à medida que os módulos foram se realizando, suas atividades foram sendo modificadas, e estes foram adquirindo novos olhares e aptidões. É o que se observa nas produções finais, pois estas adquiriram características próprias do gênero textual proposto, bem como uma gama de significados coerentes com a situação comunicativa, constituindo, assim, aspectos ligados aos critérios de textualidade (coerência, coesão, situacionalidade e aceitabilidade).

No entanto, nota-se que um dos alunos participantes da pesquisa, não conseguiu abstrair de forma positiva os conhecimentos, pelo menos no que diz respeito à organização dos conhecimentos de maneira que estes pudessem direcionar competentemente a atividade. É o que se observa a seguir:

Texto 5 (produção inicial):

Querida Mamã eu gosto Muito de você você é a Melhor Mãe do Mundo que eu sei.

Pra Mim a senhora esta em primeiro lugar depoi vem as Minhas irmãs e depois e vem aminha avó e toda a Minha família e em segundo lugar vem o nosso pai do céu que é Jesus Cristo.

Mãe eu te amo!

Feliz Natal

Texto 5 (produção final):

Para a pessoa que eu vou mandar essa imagem como o poema com a minha escrita essa pessoa é a minha Mãe.

A minha intenção para você Mãe e que você tenha Muitos anos de vida.

Eu quero tramstir Muito aMor e muito carinho e Muitas aMizade Para Você Mãe.

Mãe eu te amo custo Muito de você, você e aminha estrela guia.

Ao analisar as produções textuais finais, tendo como instrumento direcionador os aspectos tratados no segundo módulo, percebe-se que houve um aparente progresso, uma vez que os textos apresentavam graves desvios de ortografia, sintaxe, pontuação, acentuação e até mesmo de paragrafação. No entanto, não se pode afirmar que os textos estão perfeitos, pois não se pode esperar a perfeição em tão pouco tempo de trabalho com as sequências didáticas, mas os avanços são animadores. Os desvios, de qualquer forma, sempre estarão no caminho daqueles que fazem uso da escrita.

Sendo assim, observa-se que na versão inicial do texto 3, apresentam-se desvios ortográficos, como “grandecer”, bem como o emprego desnecessário de palavras com iniciais maiúsculas no interior do texto, mas apresenta na versão final uma melhora considerável.

Outro fator que merece atenção encontra-se no texto 6, uma vez que a produção inicial não apresenta nenhum desvio de ortografia, mas na produção final, que apresenta uma sucessão de usos inadequados de palavras grafadas com iniciais maiúsculas, quando estas deveriam ser grafadas com iniciais minúsculas.

No entanto, é plausível relembrar que a produção inicial do aluno foi mínima, isso explica o fato da inexistência de desvios ortográficos. Dessa forma, tal acontecimento só vem comprovar a assertiva de que quanto mais se arrisca no mundo da escrita, mais chances se têm de tropeçar em alguma armadilha ortográfica. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2004, p. 117) afirmam:

[...] dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio. Os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes por meio da análise dos erros cometidos.

Dessa maneira, é de suma importância ressaltar que a questão da correção ortográfica não pode sobressair-se diante das outras dimensões que entram em jogo no processo de produção textual. Uma vez que, se assim for, o aluno deixará de se preocupar com o sentido que o texto deve assumir, para se preocupar unicamente com o aspecto ortográfico, não que este seja menos importante, mas, na conjuntura do problema analisado, pode ser tratado de forma mais amena e paciente, pois não se pode querer tudo de uma vez.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação com as pessoas torna possível a construção de novos modos de perceber o mundo e de novas significações sobre ele. Pôde-se perceber, pela realização e análise das sequências didáticas, que o trabalho com gêneros textuais no processo de produção textual escrita é de fato uma promessa de melhorias para a situação caótica em que se encontram inseridas estas atividades no ambiente escolar. Na verdade, só o saber produzido pela reflexão sobre o que se faz é a melhor maneira de transformar a escola em um lugar de aprendizagem para a vida.

Sendo assim, é preciso que sejam aliadas teoria e prática para que as atividades centrem-se em situações concretas de comunicação. Partindo do ponto de vista do famoso filósofo Sêneca: “nenhum vento ajuda quem não sabe para onde navega”, os alunos devem saber desde cedo a função social que a escrita representa. Para isso, a escola, juntamente com seu corpo docente, precisa banir de sua rotina maçante as atividades vazias de significado, incapazes de motivar e despertar no aluno o caráter funcional da linguagem escrita com fins comunicativos e interativos.

Os alunos precisam se encontrar em suas próprias atividades, percebendo-se assim, como sujeitos do conhecimento, assumindo o papel de organizadores de seus textos e não como “donos”, pois ninguém escreve um texto para ninguém, se assim for este perde totalmente o seu caráter funcional.

Assim, a produção textual surge como instrumento para agir no mundo. Para tanto, a mediação do professor durante o desenvolvimento das sequências didáticas em sala de aula é algo indispensável, uma vez que permite o pleno conhecimento das dificuldades, bem como a reflexão e discussão dos elementos necessários para a realização do trabalho de produção textual.

Nessa perspectiva, instaura-se nos alunos uma nova visão de texto, deixando para trás a visão de que texto é algo que se escreve e pronto. Nesse momento, entra em cena a necessidade de inculcar nos alunos que o texto precisa ser escrito e reescrito várias vezes para que se possa chegar a uma versão final.

Conclui-se, dessa forma, que a escola por intermédio do professor não deve permitir que os alunos fiquem sozinhas com a língua escrita, sem auxílio algum, pois, se assim for, certamente não terão condições para progredir nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. *Olimpiadas de língua portuguesa: poetas da escola – caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: CENPEC e Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

CARVALHO, Marilene. *Guia prático do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Prática da linguagem escrita e oral: língua portuguesa*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ANEXOS

Texto 1 (produção inicial):



Gostei você e seus no fimera muito legal você não
 emu não leison muito legal eu quero que você
 Pudeste me dar dos ano a m'cuis de aula Para mim
 A senhora é uma professora dos Mais legais que
 eu já tive com você eu aprendi coisa para Pneu
 fullero,
 De seu Aluno; Marcelo

Texto 1 (produção final):



Professora Joice, seu coração é cheio de amor e
 sabe dar a Você e muito as coisas
 Quero agradecer-lhe Por todos os dias de
 aula, Pelas coisas que nos fez aprender para a vida.
 Você fez e será uma das minhas melhores professoras
 que eu já tive. Você é minha guia. A luz da minha
 vida.
 De: Marcelo
 Para: Professora Joice
A Bracos
 EM: 10.12.08

Texto 2 (produção inicial):



Quando professora eu admiro muito a senhora
pelo seu jeito de ser e de ensinar a senhora não é
só minha professora mas sim minha melhor amiga
eu gosto muito da senhora por isso estou escrevendo
este texto para expressar o que eu sinto pela senhora
Carinho, alegria e etc etc é lá é muito legal comigo.
eu gosto muito de você e minha quer da profes
sora. Boa sorte no seu trabalho e que nós nos
encontramos sempre.

Texto 2 (produção final):

Querida professora boa tarde.
Envio-lhe esta mensagem para
agradecer o que a senhora me ensina
na escola e me faz aprender.
Eu gosto muito das suas aulas!
você me transmite alegria, carinho, e
muita amizade.
Em minha sala há varias amigas
des por que você está sempre disposta



a nos fazer ~~seus~~ amigos.
Eu gosto muito da senhora pelo
seu jeito de ser.

Agradeço -lhe
Pela sua paciência e
por nos ensinar
Beijos !!! de sua aluna
Caroline em: 10/12/08

Texto 3 (produção inicial):



Para uma filha especial
 Com carinho desejo felicidade e saúde
 em cada momento seja no dia a dia, na festa,
 ou sempre com você mãe com muito amor
 que sempre muito amor cada passo que eu dou
 é graças a senhora divina, eu tenho que agradecer
 pelo carinho que você me deu.

De sua filha Juwana

Texto 3 (produção final):

Querida mãe
 Com muito carinho
 Do fundo do meu coração,
 Eu quero transmitir pra
 você: amor, carinho e muita
 alegria.
 Você é o anjo que me ilumina,
 Mãe, e a luz do meu coração
 É a estrela do meu coração



Amo
 Você!
 Beijos de sua filha

Juwana
 10-12-02

Texto 4 (produção inicial):



De: Celton Andrey
 Para: Professora Joaze
 Joaze voce é uma das melhores professora
 que eu já tive voce deixa a sala
 muito quieta.

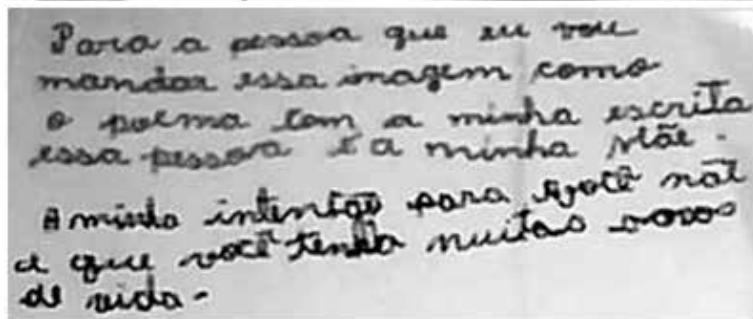
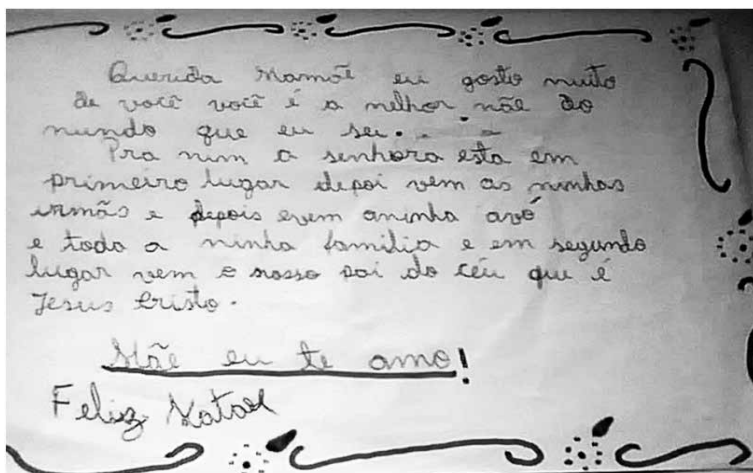
Texto 4 (produção final):



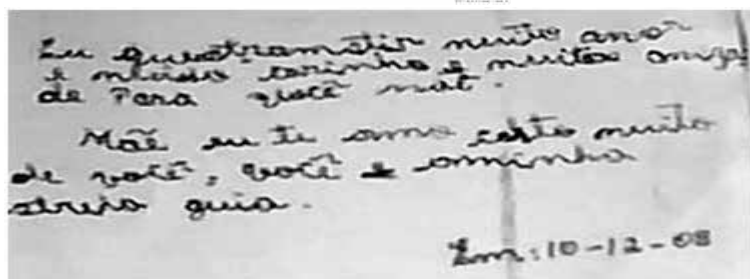
Professora Joaze
 Eu agradeço muito a
 senhor por me ensinar as
 cores. Você transmite muito
 amizade e alegria.
 A escola é como um
 jardim e nós, os alunos, somos as flores
 desse jardim e os professores ajudam a
 cuidar das flores regando com conhe-
 cimentos.
 com carinho,
 Celton Andrey. Data: 10.12.08

Texto 5 (produção inicial):





Texto 5 (produção final):



Texto 6 (produção inicial):



De: Oberdam
Para: você
Professora você é uma das melhores professoras
que eu já tive.

Texto 6 (produção final):



De: Oberdam
Para: você
Professora você é uma
boa professora. Sempre gostarei
de estudar, muito obrigado por
me ensinar, me educar.
Eu agradeço - lhe pela sua
sabedoria e por ter me educado.

Data: 10.12.08

Título

Linguagem & Educação na Amazônia: Faces e Interfaces de Pesquisas
Volume II – Práticas de Leitura e Escrita

Formato

15,5 x 22cm

Tipo

Times New Roman

Número de páginas

335



LINGUAGEM
& EDUCAÇÃO

LINGUAGEM & EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FACES E INTERFACES
DE PESQUISAS

“Muito além de uma socialização do que se fez no interior de um curso lato sensu, a publicação de Trabalho & Educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisa marca o início de um pensar-fazer das condições para a materialização de um projeto maior: um possível programa de pós-graduação stricto sensu.”

Gilmar Pereira da Silva &
Doriedson S. Rodrigues



ESPECIALIZAÇÃO EM
LINGUAGEM & EDUCAÇÃO:

Uma abordagem textual,
discursiva e variacionista



UFPA
PROAD

CAMPUS
UNIVERSITÁRIO
DO TOCANTINS
CAMETÁ

ISBN 856328702-8



Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!