

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

**O PAPEL DO PROFESSOR DE LM NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO ATIVA EM CONTEXTOS DE LEITURA**

**Maceió
2010**

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

**O PAPEL DO PROFESSOR DE LM NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO ATIVA EM CONTEXTOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Aquisição de Linguagem e Ensino de Línguas

Orientadora: Professora Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

**Maceió
2010**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Dilma Maria dos Santos Cunha

L732p Lima, Antônio Carlos Santos de.

O papel do professor de LM no desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura/ Antônio Carlos Santos de Lima. __2010
104. f.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2010.



Bibliografia: f. 94-98.

Apêndices: f. 99.

Anexo: f.101-104.

1. Língua materna: estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Compreensão. I. Título

CDU: 800.71

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA


Título do trabalho: "O PAPEL DO PROFESSOR DE LM NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ATIVA EM CONTEXTOS DE LEITURA"


Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


 Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:


 Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)


 Prof. Dr. Élcio de Gusmão Verçosa (CEDU/UFAL)

Maceió, 25 de novembro de 2010.

Para minha mãe, Vitória, cujo nome representa o resultado desta
caminhada.

Para o meu pai, Antônio (*in memoriam*), que me ensinou a sonhar.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Rita Zozzoli, minha orientadora, pelo exemplo de profissionalismo, competência, paciência e dedicação, e por ter acreditado neste trabalho.

À professora Dra. Rita Souto, por ter me dado uma força que só uma irmã pode dar.

Às minhas irmãs, por terem me “protegido” em toda minha existência.

À professora Dra. Lúcia de Fátima Santos, pelo exímio didatismo nas contribuições do Exame de Qualificação.

Ao professor Dr. Élcio de Gusmão Verçosa, por aprimorar meu olhar social e inseri-lo na minha prática pedagógica.

Aos amigos Luís Antônio Costa e Silva (Lula), Dasoni Lins, Jirlene Monteiro (Jil) e Josineide Francisco (Neide), pelo apoio intelectual e moral nesse importante percurso da minha vida.

À amiga acadêmica Danielly Verçosa, pelo apoio constante, sobretudo nas horas mais difíceis.

À amiga Ana Régina, por toda força desprendida nos momentos necessitados.

Ao meu sobrinho, Tiago Jorge, pelo apoio moral dado nas minhas horas de angústia.

À Alberli, minha esposa, por ser uma “companheira formidável”.

*Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave (...).
Ajudarei a tornar visível o mundo.*

Herman Hesse

RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa em contextos de leitura, que se configura num relato de experiências realizadas numa turma de concluintes de um curso de formação de professores em nível médio (Curso Normal) em uma escola pública na cidade de Maceió. A partir de reflexões de Zozzoli (2002) de que não é comum se verificar uma atitude responsiva ativa no contexto escolar, objetivamos identificar fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento da compreensão ativa em contextos de leitura em aulas de língua portuguesa e relatar intermediações pedagógicas que possam favorecer ou desenvolver esse tipo de compreensão. Tomamos como aporte teórico os conceitos de língua e compreensão responsiva ativa de Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1998, 2003) e de seu círculo para trilhar um caminho de observação e intervenção, numa perspectiva de pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1996). A partir da análise dos dados, conclui-se que uma atitude metodológica adequada do professor de língua materna subjacente a uma concepção de língua e leitura dialógica podem transformar fatores que dificultam a compreensão ativa em possibilidades de desenvolvimento ou aprimoramento desse tipo de compreensão.

Palavras-chave: Língua materna: estudo e ensino. Leitura. Compreensão.

ABSTRACT

The present paper is a reflection about active responsive comprehension within some reading contexts which configure a report from experiences taken among high school teaching course graduating students from a government school in the city of Maceio. From Zozzoli's reflections in 2002 that states that it isn't common to verify an active responsive attitude within school context. We aim to identify factors which contribute or not the development of active comprehension inside Portuguese language and to relate pedagogical intermediations that can be favorable or to develop this kind of comprehension. Taken as theoretical support the concepts from Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1998, 2003) and his circle to make a track for observation and intervention towards a interpretative research perspective (MOITA LOPES, 1996). From data analysis one can conclude that an adequate methodological attitude of mother language teacher underlying a concept to language and dialogical reading can change difficult factors to active comprehension to possibilities to the development and improvement of this kind of comprehension.

Key-words: Mother language: studying and teaching. Reading. Comprehension.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. DEBRUÇANDO-SE SOBRE A LEITURA	15
1.1 O que diz a história	15
1.2 Contribuições de Bakhtin e de seu círculo para o ensino de línguas	24
1.3 Entre o real e o ideal: duas concepções de leitura	31
1.3.1 A leitura como decodificação	32
1.3.2 A leitura na perspectiva dialógica	33
2. TRILHAS EM BUSCA DA COMPREENSÃO ATIVA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	36
2.1 O tipo de pesquisa adotado	36
2.2 O contexto escolar	41
2.3 O Curso Normal	42
2.4 O sujeitos de pesquisa	44
2.4.1 A turma observada	45
2.4.2 O professor pesquisador	47
2.5 Pontos de discussão para análise	47
3. A OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO	50
3.1 Analisando o contexto de sala de aula	50
3.2 Contexto sociocultural <i>versus</i> leitura: um dado preocupante	51
3.2.1 Situação 1	53
3.2.2 Situação 2	57
3.3 Um olhar sobre a prática: uma “conversa” com os alunos sujeitos de pesquisa	65
3.4 O que se propõe e o que se pretende: um olhar sobre o livro didático e a subversão de algumas propostas	68
3.4.1 Constatação de equívocos e adaptação de propostas	69
3.5 Um fazer diferenciado	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	99
ANEXOS	100
Anexo 1	100
Anexo 2	101

INTRODUÇÃO

A relação entre a concepção de língua e linguagem e suas implicações para o ensino da língua materna há muito têm sido discutidas, pois é através dela que se norteiam as práticas pedagógicas de toda ação docente, ou seja,

qualquer prática pedagógica não prescinde de concepções subjacentes que direcionam, determinam todo o trabalho desenvolvido, independentemente de os sujeitos envolvidos refletirem ou não sobre elas. No caso de PLM, a concepção de linguagem representa o “carro-chefe” de todas as demais concepções, como a de ensino, aprendizagem, sujeito, leitura, produção de textos, gramática entre outras (SANTOS, 2007, p. 150).

Nesse sentido, discussões a esse respeito oferecem subsídios teóricos e práticos para a atuação de professores de língua portuguesa nos mais variados níveis de ensino. No que se refere à leitura, subsídios têm sido cada vez mais bem vindos, uma vez que não têm sido suficientemente exitosas as contribuições de pesquisas em leitura, pois, cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores; basta apenas observarmos os dados emitidos em relatórios de exames como o Saeb para constatar essa realidade.

O Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é um exame que avalia, além de outros aspectos, a compreensão leitora. É aplicado bianualmente em escolas públicas e privadas em todo o território nacional nas últimas séries do Ensino Fundamental (6^o e 9^o anos). Segundo Feitosa (2008, p.21), nas últimas décadas, exames dessa natureza têm demonstrado que “um grande número de crianças e jovens brasileiros não possui competência linguística mínima para o pleno exercício da cidadania”. Há que se considerar que esses índices referem-se, em sua maioria, à leitura.

Atuando como professor de Língua Portuguesa em instituições públicas e privadas de ensino, tenho verificado a necessidade de se realizar um trabalho que possa contribuir para uma prática pedagógica mais eficiente do professor de Língua Portuguesa no que se refere à compreensão leitora, sobretudo em cursos

de formação de professores, pois é desse contexto de formação que podem ser construídas práticas eficazes no processo de leitura e que são passíveis de serem disseminadas para os mais variados contextos.

Ao discorrer sobre a necessidade de se atuar de modo mais eficaz nas práticas de leitura em contexto de formação, Sandroni (2006) afirma que o contexto escolar, ao mesmo tempo que deve ser a mola motora do crescimento do público leitor, também revela os altos índices de professores leigos e a deficiência de formação específica para as questões relativas à leitura no curso normal e na universidade. A esse respeito, Werner (2006, p. 1) também afirma que

a escola, há muito tempo, apresenta, na sua história, marcas muito fortes e comprometedoras no que se refere à formação de leitores. Muitas dessas marcas refletem e se reproduzem no fazer pedagógico de boa parte de seus professores.

Diante dessas e de outras constatações, o espaço escolar tem sido alvo de pesquisas, originando diversos trabalhos de diferentes portes. Entretanto, alguns desses estudos situam-se ou num plano estritamente teórico, focalizando quando muito a sala de aula de fora dela, ou, quando se inscrevem num contexto prático, objetivam a descrição dos fenômenos, sem, entretanto contribuir de forma mais direta no processo ensino/aprendizagem (ZOZZOLI, 1999, p. 8).

A necessidade de se trabalhar a leitura deve-se ao fato de vivermos numa cultura grafocêntrica, que atribui a ela, à leitura, um valor positivo absoluto: ela traz benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação (SOARES, 1988). Mas essa leitura de que fala Soares (1988) não deve se restringir à mera decodificação ou reconhecimento de símbolos gráficos, tampouco a reprodução de sentidos; é necessária uma compreensão ativa, que, na perspectiva de Bakhtin (2003), configura-se numa ativa posição responsiva. Essa atitude é requerida através do processo interlocutivo e acontece quando o interlocutor compreende o enunciado. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 136-7),

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (grifos do autor).

Nesse sentido, “a compreensão é um *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (idem, *ibidem*, p. 137, grifos do autor). É nessa perspectiva que deve se configurar a leitura, pois só assim é possível um leitor posicionar-se criticamente diante da realidade à qual é exposto e atuar efetivamente sobre ela.

Aliando minhas experiências em sala de aula e o envolvimento no grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas¹ proponho, com esta pesquisa, lançar um olhar mais aguçado direcionado a encaminhamentos de práticas para o processo de leitura na sala de aula de língua portuguesa num contexto de formação de professores, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa nesse contexto escolar e, especificamente:

- Identificar fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa em aulas de Língua Portuguesa;
- Observar, através da produção oral e escrita dos alunos, indícios de compreensão responsiva e como se apresenta em planos de compreensão;
- Observar a atuação teórico-metodológica do professor de Língua Portuguesa, através de práticas de leitura, no desenvolvimento da compreensão ativa.

¹Esse grupo, coordenado pela professora Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, é integrante da linha de pesquisa Aquisição de Linguagem e Ensino de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras Universidade Federal de Alagoas.

O que motivou a realização desse estudo foi uma reflexão diante da constatação de Zozzoli (2002) de que não é comum se verificar uma atitude responsiva ativa em grande parte de nossos alunos, uma vez que o trabalho executado com a compreensão e a produção de textos em ambiente escolar é reflexo de uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na transmissão e memorização de conteúdos. Ela diz, por exemplo, que “o trabalho executado com a compreensão e a produção em ambiente institucional privilegia muito frequentemente o reconhecimento e a reprodução de formas e sentidos (ZOZZOLI, 2002, p. 17). Entretanto, essa mesma pesquisadora afirma que “a qualidade da compreensão muda quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos” (ZOZZOLI, 2002, p. 17).

Diante dessa constatação, evidencia-se a problemática pela qual passa a escola brasileira no que se refere ao trabalho com a leitura. Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca da formação de conceitos e proficiência em leitura adquiridos por sujeitos que serão responsáveis pelo seu ensino-aprendizagem em sala de aula, ou seja, por alunos concluintes do Curso Normal em Nível Médio.

Muito pouco se tem discutido sobre essa escola de formação no estado de Alagoas. Entretanto, anualmente, dezenas de profissionais oriundos dessa escola são inseridos no mercado de trabalho, atuando na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Esse fato já é suficientemente convincente para que se analise a formação desses futuros professores. Ademais, em comunhão com o pensamento de Zozzoli (2002) e Geraldi (2006), quando afirmam que a prática pedagógica é fator diferencial para o desenvolvimento da proficiência em leitura, é pertinente analisar e contribuir para uma prática pedagógica mais eficiente na formação de leitores, sobretudo quando se trata de um curso de formação de professores, que serão futuros formadores de leitores.

Para tal, metodologicamente, optei por uma abordagem qualitativa, que aqui adoto o termo interpretativista (MOITA LOPES, 1996) porque nessa abordagem de pesquisa todos os fatos e fenômenos ganham relevante significação, sendo passíveis de serem trabalhados através de entrevistas,

observações, análises de conteúdos e diários de campo (MARTINELLI, 1999). Além disso, uma abordagem dessa natureza assume as seguintes características, conforme afirma Oliveira (2008a, p. 39):

- Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
- Caráter descritivo;
- Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

Assim, esta pesquisa, configurada nos parâmetros de uma abordagem interpretativista, realizou-se num ambiente escolar, mais precisamente numa turma onde eu, como pesquisador, fui também o professor regente da disciplina Língua Portuguesa durante um ano letivo.

Recentemente tem sido muito comum nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas a assunção do professor, junto com os alunos, como sujeito de pesquisa. Esse procedimento encontra respaldo em Moita Lopes (1996) que assegura que só a compreensão do que ocorre em sala de aula, fundamentado em dados, pode contribuir para o conhecimento de como o professor ensina. Foi nessa perspectiva que Santos (2007) empreendeu uma pesquisa dessa natureza, salientando como vantagens, entre outras, a ideia de que toda análise considera fatos que acontecem na sala de aula e não sobre a sala de aula e que a posição que o professor assume como pesquisador oferece a oportunidade de ele não se constituir meramente como um consumidor de resultados de pesquisas.

É contando com Bakhtin (2003), quando afirma que a atitude responsiva pressupõe concordância, discordância, completude, aplicação e preparação para o uso, e concordando com outros pesquisadores e completando minha pesquisa, uno

forças na tentativa de minimizar os resultados negativos que têm povoado as escolas, de um modo geral, na formação de leitores.

Portanto, trago como referencial teórico desta pesquisa, principalmente no que se refere à concepção de língua, linguagem e leitura, Bakhtin (2003, 1998), Bakhtin/Volochinov (2006) Goulemont (2009); Certeau (1994); formação de professores (Menegassi, 2008) e prática pedagógica, Santos (2007) entre outros autores.

Este trabalho está dividido em três partes. Na primeira, há uma apresentação dos conceitos norteadores sobre leitura, compreensão responsiva ativa e concepção de língua, os quais dividirão espaço com uma breve trajetória da história da leitura. Na segunda parte, há a apresentação do percurso metodológico, onde serão apresentados o tipo de pesquisa adotado, os sujeitos de pesquisa e o contexto onde ela se realizou, seguido de pontos de discussão para análise dos dados. Na terceira parte, que está subdividida em três itens, apresento alguns extratos de análise na qual se evidenciam respostas possíveis para as questões que norteiam este estudo. Finalizando, nas Considerações Finais, retomo os principais achados na pesquisa, apresentando uma reflexão sobre todo o percurso de investigação.

DEBRUÇANDO-SE SOBRE A LEITURA

1.1 O que diz a história

Ao longo da trajetória histórica da leitura, temos encontrado diversos caminhos para nos debruçarmos, que vão desde o conceito de “o que é ler” até a mais adequada forma de assim o fazer. Geraldi (2006) aponta pelo menos quatro motivações para a leitura:

- a) A busca de informações: que se centra na extração de informações de um texto, utilizando-se como objeto de informações textos científicos e acadêmicos;
- b) O estudo do texto: caracteriza-se como um movimento de apreensão da configuração do texto no sentido de apreender aspectos formais e de conteúdo;
- c) Um pretexto para fazer uma atividade indireta: o texto se apresenta como um disparador de ações diversas;
- d) Fruição: o cerne é o prazer, a distração; não se vincula a nenhuma demanda externa.

Segundo Benevides (2008),

A ideia mais comum quando a leitura é tema de debates, é que ler pode ser uma atividade que leva o leitor a outros mundos, outras paisagens. Leitura também está associada à ideia de ser uma atividade prazerosa, um entretenimento para esquecer ou superar as tribulações do dia-a-dia (, p. 87).

Encontramos em Silva e Zilberman (1998) uma pertinente definição para a leitura. Segundo esses autores, “a leitura coloca-se como um meio de aproximação

entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso, ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (p. 112).

É essa agudização do poder de crítica por parte do leitor o nosso maior interesse, pois a leitura pode ser um fator determinante para o crescimento do indivíduo. Esse crescimento inclui desde a fruição, ou distração, até a aquisição de informações, o que permite ao indivíduo uma indiscutível autonomia pessoal e, por conseguinte, tornar-se mais partícipe da sociedade em que vive. Ao ler, o sujeito “confronta os valores, as crenças que estão no mundo escrito, estão em sua mente e em sua realidade, enquanto sujeito histórico e social”. (BENEVIDES, 2008, p. 88). Esses valores e crenças que se estabelecem na sociedade mantêm e legitimam determinadas culturas e sistemas de poder. Desse modo, o conceito de leitura proposto por Silva e Zilberman (1998), suscita uma pedagogia do ato de ler cujo objetivo seja a transformação do leitor e, através dele, da sociedade, pois ele pode utilizar os textos que lê numa perspectiva dialógica.

À escola pode ser atribuída a incumbência de executar tal pedagogia, pois ela pode funcionar também como local contraditório político e cultural; pode ser espaço de resistência² à lógica da dominação (BENEVIDES, 2008).

Diante dessa constatação, podemos concluir que, no contexto escolar, deve ser oferecida aos alunos a oportunidade de entrar em contato com os mais variados gêneros discursivos, com o objetivo de romper com a “camisa de força” que nos é imposta “pelas opções político-pedagógicas de cada escola que, no cotidiano da sala de aula, são expressas por uma modalidade de leitura que assegura a primazia do texto sobre o sujeito e sua relação com a linguagem” (RANGEL, 2007 p.123).

² O conceito de resistência aqui empregado configura-se como “um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural” (ANDRÉ, 1995, p.74). A ênfase dada ao conceito de resistência deve-se ao fato de ela ser a mais requerida quando se remete à leitura crítica. Desse modo, devemos também considerar a questão das alianças, pois, de acordo com Bakhtin (2003), numa atitude responsiva ativa o sujeito pode concordar, discordar ou completar os enunciados com os quais tem contato.

Assim, é pertinente romper com o hiato que há entre a escola e a vida cotidiana do aluno. E a leitura, por sua vez, detém essa capacidade; o ato de ler é capaz de tornar os sujeitos mais críticos, mais cidadãos (ABREU, 1999).

Essa transformação de que fala Abreu (1999) se expressa através de uma responsividade (FIORIN, 2008) fruto de um processo enunciativo que se dá a partir da fusão de várias enunciações, estabelecendo diálogos umas com as outras.

Encontramos em Bakhtin/Volochinov (2006) uma adequada fundamentação acerca do processo enunciativo. Para eles, a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é ideológica, ou seja, nela, através da palavra, se imprime toda uma carga social; ela é um signo linguístico. Nesse sentido “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.17). Assim, cada ato enunciativo é composto por várias vozes, ou seja, um discurso é um conjunto de vários outros construídos histórica e socialmente.

Yaguello (2006), ao nos expor as ideias de Bakhtin/Volochinov (2006), sintetiza essa questão quando afirma que, para esses filósofos da linguagem, se a língua é determinada pela ideologia, a consciência e o pensamento são também condicionados por uma linguagem por ela modelada. A interação pela linguagem se estabelece em inter-relações recíprocas, orientadas, mas sem excluir uma contra-ação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.16), o que se configura numa atitude responsiva ativa. Isso porque cada sujeito utiliza o enunciado para imprimir seu ponto de vista, o que, dialeticamente, também se constitui numa resistência, como afirma Gnerre (1987, p. 3): “as pessoas falam para serem, ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que se realizam os atos linguísticos”. Assim, se o discurso de outrem não me é convincente, adequado, automaticamente eu lhe apresento um contra-discurso.

Isso significa dizer que toda leitura é passível de uma responsividade oriunda das relações sociais. Daí emerge o conceito de atitude responsiva ativa, como afirma Bakhtin:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o , aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (2003, p.271).

Embora nessa assertiva de Bakhtin (2003) a atitude responsiva ativa seja mencionada apenas na oralidade, podemos também identificá-la no texto escrito, ou seja, a responsividade não é uma atitude exclusivamente oral.

A partir desse conceito bakhtiniano de atitude responsiva ativa, podemos entender a “prática da leitura como uma relação dialógica inserida na produção discursiva. O sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que tem como referência o todo da interação verbal” (BENEVIDES, 2008, p. 100).

Dentro dessa perspectiva de leitura, em razão de sua possibilidade de tornar o sujeito mais crítico, em sua trajetória histórica, podemos perceber que ela ainda tem sido, de fato, negada a uma boa parte da humanidade, seja explícita ou implicitamente. O explícito seriam as determinações da classe dominante que restringiam ou proibiam o acesso à leitura as camadas sociais mais inferiores. Isso significa dizer que, no intuito de evitar uma abertura da visão de mundo desses sujeitos, foram criados mecanismos que proibiram o acesso à leitura. Encontramos em Certeau (1994), uma justificativa suficientemente convincente para entendermos essa postura de restrição da leitura às massas. Ao discorrer sobre a ideologia do consumo do escrito pela massa, esse autor afirma que a ela “só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a” (p. 260). Certeau (1994) afirma ainda que a leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental, daí o interesse de a classe dominante escamotear as propostas de leitura que, retomando Abreu (1999), detém a capacidade de tornar os sujeitos mais críticos, mais cidadãos.

Esse escamoteamento também pode ser identificado quando analisamos o lugar que a leitura, muitas vezes, tem ocupado na escola, onde reside a negação implícita. Um exemplo dessa negação está na prática de leitura nos livros didáticos

que, como afirma Zozzoli, “reproduzem a forma de ver o mundo da classe dominante sem refletir como essa ideologia consegue continuar se fazendo dominante” (1999, p.13). Comungando com esse pensamento de Zozzoli (1999), Brito & Verri (2004, p. 59) acrescentam que “a escola molda os seus alunos conforme a demanda da classe dominante, deixando-os como sujeitos passivos, sem reação de argumentar e sim de aceitar as condições impostas pelas instituições”. Embora a escola seja considerada como reprodutora das relações materiais, sociais e culturais de produção da formação histórica, ela também pode ser considerada como lugar onde podem ser exploradas as contradições internas, inerentes a própria sociedade e que podem ser expressas nas práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Ou seja, uma prática pedagógica que se configure como uma contra ideologia pode apoderar-se desse Aparelho Ideológico de Estado³ (ALTHUSSER, 1985) para desenvolver e divulgar novas concepções de mundo, que promovam a emancipação dos sujeitos. Verçosa (1999), em sua obra *A propósito dos textos didáticos na prática escolar*, incita-nos a refletir sobre as problemáticas que permeiam o processo pedagógico, ao mesmo tempo que nos faz vislumbrar práticas que as minimizem. Segundo esse pesquisador,

Dentro deste enfoque da Educação, como processo historicamente determinado pela necessidade de produção e reprodução do tipo específico de sociedade da qual emerge todo processo educativo, duas funções fundamentais lhe são geralmente atribuídas: por um lado, a situação e veiculação de uma ideologia que garanta a coesão necessária à permanência da organização social vigente e, por outro lado, a determinação do lugar dos indivíduos e dos grupos sociais através de uma distribuição diferenciada do saber (VERÇOSA, 1999, p.25).

Assim, o contexto escolar pode ser permeado por muitas situações de conflito, ou seja, nesse contexto, em que o confronto social está presente, encontros e desencontros emergem; aproximações e rejeições manifestam-se,

³ Segundo Althusser (1985. p.58), “a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o ‘know-how’ mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’.

comportamentos de subordinação e resistência vêm à tona (ANDRÉ, 1995). Segundo Rangel (2005),

Neste contexto de diálogo, confronto, tensões entre os interlocutores, há de se buscar estratégias discursivas que regulem o funcionamento discursivo definido na própria relação de interlocução, em função dos modelos já instituídos. É o movimento da linguagem que permite a atribuição de novos significados em contextos sociais diversos (p. 43).

Essas estratégias discursivas são, em potencial, adquiridas pela leitura, desde que a escola impulse práticas de leitura eficazes que instrumentalize os sujeitos para uma eficaz prática social.

Tentativas nesse sentido não têm faltado. Chartier (2009), ao examinar as condições da história da leitura e de suas práticas, propõe uma ruptura com a tradição recente da sociologia histórica da cultura. Para ele, a sociologia histórica da cultura impôs dois objetivos fundamentais ao analisar a história da leitura. O primeiro deles seria o estabelecimento de correlações entre pertença social e produção cultural. O segundo seria a identificação de textos e impressos próprios aos diferentes meios sociais. Entretanto, se observarmos a questão da ideologia e a necessidade da responsividade proposta por Bakhtin/Volochinov (2006), constataremos que o lugar social da leitura de fato está associado, principalmente, à questão de pertença social como também à distribuição dos bens culturais impressos a determinados grupos sociais. Segundo Chartier (2009, p. 79):

A circulação dos mesmos objetos impressos de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses. De fato, hoje estão bem atestados tanto o manuseio de textos eruditos por leitores que não o são quanto a circulação, nem exclusiva e talvez nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objetos de múltiplas decifrações, socialmente contrastantes – o que deve levar, necessariamente, a completar o estudo estatístico de suas distribuições desiguais com aquele de seus usos e empregos. Acrescentar, portanto, ao conhecimento das presenças dos livros aquele das maneiras de ler.

Várias são as premissas em relação aos benefícios oriundos da leitura. Abreu (1999) destaca o fato de a leitura ser “fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero” (p. 10). Mas segundo essa mesma autora, nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva, “ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história, diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura” (p. 10).

Os motivos para essa negação da leitura eram desde o receio do risco para o organismo até sua interferência no comportamento do indivíduo, que é nosso interesse aqui, pois embora parecessem assustadores, os efeitos físicos da leitura não eram considerados tão terríveis como os efeitos ideológicos. Ainda no século XIII, essa concepção ainda estava no auge, conforme constatamos na advertência de Tissot (apud ABREU, 1999):

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força das ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e, a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as consequências serão funestas (p. 10).

Segundo Abreu (1999), o poder de alterar o comportamento atribuído à leitura não era em si um mal; a problemática estaria no fato de que determinados livros, em geral ficcionais, não ensinavam penas atitudes recomendáveis; corrompiam a inocência, afastavam da virtude e favoreciam o crime, pois alguns leitores transpunham para a vida real toda a criação fictícia. Isso afetaria a condição moral dos indivíduos. Essa gama de malefícios resultou, na França, leis que proibiram tanto a criação quanto a venda de romances, o que se constitui num ato de negação implícita da leitura, como já dito anteriormente.

Contiguamente à questão moral está a questão religiosa que também foi responsável pela tentativa de afastar os indivíduos da leitura. Percebemos esse procedimento num alvará datado de 30 de agosto de 1791 no qual D. Maria I autoriza o Inquisidor Geral a proceder contra a compra, a venda, a leitura e a conservação de livros ou escritos perniciosos de quaisquer hereges, ou infectos de qualquer heresia ou erro.

Não bastassem razões de cunho moral e religioso serem, ao longo da história, fatores que inibiram o ato de ler, destacamos também a questão do poder político. Na mesma perspectiva de que a leitura ficcional e de heresias eram respectivamente prejudiciais à moral e à religiosidade, a leitura geral era, por demais, prejudicial ao poder político, seja por contestar o poder em vigor, seja por questionar atitudes dos governantes, seja por os ridicularizarem.

Daí constatamos que a proposta de Bakhtin/Volochinov (2006) há muito já fora percebida, que uma atitude responsiva ativa, veiculada numa concepção linguística dialógica é procedente e requerida como contributo para uma sociedade mais igualitária. Para Bakhtin/Volochinov (2006, p.123), “os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem, por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia”. Por essa razão, uma atitude responsiva incomoda, principalmente, a classe dominante, como ilustra Abreu (1999), citando Mandevile, que afirma que “ler, escrever, contar são [...] muito perniciosos aos pobres. [...] Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa árdua, fatigante e dolorosa quadra de vida, quanto antes a ela se acostumarem mais pacientemente a suportarão” (1999, p. 13).

Abreu (1999), reconhecendo os benefícios da leitura e seu poder de alterar comportamentos, acrescenta que “a leitura (e o acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentassem de ideias que o fizessem alterar seu estado” (ABREU, 1999, p. 12).

Relata Chartier (2009) que, durante um período muito longo, a prática da leitura esteve muito voltada para a memorização, o que nos permite perceber que nesse modo de ler se imprime uma forma de controle.

Para esse historiador da leitura, ao longo da história se engendram relações contrastadas entre o leitor e o objeto lido. Essas relações são denominadas contrastadas se considerarmos que “a leitura não é uma prática neutra. Ela é campo de disputa, espaço de poder” (ABREU, 1999, p. 15). Para Chartier (2009), verifica-se, do século XVIII para o século XIX, a passagem de uma leitura dita intensiva para uma extensiva.

Nesse primeiro tipo de leitura – a intensiva – o leitor é confrontado com um número reduzido de livros cujos textos se perpetuam, fornecendo às gerações referências idênticas, moldadas. Assim, “essa leitura intensa produz a eficácia do livro, cujo texto torna-se uma referência familiar, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e contar. Uma relação atenta e deferente liga o leitor àquilo que lê, incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu (CHARTIER, 2009, p. 86). Rangel (2005) denomina essa leitura de “leitura esterilizada” e, em consonância com o pensamento de Hérbrard (1999) afirma esse tipo de leitura tem suas amarras nos diferentes mecanismos de censura que atravessaram a nossa sociedade desde os tempos da colonização como, o controle dos colégios e seminários pelos jesuítas, que se constituíam em centros de formação e divulgação do cristianismo e da cultura europeia, assegurando, dessa maneira, a reprodução da sociedade escravocrata, ou seja, da ideologia dos colonizadores.

Ainda hoje percebemos esses reflexos, mesmo de modo implícito, onde determinadas instâncias sociais que detêm o poder, restringem a prática da leitura, sobretudo na escola, a “uma camisa-de-força”, porque presam, ainda, interesses hegemônicos.

A leitura extensiva, aquela que se caracteriza por se realizar fora do contexto escolar, alimentada pela circulação de impressos, veio ganhando espaço, indo além dos ditames religiosos. Esse tipo de leitura ampliou o acesso a uma diversidade de textos bem como sua circulação, sinalizando para o desvencilhamento do livro, isto é, o acesso aos textos escritos também passou a se dá através de outros portadores. Entretanto, essa leitura extensiva parece ainda não ter dado conta da proposta de uma leitura crítica; mesmo se desvencilhando da questão religiosa, passou-se à questão política, uma vez que sempre foi considerado que a leitura deve está ligada ao processo de formação do sujeito, promovendo sua capacitação para o convívio social e atuação política e cultural.

Podemos perceber que uma prática de leitura opressora, reducionista tem se arraigado ao longo dos anos, sobretudo no contexto escolar, onde “a possibilidade de aprender a ler é uma evidência” (HÉRBRARD, 2009, p. 35). Hérbrard (2009) justifica essa herança da leitura no contexto escolar. Segundo ele,

“para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende” (2009, p. 31).

A esse respeito, afirma Zozzoli (2006) que essa herança de leitura ainda persiste em nossa sociedade. Segundo essa pesquisadora, em muitas escolas do Brasil, o ensino da leitura e da escrita de um modo geral aproxima-se muito das práticas medievais, onde a compreensão não era indispensável para o conhecimento. Ler não era indispensável porque a representação da classe dominante reconhecia que a leitura não é uma prática neutra (ABREU, 1999).

É na tentativa de mudar esse cenário de leitura, que, apropriando-nos das ideias de Bakhtin, propomo-nos uma leitura na perspectiva dialógica que requer uma metodologia que transcenda o processo de identificação, reconhecimento de termos da materialidade linguística do texto para um processo de compreensão ativa.

1.2 Contribuições de Bakhtin e de seu círculo para o ensino de línguas

Não são tão recentes as discussões acerca da concepção de língua como norte para prática pedagógica do professor, tanto o de línguas estrangeiras quanto o da materna. Entretanto, muito pouco se tem logrado dessas discussões. Mas é a partir da concepção de língua de Bakhtin/Volochinov (2006) e de seu círculo que melhor podemos entender o processo de interação verbal e, nesse sentido, aprimorar nossa prática na sala de aula de línguas. A partir dessa concepção, compreendemos as relações que se estabelecem nas práticas de leitura em sala de aula, que deve visar a compreensão (BENEVIDES, 2008). Para Bakhtin/Volochinov (2006) e seu círculo, a língua é um construto histórico-socialmente construído em cada sujeito. Embora se valha de uma estrutura, não se pode atribuir a ela sua essência. Ou seja, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

2006, p. 98). Esses autores ainda complementam essa noção de língua, afirmando que sua verdadeira substância

Não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN/VOLOCHONOV, 2006, p. 172).

É assim que Bakhtin e seu círculo refutam o conceito de linguagem proposta pelos seguidores do objetivismo abstrato⁴. Bakhtin/Volochinov (2006) asseveram que, no uso corrente da língua, a consciência linguística tanto do locutor quanto do receptor não estão relacionados a um sistema abstrato de normas, mas ao uso contextual de cada forma em particular. Na verdade, não são palavras que são pronunciadas ou escutadas, mas verdades, mentiras, coisas boas, más, importantes, triviais, agradáveis ou não (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Essa concepção pode auxiliar na escolha metodológica do professor de língua, pois a forma como ele concebe a linguagem é um dos fatores que define tal escolha. Essa escolha deve estar relacionada aos objetivos de ensino da língua, que deve considerar dois grandes focos: o modo como se ensina e para que se ensina a língua.

A partir dessas considerações, consideremos que é importante eleger uma adequada concepção de linguagem como norte da prática pedagógica, para que seus reflexos contribuam para uma pedagogia de leitura mais eficiente. Ao considerar que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), esse filósofo da linguagem postula a fusão entre linguagem e sociedade, concebendo a língua não como um sistema abstrato de normas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), mas como um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 132, grifos dos autores).

⁴ O conceito de objetivismo abstrato, criticado por Bakhtin (2006) concebe a língua como um sistema abstrato de normas impostos aos falantes de determinada língua.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, tem havido vários equívocos no *como se ensina*, não obstante o *para que se ensina* pareça estar em consonância com os objetivos pretendidos e com uma adequada concepção de linguagem. Ou seja, mesmo quando se tendo noção do que se pretende, há dissonâncias no fazer pedagógico de alguns professores de língua portuguesa. No Curso Normal, por exemplo, a ementa da disciplina de Língua Portuguesa fundamenta-se na

compreensão dos mecanismos que regulam a nossa língua através de textos representativos da nossa cultura, de diferentes tipos de modalidades, para o desenvolvimento do potencial crítico e das competências: interativa, textual e gramatical (SEE, 2003, p.43).

Entretanto, conforme observaremos num dos pontos de análise, o desenvolvimento do potencial crítico não foi levando em conta, pelo menos no que foi observado numa entrevista. Interatividade e textualidade também não foram citadas ou percebidas nas falas dos alunos. Apenas foi percebida a presença da gramática, não na perspectiva do uso da língua, mas na descrição e identificação de suas formas. Esses são exemplos das dissonâncias que acometem a sala de aula de língua portuguesa, surpreendentemente em cursos de formação de professores.

Essas dissonâncias podem ser originárias de diversas ordens, mas é na formação do professor que pode estar seu cerne, pois a concepção de língua adotada é reflexo dessa formação e determina *o que se ensina*. Segundo Geraldini (2006, p.40), “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Em geral, a intermediação pedagógica do professor de Língua Portuguesa não tem atendido à demanda social que requer sujeitos críticos e conscientes do seu papel social. É necessário, portanto, que o professor de língua materna configure sua proposta metodológica a uma eficiente concepção de língua que, em

sendo criação de sentidos, encarna significados e dá origem à comunicação (GERALDI, 2006, p. 23).

Comumente, tem-se verificado posturas metodológicas muito presas ao estudo da metalinguagem. Posturas essas que advêm de uma concepção de língua concebida como um sistema abstrato de normas, postura muito claramente criticada por Bakhtin. Santos (2007), ao refletir, em sua pesquisa, sobre a visão de gramática que subsidia o trabalho de produção de textos, que é subjacente à concepção de língua, constata que as dificuldades que os alunos apresentam no processo de escrita refletem, de algum modo, a concepção de língua adotada pelo professor, que é quem subsidia o trabalho com a leitura e a produção de textos. Segundo a pesquisadora, esse equívoco na concepção de língua representa a primeira pedra que os alunos, sobretudo os que estão em formação, precisam transpor. Encontramos em Zozzoli (2003) uma concepção de gramática que contribui para a transposição dessa a que Santos se refere, nessa concepção, a gramática

Não tem como ponto de partida nem de chegada a materialidade linguística descontextualizada, mas que é entendida como a interligação de fenômenos da língua, desde os menores, a fenômenos do discurso, que por sua vez estão relacionados com o uso social da língua, tanto num plano imediato como num plano mais amplo (p. 30).

Bakhtin/Volochinov (2006) complementam essa afirmação. Para eles, o que importa não é o aspecto da forma da língua, mas aquilo que a torna um signo, que se adéqua às condições de determinadas situações sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 96).

Emerge dessas postulações de Bakhtin/Volochinov (2006) o conceito de enunciação. Ela é definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126). Nesse sentido, uma palavra, uma frase ou até uma sequência de frases constituem a enunciação que, compreendida como uma réplica do diálogo social dá conta da interação entre os sujeitos. Mas essa palavra ou grupo de palavras só são enunciados, dotados de

tema e significação, quando se configurarem signos ideológicos. Um signo, para Bakhtin/Volochinov (2006), é todo produto ideológico, construído histórico e socialmente, que faz parte de uma realidade (natural ou social) que a reflete e a refrata além de possuir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmo.

E é através da palavra, enquanto signo ideológico, que os enunciados são produzidos. O tema da enunciação, por sua vez, “é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2006, p. 133). Por extensão, essa determinação do tema enunciativo se dá num contexto determinado e já requerendo uma resposta ativa; “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Desse modo, escolhemos as palavras compositoras da enunciação de acordo com as especificidades de cada gênero discursivo. A adequação da palavra aos mais diversos gêneros do discurso se dá em razão de ela ser neutra em relação a qualquer função ideológica específica e poder preencher qualquer espécie de função, tais como a estética, a científica, a moral, religiosa, entre outras (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). A palavra pode constituir um verdadeiro enunciado, pois, ao ser proferida, em razão de ser carregada de sentido, provoca em outrem uma atitude (BAKHTIN, 2003). Bakhtin/Volochinov (2006) salientam a importância da palavra no processo de interação. Para eles, ela comporta duas faces e é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém como pelo fato de se dirigir a alguém. Ela constitui o produto da interação entre o leitor e o ouvinte, sendo seu território comum (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

É a partir daí que se evidencia o conceito de base defendido por Bakhtin, o dialogismo. Para Bakhtin, a língua é dialógica. Dialógica não no sentido restrito da palavra, mas no sentido mais amplo, o que significa dizer que todo discurso produzido leva em conta outros já anteriormente produzidos e já se voltando para outros a serem produzidos posteriormente. Na verdade, para a concepção de linguagem bakhtiniana, o sujeito não se expressa apenas, ele age, atua com seu

interlocutor, esperando deste uma resposta. Assim, cada ato enunciativo, integra diversas vozes, ou seja,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2003, p. 300-1).

O conceito bakhtiniano de dialogismo está estritamente ligado ao de compreensão responsiva ativa. No processo de compreensão ativa surge uma gama de conceitos históricos e socialmente construídos que são ativados para emitir uma resposta a determinado discurso. E essa resposta só é construída quando o ouvinte dialoga com o enunciado com o qual tem contato. Quando ao sujeito ouvinte é emitido um enunciado, ele já é passível de resposta, já a requer. E é a compreensão quem a favorece essa atitude.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (2006) redefinem o papel dos principais componentes da interação verbal. Para ele, não existe o *ouvinte* e o *entendedor*, conforme aparecem em alguns cursos de linguística geral, existe o falante e o ouvinte, e este último ao perceber o significado do discurso ocupa uma ativa posição responsiva, uma (re)ação (BAKHTIN, 2003, grifos o autor).

Mas a (re)ação do ouvinte só é passível de acontecer se houver compreensão, que sempre se dá ativamente. Isso se dá a partir da mobilização de uma atividade mental com os signos envolvidos na interação verbal que, em diálogos com outros anteriores, promovem outro discurso.

Bakhtin define bem a compreensão, que deve ser ativamente responsiva. Para ele,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (2006, p. 137).

Mas essa atitude responsiva não surge do nada, ela deve ser desenvolvida, aprimorada, requerendo uma proposta metodológica eficiente por parte do professor para que isso ocorra.

É assim que Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2006) e seu círculo também contribuem significativamente para o trabalho com a leitura. A partir do conceito de compreensão responsiva ativa (2003, 2006) evidencia-se o caráter dialógico da linguagem, cujo uso se dá em função da interação verbal entre os sujeitos. A compreensão do discurso de outrem pressupõe uma orientação em relação a ele num determinado contexto. A partir daí forma-se uma réplica com outro discurso, a partir do primeiro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 137). Toda reação, nesse sentido, pressupõe compreensão.

Nesse sentido, o uso da língua realiza-se em forma de enunciados tanto orais quanto escritos num dado contexto social e com finalidades múltiplas, dependendo das necessidades comunicativas dos interlocutores. Esses enunciados, elaborados em tipos relativamente estáveis, são denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim, são refletidas nesses enunciados as condições específicas de produção de cada um deles. Por essa razão, é de extrema importância o estudo da natureza e da diversidade dos gêneros do discurso, uma vez que essa diversidade está associada aos mais diversos campos da atividade humana e também aos seus propósitos comunicativos. Segundo Bakhtin,

falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência (2003, p. 282).

Com essa assertiva, Bakhtin (2003) deixa claro quão importante é o trabalho com os gêneros textuais, pois quanto melhor seu conhecimento, mais eficaz será a prática comunicativa dos sujeitos. Isso porque, no que se refere à leitura e à produção de textos, é importante que se saiba o que se quer dizer, para quem dizer, logo, qual o gênero que mais se adequa a determinado fim.

A partir dessas reflexões, prossigo esse referencial teórico a partir do conceito bakhtiniano de língua, apresentando um conceito dialógico de leitura que se contrapõe a um conceito tradicional de leitura.

1.3. Entre o real e o ideal: duas concepções de leitura

No que se refere à concepção de leitura, alguma pesquisas têm sinalizado que coexistem diferentes perspectivas. Segundo Zozzoli (2009, p.232), quatro posicionamentos teórico-práticos podem ser destacados:

- 1) Uma concepção de leitura centrada no sujeito;
- 2) Uma centrada na materialidade linguística;
- 3) Uma centrada na enunciação;
- 4) Uma centrada nos aspectos histórico-sociais.

Entretanto, seguindo a linha de pensamento dessa pesquisadora,

quando se objetiva uma análise mais aprofundada, tal classificação é exaustivamente abrangente, para dar conta da multiplicidade de propostas teóricas e de tratamentos da questão encontrados em pesquisas e em situações de ensino e aprendizagem (ZOZZOLI, p. 232).

Identificamos em Martins (1982) esse mesmo posicionamento. Segundo essa autora, existem muitas concepções de leitura as quais podem se restringir a duas caracterizações: a) leitura como decodificação de signos linguísticos e b) leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve vários aspectos, entre os quais se destacam os culturais, os econômicos e os políticos.

Desse modo, pretendo discorrer sobre essas duas concepções de leitura, pois por estarem em contraponto, se adequam à natureza deste trabalho. Adequam-se por se configurarem como limites e possibilidades para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa, que explicitarei o longo do trabalho.

A primeira concepção tem sido ainda bastante utilizada em sala de aula, não obstante críticas e sugestões presentes nas mais diversas pesquisas. É o tipo de leitura que denomino real, em razão de ser o mais presente nas escolas hoje. A segunda concepção, que denomino ideal, centra-se numa concepção dialógica, portanto mais adequada às práticas sociais do sujeito leitor.

1.3.1. A leitura como decodificação

Esse tipo de leitura, muito voltado para a materialidade linguística do texto, está muito vinculado à concepção de linguagem concebida como código, que valoriza a descrição gramática. Nessa concepção, a língua é vista um “conjunto de signos que se combinam segundo regras e que obedecem a uma convenção, possibilitando a transmissão de informações através do texto” (FUZA e MENEGASSI, 2010, p. 66).

Nesse sentido, a leitura é vista como um processo de decodificação, requerendo do leitor apenas o conhecimento do código para ter acesso às informações explicitamente contidas no texto. Esse tipo de leitura não tem contribuído para a formação do sujeito crítico, pois, segundo Koch (2002), o ato de decodificar é meramente passivo e não possibilita o leitor uma interação que o torne um construtor de significados, considerando sua vivência sócio-histórica.

A prática de leitura conduzida pelo professor que adota essa perspectiva dá-se através de exercícios com perguntas superficiais cujas repostas são encontradas em determinados parágrafos do texto, sem a necessidade de uma leitura mais atenta por parte desse tipo de leitor. Uma atividade dessa natureza será apresentada mais adiante, na qual, apesar de o texto apresentar um potencial de discussão, as perguntas a ele relacionadas se configuram nesse perfil de leitura.

Fato interessante é que a atividade acima mencionada consta no livro didático adotado na escola na qual esta pesquisa foi realizada. Entretanto, para que haja um trabalho mais eficiente com a leitura, o professor de língua portuguesa deve ressignificar esse tipo de atividade e não utilizá-la como um paradigma inexorável, como tem acontecido em muitas das salas de aula, conforme constata Rangel (2005, p. 31):

A leitura escolar, de modo geral, centrada na leitura de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados, imprime uma leitura mecanizada, passiva, indicativa do amortecimento de um posicionamento crítico por parte do leitor. Desta maneira, não há apropriação, apreensão das ideias, mas um trabalho intelectual alienado de trechos que concretizam permanências e não transformações de representações que o leitor possa ter.

Mas, ainda recorrendo a Rangel (2005), é chegada a hora de avançar nas metodologias do trabalho com a leitura, o que pode ser feito buscando seu significado mais profundo. Isto é, que significa concebê-la inserindo-a na esfera social, histórica e ideológica e não restringi-la às ferramentas de decodificação das palavras. Isso quer dizer que, na escola, a leitura deve ser considerada um “objeto de conquista social” (RANGEL, 2005, p. 28). Para chegar a esse status, só uma leitura na perspectiva dialógica é pertinente, conforme veremos a seguir.

1.3.2. A leitura na perspectiva dialógica

Na perspectiva dialógica, a leitura apresenta como principal característica a utilização, pelo sujeito, de conhecimentos anteriores, construídos na interação social ao mesmo tempo que instaura um processo de produção de sentidos que vão além da materialidade linguística do texto (RANGEL, 2005). Os comportamentos que esses sujeitos leitores assumem são de diversas ordens, e nesses comportamentos, os *eus* que emergem revelam vozes de confronto, diálogo, silêncio, igualdade, superioridade, submissão, entre outras vozes (BENEVIDES, 2008).

Para Certeau (1994) “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam sua relação com os textos” (p. 268). Nessa mesma perspectiva, Goulemont (2009) considera a dialogicidade como uma característica importante da leitura. Mas ele ainda acrescenta a intertextualidade, mecanismo utilizado pelo leitor quando mobiliza conhecimentos socioculturais e os associa aos linguísticos na atividade de compreensão. Daí esse autor denomina o leitor de *biblioteca vivida*, pois nele estão impressas várias experiências adquiridas na sua vivência social. Assim, ler, nesse sentido, é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, fazer emergir da memória leituras anteriores e dados culturais” (GOULEMONT, 2009, p. 113).

Encontramos em Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2003) o pressuposto mais importante que fundamenta a leitura na perspectiva dialógica, pois é o conceito de interação social proposto por esses autores que surgem identificamos o dialogismo, originário dos confrontos sociais. Segundo Rangel (2005, p. 43),

Neste contexto de diálogo, confronto, tensões entre os interlocutores, há de se buscar estratégias discursivas que regulam o funcionamento discursivo definido na própria relação de interlocução, em função dos modelos já instituídos. É o movimento da linguagem que permite a atribuição de novos significados em contextos mais diversos.

A busca desse significado, que podemos denominar de compreensão ativa, potencializa o leitor, enquanto sujeito, visualizar determinados aspectos que os envolve em seu contexto social. Esses aspectos, que podem se apresentar em posição de aliança ou de antagonismo, são passíveis de responsividade, uma ação advinda através da compreensão.

O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado. No diálogo cotidiano ou na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual

faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou respostas prontas às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.) (BAKHTIN, 2003, p.301-2).

A partir dessas reflexões podemos perceber que a leitura ideal, que deve estar presente nas salas de aula, configura-se nessa perspectiva dialógica, entendida como um ato de construção de significados que acontece na relação que o sujeito estabelece entre as informações explícitas nos textos – e não apenas nelas – as outras adquiridas através das relações dialógicas constituídas ao longo de sua existência. Isso assegura uma multiplicidade de sentidos, compreensões responsivas ativas, que fazem o leitor posicionar-se criticamente frente ao texto e ao mundo, ressignificando-os de acordo com sua prática social.

Em se tratando de leitura na escola, o leitor não deve estar confinado a apenas uma interpretação, aquela imposta pelo livro didático ou, muitas vezes, pelo professor, pois esse tipo de leitura não favorece uma atitude responsiva ativa. Deve, portanto, ser praticado aquele tipo de leitura que, ao ultrapassar os limites da decodificação dos códigos linguísticos, e faz o aluno compreender as intenções discursivas do enunciador, capacitando-se a criticar o que leu.

Se nós, professores, concebemos nossos alunos como detentores de conhecimentos – ainda que não apenas sistematizados pela prática escolar, mas constituídos pela realidade social da qual fazem parte – poderemos, através de metodologias adequadas, contribuir para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa nesses alunos. Não têm faltado modelos de trabalhos com leitura nessa perspectiva, portanto cabe a nós decidir se manteremos esse tipo real de leitura ou avançaremos para um tipo ideal, que, retomando Abreu (1999), torne os sujeitos mais críticos, mais cidadãos.

TRILHAS EM BUSCA DA COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1. O tipo de pesquisa adotado

Segundo Lüdke & André (1986), a realização de uma pesquisa está condicionada à promoção de um confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado assunto e ao conhecimento teórico acumulado acerca dele. Em geral isso se processa a partir do estudo de um problema que, ao mesmo tempo em que desperta o interesse do pesquisador, limita sua atividade a uma determinada porção do saber que este pesquisador se compromete a construir a partir de um dado momento.

Não é de se estranhar, então, seguindo essa linha de raciocínio, que as pesquisas relacionadas à leitura tenham ganhado cada vez mais espaço e pertinência no meio acadêmico, uma vez que muitas são as perspectivas teóricas e, em geral, os resultados, pouco eficientes. Também não é necessário asseverar a relevância do trabalho com a leitura, em sendo essa habilidade de grande importância para o crescimento do sujeito.

É assim que o contexto da sala de aula parece ser suficientemente propício para esse confronto entre dados sugerido por Lüdke & André (1986), visto que, nesse contexto, o professor pode verificar os avanços que cada aluno efetua no decorrer de sua vida escolar através do processo de avaliação⁵.

Um olhar mais atento para o modo como se trabalha para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa carece de uma postura metodológica interpretativista que, ao melhor se adequar às pesquisas

⁵ Adoto aqui a perspectiva de Avaliação de Zabala (1998). Nessa perspectiva, o objeto deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos. Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo (p.198).

empreendidas em Linguística Aplicada, representa um foco de investigação revelador, portanto mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 1996). Isso significa dizer que, nesse tipo de pesquisa, o olhar subjetivo contribui para a análise de informações significativas que surgem no decorrer da observação e que são consideradas porque, nessa abordagem, o pesquisador não se fecha em fenômenos preestabelecidos que seriam confirmados ou refutados.

A opção pelo termo interpretativista deve-se ao fato de pretender evitar a dicotomia qualitativa e quantitativa, pois quantidade e qualidade não se opõem. Embora não haja essa rejeição no âmbito da Linguística Aplicada, é interessante considerarmos, concordando com Triviños (1987), que pesquisas positivistas realizadas no meio acadêmico na área de educação raramente têm contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema educacional nacional. A esse respeito, também é interessante considerar a asserção de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. Entretanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Corroborando como essa afirmação de Triviños (1987) e Bortoni-Ricardo (2008), temos constatado que, em relação à leitura, muitos estudos têm surgido nos últimos anos, entretanto, alguns deles situam-se ou num plano estritamente teórico, focalizando quando muito a sala de aula de fora dela, ou, quando se inscreve num contexto prático, objetivam a descrição dos fenômenos, sem, entretanto contribuir de forma mais direta no processo ensino/aprendizagem (ZOZZOLI, 1999, p. 8).

Uma outra razão da opção pela pesquisa de caráter interpretativista é o fato de o pesquisador não se distanciar da realidade estudada, dos fenômenos os quais procura captar, “adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno no local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido

desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). Isso faz com que não nos prendamos a visões hipotéticas preexistentes relacionadas ao fenômeno analisado, pois

Um problema não pode ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa (CHIZZOTTI, 2001, p. 81).

Chizzotti (2001) afirma ainda que, nesse tipo de pesquisa, “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (2001, p. 81). Isso me permite, desse modo, utilizar o contexto de sala de aula onde atuo como espaço de investigação, valendo-me da trilogia ação-reflexão-ação para a consecução dos objetivos pretendidos. Essa trilogia diz respeito ao conceito de professor reflexivo, defendido por autores como Pimenta (2002) e Schön (2000) o que se traduz na capacidade desses profissionais de conceber sua prática pedagógica como um momento de reflexão crítica, problematizando sua realidade e, após a dinâmica da avaliação, reconstruir os caminhos e sua ação docente na tentativa de minimizar a problemática para a consecução dos objetivos pedagógicos. Ou ainda, como define Antoni Zabala (1998), um professor “que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema deve se transformar. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão” (ZABALA, 1998, p. 15).

Nesse sentido, esta pesquisa, deixando de lado hipóteses previamente aventadas e procurando explorar os contextos social e ecológico, norteia-se pelas seguintes questões:

- No que se refere à leitura, que fatores contribuem ou não para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa de alunos concluintes do Curso Normal em nível Médio de uma escola pública na cidade de Maceió?
- Em que medida a formação do professor de Língua Portuguesa interfere no desenvolvimento da compreensão responsiva ativa de seus alunos?
- Que tipo de trabalho pode ser executado pelo professor de Língua Portuguesa para melhor desenvolver nesses alunos a compreensão responsiva ativa?

Essas questões norteadoras servem de ponto de partida para a imersão na sala de aula objeto de estudo, pois não pretendo obter respostas prontas para tais questões, tampouco propor estratégias metodológicas uniformes e definitivas, mas coerentes com a realidade apresentada a partir dos fenômenos observados e com a concepção de língua e leitura que adotei como referencial teórico. E para atender a este propósito, que é inerente à pesquisa qualitativa, este estudo recorre a uma perspectiva etnográfica para observação desses fenômenos.

Originariamente, a etnografia configura-se como “uma antropologia descritiva dos modos de vida da humanidade, e introduzida como um modo de descrição social científica de uma pessoa ou da configuração cultural de uma população” (CHIZZOTTI, 2008, p. 65). Entretanto, tem havido, nos últimos tempos, uma crescente adoção da etnografia nos mais diversos campos do conhecimento em razão de seu pressuposto fundamental, que é a interação direta com os sujeitos a fim de melhor compreender suas concepções, práticas motivações e comportamentos. (CHIZZOTTI, 2008).

Dois princípios norteiam a natureza etnográfica de uma pesquisa: o princípio êmico e o holístico. No primeiro, o pesquisador deve deixar de lado visões pré-estabelecidas por paradigmas, ao mesmo tempo em que deve considerar o fenômeno da sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia. No segundo princípio, a análise da sala de aula é feita como um todo, dando importância a todos os aspectos nela observados, tais como sociais, físicos, efetivos e etc. (CANÇADO, 1994).

A observação é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28). Em razão disso, ela passa a ser um importante recurso para a composição do *corpus* de pesquisas dessa natureza, pois, por haver um grau de interação entre o pesquisador e a situação estudada, ela permite identificar no contexto de observação limites e possibilidades de intervenção para a consecução dos objetivos pretendidos, que, no nosso caso, é o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa numa turma concluintes de formação de professores em nível Médio.

Nesse sentido, esta pesquisa articula os recursos da abordagem etnográfica para a observação dos fenômenos focalizados e a proposta de intervenção, que Chizzotti (2008) também denomina de pesquisa-ação. Segundo esse autor, essa proposta de pesquisa apresenta-se como um meio auxiliar de superação das condições adversas, que visa fazer um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor ação saneadora ao problema identificado, que no caso dessa pesquisa, é a proficiência em leitura. Ainda segundo Chizzotti (2008), essa intervenção, ou ação,

É implementada e monitorada, avaliando-se a sua execução e verificando-se os resultados da ação, para em seguida tomar uma decisão racional sobre uma nova modificação, e estabelecer o planejamento e a execução de uma nova ação, seguida da avaliação dos resultados alcançados (p. 81).

Nessa pesquisa, tal intervenção está relacionada à observação do contexto analisado, pois a partir do que foi observado em sala de aula, foram elaboradas ou reelaboradas propostas de atividades no intuito de contribuir para o desenvolvimento ou aprimoramento da compreensão responsiva ativa.

Nesse sentido, o *corpus* para análise será constituído por gravações de aulas em áudio, entrevistas, produções orais e escritas dos alunos, bem como textos utilizados por mim numa turma de concluintes do Curso Normal em Nível Médio de uma escola pública estadual da cidade Maceió, estado de Alagoas.

2.2. O contexto escolar

A escola na qual a pesquisa foi realizada pertence à rede pública do estado de Alagoas. Localiza-se num dos bairros mais tradicionais da cidade de Maceió, o bairro do Farol. Vale salientar que a grande maioria de seus alunos não reside nesse bairro, mas em outros adjacentes ou periféricos e também no interior do Estado. A demanda do interior do Estado se justifica pela natureza do curso oferecido: é um curso de formação profissional. Com a reestruturação proposta pela Secretaria de Educação e do Desporto do Estado de Alagoas, é umas das dez escolas-pólo do estado que oferecem o Curso Normal em Nível Médio no Estado. Ela é integrante de um grande centro educacional, um complexo que consta de 11 escolas que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tanto o regular quanto o Normal, que é o curso oferecido nessa unidade de ensino.

A escola oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o Ensino Médio na modalidade Normal. Todos os professores que atuam no curso Normal possuem formação superior e atuam nas suas respectivas áreas. Um diferencial, nesse contexto, são os professores formados em Pedagogia, que além de ministrarem a disciplina Didática Geral, ministram as Didáticas específicas entre as quais estão a da Linguagem, a da Matemática, a das Ciências Naturais, a das Ciências Humanas e a da Arte.

Os professores do Ensino Fundamental são, na maioria, graduados em Pedagogia, com exceção de duas professoras que são habilitadas pelo antigo curso de Magistério.

A opção por ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental nessa unidade escolar deve-se ao intercâmbio de experiências entre as duas modalidades de ensino: as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental servem de campo de estágio para os alunos do Curso Normal. O Ensino Fundamental é oferecido nos turnos matutino e vespertino; o Normal, nos três turnos.

A coordenação pedagógica é dividida por modalidade, ou seja, há uma coordenação para o Ensino Fundamental e outra para o Curso Normal. E, embora

deva haver uma interligação, em razão dos estágios supervisionados, as duas coordenações não planejam nenhuma ação conjuntamente; costuma-se dizer que há duas escolas num mesmo prédio.

Essa separação das duas coordenações inviabiliza o intercâmbio sugerido na proposta pedagógica do Curso Normal. O fato de não haver interação impossibilita a identificação de problemáticas na formação do professor, ao mesmo tempo em que esses professores em formação, por não conhecerem as necessidades pedagógicas dos alunos – nem a realidade pela qual passa a escola pública em geral – repensem suas práticas. Essa problemática pode se configurar também como fator que dificulta lograrmos êxitos nos resultados da aprendizagem, uma vez que o caminho para esse logro pode se iniciar com a seguinte afirmação de Oliveira (2008b, p. 187):

[...] ousamos afirmar que o processo formativo inicial de professores de língua materna carece ainda de orientações teórico-metodológicas que favoreçam a construção de profissionais ativos, autônomos, criativos, capazes de transitar livremente entre os vários e múltiplos espaços do próprio conhecimento específico ou didático-pedagógico.

É bastante pertinente essa assertiva de Oliveira (2008b), uma vez que os futuros professores egressos do Curso Normal atuarão desde a Educação Infantil (que também prioriza a aquisição da linguagem escrita) até o quinto ano do Ensino Fundamental. Isso, de fato, carece de orientações teórico-metodológicas adequadas, em relação à concepção de língua, e que tal formação pode fornecer. Além disso, é necessário imergir na realidade onde esse professor vai atuar, e a interação entre o campo de formação e o campo de estágio é imprescindível para isso.

2.3. O Curso Normal

Admitido pelo artigo de número 62 da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96), o Curso normal oferecido no Ensino Médio é uma iniciativa da Secretaria de

Educação e Desporto do Estado de Alagoas. Essa iniciativa da Secretaria de Educação visa contribuir para a melhoria da qualidade da democratização do ensino, oferecendo “uma escola que signifique a possibilidade de construir uma sociedade com mais igualdade e justiça social, que construa a cidadania e que possibilite, aos alunos, **uma leitura de mundo que os instrumentalize para uma ação transformadora**” (SEE, 2003, p. 15, grifo meu).

Segundo o documento que subsidia a matriz curricular do Curso Normal em Nível Médio do estado de Alagoas, é objetivo o curso formar professores práticos e reflexivos – intelectuais da mudança – que atendam às necessidades da sociedade atual (SEE, 2000). Nesse sentido, um dos mais importantes aspectos desse profissional deve ser a atitude responsiva ativa, uma vez que ela é condição para que se possa compreender o mundo, os outros e assim, inserir-se efetivamente no meio social.

Como intelectuais da mudança, práticos e reflexivos, esses professores podem entender à dialética na qual o sistema escolar está inserido e, como formadores de opinião e também de futuros leitores, possibilitarem a elucidação da realidade, isto é, possibilitar uma análise da realidade, buscando compreender os nexos das relações que a explicam e são, a priori, invisíveis (CAVALCANTE, 2002). Para isso, vários fatores e elementos merecem destaque, como uma adequada postura metodológica dos professores integrantes do curso e um adequado currículo. Nessa perspectiva, deveria estar configurado o Curso Normal em nível Médio.

O Curso tem uma duração de quatro anos e tem como objetivo formar professores para atuarem na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e 1º Segmento de Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, até o ano de 2006, o regime do curso era anual, mas a partir de 2007, o curso adotou o regime modular, onde carga horária das disciplinas cursadas num ano letivo é ofertada semestralmente. Essa adoção não compromete carga horária anual; apenas facilita a distribuição da carga horária das inúmeras disciplinas que o compõem.

A proposta pedagógica do Curso foi construída com a colaboração de consultores das três áreas do conhecimento propostas pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. Além disso, por se tratar de um curso de formação de professores, alguns docentes do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, prestaram consultoria para a construção dessa proposta. Assim, juntamente com professores das dez escolas-pólo do estado, foi construída a proposta constando desde ementas das diversas disciplinas como também descrição metodológica e de processos de avaliação. Outro importante ponto a ser observado é que, exclusivamente nessas unidades de ensino, foram criados coordenadores de área, o que facilita o acompanhamento e avaliação do processo ensino e aprendizagem.

Quatro áreas do conhecimento integram o currículo do Curso Normal: as três convencionais (Linguagens e Códigos, Matemática e da Natureza e Ciências Humanas) e a de Gestão e Prática de Ensino. Os professores que compõem essas áreas são incumbidos de se reunirem regularmente para planejar e avaliar ações durante todo o ano letivo, mas segundo relatos da coordenação pedagógica, há apenas uma reunião anual para esse fim, que sempre acontece no início de cada ano letivo. Nesse sentido não há uma unidade na abordagem de ensino.

2.4. Os sujeitos de pesquisa

Foram tomados como sujeitos de pesquisa a turma observada e eu, como professor pesquisador, que ministrava as aulas de língua portuguesa. Numa fase exploratória da investigação, houve a tentativa de inserir mais um sujeito de pesquisa: a professora que ministrou aulas de língua portuguesa no primeiro, segundo e terceiro anos. Entretanto, essa professora não concordou em participar da pesquisa. Alegou não ter tempo para esses tipos de discussões. Na ocasião, informou que possuía a formação para ministrar aulas. Disse não dispor de muito tempo, uma vez que a sala de aula o detinha em maior grau, fato que, segundo ela, era suficiente para aprimorar os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial.

Segundo informações fornecidas pela coordenação pedagógica do Curso Normal, a professora possui graduação em Letras e, por atuar na escola há mais ou menos 20 anos, exigia ministrar Língua Portuguesa I, II e III.

A postura dessa professora me permite inferir que ela é resistente a mudanças, logo não se dispõe à inovação, ou seja, a um processo de formação continuada que a possibilite, no desempenho de suas funções, conectar-se às redes da sociedade do conhecimento para poder rediscutir seu processo formativo como um todo (OLIVEIRA, 2008b). O fato de ela, a professora, não se envolver num processo contínuo de formação a impede de se constituir como um sujeito no processo de ensino aprendizagem numa perspectiva responsiva ativa.

Essa postura ativa é requerida pela proposta do Curso Normal, que é a de formar sujeitos autônomos e críticos. Essa criticidade permite ao professor avaliar suas práticas e redimensioná-las numa perspectiva dialógica. Segundo Bakhtin (2003, p. 378),

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p.378), “o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”. Nesse sentido, em relação à postura da professora, essa visão de mundo já formada pode ser herança de uma formação inicial, convertida em sua prática pedagógica, que se manteve ao longo de sua formação profissional. Conseqüentemente, ela foi reproduzida para os alunos. Alunos esses que se tornaram ou se tornarão professores. A formação dessa professora, que incide sobre os alunos pode ser considerada um limite para o desenvolvimento da atitude responsiva ativa.

2.4.1. A turma observada

A turma observada constava de 35 alunos matriculados, entretanto, apenas 18 eram frequentes. Os demais se configuram no gritante número de alunos evadidos no sistema público escolar brasileiro. Não se tem dados científicos para

justificar a evasão, entretanto, nesse contexto escolar ela, dentre outras razões, está ligada às condições socioeconômicas desses alunos tais como a falta de recursos para locomoção, a inserção no mercado de trabalho e a dependência de transporte oferecido pelas prefeituras e pelo Estado. Em sua maioria, esses alunos são oriundos de bairros periféricos ou cidades circunvizinhas, onde o Curso Normal em Nível Médio não é oferecido, um fator agravante para as estatísticas da evasão. Alguns dos alunos do Curso Normal já atuam como professores, mas apenas uma aluna se encaixa nessa realidade na turma observada. A maioria é do sexo feminino; há apenas um aluno. E a faixa etária varia dos 16 aos 38 anos. Mais da metade desses alunos, 55%, já cursaram o Ensino Médio regular, embora o curso seja oferecido, prioritariamente, para alunos egressos do Ensino Fundamental. A renda familiar desses alunos varia de um a dois salários mínimos.

Para o levantamento do perfil dessa turma, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados no início da observação, quando assumi a disciplina Língua Portuguesa IV na referida turma: uma entrevista aberta, uma espécie de conversa informal que denominei “conversa para avaliação diagnóstica” e um questionário.

A entrevista foi realizada no primeiro dia de aula, onde adotei como tema da aula “Uma conversa para avaliação diagnóstica”. Essa entrevista foi aplicada com o intuito de identificar quais eram e de que forma aconteciam as práticas de leituras nos anos anteriores ao da pesquisa. Na ocasião, deixei os alunos bem à vontade, informando-os de que não tinha interesse em informações sobre a professora anterior, mas sobre o trabalho que ela vinha sendo realizado nas aulas de Língua Portuguesa focando o trabalho com a leitura. A partir de então ficou acordado que as perguntas seriam feitas para todos os alunos e responderiam que tivesse interesse em contribuir para um melhor trabalho nas aulas futuras. Apenas uma pergunta foi elaborada previamente⁶; as demais foram elaboradas a partir das respostas dadas pelos alunos. Assim, iniciei a conversa com uma indagação acerca do como era trabalhada a leitura nas aulas anteriores. Um trecho da conversa será exposto no início do terceiro capítulo acompanhada de uma sucinta análise para ponto de partida.

⁶ Todas as perguntas, tanto da entrevista quanto as do questionário serão apresentadas no decorrer do trabalho, e, as perguntas do questionário, também apresentadas no Apêndice.

No questionário, aplicado na mesma semana de aula, constavam questões, testes e espaços para completar, distribuídos em itens tais como: dados pessoais, renda familiar, escolaridade, interesses de leitura e ambientes onde ela acontece, na tentativa de delinear aspectos socioeconômicos e o envolvimento com a leitura.

2.4.2. O professor pesquisador

Atuo na escola há 09 anos onde ingressei por concurso público para ministrar a disciplina Língua Portuguesa. Também atuo como coordenador pedagógico de uma escola privada na cidade de Maceió. Possuo graduação em Letras e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Considero-me um profissional que sempre demonstrou preocupação com a qualidade do ensino tanto em escola públicas quanto privadas, mas essa preocupação sempre foi mais acentuada em questões ligadas à leitura. Sou integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

2.5. Pontos de discussão para análise

Os dados utilizados para os pontos de discussão foram coletados no segundo semestre de 2008 (considerando o calendário civil), o que equivale ao 1º semestre letivo do mesmo ano. A aplicação de questionários, a observação e a concomitante intervenção foi realizada num total de 62 aulas de 50 minutos. A carga horária de Língua Portuguesa no sistema modular para a turma do 4º ano deve ser de 96 tempos de 50 minutos. Mas por questões conjunturais, apenas 50 tempos foram utilizados. Essa redução do total de aulas deve-se ao fato de, no período em que se realizou a pesquisa, terem ocorrido empecilhos tais como paralisações, cessão do espaço físico da escola para os mais variados eventos da Secretaria Estadual de Educação e problemas de infraestrutura, como falta de água e energia elétrica.

Os dados foram coletados em diários de campo e, em alguns casos, gravações de áudio. A opção pela gravação de áudio deu-se pela possibilidade de se coletar dados de situações mais reais possíveis, através do que Dionísio (2001) denomina de conversa espontânea, ou seja, uma interação que se constrói a cada intervenção dos interlocutores cuja elaboração e produção ocorrem, simultaneamente no mesmo eixo temporal. Assim, foram transcritas algumas situações de sala de aula que ilustravam momentos significativos para meu olhar interpretativista acerca da compreensão responsiva ativa. Para a transcrição das gravações de áudio, utilizei uma adaptação das normas de transcrição utilizadas por Dionísio (2001), conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Síntese de normas de transcrição

Símbolo	Ocorrência
A	Aluno ou aluna em situação de interação em sala de aula
P	Professor
...	Pausas
(())	Comentário do transcritor
[Simultaneidade de vozes
?	Interrogação
()	Ininteligível
MAIÚSCULAS	Ênfase
XXX	Nome de aluno ou aluna

Como, na coleta de dados foram utilizados recursos da abordagem etnográfica, as aulas foram observadas em seu percurso natural, sem um prévio objetivo de intervenção. Essas observações se constituíram em dados registrados em diários de campo e em gravações de áudio. Entrevista e questionário também foram utilizados. Pelo fato de a abordagem do tipo etnográfico possuir como uma de suas características a imersão do pesquisador na situação a ser analisada, ela permite que o pesquisador “responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 2005, p. 28-9).

Do mesmo modo, à medida que se iniciou o processo de observação, após recorrer à análise dos diários ou das gravações, surgiam propostas metodológicas a partir de situações identificadas. Isso quer dizer que, no processo de observação, identifiquei fatores que dificultavam o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa, tais como o reflexo da prática pedagógica do professor, oriunda de sua formação inicial e não continuidade dessa formação, o endosso das propostas contidas no livro didático relacionadas à leitura e o contexto sociocultural dos alunos, onde a práticas de leitura é pouco frequente. A identificação desses limites me permitiu utilizar procedimentos metodológicos e verificar se tais procedimentos eram eficazes para o desenvolvimento da compreensão ativa. Por conta disso, este trabalho se caracteriza no horizonte da pesquisa-ação, na qual a intervenção torna-se indispensável para identificar as concepções em uso, contrapô-las e modificá-las para avaliar os efeitos das mudanças dos comportamentos dos participantes (CHIZZOTTI, 2008, p. 84).

A OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

3.1. Analisando o contexto de sala de aula

A partir da constatação de Zozzoli (2002), de que não se tem verificado uma atitude responsiva ativa em razão dos procedimentos metodológicos de grande parte dos professores no ambiente escolar e da possibilidade de reverter tal situação, nesse olhar interpretativista sobre essa turma do Curso Normal em Nível Médio, identifiquei fatores que dificultam o desenvolvimento da compreensão ativa, os quais se configuram como limites para o desenvolvimento dessa compreensão. Entretanto, a identificação desses fatores me permitiu implementar práticas pedagógicas com vistas a superá-los e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de atitudes responsivas ativas em leitura.

Nessa perspectiva, as situações descritas a seguir foram escolhidas por se configurarem como limites para o desenvolvimento da compreensão ativa e, em sendo passíveis de intervenção, atendem os objetivos deste trabalho, que são:

- Identificar fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa em aulas de Língua Portuguesa;
- Observar, através da produção oral e escrita dos alunos, indícios de compreensão responsiva e como se apresenta em nível de compreensão;
- Observar a atuação teórico-metodológica do professor de Língua Portuguesa, através de práticas de leitura, no desenvolvimento da compreensão ativa.

3.2. Contexto sociocultural *versus* leitura: um dado preocupante

Os dados coletados tanto na entrevista quanto no questionário no início da pesquisa, além de confirmarem a constatação de Sandroni (2006) de que a escola tem falhado no que se refere à formação de leitores, também atestam uma relevante problemática na formação de sujeitos leitores: o reflexo do contexto sociocultural desses sujeitos que não tem favorecido uma vivência em leitura. Observemos a seguir as tabelas oriundas dos questionários aplicados quando se perguntou acerca da frequência em leitura e em quais ambientes ela ocorria:

Quadro 1: Levantamento de frequência em leitura

Costuma ler com frequência?	
Sim	08
Não	06
De vez em quando/Nem sempre	03
Não respondeu	01
Total	18

Quadro 2: Levantamento sobre ambientes onde a leitura é realizada

Em qual(is) ambiente(s)?	
Em casa	05
No quarto	03
No ônibus	01
Na igreja	01
Na escolinha com os alunos	01
Na sala	01
Não responderam	06
Total	18

Chamou-me a atenção a resposta dessa aluna, quando afirmou que lia na sala. Pressupus ser a sala de aula, o que entraria em contradição com o que foi

coletado nas entrevistas. Assim, indaguei-a sobre esse ambiente de leitura e obtive como resposta: “Leio na sala quando as aulas estão chatas.”.

Após a aplicação desse questionário, observei que, proporcionalmente, a maioria dos alunos indagados tem pouco ou quase nenhum contato com os mais diversos gêneros e tipos de textos. À pergunta “costuma ler com frequência?” menos da metade, oito alunos, afirmaram ler. Em relação aos ambientes onde a leitura pode ocorrer, a escola não foi citada, salvo na situação em que uma aluna foi interpelada, mas essa leitura não foi proporcionada pelo ambiente escolar. Os resultados dos dados dessa constatação apresentam-se um tanto preocupantes, pois fica evidente que nem o contexto social onde esses sujeitos estão inseridos nem a instituição de ensino que eles frequentam proporcionam uma vivência em leitura e, por consequência, os torna, de certo modo, marginalizados no que se refere o desenvolvimento sociocultural.

O social e o cultural, conceitos estritamente ligados, auxiliam na aquisição de conhecimentos e na promoção de atitudes, que são as manifestações pessoais condicionadas por tais contextos. Assim, as práticas de leitura podem se desenvolver num contexto que as favorece. Além disso, desse contexto, a partir da dialogicidade, vão se constituindo os conhecimentos de mundo de que o sujeito necessita para o ato de ler. Essa relação dialógica estabelecida entre os sujeitos é apresentada por Goulemont (2009) sob o conceito de biblioteca vivida. É uma metáfora que se traduz no acúmulo de conhecimentos de mundo que os sujeitos possuem adquiridos na interação social. E ler seria, dessa forma, “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMONT, 2009, p. 113). Esse conceito de leitura, que leva em conta esse contexto sociocultural é completado por Aranha (2009), que, afirma que esse conhecimento acumulado permite ao sujeito a capacidade de negociar, avaliar, entender, analisar, questionar, tornando-se sujeitos críticos, que tomem decisões levando em conta a questão sociocultural e que questionem a que interesses servem suas ações, se estão a serviço da manutenção ou da transformação do *status quo*. Todo esse processo se origina do contato com os mais diversos tipos de textos, o que permite ao sujeito construir uma visão de mundo relacionada ao conjunto de experiências por ele vividas.

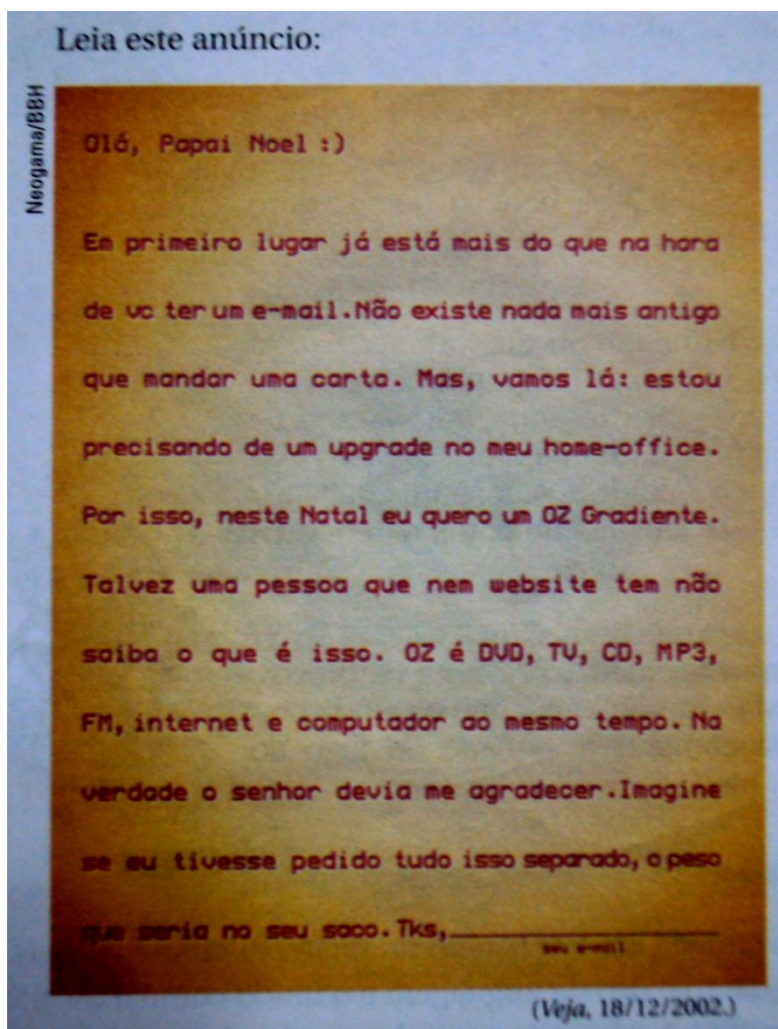
A partir dessas reflexões, podemos considerar que o conhecimento de mundo constitui um fator de grande importância para o desenvolvimento da compreensão ativa, pois ele também possibilita o aumento do repertório de informações de que o sujeito necessita para a leitura dialógica. Nesse sentido, podemos conceber o ato de ler como um movimento cíclico, ou um círculo em que conhecimentos são obtidos, acumulados e utilizados em outras leituras à medida que os sujeitos tornam-se familiarizados com os mais diversos tipos e gêneros discursivos.

Prosseguindo nesse olhar interpretativista, ilustrarei duas situações de sala de aula onde foram verificadas dificuldades de compreensão nos alunos, decorrentes da pouca, ou quase nenhuma, experiência com leituras, reflexo do contexto sociocultural.

3.2.1. Situação 1

Após abordar o tópico “Linguagem, comunicação e interação” contido no livro didático, e após leitura e discussão dos conceitos teóricos presentes no livro, propus que aos alunos que fizessem a atividade constante no livro. A proposta da atividade era identificar as estratégias argumentativas utilizadas em uma propaganda em época de festas natalinas cujo objetivo era vender um produto eletroeletrônico destinado, principalmente, a adolescentes. A atividade, continha o fragmento do texto publicitário como uma forma de o leitor identificar, entre outros aspectos, a forma gráfica do gênero discursivo utilizado pelo remetente do texto do anúncio. Esse gênero, a carta, foi utilizado intencionalmente, pois para vender o citado produto, era necessário demonstrar que a carta era um recurso obsoleto.

Vejamos o texto:



No próprio livro constava uma questão acerca do gênero discursivo “criticado” no anúncio. A questão tinha o seguinte texto:

“O anúncio apresenta uma estrutura semelhante à de um tipo de texto muito usado em correspondências. Qual é esse tipo de texto?”

A resposta esperada era o gênero discursivo carta. Após o tempo destinado à resolução da questão, nenhuma manifestação aconteceu. Ao insistir na busca de uma resposta para tal questão, uma aluna se manifestou informando que não tinha “entendido a questão”. Esse foi o primeiro indício de dificuldade de compreensão apresentado pelos alunos. O trecho a seguir ilustra a intermediação

em busca de uma resposta satisfatória na compreensão do texto proposto na questão:

P: Gente, observem bem o enunciado da questão... Ele está falando de estrutura semelhante a um gênero discursivo que nós utilizamos muito para nos comunicarmos. Então ele quer saber que gênero é esse. Em geral, quando nós queremos nos comunicar, de que forma podemos fazer isso?

A1: Oral, escrita, sei lá...

P: Mas dentro dessa forma oral e escrita, nós utilizamos o quê?

A1: A fala e a escrita...

Nesse episódio, após essas duas intervenções não muito exitosas, cheguei a pensar que a aluna estava desdenhado das minhas intervenções. O uso da expressão “se lá” soou como um desprezo, mas percebi que era uma forma de defesa da aluna ao constatar que é difícil chegar à resposta esperada tanto pelo professor quanto pelo livro didático. Foi o contexto da sala de aula me permitiu chegar a essa conclusão: os demais alunos estavam em silêncio e a aluna parecia muito interessada em participar. Nesse momento percebi que a utilização dos termos “oral” e “escrito” era o modo de a aluna trazer para a situação formas utilizadas na introdução da seção do livro, uma vez que se tratava de “Linguagem, comunicação e interação”, como já informado anteriormente. Fui insistindo, procurando modificar a linguagem tanto a do livro quanto a anteriormente empregada por mim. Nesse contexto, também verifiquei que, em alguns casos, às vezes a linguagem utilizada no livro não se adequa à linguagem dos alunos, principalmente quando ele é oriundo de um contexto sociocultural que não permite o acesso aos mais variados tipos de linguagens. Assim, percebi que o pouco contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais torna o sujeito um tanto limitado em buscar nas mais diversas linguagens contidas em textos, informações necessárias à sua compreensão. Mas outro fator me chamou a atenção: a forma como eu tentava “traduzir” o enunciado da questão possibilitava a resposta dada pela aluna. Ao indagar “de que forma nós podemos fazer isso?” poderia, certamente, obter como resposta a forma oral ou escrita. Na minha maneira de expressar, não fui preciso na pergunta o que possibilitaria várias respostas.

Desse fato emergem questões relevantes para serem discutidas entre professores em geral: o tipo de linguagem adotada em suas exposições pode inviabilizar a compreensão, o livro didático em geral utiliza uma linguagem que não é acessível a todos os sujeitos, sobretudo se ele tiver pouca experiência em leitura.

Em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, Maurizio Gnerre (1987) ilustra bem essa questão ao afirmar que

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, muitas vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada (p. 7).

Numa terceira tentativa, constatei essa assertiva de Gnerre (1987). Fui adequando a linguagem a fim de tornar inteligível minha indagação. A partir de então, alguns alunos foram compreendendo meu discurso, conforme ilustro a seguir:

P: Gente, eu preciso muito me comunicar com Ana, ela tem faltado tanto! Como eu posso me comunicar com ela, através de que meio de comunicação?

A1: Ah, carta, bilhete, e-mail, telefone...

P: Certo, então qual é a o meio de comunicação utilizado no anúncio?

A1: Professor é isso que ele quer saber, a carta? E por que não diz logo que é o meio de comunicação?

Desse trecho, depreende que tanto a linguagem utilizada tanto nos livros como as utilizadas pelos professores, podem dificultar a interação. E que, do mesmo modo, o acesso às mais diversas variedades linguísticas também o faz, principalmente se considerarmos que a língua manifesta-se num conjunto de falares distintos que atendem a exigências de diversos contextos de uso (ANTUNES, 2009). Assim, o acesso às mais diversas variedades linguísticas se apresenta como um meio eficaz para o processo de compreensão porque

As comunidades de falantes não vivem isoladas umas das outras. Pelo contrário, estão em constantes situações de intercâmbio, o que significa dizer que as normas particulares de cada comunidade transitam também para outras, em um movimento dinâmico contínuo de vai-vém (ANTUNES, 2009, p. 28)

Portanto, é necessário que o professor amplie as possibilidades de acesso a gêneros e tipos textuais diversos, pois assim, ampliam-se os contatos com diferentes variedades linguísticas e possibilita ao aluno o desenvolvimento de uma compreensão ativa.

3.2.2. Situação 2

A situação descrita a seguir tem como objeto de análise a leitura de um texto publicitário, um panfleto, cujo enunciador é representado por uma igreja evangélica. Tive acesso a esse texto num minicurso sobre Análise do Discurso. Durante o curso, não houve oportunidade de analisar tal texto, em razão de não ter tempo para tal, mas por tê-lo lido ao recebê-lo, achei pertinente levá-lo para a sala de aula. Trata-se desses textos de cunho evangélico que, frequentemente, são distribuídos à população. Minha intenção ao ler o referido texto na sala de aula era perceber a forma como ele nos alicia e tenta nos convencer a nos tornarmos um adepto de determinada religião. Ao primeiro contato com esse texto, já tinha atentado para sua tão acentuada força argumentativa. Ao levar o texto para a sala de aula, além de identificar os recursos argumentativos nele utilizados, tinha como objetivo avaliar a relação entre o conhecimento prévio apresentado pelos alunos e a compreensão de sua leitura. Assim, foram entregues dois textos fotocopiados: um primeiro, contendo o título e o primeiro parágrafo e, o segundo, o texto na íntegra. Solicitei aos alunos que não lessem, inicialmente, o texto na íntegra, já que meu intuito também era fazê-los perceber quão importante era o conhecimento de mundo para compreensão dos discursos que a toda ora nos são apresentados. O primeiro texto continha, além do título e do primeiro parágrafo, o seguinte texto introdutório:

“Imagine a imagem de um navio, um cruzeiro, e o texto abaixo.”

Esse texto introdutório foi criado por mim; era uma forma de iniciar o clima de suspense que se apresentava em boa parte do texto. Seguiu-se então o título do texto e o primeiro parágrafo, ambos transcritos do texto original. A opção por utilizar esse texto deu-se em razão de a imagem do navio não estar nítida, uma vez que o texto foi ampliado para ser fotocopiado para ser distribuído aos alunos. Considerei pertinente dar importância à imagem do navio, pois a referência ao filme “Titanic” era o argumento chave desse texto argumentativo. A partir desse texto, indaguei aos alunos em que eles pensariam acerca do texto lido e da suposta imagem apresentada. Esperava, desse modo, uma interação mais eficaz acerca do texto, entretanto esta não ocorreu em razão de os alunos presentes, aparentemente, não terem conhecimento do filme, o que pode ser caracterizar como falta do conhecimento de mundo. Decidi então mudar o percurso metodológico, pois, a proposta de atividade era o favorecimento ou aprimoramento de uma compreensão ativa, como nos afirma Bakhtin:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (2003, p.272).

Percebi, também nesse momento, a influência que o contexto sociocultural exerce na eficácia de um trabalho com a leitura, pois sem a associação das informações contidas no filme, não haveria a leitura por mim pretendida, tampouco compreensão. Isso me impulsionou a pensar numa atitude “tática”. Esse termo foi utilizado numa pesquisa realizada por Santos (2007), intitulada “Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas”. Nesse trabalho, apropriando-se do termo a partir de Certeau (1994), a pesquisadora faz uma reflexão acerca da possibilidade de o professor, através de operações táticas, executar um trabalho de leitura e produção de textos que rompa como modelo de

reprodução de práticas que não mais atendem a uma demanda social que requer um sujeito ativamente responsivo.

Foi nessa perspectiva que, taticamente, julguei pertinente fazer com que os alunos assistissem ao filme, uma vez que os conhecimentos adquiridos nessa atividade eram requisitos para a leitura ativa do texto publicitário. Não tinha cogitado a hipótese de que um filme de tão grande repercussão, como o “Titanic”, não fosse tão acessível; nem pelos alunos de maior faixa etária. Esse é um dado que confirma a estatística do pouco ou quase nenhum acesso das classes menos favorecidas a determinados bens culturais. Assim, adiei um pouco o trabalho com o texto e assistimos ao filme na própria escola, na sala de vídeo. Nenhuma intervenção foi feita por mim, para não ser tendencioso na compreensão dos alunos. Meu intuito era que os conhecimentos de mundo oriundos do filme fossem adquiridos por eles sem minha intervenção.

Essa minha tática ganha respaldo nos estudos de Santos (2007) que, ao discutir sobre a flexibilidade do planejamento do professor, afirma que:

Em sala de aula, as singularidades dos fatos do cotidiano, no decorrer do processo de aprendizagem, permitem que professor e alunos redimensionem o trabalho desenvolvido em busca de novas reflexões. Isso somente é possível porque, o plano de trabalho é aberto e flexível, como também são complexas as relações nele envolvidas (p. 48).

O redimensionamento, nesse caso, foi executado por mim, ao perceber necessidade de proporcionar o acesso ao filme, uma vez que ele era requisito para a atividade que pretendia realizar. Na aula seguinte àquela na qual assistimos ao filme pudemos trabalhar com o texto, agora na íntegra.

O texto é predominantemente narrativo e se inicia com uma breve apresentação da história relatada no filme. Está dividido em dois blocos: esse primeiro, com a história do filme e um segundo, com a narração de problemas que atingem a humanidade em geral, os conflitos humanos. Essa estrutura é o recurso argumentativo que o enunciador utiliza para persuadir seu leitor. Foi considerando essa estrutura argumentativa que passei trabalhar com o texto, dando vez aos alunos expressarem uma ação responsivamente ativa a partir de sua compreensão

(BAKHTIN, 2003). Reproduzi o texto e dois fragmentos de aula para ilustrar a busca de compreensão ativa:

E tudo parecia tão seguro...

Corria o ano de 1912. O Titanic preparava-se para a sua viagem inaugural. Construído com a melhor tecnologia da época, o navio foi apresentado ao público como a obra-prima das mãos humanas, capaz de resistir às maiores tempestades. “Nada poderá afundá-lo”, anunciavam as manchetes dos principais jornais.

No dia previsto para zarpar, o cais transformou-se em festa. Ouvia-se aqui e ali o burburinho das despedidas. Maridos beijavam as esposas, filhos abraçavam os pais. E famílias inteiras embarcavam, aguardando a hora da partida.

O momento chegara. O navio afastou-se lentamente do cais, enquanto os passageiros acenavam para os parentes que ficaram em terra. O clima era de segurança a toda prova. A tripulação inspirava tranquilidade. Ninguém jamais imaginaria o pior.

Cinco dias depois veio a tragédia.

O navio chocou-se com um iceberg, as águas invadiram os porões, e aquele imenso transatlântico, indestrutível aos olhos dos homens, não foi capaz de resistir à força das águas.

Enquanto a orquestra tocava o clássico evangélico “Mais perto quero estar”, o Titanic submergia lentamente, levando consigo centenas de passageiros.

Esta é uma história que se repete todos os dias, na vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. Sonhos evaporam-se da noite para o dia, expectativas são desfeitas da mesma forma como se destroem castelos construídos na areia. O desespero toma conta dos corações decepcionados.

Aquela personalidade forte que parecia invulnerável, suficiente em si mesma, não consegue suportar os ventos do casamento destruído, dos filhos envolvidos com as drogas, do emprego perdido após tantos anos de extrema dedicação, e acaba descendo ao fundo do poço, onde não vê nenhuma saída. O “Titanic” se desmorona entre esperanças mal resolvidas.

No entanto, há um lugar onde o ser humano pode abrigar-se, com a certeza de estar plenamente seguro para singrar as águas do mar desta vida. Não é uma embarcação construída por mãos humanas e frágeis, mas a provisão que Deus ofereceu à humanidade mediante Jesus Cristo, esconderijo perfeito para quem deseja proteger-se contra os vendavais deste mundo.

A Bíblia diz: “Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará” (Salmos 91.1). Em outra passagem, Cristo afirmou: “Vinde a mim, todos os que estais cansados e oprimidos, e eu vos aliviarei” (Mateus 11.28).

O Titanic afundou nas águas gélidas do Atlântico Norte. Seus escombros permanecem ali até hoje. Mas os que aceitam a Cristo como Salvador não serão destruídos pelos icebergs da vida, mas chegarão a salvo ao porto celestial.

Você não quer aceitar a Cristo, agora?

Na primeira aula, o objetivo era sondar a ideia geral do texto, sua relação com o navio e de que modo isso era utilizado como recurso persuasivo. Observemos um trecho da aula:

P: Então, gente, já sabemos agora que a referência que o texto faz é sobre o navio Titanic... Queria que vocês prestassem atenção ao título, mais precisamente ao termo parecia. O que o autor quis dizer com isso?

A1: Que ele não era seguro? ((o aluno apresentou-se inseguro nessa indagação))

P: Sim, porque quando nós usamos esse termo, o... parecia, queremos dizer que o fato é duvidoso.

A2: Professor, mas ele aparentava tão seguro... Lembra de quando disseram que nem Deus afundava?

P: É, segundo os donos, nem Deus o afundaria. Mas afundou, não era tão seguro.

A3: Professor, mas ele era seguro, sim!

P: Veja bem... Alguém concorda com XXX?⁷... Ninguém? XXX, por que ele era seguro?

A3: O problema era quem governava.

Embora essa assertiva da aluna fosse passível de mais de um sentido, identifiquei que nela já se antecipara o sentido do texto; toda sua construção argumentativa pretendeu convencer de que a real segurança é a advinda das mãos divinas. Com a frase “O problema era quem governava” podemos identificar uma atitude responsiva ativa, que se dá no momento em que o “ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Foi com essa afirmação que a aluna, numa atitude responsiva ativa, demonstrou, aparentemente, total concordância com a ideologia religiosa expressa no texto.

Foi a partir da expressão “quem governava” que percebi o ato responsivo da aluna, o que se caracterizou numa concordância. Vejamos o seguinte trecho:

P: Quem governava não tinha habilidade para governar? Não tinha experiência?

A3: Não é disso que o texto está falando... É ... de um homem, um ser humano.

P: Muito bem, XXX. Gente, ... Observe... Veja essa colocação da XXX. Essa sua colocação expressa bem o que o texto quer dizer: ... Que a real segurança vem de Deus, né isso?

A aluna parece ter identificado a relação de analogia que serviu de argumento para que as ideias expressas no texto fossem aceitas. De um lado, o homem, impotente para governar seus dramas, representados pelo navio, o Titanic; do outro, Deus, a segurança para governar esse navio, que é, metaforicamente, a

⁷ Na transcrição, os nomes dos alunos serão substituídos por esse recurso.

vida. A fala da aluna remete-se pelo menos duas passagens do texto que representam sua tese:

“No entanto, há um lugar onde o ser humano pode abrigar-se, com a certeza de estar plenamente seguro para singrar as águas do mar desta vida. Não é uma embarcação construída por mãos humanas e frágeis, mas a provisão que Deus ofereceu à humanidade mediante Jesus Cristo, esconderijo perfeito para quem deseja proteger-se contra os vendavais deste mundo.”

[...]

“Mas os que aceitam a Cristo como salvador não serão destruídos pelos *icebergs* da vida, mas chegarão a salvo ao porto celestial.”

Essa referência a esses dois trechos, mesmo não explícitas, expressam uma atitude responsiva ativa em que, ao se reportar a esses fragmentos, a aluna parece concordar com a tese do texto e o utiliza como argumento, como afirma Bakhtin.

A descrição dessa aula nos revela pelo menos duas importantes constatações. A primeira reafirma a ideia de Kleiman e Silva (1999) de que os conhecimentos que os sujeitos adquirem nas relações dialógicas constituem um dos mais importantes requisitos necessários para a compreensão, pois eles, como frutos dessas relações, são necessários para uma postura crítica. A segunda constatação é a da eficácia do conceito de flexibilidade proposto por Santos (2007) que sugere modificar os caminhos metodológicos para a consecução dos objetivos pretendidos, isto é, se era necessário assistir a um filme para discutir determinado texto, mesmo sem estar no planejamento, que assim o fizesse.

Assim, ao proporcionar o acesso ao filme, também pude contribuir para o aumento do repertório de informações, principalmente num texto dessa natureza que já tem um público praticamente determinado e seus enunciadores pressupõem que um filme de tão grandes proporções, que caiu no senso comum, estivesse ao alcance de todos.

Na aula seguinte, os demais alunos já demonstraram também concordância com a ideologia religiosa expressa no texto. Decidi, então, focalizar a produção, propondo uma atividade para identificar sua estrutura argumentativa. Fomos lendo o texto de forma compartilhada e um aluno identificou que no texto havia duas partes, segundo ele “uma positiva e uma negativa”. Na verdade, a construção do texto foi análoga à sequência do filme. Num clima de suspense, narravam-se as maravilhas do navio e da viagem e, em seguida, narrava-se a tragédia. Essa analogia foi aplicada à vida cotidiana das pessoas, num clima de suspense. Identificamos esse suspense, que se iniciara com o título onde já se percebia um tom de ameaça. Juntamente com a turma, fiz um levantamento dessa sequência de suspense, conforme os trechos abaixo:

“E tudo parecia tão seguro...”

“Corria o ano de 1912...”

“No dia previsto para zarpar, o cais transformou-se em festa...”

“O momento chegara...”

“Cinco dias depois veio a tragédia...”

Muitas outras passagens evidenciam o tom ameaçador, o clima de suspense. Esse levantamento teve a participação da maioria dos alunos que, entusiasmados, iam identificando cada parte, cada período. Mas essa identificação não era uma reação oposta às intenções discursivas⁸, era uma concordância com elas; a aluna, ao concordar com a ideia proposta pelo texto tornou-se porta-voz tanto da turma quanto de vários indivíduos que se reconhecem como seres frágeis e que, sem a proteção divina, tornam-se vulneráveis aos conflitos humanos.

Minha intenção era fazer os alunos perceberem de que forma o enunciador tentava nos persuadir, entretanto parece que contribui para a efetivação dessa persuasão; os alunos apresentavam-se bastante envolvidos e convencidos da ideia da proteção divina. A partir disso, como atividade final, propus o preenchimento de

⁸ Bakhtin (2003) define como intenção discursiva uma vontade que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras a partir da qual imaginamos o que o falante quis dizer. Para expressar essa vontade ele determina também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado.

um quadro que continha um contraponto, valendo-se, de um lado, do ficcional exposto no filme e, do outro, o real, vivenciado pelos sujeitos.

O preenchimento do quadro foi feito coletiva e oralmente; eu ia registrando as frases que eram ditas pela maioria dos alunos, e eles iam preenchendo no caderno. Ocorreram muito poucas divergências, o que demonstra a persuasão do enunciador.

Após preenchido, o quadro ficou da seguinte forma:

Quadro 3: Produção responsiva ativa sob intermediação do professor: do ficcional ao real

Ficcional	Real
Titanic: aparência de segurança e de força, autossuficiência, obra prima das mãos humanas, melhor tecnologia	Vulnerabilidade ⁹
O cais em festa, clima de segurança, tranquilidade.	O desespero toma conta dos corações
<i>Iceberg</i> do Atlântico	<i>Icebergs</i> da vida: drogas, traição, desemprego ¹⁰
Embarcação construída por mãos humanas, falíveis	Provisão oferecida por Deus à humanidade, mediante Jesus.

Nesse evento, fica evidente adesão dos alunos às ideias do texto talvez por eles se perceberem inseridos no contexto dos conflitos humanos citados na sua materialidade linguística, ou talvez por serem adeptos ou simpatizantes da postura religiosa apresentada. A utilização de um fato que se engrandeceu na ficção, como é o caso do filme “Titanic”, apresenta como um eficiente recurso argumentativo, pois o sujeito leitor utiliza suas experiências para compreender os discursos.

O enunciador desse discurso parecia tão convicto da eficiência de seus recursos argumentativos que explicita suas intenções, com o seguinte convite:

“Você não quer aceitar a Cristo, agora?”
--

⁹ Essa palavra foi substituída a partir de uma sugestão minha. A palavra sugerida pela turma foi “fraqueza”. A partir de alguns esclarecimentos, acordamos em utilizar a palavra “vulnerabilidade”.

¹⁰ Essa forma de expressar também foi discutida com a turma. Decidimos utilizar como recurso linguístico o apostrofo, que expressa uma relação de equivalência.

Em sua obra *Questões de literatura e de estética*, Bakhtin ilustra bem esse fenômeno ao afirmar que:

O discurso vivo corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (1998, p.89).

A realização dessa atividade me permitiu concluir que nós, professores, sobretudo os de língua materna, mediante adequado conceito de língua e de leitura, detemos a possibilidade de desenvolver nos nossos alunos uma atitude responsiva ativa. No caso desse texto, uma postura ativa configurada na concordância, como sugere Bakhtin. A confecção do quadro ilustrou bem essa possibilidade.

Pelo fato de meu intuito, com essa atividade, ter sido a de verificar a possibilidade de desenvolver, ou aprimorar, nos alunos uma atitude responsiva ativa, encerrei a atividade ouvindo as apreciações dos alunos, manifestando suas concordâncias com o que leram, como uma resposta à pergunta que finalizou o texto.

3.3. Um olhar sobre a prática: uma “conversa” com os alunos sujeitos de pesquisa

No primeiro encontro com a turma, com já dito anteriormente, procurei estabelecer um diálogo com os alunos a fim de me inteirar de suas experiências com leitura. Num tom de informalidade, fui coletando informações importantes para a complementação do que estava analisando.

Além da problemática do contexto sociocultural, na conversa com os alunos sujeitos de pesquisa, foram ratificadas as constatações de Zozzoli (2002) acerca do trabalho executado com a compreensão e a produção em ambiente institucional, que muitas vezes tem privilegiado o reconhecimento de termos da metalinguagem e a reprodução de formas e sentidos. Observemos um trecho dessa conversa:

P: Alguém poderia me descrever como eram as aulas de língua portuguesa nos anos anteriores?

A1: Mecânicas.

P: Mecânicas como assim?

A1: Ah, a professora mandava a gente ler o livro e a gente lia.

P: Mas havia leitura, interação, como eram mecânicas?

A2: A leitura não era leitura, era sobre os assuntos.

P: Que assuntos, eram os conteúdos?

A1: Sim, isso, conteúdos...

P: Então vocês liam, por exemplo, as definições, os conceitos...

A2: Isso, a gente copiava e lia.

P: E a professora, o que fazia?

A1: Às vezes ela corrigia, às vezes não, fazia a gente perder tempo.

P: Ok, mas em relação a outras leituras, textos informativos, literários, como eram trabalhados?

A2: A leitura era essa.

P: As dos conceitos?

A2: Sim.

Não é necessário um trecho¹¹ maior desse momento para que se identifique a postura metodológica da professora, embora a interação tenha contado com a participação de apenas duas alunas. Identificamos, através dos indícios revelados nesse trecho de conversa, a sua prática e, por conseguinte, a concepção de língua por ela adotada. Do mesmo modo podemos inferir sua concepção de leitura, uma vez que, segundo tais relatos, não houve, durante os três anos anteriores um trabalho mais intenso com textos de variados gêneros.

Mas essa realidade não deve ser considerada de todo preocupante, uma vez que nesse pequeno trecho da entrevista, pudemos identificar indícios de criticidade, de atitude responsiva ativa. Refiro-me às seguintes falas de A1:

A1: Mecânicas.

A1: Às vezes ela corrigia, às vezes não, fazia a gente perder tempo.

¹¹ Por se tratar de uma conversa bastante informal, e por não ter o envolvimento da maioria, julgo esse trecho suficiente para identificar e ilustrar meu objeto de análise. Além disso, o que se sucedeu após esse momento foi a divulgação da forma como eu, na condição de professor, trabalharia com eles a leitura.

O uso do termo “mecânicas” traduz uma crítica à falta de interação entre professora e alunos em sala de aula, enquanto “perder tempo”, nesse contexto, seria efetuar uma leitura mecanizada, sem encaminhamentos de interação, pois tal atividade, retomando Geraldi (2006), se configura na perspectiva de leitura como busca de informação.

Recorro a Bakhtin (2003) para identificar as pretensões discursivas da fala da aluna, uma vez que

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 298).

A partir disso, percebemos que, segundo os anseios da aluna muito poderia ser feito, sobretudo a partir da inserção de práticas de leitura em sala de aula pela professora. Assim fui pensado em atividades para melhor contribuir para as atitudes responsivas ativas.

A reversão desse quadro num contexto da democratização de ensino seria total ou parcialmente alcançada se, no contexto escolar, fosse fomentado o gosto pela leitura através da circulação dos mais variados gêneros do discurso em sala de aula. No caso específico da escola em questão, ela parece não ter oferecido a oportunidade de um trabalho com a leitura, em nenhuma das perspectivas, sobretudo em aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, considerando a realidade socioeconômica desses alunos faz-se necessário que ela ofereça condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura. Isso minimizaria fatores de opressão, o que contemplaria relações mais igualitárias entre os sujeitos, como afirma Lajolo (2003):

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes bens é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola (LAJOLO, 2003, p. 106).

É bastante pertinente essa afirmação de Lajolo (2003) se a reportarmos para o contexto dos alunos envolvidos na pesquisa. Muitas vezes, o sujeito, inserido no processo de democratização da educação, tem acesso à escola, mas não usufrui de uma eficaz aprendizagem que o faça exercer plenamente sua cidadania, principalmente se for considerado o contexto sociocultural, pois esse componente exerce grande influência no seu processo de leitura.

3.4. O que se propõe e o que se pretende: um olhar sobre o livro didático e a subversão de algumas propostas

Nossa proposta de lançar um olhar interpretativista acerca dos fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento ou aprimoramento da compreensão responsiva ativa carece de se voltar também para o livro didático, pois a maioria das propostas de práticas de ensino de leitura e escrita são, muitas vezes, nele contidas; é no livro didático que está contida a maioria dos textos aos quais os alunos têm acesso, o que requer do professor mais eficiência no seu uso.

Ao centrar-se no livro didático, Verçosa (1999) afirma que já é lugar comum a ideia de que a ideologia dominante, que perpassa toda nossa sociedade, está impregnada nos textos didáticos, sobretudo nos livros, recursos mais presentes nas mãos de professores que lidam com alunos de escolas públicas. Esse fato ocorre quando as atividades de leitura e escrita não instrumentalizam os alunos para atuarem efetivamente como cidadãos.

Entretanto, somos incitados a modificar esse cenário. Para tal, apresento duas situações vivenciadas com textos didáticos que confirmam a assertiva de Zozzoli (2002) acerca da modificação da postura de compreensão do aluno em função da proposta metodológica do professor.

Para analisar as atividades selecionadas e dizer um pouco mais sobre o livro didático, encontro respaldo num dos estudos de Rojo (2003) que delinea o perfil de alguns livros didáticos de língua portuguesa destinados ao Ensino Fundamental no que se refere a aspectos didático-pedagógicos. Segundo a autora,

lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel, trabalhar as propriedades formais da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje (ROJO, p. 98-9).

Embora essa constatação de Rojo (2003) refira-se a livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental, a mesma problemática também se verifica em livros didáticos do Ensino Médio. Minha intenção é demonstrar que algumas das atividades constantes nos livros didáticos, utilizados como principal recurso didático, não favorecem o desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa, principalmente se nós, professores, não subvertermos as propostas dessas atividades.

3.4.1. Constatação de equívocos e adaptação de propostas

Para a ilustração dessa primeira situação utilizarei uma atividade contida no livro *Português: linguagens*¹² que inicia o bloco de exercícios referentes aos conteúdos abordados no primeiro capítulo. Ilustrarei parte da atividade, o que corresponde à primeira questão, para melhor visualizarmos a problemática apresentada. Vejamos o texto e as questões:

7. Leia o trecho de uma carta de amor escrita pelo poeta Olavo Bilac:

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. *Dizem*, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]

- Caracterize a variedade lingüística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto.
- Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas na época, nesse tipo de variedade lingüística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade lingüística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe.

¹² Esse livro foi o segundo adotado no mesmo ano letivo, após ser solicitado pela coordenação da escola que recolhêssemos os livros anteriormente distribuídos.

Na introdução da questão, verificamos um primeiro grande equívoco quanto à natureza do texto, ou seja, ao seu gênero discursivo. Na questão, o fragmento de um texto de Olavo Bilac é apresentado como uma carta de amor. Entretanto, considerando principalmente o senso comum, esse tipo de carta caracteriza-se pela intenção de um remetente em revelar a seu destinatário seus sentimentos, em geral se estendendo a um pedido de iniciar uma relação amorosa. Mas o que se verifica no referido texto é um indivíduo que, ao reclamar a frieza e o distanciamento do ser amado, propõe separação.

Na primeira questão, podemos verificar uma atividade redundante, sob o pretexto de identificar determinada variedade linguística, pois há no texto indícios muito explícitos da variedade formal da língua, como a presença das formas de tratamento “Excelentíssima Senhora” e “Vossa Excelência”.

Apesar de sua pequena extensão, há no texto uma rica possibilidade de explorar os recursos discursivos de que fala Rojo (2003), entretanto, com as atividades propostas, não verificamos nenhuma possibilidade de esse fenômeno acontecer. O que se apresenta é uma atividade centrada na materialidade linguística do texto, uma atividade subjacente à concepção de leitura que tem como objetivo a identificação de elementos presentes de forma explícita no texto.

Na segunda questão, por sua vez, temos uma atividade que faz certo sentido para o aluno: é transposição de uma variedade linguística para outra. Essa atividade está consonante com a ideia de que todas as variedades linguísticas são válidas, embora devamos estar cientes de que, como afirma Gnerre (1987), “uma variedade vale o que valem na sociedade seus falantes” (p. 3). Nesse sentido, essa atividade amplia as possibilidades de acesso às mais diversas variedades linguísticas, o que requer da escola a importante tarefa de possibilitar esse acesso e deixar seus alunos cientes de conhecimento e uso adequados de tais variedades.

As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que “saber”: a) quando pode falar e quando não pode; b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos; c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada; c) que tipo de (GNERRE, 1987, p. 3).

Apesar dessa acertada atividade, o trabalho com o texto ainda carece de uma exploração que transcenda de sua materialidade, que possibilite uma atitude responsiva ativa. Nesse momento, é o professor quem deve fornecer essa possibilidade, deve redimensionar o trabalho com o texto, a fim de contemplar os aspectos discursivos. Um trabalho assim configurado alcança resultados às vezes surpreendentes, mas possíveis de serem alcançados. A descrição a seguir ilustra essa situação.

Pedi aos alunos que fizessem em casa a atividade proposta no livro didático para, naquele momento, utilizarmos a aula para a discussão do texto. Era necessário fazer intermediações para fazê-los perceber que por trás de sua materialidade, havia algumas possibilidades de intenção discursiva. Mas a atividade proposta limitou-se apenas aos recursos linguísticos. Ciente de que os recursos discursivos favoreceriam uma atitude responsiva, procurei investir nessa possibilidade. Para isso, baseei-me em Santos (2007) que, parafraseando Bakhtin, afirma que não devemos nos limitar aos recursos linguísticos para elaborar uma contra-resposta, ou seja, para agir responsivamente; devemos vincular tais recursos aos discursivos, pois são estes que preenchem as lacunas deixadas por aqueles. A partir dessa constatação, elegi uma das possibilidades de intenção discursiva e propus à turma identificá-la. Embora essa minha atitude pereça limitadora, por tentar evidenciar uma possível leitura por mim identificada, conseguir com que os alunos a percebessem seria um significativo ganho; a subversão das propostas das questões do livro didático proporcionaram uma atitude responsiva ativa. Vejamos um momento da aula.

P: Bem, pessoal...é... podemos perceber qual é intenção discursiva do remetente, né? Ou seja, por que ele escreveu desse modo.

A1: É, parece que ele não tá muito satisfeito não com a mulé, né isso?

P: Sim, realmente ele parece não estar satisfeito... Não com ela, mas com seu comportamento... Mas... como ele revela isso?

A1: Quando ele... ((Interrompi a fala da aluna devido a conversas paralelas))

P: Gente, por favor, vamos ouvir a colega!? Sim, prossiga...

A1: Quando ele diz que não quer mais ela, ele dá um chega pra lá nela.

P: Mas como ele faz isso?

A1: Ele diz que não dá mais.

P: Mas, gente, observem a linguagem, o modo como ele se dirige a ela... Isso não quer dizer nada?

A2: Professor, isso quer dizer que ele tem muito respeito por ela, mandou até uma carta, se fosse eu...

P: Mas vamos ver... Essa linguagem usada por ele... Será que não foi proposital?

A3: Ah, só se for como o meu marido... Quando tá tudo bem me chama de neguinha; quando tá com raiva, me chama pelo nome.

P: Exatamente, a intenção do remetente tem a ver com essa situação. Imaginem... como ele se sente em relação a ela?

A3: Distante, com raiva...

P: Distante... Certo... Mas quando somos distantes numa situação de comunicação, usamos uma linguagem adequada né isso? Então, não foi assim que ele procedeu? Ele usou uma linguagem em conformidade com o grau de distanciamento que eles tinham.

A2: Ah, tá, entendi... Ele usou o termo excelentíssima para dizer que eram distantes, né?

P: Distantes, embora mantivessem um relacionamento amoroso. Ou seja, a variedade escolhida propositalmente para ilustrar como era o seu relacionamento.

Observemos que foi necessária mais de uma intervenção para fazer com que os alunos percebessem a intenção discursiva por mim eleita, que é a ideia de que o remetente da carta utilizou uma linguagem formal porque era condizente com o nível de relação que ele mantinha com o ser amado. Entretanto, um indício de compreensão ativa se evidenciou com a constatação da aluna, quando afirmou:

A3: Ah, só se for como o meu marido... Quando tá tudo bem me chama de neguinha; quando tá com raiva, me chama pelo nome.

Ou ainda neste trecho:

A2: Ah, tá, entendi... Ele usou o termo excelentíssima para dizer que eram distantes, né?

Percebamos que esse texto tinha um potencial de discussão muito interessante. Não considerá-lo seria contribuir para a permanência de uma atitude passiva, ou um grau mínimo de compreensão por parte dos alunos; é necessário ir além, ajudar o aluno a problematizar, mostrar-lhes um caminho que favoreça a compreensão.

A partir dessa experiência, podemos constatar que, muitas vezes, se seguirmos o livro didático tal como se apresentam suas propostas, poderemos

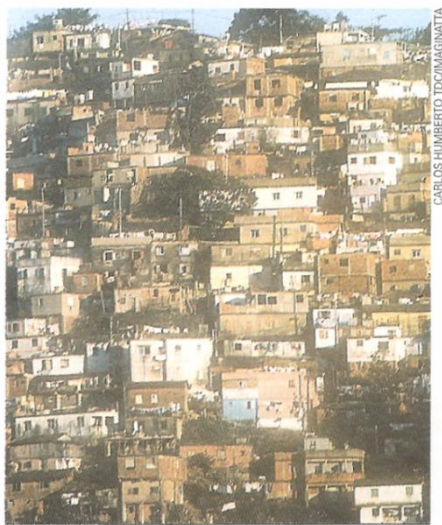
reproduzir a falha presente em muitos desses livros, nos quais não há incentivo à leitura crítica; são ressaltadas perguntas de conteúdos ou estruturas gramaticais em detrimento à construção do sentido, o que observaremos na letra “a” da questão proposta.

Não diferente do tipo de atividade anteriormente citado, encontramos em outro livro, propostas de “leitura” que não favorecem a compreensão, e que requer uma intermediação do professor para contribuir para que esse processo aconteça. Essa atividade, que se constitui num segundo exemplo, está contida no livro de Leila Lauer Sarmiento – *Português: literatura, gramática, produção de texto*, o primeiro livro “adotado”.

O texto selecionado para tais atividades foi utilizado após a abordagem sobre coesão textual. Sua ênfase é nos conectores interfrasais, aqueles termos responsáveis pela articulação do texto e que estabelecem relações de sentido entre palavras e frases. Após abordar alguns desses mecanismos procurei trabalhar com a leitura e a produção de textos. Ao analisar as propostas contidas no livro, deparei-me com a descrita a seguir. Antes do título do texto, apresentava-se uma foto da Favela da Rocinha, situada na cidade do Rio de Janeiro. Essa favela é uma referência desse tipo de moradia, principalmente pela sua extensão e pelo histórico de violência. Após a imagem, segue-se o texto e, em seguida, as questões. Vejamos:

Leitura

Leia o texto abaixo e observe os elementos de coesão destacados em negrito.



Vista panorâmica da favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, 2001.

Quase 50% da população vive em cidades

“Um novo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) indica **que** quase metade da população mundial vive hoje em cidades, **onde** está conectada a uma rede econômica global em franca expansão. **No entanto**, essa máquina urbana de prosperidade pode ser brutal. Mais de 1 bilhão de pessoas vivem em favelas e áreas invadidas em todo o mundo.

Istambul — O relatório Situação das Cidades do Mundo, divulgado ontem, chega cinco anos **depois** de um evento **no qual** esses problemas foram discutidos, a 2ª Conferência das Nações Unidas sobre os Assentamentos Humanos, a Hábitat 2. Na conferência, em Istambul, na Turquia, representantes de mais de 170 países firmaram compromissos **como** o de lutar pelo desenvolvimento sustentável de suas cidades e providenciar teto adequado a seus habitantes. (...)

Como propostas de atividade com esse texto, são apresentadas quatro questões. Tais questões, ou centram-se na sua materialidade linguística ou são utilizadas para identificar elementos da metalinguagem, sem, no entanto, vincularem-se aos aspectos discursivos de que reclama Rojo. Também não verificamos menção alguma à imagem de abertura, embora esse recurso não verbal se configure como um suporte bastante pertinente para explorar sua potencialidade de discussão. Vejamos as questões:



Agora responda em seu caderno.

- 1 O que revela o relatório da ONU em relação à população mundial?
- 2 Segundo o texto, por que a aglomeração crescente de pessoas na área urbana é preocupante?
- 3 Quais foram os compromissos firmados por representantes de 170 países na conferência realizada em Istambul?
- 4 Identifique as relações de sentido expressas pelos elementos de coesão, destacados no texto lido.

Como podemos observar, apesar do já citado potencial de discussão do texto, não verificamos, na maioria das questões propostas, nenhum estímulo a uma leitura crítica, fato que não contribui para o desenvolvimento da compreensão ativa. Essas questões apenas consolidam a abordagem estruturalista de leitura, onde o “leitor” apenas perceberia as informações explícitas na materialidade linguística do texto. Por outro lado, seguindo nessa mesma perspectiva, numa outra questão, são focalizadas as estruturas da metalinguagem. Podemos perceber esse fenômeno na primeira, terceira e quarta questões. Na primeira e terceira questões, as indagações feitas aos alunos são superficiais e previsíveis, nas quais as respostas esperadas são encontradas em determinados períodos do texto, sem haver a necessidade de o aluno refletir acerca de determinadas problemáticas por ele vivenciadas e que podem estar presentes no texto. Isso impossibilita a ação dialógica, na qual os sujeitos leitores, em interação com o texto e todos os fatores utilizados na sua construção, agiriam de forma responsiva, concordando, discordando, completando, respondendo, como afirmam Bakhtin/Volochinov (2006):

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portando ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime um para um auditório social bem-definido (p. 17).

Já na quarta questão, o foco são as estruturas que compõem a metalinguagem. Nela, apenas é pedido que o aluno identifique as relações de sentido estabelecidas pelos conectores destacados. Isso não assegura uma incursão sobre os aspectos discursivos do texto, o que mecaniza sua leitura. Essa problemática ratifica a asserção de Zozzoli (2003) que afirma que muitas das atividades propostas em sala de aula, em geral contidas nos livros didáticos,

correspondem quase sempre à repetição de regras e terminologias explícitas de uma determinada descrição gramatical (normativa ou não), ou então propõem uma aprendizagem implícita através da qual a regra é evitada de forma explícita, mas nem por isso deixa de comparecer em algum momento, nem que seja de forma mais ou menos camuflada (p. 44).

É o que observamos na proposta da atividade em questão. É solicitada ao aluno a identificação da relação semântica estabelecida pelos conectores sem nenhuma relação com a discursividade inerente a um texto com um significativo potencial de discussão.

Apenas na segunda questão podemos vislumbrar a possibilidade de uma leitura que sinaliza para a criticidade, que vai além da materialidade linguística do texto. Entretanto, nessa questão poderia ser mais explorada a coesão textual através do efeito de sentido que o uso dos conectivos provoca, não apenas na identificação de seus tipos, tampouco na classificação das relações semânticas que eles estabelecem. Uma importante razão para esse tipo de atividade seria a relação entre o conteúdo linguístico abordado e os exercícios propostos relacionados a tal conteúdo. Outro aspecto importante para explorar esses recursos no texto é considerar, como sugerido por Santos, que linguístico e discursivo complementam-se na construção do sentido do texto, pois são “fatores condicionantes da configuração do texto como um feixe de conexões”

(GUIMARÃES, 2004, p. 5). Na verdade, quando se indagou “Por que a aglomeração crescente de pessoas na área urbana é preocupante”, foi feita uma referência à seguinte passagem do texto:

“No entanto, essa máquina urbana de prosperidade pode ser brutal”.

A partir da relação semântica de oposição estabelecida pelo conector “no entanto”, percebemos a intenção discursiva do autor do texto a que o autor do livro faz referência. Isso quer dizer, numa abordagem discursiva, que é muito positivo o crescimento populacional na área urbana, entretanto, tal crescimento é brutal pelo fato de a cidade não dispor de infraestrutura para comportar um grande número de habitantes, o que traz consequências por demais danosas.

Não encontramos no texto, explicitamente, nenhuma referência à palavra “preocupante”. Todavia, é na expressão “brutal” que reside o sentido dessa expressão contida na indagação. Aí se evidencia o discursivo. O período que sucede a citada passagem do texto é a explicação que faz com que a “máquina urbana de prosperidade seja brutal”. Percebemos aí que o autor do texto já antecipa determinada visão a respeito dessa problemática, mas o autor do livro não oportuniza o aluno a identificação dessa visão, mesmo com uma importante ferramenta, que é a abordagem dos mecanismos de coesão textual. Aí, o linguístico e o discursivo, coparticipantes da construção do texto, seriam responsáveis pela compreensão ativa. Isso se a atividade fosse conduzida de forma mais eficiente. Segundo Cavalcante (2002, p. 97), numa atividade dessa natureza, “não é dada ao aluno a possibilidade de fazer sua leitura, mas apenas de explicar a intenção do autor (do texto), na perspectiva da leitura do autor (do livro)”. Outro ponto, também de grande valia para explorar a criticidade e contribuir para o aprimoramento da compreensão responsiva ativa, seria a exploração da imagem de abertura do texto. Nela, o aluno, o leitor, identificaria vários argumentos para o preocupante crescimento da população na área urbana. Esse recurso não foi explorado nas questões. Portanto, sua presença não teve, aparentemente, significado para o trabalho com o texto se não houvesse uma iniciativa de redimensionasse prática com tal atividade. Mesmo tendo conhecimento de constatar o já era esperado, solicitei aos alunos que respondessem às questões de

número um, três e quatro. Em todas as respostas, verifiquei o mesmo procedimento: apenas transcrições das partes do texto, o que não julgo necessário ilustrar aqui. Já para a segunda questão que indagava “por que a aglomeração crescente de pessoas na área urbana é preocupante”, ampliei-a de modo a fazer o aluno refletir sobre as consequências do processo de favelização no Brasil. Nesse momento, procurei dar significado a aspectos linguístico-discursivos presentes tanto em momentos de leitura quanto de produção de textos.

Assim, propus uma produção de texto, no intuito de verificar indícios de atitude responsiva ativa em momento de produção. Esse processo de produção é denominado por Zozzoli (2002) de *produção responsiva ativa*. Concordando com essa autora, entendo que a atitude responsiva ativa não se encerra na compreensão, ela vai além, chegando a produção, pois “o maior nível de compreensão leitora é atingido quando o aluno produz sua própria leitura a partir da construção de seu próprio texto (GONÇALVES, 2004, p. 71).

A proposta de produção, nesse sentido, foi uma ampliação da segunda questão, na tentativa de fazer os alunos expressarem seus pontos de vista sobre a vida na favela. Assim, seriam identificadas, ou não, as ressonâncias dialógicas de que fala Bakhtin. Foi então pedido aos alunos que produzissem um texto a partir de uma proposta de produção. Para listar melhor adaptação da questão, serão apresentadas as duas propostas, a contida no livro e a apresentada por mim:

A questão proposta pelo livro didático:

Segundo o texto, por que a aglomeração crescente de pessoas na área urbana é preocupante?

A questão proposta por mim:

No primeiro parágrafo do texto, o uso da expressão “No entanto” é um recurso de progressão textual que estabelece uma ideia de oposição. Nesse sentido, tal expressão opõe dois importantes termos: **a prosperidade**, que se traduz no crescimento populacional; e **a brutalidade**, que remete ao processo de favelização. Em que consiste essa brutalidade?

No dia da atividade, dos dezoito alunos que mantinham certa frequência, apenas doze estavam presentes. Dos textos produzidos, apenas um apresentou, sob minha perspectiva, indícios de compreensão ativa. O resultado para mim não foi desanimador, principalmente pelo histórico de leitura – e conseqüentemente de produção – relatados por esses alunos. Acredito ter lançado a semente de uma árvore cujos frutos serão colhidos em longo prazo, caso haja o cultivo permanente dessa árvore viva. Valeu a pena executar essa atividade, apesar de apenas em um texto ser evidenciado indícios de compreensão. Serão reproduzidos trechos desse texto produzido para ratificar minha constatação.

O texto apresentado (ver Anexo 2) traduz uma visão de mundo há muito conhecido no discurso social, entretanto, nele são acrescentadas informações que revelam compreensão e atitude responsiva:

“[...] sendo que morar numa favela não é opção de vida, porém uma necessidade de pessoas que encontraram nas encostas talvez, uma chance de viver não melhor, mas dignamente.”

Esse excerto demonstra que o/a autor/a responde à questão proposta por mim, a de identificar em que consiste a brutalidade. De um modo bastante preciso, podemos sintetizar essa resposta no fato de, devido a esse modo desordenado do crescimento populacional, os sujeitos não terem opção de moradia digna, apenas uma “melhor” do que ficar na rua. Identificamos essa explicação no trecho que diz que “morar numa favela não é uma opção de vida”. Esse é, portanto, o início da atitude responsiva. No texto são elencadas mais de uma explicação que remetem à brutalidade por mim citada. Outras explicações estão presentes em:

“[...] o preconceito por sua vez é constante pelo fato de que mora numa favela [...]”

Também, ao se referir ao tráfico de drogas o/a autor/a do texto critica os estigmas, os estereótipos, quando afirma que (o brutal de viver numa favela, a consequência do crescimento desordenado, é que a sociedade) “acaba generalizando de certa forma que todos os moradores de favelas são posteriormente bandidos”. No texto original, a palavra “bandidos” está entre aspas, o que revela, por parte do/a autor/a, discordância das generalizações. Atentemos para o fato de que a menção ao preconceito foi nitidamente repetida, sob formas diferentes, mas se apresenta como algo muito presente na nossa sociedade, chegando a ser, de fato, brutal.

É interessante observar também que em um dado momento do texto pudemos preencher lacunas que talvez o linguístico não o fizesse com eficácia, mas, em se tratando do discursivo, esse preenchimento pode ser perfeitamente realizado, como demonstrado abaixo:

(O brutal de viver numa favela, a consequência do crescimento desordenado, é que a sociedade) “acaba generalizando de certa forma que todos os moradores de favelas são posteriormente bandidos”.

Nesse aspecto, concordo com Santos (2007) que, ao recorrer às ideias bakhtinianas e do círculo de Bakhtin, afirma que são os recursos discursivos que preenchem as lacunas deixadas pelo linguístico; a ausência de certos recursos linguísticos não comprometem a construção do enunciado.

Se fôssemos analisar essa produção apenas sob o prisma da Linguística Textual, certamente muitas lacunas seriam evidenciadas. Entretanto, analisando esse texto como enunciado, podemos assegurar que ele cumpriu seu papel de se configurar como uma produção responsiva ativa. Muito interessante como fechamento de uma resposta ativa é o final do texto, onde o/a autor/a se posiciona em relação ao preconceito brutalmente existente na nossa sociedade de classes. Ecos de postulados bakhtinianos povoam esse texto, principalmente aqueles que afirmam que no processo de construção do enunciado, através da interação dialógicas, estão presentes determinados elos. Tais elos não são apenas

precedentes, mas subsequentes; o enunciado se constrói levando em conta atitudes responsivas ativas, como observamos no fim do texto produzido:

“Por trás das encostas existem esperanças, sonhos, vontade de acima de tudo ter uma vida em que um dia possa se orgulhar, que tenha orgulho de onde morou ou mora pelo simples fato de saber que as fachadas das casas não importam e sim o que cada morador leva consigo através da vontade de lutar por uma vida digna”.

Muitos outros aspectos poderiam ser relacionados ainda com esse texto, entretanto, mais importante é ter a certeza de que a qualidade da compreensão muda quando se realiza um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno. Essa compreensão não mudaria, ou não mudará, se não laçarmos mão de um olhar crítico, avaliativo de nossa prática pedagógica. Se não subvertemos algumas atividades constantes na maioria dos nossos livros didáticos, que, por muitas vezes, têm podado a possibilidade de o aluno ir além, limitando a compreensão, sem condições de agir ativamente. É necessário que nós não nos esqueçamos das palavras de Verçosa (1999), que afirma que o texto didático, sobretudo os contidos no livro didático, não são autônomos em si mesmos, o que requer do professor um fazer diferente.

3.5. Um fazer diferenciado

A partir das observações e como proposta de intervenção, algumas atividades foram sendo pensadas e elaboradas com o intuito de desenvolver ou aprimorar o grau de compreensão responsiva ativa, a partir do que já se tinha evidenciado. Nesse contexto, entrou em cena trilogia ação-reflexão-ação, momento em que o professor deve aprimorar, ampliar ou redimensionar sua prática a fim de alcançar objetivos mais eficientes no ensino de leitura, principalmente em aulas de língua portuguesa.

Nas atividades realizadas e descritas a seguir, procuro contrapor-me a um trabalho com a leitura que usa o texto como pretexto para o estudo da gramática e

também com a concepção redutora que o concebe como uma somatória de palavras (MATÊNCIO, 1994). Essa postura de trabalho com texto já tem lugar comum em críticas de pesquisadores no âmbito nacional e internacional, é a postura denominada de concepção de leitura como decodificação. Na perspectiva adotada neste trabalho, a decodificação é apenas parte do processo de compreensão. Esse conceito de decodificação está associado ao de descodificação, segundo Bakhtin/Volochinov (2006). O primeiro conceito pode ser associado à ideia de identificação da materialidade linguística (compreensão passiva) e o segundo, ao de compreensão (ativa). A decodificação é, assim, parte do processo de compreensão, é o seu início. Segundo Fiorin, “isso quer dizer que a compreensão passiva de significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta” (2008, p. 6).

Em geral, professores, ao adotarem uma concepção de língua centrada a identificação de termos ou na primazia da estrutura sobre a forma, estagnam nesse processo de compreensão passiva, não possibilitando os alunos a tomarem atitudes diante da vida a partir do que leem.

Minha proposta é, desse modo, contrapor-me a essa postura metodológica, no intuito desenvolver ou aprimorar atitudes responsivas ativas.

Se, na contemporaneidade, nos é exposta uma imensidão de textos, tanto orais quanto escritos, muitos deles passam por nós despercebidos, não obstante contendo intenções bastante significativas para nossas vidas; é necessário, então, que tenhamos ferramentas para compreender esses textos a partir da perspectiva do discurso. Um discurso que, ao ser apreendido, compreendido, deva possibilitar ao indivíduo uma melhor atuação no convívio social, através de atitudes responsivas ativas, pois

O enunciado está voltado não só pelo para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Para que haja um outro discurso dialógico, que acontece em função da compreensão, é necessário que se vá além da materialidade linguística do texto, e que o leitor valha-se de conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos no texto. A falta dessas informações, concebidas como conhecimento de mundo pode comprometer o processo de compreensão.

No processo de observação e intervenção, pude perceber que um dos fatores que comprometem uma atitude responsiva ativa não é apenas a limitação de conhecimentos anteriormente adquiridos, como já afirmei anteriormente. É também a capacidade de identificação de informações implícitas, que em alguns casos, fica a depender de experiências de leitura e do uso corrente da língua. Nesse sentido, o professor exerce significativo papel.

Esse papel que o professor pode exercer deve estar em consonância com uma concepção de língua que vai além de um sistema abstrato de formas, alheio à realidade social do indivíduo; uma concepção que considera o enunciado como discurso (MAINGUENEAU, 2008). Um discurso que “reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 33).

Ao nos apropriarmos das ideias de Bakhtin/Volochinov (2006) e de seu círculo, poderemos adotar uma metodologia eficaz para a interação ente os sujeitos a partir da natureza do discurso associada ao ensino da língua. Segundo esses autores,

a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.95).

Com o intuito de fazer os alunos irem além da decodificação, e contribuir para o aprimoramento e/ou desenvolvimento da compreensão ativa, levei para a sala de aula textos que fossem mais passíveis de atitudes responsivas ativas, além de contribuírem para a ampliação de repertório de informações necessários à realização da leitura. Para fins de análise, ilustrarei uma das experiências com

esses textos: uma atividade por mim proposta e realizada com o texto “Para preservar um amigo”.

Em relação à escolha do texto, Dell’isola (2001) sugere que é interessante escolher textos que proporcionem um certo “incômodo íntimo” no leitor. Esse incômodo deve ser originário de seu contexto sociocultural, que é um reflexo de uma postura ideológica ligada à classe social a que o sujeito pertence.

Assim, ao ler alguns textos, mesmo em fragmentos, por estarem contidos em livros didáticos, percebi que, neles, havia determinadas informações contidas em suas materialidades linguísticas que “escondiam” outras de grande importância para o diálogo com os mesmos e, em descobrindo-as, os alunos já estariam evidenciando indícios de compreensão ativa.

Em relação à utilização de textos contidos em livros didáticos, mesmo fragmentados, julgo importante utilizá-los, pois eles podem ser, na prática, talvez a única forma de enriquecer as aulas, principalmente em escolas públicas onde não há recursos pedagógicos suficientes para o exercício da docência. Isso significa dizer que a classe popular apenas tem, salvo engano, o livro didático como suporte pedagógico, então que ele seja utilizado de modo a fornecer condições de leitura. Essa foi a minha intenção ao escolher esse texto, que também estava contido num livro didático, mas em nenhum dos “adotados” pela escola.

Para Verçosa (1999) não é impropriedade utilizar textos contidos no livro didático, entretanto, cabe ao professor uma eficiente utilização, pois:

O texto didático não tem autonomia no âmbito escolar; ele é, apenas, um dos instrumentos de articulação de uma determinada visão de mundo, cujo estudo passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. Será a prática deste sobre o texto que irá determinar, de modo predominante, a direção da orientação ideológica da prática escolar, nascendo dela um dos momentos críticos da reprodução ou superação da ideologia dominante (1999, p. 50).

A utilização desse texto teve como foco gramatical¹³ a relação semântica de oposição, expressa pela conjunção *mas* e outros termos a ela equivalentes. O

¹³ O termo gramatical que adoto aqui se refere à gramática como uso de regras que favorecem a interação, não à metalinguagem, que é largamente utilizada como sendo gramática.

objetivo do trabalho com esse texto centrou-se na percepção da construção da argumentação e da subjetividade do sujeito produtor de texto. A partir do gênero notícia de jornal, procurei fazer um recorte para o trabalho com a leitura e a produção de textos com a perspectiva de, na leitura e na produção, aprimorar ou desenvolver a compreensão responsiva ativa.

Para isso, levei em consideração a sugestão de Dell'isola (2001), acerca da escolha do texto que provoque o incômodo no leitor e que está muito bem relacionado à questão da argumentação e da subjetividade. Tanto a argumentação quanto a subjetividade levam em conta a questão da materialidade linguística como língua e como discurso. A materialidade linguística como língua considera as estruturas formais da língua, a exemplo dos conectores interfrasais que estabelecem determinada relação semântica aos enunciados. Já os componentes da materialidade como discurso são as estruturas não formais da língua utilizados como suporte para argumentação, como dados e conceitos.

A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. Ela envolve o uso parcial de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor (DELL'ISOLA, 2001, p. 30).

A partir das considerações de Verçosa (1999) acerca da não autonomia do texto didático, selecionei um texto constante num livro de língua portuguesa para o Ensino Fundamental. O manuseio do livro deu-se de modo aleatório, entretanto a escolha do texto foi pensada considerando as sugestões de Dell'isola (2001), pois percebi nele as pistas disponíveis que revelam as intenções discursivas do sujeito que o produziu.

Vejamos o texto:

Para preservar um amigo

Clonar animais de estimação pode virar uma alternativa.

Em 1998, um casal de milionários americanos, que até hoje não se identificou, ofereceu 2,3 milhões de dólares a quem quisesse clonar sua cadela. Um exemplar de raça rara? Não. Missy é uma legítima vira-lata. Mas que vira-lata! Fiel, obediente, charmosa. Um amor. A Universidade Texas A&M topou na hora. “Pelo nosso compromisso de sigilo, não posso dizer quantos embriões já fizemos com o DNA da Missy”, disse à SUPER o veterinário Mark Westhusin, que lidera a equipe envolvida. “Mas temos feito progressos.”

A universidade é séria. Tem até um clone de touro no currículo. Afirma que aceitou a encomenda porque quer estudar a clonagem de canídeos em geral. Donos de cavalos também andam procurando quem queira clonar seus alazões. Mas nesse caso dá pra entender: são bichos que

valem fortunas e, quando morrem, *bye bye* galinhas dos ovos de ouro. O veterinário João Junqueira Fleury, dono do Centro de Reprodução J. O., em São José do Rio Pardo, interior de São Paulo, inaugurou a moda no Brasil, mas só para armazenamento de DNA. Começou com Turbante, garanhão que era de seu avô, e agora já tem genes de quinze cavalos congelados. O serviço custa 1500 reais.

Revista *Superinteressante*, dez. 1999.
(adaptado)



Após a leitura do texto, indaguei aos alunos se era possível perceber o ponto de vista do jornalista em relação ao fato citado. Feita essa pergunta, e após alguns minutos de reflexão, alguns deles responderam que não. Daí se percebe que, habitualmente, talvez como consequência de uma prática de leitura que se destina apenas à decodificação, os alunos não vão além da materialidade do texto, exercendo, pois uma atitude responsiva num plano reduzido.

Fez-se necessário, então, que eu utilizasse metodologias para facilitar a compreensão dos alunos. Isso significa, no dizer de Bortoni-Ricardo (2008), que o professor precisa se valer de uma intermediação que sirva de andaime para tornar o texto lido mais compreensível. Nesse sentido, a ação do professor, às vezes mais experiente e com uma maior carga de conhecimento de mundo, se converte numa assistência eficaz para o aluno apreender pelo menos um dos sentidos do texto.

Assim, após ter constatado um grau reduzido atitude ativa nos alunos, informei-os de que havia pelo menos duas passagens do texto onde o produtor demonstrava sua opinião, conforme o extrato a seguir:

P: Bem gente, a partir daquele conceito de notícia... que tem aquelas três características, lembram?

A1: Interesse geral, ela deve ser inédita e o jornalista não deve se envolver na notícia?

P: Certo, a notícia deve ser de interesse coletivo, deve ser inédita e o noticiador, nesse caso o jornalista, deve ser imparcial, o “não se envolver na notícia”

Mas vamos voltar pro texto... ele é uma notícia, certo? ... Então deve ter essas características, ... mas pelo menos uma delas não está presente nesse texto. Podemos perceber que a opinião do jornalista em relação ao fato citado está presente no texto. Qual é a opinião, então? Em duas passagens do texto podemos ver essa opinião do jornalista.

Essa minha intervenção respalda-se no indício de que o jornalista que produziu o texto apresentava não concordar com o fato noticiado por ele. Primeiro tentando assegurar a seriedade da universidade, mesmo clonando uma cadela vira-lata e, posteriormente, justificando a clonagem de cavalos por seus donos.

Segundo Furlanetto (2006, p. 519),

Apesar da impessoalidade na argumentação, e do uso de conectivos presentes na língua, há escolhas a processar (tributárias do projeto discursivo do locutor, de seu “querer dizer”) para que certa direção seja mostrada, e que deverá provocar uma reação no interlocutor (o outro).

Podemos constatar essa assertiva de Furlanetto (2006) nos trechos do texto:

“A universidade é séria. Tem até um clone de touro no currículo.”

[...]

“Donos de cavalos também andam procurando quem queira clonar seus alazões. Mas nesse caso dá para entender: são bichos que valem fortuna...”

Pedi então que os alunos relessem o texto e atentassem para essas passagens e tentassem enfatizando o uso do “mas”. Após mais um tempo de releitura, indícios de atitude responsiva ativa começaram a aparecer, conforme se apresenta abaixo:

A1: professor, (...) é: quando ele diz que (...) a universidade é séria, ele não tá querendo dizer que é uma besteira clonar uma cachorra?

P: exatamente, então essa é uma das passagens que revela a opinião do jornalista. Concordam?

Embora não houvesse concordância em massa, tampouco discordância, percebi, na fala da aluna, o indício de compreensão. Como a pretensão é contribuir para o desenvolvimento da compreensão ativa, prossegui incitando a percepção da outra passagem do texto que evidenciava o possível ponto de vista do produtor. Se a minha postura metodológica ainda estivesse totalmente presa ao estudo da metalinguagem, que concebe a língua como um sistema abstrato de normas, utilizaria esse excerto, no máximo, para identificar que relação semântica estaria ali presente, o que comumente é feito em sala de aula. Mas, para Bakhtin,

o que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que está utilizada, permanece sempre idêntico.[...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequando às condições de uma situação concreta dada.[...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (2006, p. 96).

Assim, dando à forma linguística o caráter de signo, explorei o seguinte trecho do texto: “Mas nesse caso dá para entender: são bichos que valem fortunas...”. Indaguei o porquê de o produtor ter utilizado o conectivo “mas”. Qual a provável intenção discursiva ao utilizá-lo. Abaixo estão transcritas as respostas:

<p>A2: ah, professor (...) tá na cara. Ele acha isso um absurdo e eu concordo com ele. Clonar cavalos de raça é uma coisa e uma guenza é outra.</p> <p>P: Ok, A2, mas como você percebeu essa intenção do produtor?</p> <p>A2: é: é como se ele tivesse explicando que é adequado clonar um cavalo de raça e não é clonar uma cachorra.</p>

Analisando as respostas dadas pela aluna, percebemos, mesmo que com um recorte muito pequeno, que compreensão ativa é passível de ser desenvolvida desde que estimulada pelo professor. Além disso, fundamentando-me em Bakhtin, podemos utilizar a norma linguística não como estudo da metalinguagem, mas como recurso para a promoção da interação, logo, da dialogicidade.

Acrescento que, em momento algum, para que o aluno compreendesse a provável intenção discursiva do enunciador necessitei recorrer a nomenclaturas; recorri apenas à identificação da relação semântica estabelecida pela conjunção “mas”. Entretanto, pude identificar que a partir das minhas intervenções foi verificado o favorecimento ou aprimoramento da compreensão ativa, pois “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa atitude responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Esse momento de interação finalizou com uma produção escrita onde os alunos expuseram a identificação de uma das intenções do enunciador, que era a de se posicionar contrariamente à clonagem de uma cadela vira-lata. Analisando algumas das produções dos alunos, percebemos várias adesões à essa postura do jornalista, conforme a afirmação de Furlanetto (2006). A manifestação dessa adesão, que se concretizou com uma produção escrita, pode ser considerada uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002), como já apresentado anteriormente.

Ao ler essas produções, podemos identificar que a maioria delas, numa atitude responsiva de concordância, se situam no mesmo horizonte social. É como

se o dinheiro apenas servisse para satisfazer as necessidades básicas, como moradia, alimentação, saúde. Nesse sentido, é pertinente retomar o pensamento de Dell'isola (2001), pois o incômodo íntimo do leitor aparenta estar relacionado à postura ideológica oriunda da classe sócia da qual o sujeito (o aluno) faz parte. Seleccionei quatro textos para ilustrar essa situação. Seus títulos, que podem servir de síntese, demonstram essa afirmação:

A1: “Valores”

A2: “Clonagem absurda”

A3: “O cúmulo da futilidade”

A4: “Capricho de milionários”

Um fato bastante interessante nessas produções, que reafirma a ideia da postura ideológica originária do contexto sociocultural, é a defesa de todos de que o dinheiro gasto com a clonagem deveria ser gasto para o suprimento de necessidades básicas, conforme os trechos abaixo:

A1: “Esse valor convertido em reais daria para ajudar centenas de pessoas que passam fome.”

A2: “Que absurdo! Com esse dinheiro poderia realizar grandes benefícios para a população como: abrir hospitais para melhorar a saúde da população; construir casas populares para acomodar milhares de pessoas desabrigadas, construir escolas para uma boa aprendizagem da população.”

A3: “Para se ser uma ideia no bairro onde moro essa quantia de 2,3 milhões de dólares daria para comprar no mínimo umas 100 casas populares. Irônico não é? Saber que dinheiro existe porem mas nas mãos de poucos que tenhe tanto que não sabem mais o que fazer para gastar [...]”

A4: “Quanto vale 2,3 milhões de dólares? Um grande investimento em um animal vira-lata, mas no mundo hoje, estamos vivendo uma grande miséria, pessoas com fome, sem moradia com condições absurdas de vida. O dinheiro existe demais no nosso planeta, mas a forma de divisão dele é feita de maneira covarde e egoísta.

Essas produções, segundo Menegassi (2008), podem ser consideradas manifestações típicas de compreensão ativa que fazem parte do todo comunicativo como ordem natural do diálogo instaurado. Nesse diálogo, podemos perceber, com tais produções, um mesmo direcionamento responsivo, que pode ser constitui numa multiplicidades de vozes que se estabelece,

inicialmente com o próprio indivíduo que recebe a mensagem, numa manifestação primeira de caráter silencioso – idiossincrática, para, depois manifestar-se como compreensão ativa, através de aspectos da reponsividade inerentes ao dialogismo (MENEGASSI, 2008, p. 136).

A homogeneização dessas vozes também revelem o contexto ideológico e vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) desses alunos na condição de sujeitos sócio-históricos; a maioria deles sugere, como forma de gastar tamanha quantidade de dinheiro com as necessidades mais básicas, como saúde, alimentação e moradia. Não se verificou, por exemplo, uma defesa aos procedimentos científicos. Nesse contexto, se carece mais de alimentação, saúde e moradia do que de pesquisa. Essa atitude ilustra os mais diversos perfis que casa sujeito ou grupo social apresenta.

Desse modo conluo que é necessário favorecer mais diálogos, proporcionar mais vivências de leitura. Até mesmo a leitura desse texto não se esgotaria nessa atividade; ficou pendente uma discussão acerca da importância da ciência em nossas vidas. Assim, como sugere Menegassi (2008), poderia observar se essa atitude ativa se manteria, a partir da manifestação de contra palavras necessárias para aa continuidade dos diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade complexa, dinâmica e globalizada como a nossa, exige do sistema educacional o suprimento de várias dimensões da vida humana, destacando-se a preparação para o trabalho, a atuação na vida social e política e o usufruto das atividades de cultura e lazer.

Nesse sentido, a leitura, na perspectiva da compreensão responsiva ativa, se apresenta como fator imprescindível para assegurar ao sujeito uma formação que contemple todas essas dimensões. Nada mais evidente, pois a leitura também proporciona o acesso ao conhecimento produzido em diferentes comunidades, tempos e espaços, ampliando o repertório de conhecimentos tão úteis a um sujeito responsivo.

E a escola, por sua vez, exerce papel importante na consecução contribuição desses benefícios oriundos da leitura. Em sendo

uma instância em que se dá, preferencialmente, a ação pedagógica, cabe-lhe a função de produção/difusão do saber, propiciando aos que a ela têm acesso uma formação consistente, que os prepare para fazer face a um mundo cada vez mais complexo” (CAVALCANTE, 2002,p. 85).

Embora essa asserção de Cavalcante tenha significativo valor, como já havia dito na introdução desse trabalho e em consonância com o pensamento de Sandroni (2006), temos verificado que a escola tem falhado, sobretudo nesse desafio de tornar o aluno um sujeito leitor competente. Essa falha da escola se apresenta como significativo fator que dificulta o desenvolvimento da compreensão ativa, principalmente porque a leitura, nessa perspectiva, não pode ser um objeto de procedimento espontâneo. O ato de ler requer, necessariamente, práticas sociais instituídas em que “o simples contato os escritos e a observação de leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir” (BRESSON, 2009, p. 26). Essa assertiva de Bresson (2009) incumbe a escola de repensar suas práticas a fim de contribuir para um melhor resultado do trabalho com a leitura.

Quando me senti motivado a iniciar essa pesquisa – a partir de reflexões de Zozzoli (2002) – fiquei mais interessado em identificar que tipo de trabalho poderia (ou pode) ser efetuado na sala de aula para contribuir para o

desenvolvimento da compreensão ativa. Entretanto, não puderam passar despercebidos os fatores que a dificultam. Tais fatores podem convergem para a formação do professor e para elucidá-los é como se tivéssemos que desenrolar um carretel, que demonstra um círculo vicioso. Vejamos:

Se, para a realização da leitura, o conhecimento de mundo é fator de grande importância, sem experiências de leitura esse acúmulo de conhecimento não se torna pleno, principalmente se consideramos o contexto sociocultural da maioria dos alunos da escola pública. Um importante achado nessa pesquisa foi que, durante três anos letivos, houve muito pouco ou quase nenhuma experiência com leitura numa turma de futuros professores.

Ao me deparar com essa situação, constatei, por inferência, que o fato de a professora não proporcionar atividades com a leitura justifica-se pela sua postura metodológica subjacente à sua concepção de língua, que não preconiza a dialogicidade. Se o objetivo desta pesquisa foi identificar fatores que contribuem ou não para o desenvolvimento da compreensão ativa, esses fatores, encadeados, podem ser considerados limites, ou seja, aqueles que dificultam a compreensão ativa. Em outras palavras, se o professor adota uma concepção de língua que valoriza a metalinguagem, ela não priorizará os textos e, assim, não contribuirá para o aumento do repertório de informações, do conhecimento de mundo, o que dificulta o ato responsivo de ler.

Entretanto, esses limites podem ser convertidos em possibilidades – outro importante achado neste estudo – pois, basta o professor valer-se de um poderoso instrumento pedagógico, o processo de avaliação, e redimensionar sua prática, contribuído para o aprimoramento de atitudes responsivas ativas. Não é à toa que o discurso de Zozzoli (2002) se apresenta como bastante pertinente para que empreendamos estudos a fim de minimizar a problemática porque passa o ensino da leitura no nosso sistema educacional. Segundo a pesquisadora, “a qualidade da compreensão muda quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos” (ZOZZOLI, 2002, p. 17). Foi o que pude verificar nesse olhar interpretativista na escola de formação de professores que escolhi para desenvolver esta pesquisa.

Portanto, podemos sintetizar algumas questões que emergiram com esse estudo:

- Se o contexto social do sujeito não proporciona vivências em leitura, a escola pode assim o fazer;
- O processo de avaliação das situações de sala de aula possibilitam um redimensionamento dos procedimentos metodológicos para promover o desenvolvimento da compreensão leitora;
- Em cursos de formação de professores, e o Curso Normal deve estar inserido, não se pode prescindir de uma adequada concepção de língua e leitura, pois os reflexos de não proceder desse modo vão aumentar o contingente de sujeitos passivos, acríticos.

Devemos, desse modo, nos voltarmos mais para os cursos de formação de professores, investir tanto no aprimoramento da formação inicial quanto na permanência da formação continuada, pois é na escola que reside a possibilidade de desenvolvimento da compreensão ativa. Assim, acatando os postulados de Bakhtin (2003) que admite concordância e completude como resposta ativa, assevero essas considerações com o pensamento de Chartier (2009) acerca do importante papel da escola na função de formar leitores: “Entre as leis sociais que moldam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes” (CHARTIER, 2009, p. 240).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1985. [Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro]
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Texto, língua e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARANHA, Elvira M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. São Paulo, s. n., 2009 [Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada].
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.[Tradução Paulo Bezerra].
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- BRITO, Gizèle Mancuzo de e VERRI, Valda Sueli da Silva. A leitura e o universo do leitor: uma experiência em sala de aula. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 7, jan./jul. 2004.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. nº 23. Campinas, 1994.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A leitura na escola: concepções e práticas. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.). *Ler e produzir. Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. Prática docente e leitura de textos literários no Fundamental II: uma incursão pelo Programa Hora da Leitura. São Paulo, 2008. [Dissertação de Mestrado em Educação/Universidade de São Paulo].

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FURLANETTO, Maria Marta. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos *topoi*. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 6, set./dez. 2006.

FUZA, Ângela Francine e MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e de leitura na prova brasil*. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/entretextos/volume8/pdf/05.pdf>. Acessado em: 20 de agosto de 2010.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GONÇALVES, Maria das Mercês Relva. Saber ler... uma fábula ao alcance de todos por caminhos diferenciados. In: *Palavras*, n. 26. Lisboa, 2004.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/SEE. *Proposta Curricular do Curso Normal em Nível Médio*: versão preliminar. Maceió, 2003.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HÉRBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

HÉRBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo. Estação Liberdade, 2009.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [Tradução Sírio Possenti]

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de texto de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.) *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994 [Coleção Letramento, Educação e Sociedade].

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (org.). *O discurso dos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina da lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008b.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2005.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. *Dialogismo ou polifonia?* Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acessado em 09 de março de 2010.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANDRONI, Laura Constância. Por que este livro nos interessa? In: BAMBEGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SANTOS, Lúcia de Fátima. *Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas*. Maceió, 2007. [tese de doutorado em Linguística – FALE/UFAL].

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. SP: Atlas, 1987.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

WERNER, Patrícia Constância. *A leitura e os leitores na escola: refletindo a prática pedagógica em favor da formação de leitores*. Disponível em: www.anped.org.br . Acessado em 25/08/2006.

Yaguello, Marina. Marxismo e filosofia da linguagem. In: BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de uma gramática do aluno leitor/produzidor de textos: a busca da autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 33, p. 7-21, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.). *Ler e produzir*. Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produzidor. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In LEFFA, Vilson (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula – uma revisão do panorama. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*. FALE/UFAL. N. 43-44. Junho, 2009.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete de (orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

APÊNDICE

Questionário de sondagem

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: _____
3. Renda familiar: () 1 a 3 salários mínimos, () 2 a 3 salários mínimos, () mais de 6 salários mínimos
4. Egresso: () Ensino Fundamental, () Ensino Médio
5. Costuma ler com frequência?
6. Em qua(is) ambiente(s)?
7. Que tipo de leitura?

ANEXOS

Anexo1: Produção escrita

Produção de texto

Pode-se dizer que é brutal devido o avanço do crescimento de moradias em áreas impróprias (favelas). Onde concentra-se grande parte da população pobre, sendo esse o reflexo do subdesenvolvimento. Por meio deste surgindo o tráfico, que por muitos é explicado pela falta de oportunidades oferecidas para as classes menos favorecidas, onde o preconceito por sua vez é constante pelo fato de que morar numa favela, sendo que morar numa favela não é opção de vida, porém uma necessidade de pessoas que encontram nas encostas talvez, uma chance de viver não melhor, mas dignamente. Em nessa sociedade as favelas possuem aspectos positivos e negativos, pode-se constatar como aspectos positivos pelo fato de que as pessoas que moram numa favela acabam "criando" uma cultura característica do lugar onde vive, e pelo fato de que o tráfico se alastra com maior facilidade em favelas acaba sendo um fator negativo, generalizando de certa forma que todos os moradores de favelas são posteriormente 'bandidos'. Por trás das encostas existem esperanças, sonhos, vontade acima de tudo de ter uma vida em que um dia possa se orgulhar, que tenha orgulho de onde morou ou mora pelo simples fato de saber que as fachadas das casas não importam e sim o que cada morador leva consigo através da vontade de lutar por uma vida digna.

Anexo2: Produções escritas

Português

Instituto de Educação
 Aluna: Valdiege Moura da Silva
 Turma: 4º Ano "A"

Artigo: Valores

É incrível como algumas pessoas dão tanto valor a bichos, inclusive a cães de estimação e esquecem que o ser humano é mais importante que os animais.

Um casal de americanos milionários, estão disposto a pagar 2,3 milhões de dólares, uma fortuna, para clonar uma cadela vira-lata, de estimação. Esse valor convertido em reais daria para ajudar centenas de pessoas que passam fome. Nem se esse animal fosse de raça! Não concordo com esse desperdício de dinheiro.

A clonagem vem avançando aos poucos, e vai levar alguns anos até que seja uma alternativa.

Esse casal poderia ser mais feliz se doassem esse valor para pesquisas no campo da ciência que trata de doenças como o câncer, a aids... e não para clonagem de cães.

No caso da clonagem de cavalos e gados de raça, existe uma boa razão, porque

esses animais valem milhões! E nem um dono desses animais vai querer perder o que rende tanto dinheiro.

Se as pessoas que têm tanto dinheiro, dividissem com os que não têm o mundo seria mais justo.

Português

28/05/08

Nome: Yvonna Cibelly Feijó do Nascimento
 Clonagem absurda

Já ouvimos falar da clonagem de ovelhas, mas de um cachorro vira-lata é a primeira vez.

Missi é o nome da cadela, muito amiga da família, sendo que já estava de idade avançada, para não perder a companhia e amiga um casal ofereceu 2,3 milhões de dólares para que a clonasse. Milhões de dólares! Que absurdo!

Com esse dinheiro poderia realizar grandes benefícios para a população como: Abrir hospitais para melhorar a saúde da população; Construir casas populares para acomodar milhares de pessoas desabrigadas; Construir escolas para uma boa aprendizagem da população.

Mesmo sendo um tremendo absurdo a Universidade Texas A & M decidiu topar e realizar esse clonagem, sabendo que essa universidade é séria, já fez várias clones de outros animais, mas de cães não.

Ficaram surpresos com essa oferta pois desafiavam estudar a clonagem de carnívoros.

Seria que valeria isso para preservar um amigo, mesmo sabendo que esse amigo seria uma cadela que não tinha raça, nem valia milhões, mas

para essa família de Americanos valia muito mais do que todos nós podemos imaginar. De fato o que não fazer por um amigo!

O Cumulo da Futilidade

É inaceitável que se gaste uma quantia tão elevada de dinheiro na compra de um animal considerando-se a realidade de muitos países subdesenvolvidos onde pessoas vivem em condições precárias sem saneamento, moradia, comida, saúde e educação.

Não importa se se é vira-lata ou de raça chega ser absurda a ideia que muitos animais vivem melhor que muitas pessoas.

Para se ter uma ideia no bairro onde morei essa quantia de 2,3 milhões de dólares dava para comprar no mínimo umas 100 coisas populares.

Ironico não é? saber que dinheiro existe porém as mães de poucas que tem tanto que não sabem mais o que fazer para gastar não fala apenas da compra de uma cadela, mais da maneira futil que muitos milionários gastam seus milhões de dólares



Capricho de Milionários

Para preservar um animal de estimação um casal milionário americano resolveu clonar uma cadela.

Oferecem 2,3 milhões de dólares a universidade Texas A & M aceitou, quanto vale 2,3 milhões de dólares? um grande investimento em um animal vira lata, mas no mundo hoje estamos vivendo uma grande miséria, pessoas com fome, sem moradia com condições absurdas de vida.

O dinheiro existe demais no nosso planeta, mas de forma de divisão dele é feita de maneira covarde e egoísta.

É investida fortuna em clone de animais, onde esse dinheiro poderia ser investida no homem para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Quanta forma de divisão é errada não só com clone, mas tantas outras, dinheiro jogado fora.

A clonagem já nasce de forma errada, onde o homem brinca de ser Deus. Pois só Jesus ressuscitou o passarinho, fez o seu 1º milagre pagar 2,3 milhões de dólares em uma cadela e um verdadeiro absurdo.

Aluna: Genicleide Souza 4º Ano "A"