

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO:
uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Orientadora:
Profa. Dra. Ana Cáritas Teixeira de Souza

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação Escolar Brasileira.

Goiânia

2000

Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e.

A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito / Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz; Orientadora Ana Cáritas Teixeira de Souza. – Goiânia, 2000. 198 p.

Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2000.

1. A leitura e a escrita no ensino médio. I. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO:
uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito

Aluna: **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**

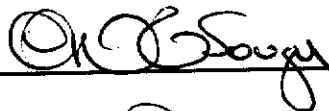
Orientadora: **Profa. Dra. Ana Cáritas Teixeira de Souza**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da UFG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira.

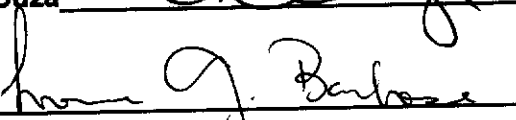
Goiânia, 11 de maio de 2000.

COMISSÃO EXAMINADORA

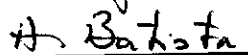
Profa. Dra. Ana Cáritas Teixeira de Souza
(Orientadora)



Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa



Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista



Goiânia

2000

Para **Domingos Sávio**, meu esposo, amigo e companheiro, que, com sua extremada confiança em mim, me fez dar sempre um passo à frente do lugar em que eu insistia, às vezes, em permanecer, por não acreditar suficientemente em minha própria capacidade para avançar.

Para **Geralda**, minha mãe, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, desinteressado e sempre presente nas horas em que dela precisei para a consecução de meus projetos, sobretudo, deste.

Para **Amanda Sávio**, meu desejo secreto que alcançou o coração de Deus. Sua vida em minha vida deu à luz minha compreensão do significado de serem os filhos herança do Senhor.

Para meu saudoso **pai**, por tudo que ele abdicou e por tudo que ele empreendeu para que eu jamais tivesse que renunciar a um sonho.

"...somente o conhecimento daquilo que tem que ensinar (ou domínio da matéria), conjugado à leitura das necessidades das crianças ou jovens e a um adequado repertório metodológico podem na verdade romper com mecanismos cristalizados de exercício da docência e, dessa forma, possibilitar uma inovação das formas de se conduzir o ensino-aprendizagem." (Ezequiel Theodoro da Silva,

1998:51)

AGRADECIMENTOS

Termino este trabalho com a firme convicção de que a realização de um trabalho dessa natureza não depende só da (boa) vontade de quem se propõe a fazê-lo. Sem a ajuda, o apoio, a amizade e a tolerância de tantos que me creditaram sua confiança, eu, definitivamente, teria sucumbido ao cansaço e aos tantos empecilhos que se impuseram na trajetória deste mestrado. Por isso, quero manifestar meu reconhecimento e gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Antes de todos, à minha orientadora Profa. Dra. Ana Cáritas, que, mais do que orientar-me neste estudo, ensinou-me a ser mais gente e a reconhecer o que de gente as pessoas têm, ao empenhar sua amizade sempre e sinceramente.

Aos professores examinadores deste trabalho, Profa. Dra. Ivone, Prof. Dr. Manoel e Prof. Ms. Agostinho, pela leitura séria, respeitosa, criteriosa e pelas relevantes contribuições. Ao Prof. Dr. Dute por ter aceitado participar da Banca de Defesa.

Aos Professores e Alunos sujeitos da pesquisa, meu profundo respeito e minha sincera gratidão por terem permitido que, durante um bimestre, eu me colocasse como espectadora de suas ações no espaço "sagrado" da sala de aula e me fizesse uma leitora privilegiada de suas práticas e seus discursos.

Aos meus colegas de trabalho, em especial ao Prof. Adenones e Prof. Carlos Roberto, por terem me dado todas as condições para a conclusão deste mestrado.

À minha grande amiga Soraiha, cuja amizade nasceu no mestrado, por tudo que ela me ensinou de humanidade e grandeza de espírito.

À minha amiga **Ângela Menezes**, por ter me acolhido em sua casa, como se dela eu fosse, nos meus primeiros meses em Goiânia.

Aos meus irmãos **Volnan e Neumam, Nei e Tetê**, pelo apoio, cuidados, amizade e interesse no sucesso deste trabalho

A **Vanda Barros** e tia **Onilta** por me ajudarem nos cuidados com a **Amanda**, sempre que delas precisei, suprimdo a falta da mãe ausente.

Ao meu irmão **Vilmam** e aos colegas **Prof. Ruberley** e **Prof. Carlos Augusto**, por me socorrerem com o computador nas horas mais impróprias.

À minha colega **Profa. Eliane Moura** pela disposição em ajudar-me com a tradução do resumo.

Aos amigos e familiares que, de alguma forma, ajudou-me neste empreendimento.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO I – DAS IDÉIAS: Leitura e escrita: por uma compreensão de interesse pedagógico

- 1. Introdução: Leitura, escrita e cidadania..... 17
- 2. Compreendendo o objeto do processo de ensino e aprendizagem 31
 - 2.1. A leitura: produção interacional de sentido 39
 - 2.2. A escrita: a redação na escola 54

CAPÍTULO II – DA PESQUISA

- 1. A Metodologia 73
- 2. A Questão 76
- 3. O Campo de Investigação 81
- 4. Os Sujeitos 88
- 5. Os Instrumentos da Coleta de Dados 91

CAPÍTULO III – DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	94
1. “<i>Todo professor é um professor de leitura.</i>”	
1.1. O lugar da leitura no processo de ensino	97
1.2. O desenvolvimento metodológico das aulas “com” a leitura	111
1.2.1 A concepção de leitura	122
1.2.2 Os objetivos com relação à formação do leitor	132
2. “<i>Na escola não se escrevem textos, mas produzem-se redações.</i>”	
2.1. O lugar da a escrita no processo de ensino	147
2.2. A escrita em sala de aula	154
2.2.1 A concepção de escrita	160
2.2.2 Os objetivos com relação à formação do produtor de texto.....	169
CONCLUSÃO	178
ANEXOS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *A Leitura e a Escrita no Ensino Médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito*. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2000 (dissertação de mestrado).

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um estudo que tem por tema a leitura e a escrita no ensino médio no recorte do trabalho docente com o texto verbal escrito. Buscou-se investigar, nesse estudo, como professores de diferentes disciplinas, distintas da de Português, levam a efeito o trabalho com o texto verbal escrito, a partir do lugar ocupado pelas atividades de ler e escrever e do modo como são conduzidas estas atividades no conjunto das práticas didático-pedagógicas que estes professores planejam para suas aulas, tendo em vista a importância da leitura e escrita para perfilar o egresso do ensino médio bem como o cidadão esclarecido.

Esta investigação se fez através de observações das aulas, entrevistas e leitura e análise de documentos, numa escola pública da rede federal de ensino, após definir-se um grupo de quatro professores de disciplinas diferentes que tivessem em comum o uso do texto verbal escrito como recurso privilegiado, mas que não fossem professores de Português.

A análise dos resultados da investigação foi feita a partir de um diálogo com as práticas observadas, os discursos proferidos e o referencial teórico adotado. Este reuniu contribuições de vários autores que tematizam a leitura e a escrita, cujos estudos orientaram a construção de uma concepção de leitura e escrita numa perspectiva pedagógica e consoante uma visão dialógica e interativa de linguagem. A análise dos dados coletados indicou que, embora a leitura e a escrita sejam mediações principais do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho docente levado a efeito com atividades de leitura e escrita, dentro de determinadas condições – tanto as dos próprios professores como as impostas pela escola –, acaba por não oportunizar a elevação do nível de competência do aluno enquanto leitor e produtor de textos, seja por não permitir a interação do aluno com estas mediações, seja por permiti-la dentro de modelos mecanicistas de aprendizagem.

A finalidade última desse estudo, ao investigar modos de fazer e pensar docentes em relação à leitura e à escrita, é oferecer contribuições para a compreensão do significado que a leitura e a escrita têm tido no interior da escola e indicar perspectivas de atuação docente no sentido de garantir, no conjunto das práticas didático-pedagógicas, um lugar privilegiado para as atividades de ler e escrever, não só como mediações que são, mas como objetos mesmos de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study that has as theme the reading and the writing in the intermediate teaching in the context of the teaching work with the verbal writing text. This study had purpose of the investigating how teachers of different disciplines, distincts of portuguese, develope the work with the verbal wrintig text, by starting from the place occupied by the reading and writing activities and from the way how these activities are managed in the whole practices didactic-pedagogics that these teachers plan to their classes, having in view the importance of the reading and the writing to profile the former monk of the intermediate teaching and the enlightened citizen.

This investigation was done through observations of the classes, interviews and reading and analysis of documents, in a public federal school, after to be defined a group of four teachers of different disciplines that had in common the use of the verbal writing text as a recourse privileged, but that they weren't portuguese teachers.

The analysis of the results of the investigation was done from a dialogue with the observed practices, the discourse pronounced and the theoric referencial adopted. This theoric referencial reunited contributions of several authors who thematize the reading and the writing, that guided the construction of conception of reading and writing in a pedagogic perspective and consonant a dialogic and interactive language. The analysis of the colected datas indicated that, although the reading and the writing are principals mediations in the process of the teaching and the learning, the teacher's work taken to effect with activities of reading and writing, inside determinated conditions – those from the teachers themselves and those impost by the school –, and finally it doesn't possibilite the elevation of the student's level of competence while reader and productor of texts, or not to permit the interaction of the student whit these mediations, eather for to permit it inside the mechanicist models of learning.

The last finality of this study, in investigating ways of doing and thinking teaching in relation to the reading and to the writing, is to offer contributions to the comprehension of the meaning that the reading and the writing has had in the interior of school and to indicate perspectives of teaching atuation in order to assure, in the whole practices didactic-peadgogics, a privileged place to the activities of reading and writing, not only like mediations that they are, but realy like objects of teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa objetiva, através da descrição e análise do trabalho docente e do discurso de quatro professores de disciplinas diferentes que lidam com o texto verbal escrito como recurso didático privilegiado, excetuando a de Português, e que compõem o currículo do ensino médio de uma escola pública da rede federal de ensino, discutir o seguinte problema: que lugar ocupa e de que modo se realiza, no processo de ensino, o trabalho com a leitura e a produção escrita e, subjacentes ao modo, quais concepções de leitura e escrita e quais objetivos com relação à formação do leitor e produtor eficiente de textos se verificam, tendo em vista as finalidades do novo ensino médio preconizadas pela nova LDB?

Pensar e refletir sobre as práticas de leitura e redação na escola ainda é extremamente necessário para uma redefinição dos objetivos que essas atividades devem ter e do lugar que devem ocupar no modelo de ensino que está sendo pensado no âmbito das instituições escolares promotoras da educação básica, frente às exigências postas pelas novas diretrizes da educação nacional. E não só por isto, mas também, e principalmente, pela relação que o domínio da leitura e escrita guarda com o exercício da cidadania, exercício para o qual a escola é proclamada formadora.

O meu interesse por esta temática está intimamente relacionado com minha história profissional e acadêmica. Formada em Letras e trabalhando como professora de Português desde o início de minha carreira, em 1985, acumulei experiência de ensino desta disciplina no ensino fundamental e médio (antigos 1.º

e 2.º grau). Além da atividade docente, e concomitantemente a esta, desempenhei funções, como estou até hoje desempenhando, em cargos administrativos, ora como coordenadora da área em que se insere a disciplina de Português, ora como coordenadora de ensino, área que engloba todas as outras na estrutura da instituição onde trabalho. A atuação nesses dois campos de atividade levou-me a estar constante e profundamente envolvida com a questão da formação do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Recebi, muitas vezes, tanto como professora como coordenadora, apelos de outros professores para que alguma coisa fosse feita a fim de que os alunos “aprendessem” a ler e a escrever. Testemunhei, tantas vezes, o desânimo de colegas ante a “falta de base” dos alunos no tocante à leitura e escrita e a falta de perspectivas de atuação docente para modificar a situação diagnosticada.

A preocupação com esta questão forçou-me a concentrar minhas atenções no trabalho do professor de Português, por dois motivos: um, por estar mais próxima deste pela minha própria formação e outro, por ser eu mesma um deles. É importante destacar que eu jamais estive afastada das atividades docentes, portanto, minha preocupação recaía sobre o meu trabalho primeiramente. Não muito tarde em minha carreira, percebi que o trabalho levado a efeito pelos professores de Português não é suficiente para elevar o nível de eficácia da capacidade dos alunos para leitura eficiente e produção “exitosa” de textos. E se várias razões poderiam ser levantadas, uma me parece ser a mais contundente. Conforme afirma Meserani, “dentro do ensino de língua, nossa escola sempre reservou um lugar privilegiado para a gramática. Até os anos 50, para falar de um passado historicamente recente, ensinava-se gramática a

pretexto de tudo: da fala, da escrita, da leitura. (...) da própria gramática" (Meserani, 1995:14).

Esta particularidade do ensino de Português não se alterou significativamente dos anos 50 aos dias de hoje. Inúmeras pesquisas têm demonstrado que o que, de fato, compõe a disciplina de Português, na prática, é a disciplina gramatical (Cf. Batista, 1997). Isto quer dizer que a prática da leitura e da produção de texto na aula de Português existe (existe?) em função do aprendizado da gramática, e explique-se, da gramática normativa. O trabalho com a leitura e com a produção escrita acaba se tornando apenas um instrumento, uma mediação para o trabalho com a disciplina gramatical.

Mas, se pesquisas dão conta desse quadro e apontam a função destas práticas no ensino de Português, o mesmo não ocorre com relação às demais disciplinas, especialmente as que têm nos livros sua principal fonte – quando, como diz Meserani (1995), não é exclusiva – de informação e conhecimento no processo de ensino. Verifica-se, desse modo, uma escassez de estudos que abordem a questão da leitura e escrita em outras disciplinas escolares. Além disso, faltam estudos que abordem esta mesma questão com relação às séries escolares mais avançadas.

Assim sendo, interessa-me saber que lugar a leitura e a escrita, no conjunto das atividades escolares, ocupam nos processos de ensino e aprendizagem, já que elas são fundamentais, pelo menos no espaço escolar, para a produção do conhecimento. Mas não apenas do lugar, ou seja, da frequência de suas ocorrências na sala de aula, mas também, de como elas são concebidas e trabalhadas pelos professores.

A origem do interesse pelo problema no âmbito da leitura está numa lembrança de Silva (para mim, soa mais como uma advertência) que "todo professor, na real acepção do termo, é necessariamente um professor de leitura" (Silva, 1995:28). Se assim "deve ser", investigar como isto se traduz em sala de aula é fundamental para se avaliar se, no processo de ensino das diversas disciplinas, tem sido dado à prática da leitura um destaque especial no conjunto das práticas didático-pedagógicas de que se faz o trabalho docente. Este destaque passaria, conforme proposição de muitos estudiosos, pelo ensino, isto é, a leitura deve ser encarada como um objeto mesmo de ensino pelos professores.

Já no âmbito da produção de texto, o interesse originou-se no diálogo com Geraldi. Sua afirmação de que na escola os alunos não escrevem textos, mas produzem redações (Cf. Geraldi, 1984 c) é reveladora de uma realidade que há anos vem sendo denunciada pelos resultados dos vestibulares (ainda que estes possam ser discutidos) e pelas pesquisas sobre a redação escolar: o aluno, após ter-se submetido durante, no mínimo onze anos, a um processo de escolarização que supõe, ao seu término, a existência de habilidades importantes, entre elas a de escrever textos, não é capaz de produzir textos, a partir dos quais se possa qualificar o seu produtor de eficiente.

Ora, está claro até aqui que o texto verbal escrito será o tipo textual privilegiado neste estudo, tanto o que é utilizado como instrumento da aula do professor como o que é produzido pelo aluno. E este destaque para o texto verbal escrito se justifica tanto em função de sua forte presença nas atividades próprias do sistema escolar como pela importância que a leitura (de textos verbais

escritos) e a escrita têm para a formação dos cidadãos esclarecidos, conforme deseja Silva (1998).

A despeito de todo avanço tecnológico, a escrita é ainda a modalidade de linguagem, sobre todas as linguagens, mais utilizada na escola pelos professores e alunos. E não há entre estes quem não reconheça a necessidade da escrita para a participação dos sujeitos nas práticas sociais mais amplas e não defenda o efetivo domínio (ainda que este conceito careça ser relativizado e explicitado dentro de contextos sociais específicos conforme aponta Soares (1994)) da escrita pelos alunos como um dos objetivos centrais da educação escolar, muito embora as práticas testemunhadas na escola não evidenciem exatamente assim esse modo de ver a escrita. E quando se fala em escrita aqui, fala-se das competências que se relacionam de modo necessário com ela: a leitura e a produção de texto.

Desse modo, estudos que insistam em focalizar a leitura e a escrita como objetos de pesquisa podem trazer contribuições significativas à educação escolar e ao trabalho docente, em particular, na medida em que, discutindo o significado que estas práticas têm tido no interior da escola, podem orientar no sentido de uma reorganização curricular que dê a elas atenção e importância devidas.

A apresentação das possíveis respostas à questão que originou o presente estudo, bem como do percurso teórico-metodológico feito para se chegar até sua elaboração, é o objetivo desta dissertação. No primeiro capítulo apresento os referenciais teóricos que deram suporte à construção do objeto da pesquisa e à sua investigação. Reunindo contribuições de vários autores que discutem a leitura e a escrita a partir de uma visão dialógica e interativa de

linguagem, apresento uma concepção de leitura e uma concepção de escrita, que, compreendidas por uma perspectiva pedagógica, podem auxiliar não só na compreensão do problema aqui colocado, mas também, na construção de um projeto de formação do estudante do ensino médio, o qual esteja orientado, sobretudo, para o desenvolvimento das habilidades básicas de ler e escrever. No segundo capítulo indico todos os aspectos que configuraram metodologicamente a pesquisa: a questão, a metodologia adotada, os sujeitos, o campo de investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, tendo em vista as questões básicas de um projeto de pesquisa: o quê?, como?, quem?, onde?. No terceiro capítulo apresento os resultados da investigação, entendidos como a apresentação dos dados coletados articulada a reflexões teóricas, visando à elaboração das possíveis respostas à questão proposta neste estudo. No último capítulo, retomo algumas formulações de caráter conclusivo do terceiro capítulo e procuro esboçar algumas conclusões com a intenção de que estas possam sugerir, inspirar e indicar novas possibilidades de investigação sobre o tema da leitura e escrita na escola, bem como de atuação docente.

CAPÍTULO I

DAS IDÉIAS

Leitura e Escrita: por uma compreensão de interesse pedagógico

1. Introdução: Leitura, escrita e cidadania

"... neste país que produz a mais aguda e assustadora pirâmide escolar, mesmo as elites minoritárias que atingem as universidades a elas chegam sem saber, sem conseguir e sem vontade de ler" (Santaella, s.d.).¹

"... todos necessitam de um modo ou de outro saber ler certas coisas, mas o número cai enormemente quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas pessoas podem até ler jornal todos os dias, mas escrevem muito raramente" (Cagliari, 1989: 102).

Observa-se com um certo desânimo que, dos anos 80 para cá, época que nos legou uma enorme quantidade de publicações relativas ao problema do ensino da leitura e escrita dos alunos da escola brasileira, a realidade das práticas escolares – e, em especial, a docente – em relação ao compromisso com a formação de um cidadão esclarecido, cujos requisitos incluem fundamentalmente o domínio da leitura e escrita, não sofreram alterações sensíveis.

¹ Ainda que a data da primeira epígrafe não seja identificada, calculei sua data como sendo anterior a 1983, comparando o número do periódico em que o texto de onde extraí esta citação está inserido (n.º 8) com outro posterior (n.º 16) que data 1983.

Pode-se dizer, com Santaella e Cagliari, que os estudantes continuam chegando à universidade sem saber, sem querer e sem poder ler e escrever, ao contrário do que se espera após, no mínimo, onze anos de escolaridade. Mas pode-se ir mais além: eles continuam saindo dela sem estes domínios.

Diante de constatação tão desanimadora, pelo menos duas questões merecem considerações: 1) que cidadania é essa para a qual a escola prepara que, numa sociedade letrada, prescinde de elementos tão fundamentais para seu exercício? 2) por que o domínio da leitura (de textos escritos) e da escrita permanece como exigência para o êxito dos processos de ensino e aprendizagem?

Proponho começar considerando a última questão. Sabe-se que, com o avanço tecnológico, a linguagem escrita materializada nos livros deixou de ser exclusiva para registrar, transmitir, armazenar o conhecimento culturalmente construído e acumulado, bem como para veicular informações diversas e oferecer entretenimento. É possível, hoje, “acessar” o conhecimento, a informação, encontrar entretenimento, comunicar-se via outras linguagens como a televisiva, a cinematográfica e através de outros veículos como os disponibilizados pela informática: computadores, CD-ROMs, bancos de dados.

Entretanto, para que o sujeito possa dominar outros códigos de representação e comunicação fazendo o (ab)uso deles, isto é, tirando deles o máximo proveito, ele precisa dominar o código alfabético escrito, porque não se tem notícia de que estes outros códigos tenham sido desenvolvidos por sociedades não letradas, portanto, prescindido de habilidades tão básicas como a leitura e a escrita. Senão vejamos: o que é um teclado de computador a não ser um conjunto de sinais gráficos do nosso sistema alfabético? O que é o produto, o

resultado em tela, de um exercício de digitação no computador senão um texto escrito (não em papel) para ser lido? Onde se encontram instruções para manuseio de quaisquer aparelhos eletrônicos, inclusive de computadores, senão num manual que utiliza a linguagem escrita? O que está na base de um filme, de uma telenovela, de um programa de auditório, de um telejornal senão um texto escrito para ser dramatizado, falado, apresentado?

O que estas questões destacam é que a leitura e a escrita serão sempre habilidades requeridas para o sujeito tanto “acessar” como legar a outros o conhecimento produzido. Sempre haverá um espaço na base da produção e/ou apropriação do conhecimento para a escrita como linguagem privilegiada.

À objeção de que a escrita estaria fadada à extinção num futuro próximo, veja-se uma declaração do escritor Affonso Romano de Sant’Anna: “Não está a escrita condenada a acabar nesse mundo contemporâneo? – Não. Ao contrário, cada vez se escreve mais e se lê mais. Para manejar um computador há que se ler seguidamente instruções e saber lidar com o comando das palavras” (Sant’Anna, 1996:29). Depreende-se do que foi dito que ler e escrever, para além de continuarem sendo requisitos básicos aos sujeitos das sociedades letradas que se pretendam participantes de práticas sociais mais amplas, tornam-se competências cada vez mais necessárias para o acesso a outros bens culturais produzidos em decorrência das mudanças ocorridas no campo tecnológico.

A despeito de toda tecnologia já disponibilizada e que deveria já estar sendo utilizada em favor da ampliação do domínio de leitura e escrita dos sujeitos, a referência à linguagem escrita, no âmbito da escola, vem, ainda, muito associada ao veículo livro, papel. A respeito deste, uma declaração de Alberto

Manguel a VEJA foi lapidar: "Bill Gates, presidente da Microsoft, propõe uma sociedade sem papel. Mas, para desenvolver essa idéia, ele publicou um livro. Isso diz alguma coisa" (VEJA, ano 32, n.º 27 de 07/07/99).

Isso diz, entre outras coisas, que, em sociedades letradas, ainda não se encontrou nada mais eficiente e tangível, tanto do ponto de vista econômico quanto social e cultural, para substituir a linguagem verbal escrita materializada em livros. Ainda é Alberto Manguel que nos ajuda a entender isso melhor, quando estabelece diferenças entre ler um livro e a mesma obra numa tela de computador:

[...] se um disquete cair na água o texto nele contido desaparecerá para sempre. No computador, o texto não tem uma realidade sólida, além de ser extremamente frágil – se você apertar um comando errado, adeus texto. Quando falamos em ler um livro, nosso vocabulário é gastronômico: 'Devoramos um livro' ou 'Saboreamos um texto'. Já em relação ao computador usamos palavras que tem a ver com superfície, como 'surfear na internet' ou 'escanear um texto'. É impossível interiorizar o texto que aparece na tela luminosa. Isso me faz pensar que não lidamos com a informática de maneira correta. Veja o caso do CD-ROM. Insistimos em utilizá-lo como artifício para enriquecer a edição de uma obra, quando o melhor recipiente para um texto é o livro convencional. A história mostra que esse tipo de problema ocorre sempre que adotamos uma nova tecnologia. No final do século passado, dizia-se que, com o nascimento da fotografia, a pintura morreria. Da mesma forma, acredita-se hoje que a mídia eletrônica substituirá a imprensa. Bobagem. Assim como a fotografia encontrou uma linguagem própria, a informática também achará a sua. (idem).

Ainda que as idéias de Manguel possam ser discutidas e rejeitadas sob alguns pontos de vista, uma parece ser aceita sem discussão, inclusive pelo próprio Bill Gates, mesmo que os motivos sejam, e certamente o são, outros: a de que o livro convencional é o melhor recipiente para um texto. No caso de Bill

Gates, isso fica evidente não só pelo fato de ele ter utilizado um livro para defender suas idéias, como por uma afirmação sua sobre o livro citada por Wander Soares em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, em 24 de fevereiro de 1997: "Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros" ².

No caso da escola, essa idéia subjaz às práticas de ensino das diversas disciplinas, ainda que fique apenas no âmbito do ideário pedagógico. Por que no ideário? Porque, como veremos no capítulo III deste estudo, a escola oportuniza a leitura (e a escrita) menos do que deveria. O livro, o texto verbal escrito, é quase que o recurso exclusivo da escola e, não obstante, o trabalho levado a efeito com a leitura desta modalidade da linguagem verbal é improfícuo, se consideradas as condições em que a leitura é produzida no ambiente escolar.

Sobre a relação da escola com a escrita, Meserani afirma:

O sistema oficial de ensino, ou o que chamamos comumente de escola, é uma instituição de ensino, regulamentada por leis estatais, que 'fala' uma linguagem: a linguagem verbal em sua modalidade escrita. Assim, a escola não admite estrangeiros a essa 'fala' nas aulas, inaugurando seu ensino pela alfabetização dos recém-inscritos. Inscrever-se na escola é inscrever-se na escrita. De tal modo inscritos e alfabetizados, os educandos seguem os cursos de um longo percurso em que é necessário estar apto para o ler/escrever. Ler para ir diretamente às fontes, aos textos dos livros adotados, recomendados ou permitidos pela instituição. Escrever para, inicialmente, reproduzir no caderno as aulas dos professores. As aulas, via de regra, são traduções de leituras de livros. Em razão disso, e não de um suposto 'amor aos livros', é facilmente observável a presença desse veículo de comunicação escrita no cotidiano escolar como fonte prioritária e íntima de conhecimentos e como instrumento de ensino/aprendizagem. (Meserani, 1995: 27).

² A utilização dessa declaração pode parecer ingênua, diante do fato de ser Wander Soares um editor de livros e, assim sendo, a frase de Bill Gates estaria recebendo uma ênfase tendenciosa. Mas, se considerarmos que à escola interessa, também, promover os livros e a leitura destes, a utilização da afirmação deixa de ser ingênua e passa a ser muito conveniente e oportuna. Neste sentido, Wander Soares e a escola estão do mesmo lado, ainda que as intenções para a promoção dos livros não sejam as mesmas.

Silva, também, ajuda a compreender esta relação, ao afirmar que

Os conteúdos transmitidos, reproduzidos ou produzidos pela escola são geralmente apresentados através de suportes escritos (Impressos em livros, apostilas, folhetos etc., ou manuscritos). Existe, indelutivelmente, uma íntima relação entre o trabalho pedagógico e as práticas ou dinâmicas que são exclusivas do mundo da escrita. (Silva, 1998: 24).

Vê-se, desse modo, como a leitura e a escrita estão intrínseca e necessariamente vinculadas às atividades escolares, tanto as próprias do processo de ensino como as do processo de aprendizagem. Lêem-se e escrevem-se textos atendendo a exigências peculiares do processo educativo formal. Mesmo nas chamadas escolas do futuro, que prescindem do papel, substituindo-o pela tela de um computador, ler e escrever continuarão sendo condição fundamental para o processo educativo, pois não se concebe esse processo sem o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, que, mais do que habilidades requeridas, "são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas" (Marcuschi, 1991: 39). E o são porque cumprem propósitos e finalidades de comunicação entre indivíduos que se relacionam, interagem, neste tipo de sociedade. Mais do que isto, porque representam "uma conquista da humanidade, [...] uma atividade especificamente humana, necessária do ponto de vista do processo de constituição dos sujeitos sócio-históricos e, como tal, independentemente das contingências dos meios, modos e modas de comunicação e das finalidades da escola" (Magnani, 1999: 27).

Não se deve depreender do que foi dito até aqui que a linguagem verbal escrita deva continuar sendo a exclusiva na escola. Isto nem seria possível. Assiste-se, hoje, a uma demanda muito grande nos sistemas de ensino pela incorporação de novos códigos de representação e comunicação e de

aparelhamento tecnológico em suas instituições, o que, hoje, se faz obrigatório se se pretende que as instituições escolares tenham razão de existir no e para o mundo contemporâneo, marcado por transformações que atingem todas as esferas da vida humana, as quais estão a exigir dos sujeitos domínios, cada vez mais amplos, de conhecimentos, habilidades e competências, tanto para o exercício profissional como para a participação efetiva em práticas sociais mais amplas.

O que se está afirmando é que a linguagem escrita terá sempre um lugar privilegiado no processo educativo, seja por determinantes econômicos, ideológicos ou culturais, haja vista sua importância para a sociedade letrada.

Dada a ênfase que vem sendo posta sobre a linguagem escrita, neste estudo, antes de passar à consideração da primeira questão, julgo necessário refletir sobre a escrita e os diferentes significados produzidos para ela pelos distintos segmentos sociais, a fim de se relativizar seu valor tendo em vista as finalidades do ensino da leitura e escrita e os sujeitos para os quais esse ensino se destina.

Soares (1991: 20), lembrando a crítica de Lévi-Strauss “à atitude corrente e corriqueira de glorificação e louvor da escrita”, nos permite algumas conclusões de utilidade pedagógica. Primeira, que, à luz de estudos antropológicos, a escrita só tem valor positivo absoluto em sociedades letradas; portanto, este estudo deve estar significando e ser significado levando em conta as concepções de escrita que lhe atribui somente a sociedade que a pratica. Segunda, que, nestas sociedades, os valores atribuídos ao emprego da escrita diferem de uma classe – a dos dominantes – para outra – a dos dominados. Neste caso, é oportuno destacar que, na sociedade como a nossa, que se

organiza pela divisão social do trabalho, a escrita tem uma função discriminatória que perpetua os privilégios. Para os dominados, ler - escrever é "uma exigência do e para o mundo do trabalho", tem um "valor de produtividade", de luta por condições de vida melhores e não de afirmação do sujeito, de expansão do conhecimento, de lazer, de experiências (Cf. Soares, 1991).

Este ponto de vista sobre a escrita revela uma concepção de linguagem escrita que a enxerga a partir daquilo que ela pode fazer pelo indivíduo ao dominá-la, e não daquilo que o indivíduo pode fazer com ela enquanto usuário. É uma visão funcional da escrita, que coloca o indivíduo totalmente submetido a exigências exteriores a ele, as quais visam um uso adequado da leitura e escrita, tendo em vista a adaptação do indivíduo a determinada realidade social. E isto se verifica nas marcas que a escrita traz das classes dominantes, tanto pela utilização da norma lingüística de prestígio quanto pela ideologia que veicula (Cf. Soares, 1991).

Embora as visões do valor da escrita sejam diferentes para cada uma das classes, o valor que permanece é o valor que lhe atribuem as classes dominantes, o que se verifica nas condições sociais de acesso à escrita, compreendendo nesta acepção tanto a leitura quanto a produção escrita. Segundo Soares, referindo-se à leitura em particular, nas sociedades capitalistas, estas condições

[...] são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um 'valor de produtividade', enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu

próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas. (Soares, 1991:25).

O reforço da concepção pragmática das classes dominadas, como se outra visão para estas fosse absurda e impossível de se realizar, a imposição de um discurso ideológica e lingüisticamente marcado pela visão das classes dominantes, a negação do discurso diferente daquele, todas estas ações são mecanismos de discriminação e de negação do acesso à escrita que atingem majoritariamente as camadas populares. Saber e reconhecer isto é o primeiro passo para se assumir uma posição política e pedagógica em favor destas.

Estas conclusões permitem tratar do ensino da leitura e escrita com uma visão menos "etnocêntrica" e "unilateral", como quer Soares (1991). A consequência desejável disso deve ser a tomada de um posicionamento que reflita um comprometimento com a transformação social, a partir da consciência de que "o domínio da leitura e da escrita pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, o que evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e escrita" (Soares, 1994: 38).

Se se está comprometido com a transformação social, deve-se ter em mente que a *reprodução* e a *contradição* estão presentes nas condições sociais de produção da leitura e escrita e de acesso a estes bens culturais, e, a partir disso, como sugere Soares (1991: 28), deve-se assumir a luta contra a reprodução e defender a ocupação da contradição "como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade", pois, ainda segundo a autora, é no cerne da categoria da contradição que germina a transformação social.

Essa transformação social só será possível se aqueles que a protagonizarem forem cidadãos esclarecidos, ainda que não plenos. E aqui reside o papel político da escola comprometida com a transformação social: preparar esses cidadãos para uma cidadania esclarecida, já que a cidadania plena inclui direitos que à escola não compete garantir. E neste sentido, é sempre bom lembrar que a educação não é a responsável pela transformação profunda da sociedade, mas pode algo no sentido desta transformação (Cf. Freire, 1997).

É esse algo que compete à escola buscar. Neste ponto, já entramos na consideração da primeira questão, que é reformulada aqui: que cidadania é essa para a qual a escola prepara, em que o direito ao acesso à escrita como um bem cultural, não se realiza plenamente, ou seja, não passa de uma introdução do sujeito no universo da escrita através da alfabetização. A partir daí, como nos lembra Soares (1991: 24), “[...] para as camadas populares, não vai, em geral, além daquele primeiro e fundamental passo, que é a alfabetização; após esta, dificulta-se (impossibilita?) o acesso à leitura...”, ao mundo da escrita, enfim.

Se é assim, apesar de ser a escola, conforme Snyders (1977:105) a define, “um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias” e não “um feudo da classe dominante”, pode-se afirmar que a cidadania para a qual a escola tem conseguido preparar é a cidadania pensada do ponto de vista burguês, que conjuga obediência, servilismo dócil, submissão, negação de si mesmo, em favor dos valores da classe dominante. E isto porque a escola não tem sido capaz de trazer à luz as contradições existentes, através de ações voltadas para desenvolver a capacidade dos alunos de ler o mundo criticamente, vendo nele suas contradições e seu lugar como sujeito, “o que não prescinde”,

como afirma Paulo Freire (1997: 50), "pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos."

Sobre a relação escola - cidadania, afirma Silva:

Ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes. Cumpre lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis, a menos que o primeiro termo (cidadania) seja pensado ao estilo burguês, como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalecente de organização das relações sociais. (Silva, 1998:26).

Para este modelo de cidadania, o domínio da escrita em nível primário basta. Entretanto, se se estabelece um outro modelo de cidadania, que Silva (1998) chama de "cidadania esclarecida", o domínio da escrita pelo cidadão deve ir para níveis cada vez mais elevados.

O uso do adjetivo "esclarecida" me soa muito apropriado, pois nos possibilita referir à cidadania sem o perigo de parecermos ingênuos. Geralmente, os nossos discursos pedagógicos estão impregnados de valores da ideologia dominante. Não raramente, assistimo-nos falando frases do tipo: " a escola tem como um dos objetivos centrais preparar para o exercício da cidadania plena" , como se o simples fato de se estar possibilitando ao aluno o acesso a alguns conteúdos da cultura letrada fosse suficiente para elevar sua condição de cidadão (como se nesta condição sua cidadania fosse vazia, incompleta) para cidadão pleno (como se nesta, sua cidadania fosse perfeita).

Ora, é indiscutível que a escola não pode preparar os sujeitos para o exercício de uma cidadania plena, pois, supondo-se que esta exista, muitos dos direitos e dos deveres que o cidadão tem e necessita para exercê-la, conforme já

se disse, não cabe à escola garantir ou estabelecer. Mas, para uma cidadania esclarecida, a escola tem o dever de preparar. Se o seu limite é a cidadania plena, a sua possibilidade é a cidadania esclarecida.

Para a construção do cidadão esclarecido e para o exercício desta cidadania, algumas condições se impõem. E uma delas, que se destaca como a fundamental, é o desenvolvimento, para o seu efetivo domínio, das habilidades relativas à escrita, que são o ler e o escrever, com criticidade.

Freire (1997: 58) afirma a este respeito, com propriedade, que “ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania”, o que serve para nos lembrar que a escola não pode tanto. Mas pode algo, e foi Freire (1997) mesmo quem o disse. E esse algo, quem o explicita é Silva (1998), ao referir-se à “cidadania esclarecida”, que é possível se a escola souber desencadear a construção de um leitor crítico. Isto nos remete ao ingrediente “criticidade”, que, incorporado às habilidades de ler e escrever, possibilitará a construção de um leitor maduro, de um usuário autônomo da linguagem escrita e não um servo desta, sendo este leitor capaz de se posicionar criticamente, “combatendo a simplificação ou a supervalorização da realidade via discursos que a representam”, e de “penetrar nas entranhas dos fenômenos da realidade na medida em que mundo e linguagem não são entidades separadas” (Silva, 1998:34).

A construção desse leitor crítico e maduro e desse usuário eficiente da linguagem escrita não se dará de modo espontâneo no espaço da escola. A afirmação de François Bresson abaixo destaca a necessidade de processos de instrução ou de educação para a aquisição da leitura e escrita, conforme se pode ver:

A aquisição de uma determinada língua implica, evidentemente, um processo de aquisição e um contato com a palavra de outro no curso dos primeiros meses de vida, mas esta forma de prática não precisa ser explicitamente organizada e socialmente dirigida. O mesmo não ocorre em relação à escrita e à leitura, que não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir. [...] *a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino: não é suficiente que em nossa vida cotidiana o cartaz, a embalagem, os sinais de trânsito ou as paradas de ônibus ou metrô sejam oferecidas aos nossos olhares desde a mais tenra idade.* (Bresson, 1996:25-26, grifos meus).

Quanto a isso parece não haver desacordo entre os educadores, mas ao se considerar o ensino da leitura e escrita em níveis mais avançados de escolaridade, aí não se tem um consenso. Seja pelo discurso seja pela prática, muitos educadores discordam que deva ser estabelecido entre os conteúdos específicos de suas disciplinas o conteúdo mesmo de leitura e escrita, contrariando o que está sendo proposto aqui.

E o que está sendo proposto aqui? Que a leitura e a escrita continuem sendo objetos de ensino, pelo menos, até o final da educação básica, e de todas as disciplinas que utilizam o texto verbal escrito como veículo principal de informação dos conteúdos e como mediação, através das habilidades com ele relacionadas, para realização de aprendizagens.

Para que isto se dê, requer-se a presença de um interlocutor que, também, seja crítico e eficiente no uso da linguagem escrita e que esteja e se assuma à frente do processo de ensino, dialogando com o aluno e mediando a relação deste com os autores e seus discursos via textos. Além desse interlocutor, requer-se, também, a definição de "conteúdos" que devam e possam ser ensinados e aprendidos para a realização de tal projeto. É um conteúdo que

estou considerando aqui como fundamental é a leitura e escrita como objetos mesmos de ensino e aprendizagem.

A compreensão de leitura e escrita como conteúdos escolares exige a compreensão do próprio termo conteúdo, cuja explicitação se faz oportuna e necessária. A concepção que estou adotando neste estudo é a informada por Libânco (1991), em que conteúdo escolar não se resume em conhecimentos científicos, mas inclui procedimentos, hábitos, atitudes e habilidades.

Desse modo, ler e escrever, enquanto habilidades básicas e, por isso, pré-requisitadas por todas as disciplinas escolares, devem constar como conteúdos integrantes dos programas de todas as disciplinas ao lado de seus conteúdos específicos, se se pretende que estes venham a ser, de fato, aprendidos. Uma afirmação de Olga Molina, feita há mais de dez anos, sobre a leitura especificamente, nos serve de alerta, ainda hoje:

[...] quando se pretende que o aluno aprenda algo a partir de um texto escrito, nada mais lógico que trabalhar a sua capacidade de compreender a leitura. Seria necessário porém ter sempre em mente que esta capacidade precisa ser desenvolvida; não basta decodificar o texto escrito, é preciso avançar muito além desse ponto. [...]. Não se pode, evidentemente, esperar o desabrochar mágico de tais habilidades; é preciso assumir a responsabilidade de ensiná-las aos alunos. O conteúdo das disciplinas pode até tornar-se, eventualmente, obsoleto, mas a habilidade de lidar com ele, uma vez adquirida, é permanente. É isto que interessa. (Molina, 1998:38).

Esta afirmação destaca a importância do ensino de leitura e escrita, o que requer dos professores, mais do que boa vontade para ensiná-las, uma compreensão bem fundamentada teoricamente do que vem a ser a leitura e a escrita sob a ótica pedagógica, enquanto objetos do processo de ensino e aprendizagem.

2. Compreendendo o objeto do processo de ensino e aprendizagem

"... no basta que el enseñante domine los conocimientos y procedimientos de su materia, sino que también necesita saber cómo articular el proceso de aprendizaje del alumnado em relación com las situaciones de organización de los conocimientos escolares que plantea em la clase" (Hernández, F. e Sancho, J. M., 1994: 99-100).

O que Hernández e Sancho afirmam nesta frase não se refere em específico ao objeto leitura e escrita.³ Mas o uso que desta afirmação se faz aqui não é, nem de longe, indevida. Isto porque, para o professor saber "articular o processo de aprendizagem do aluno em relação com as situações de organização dos conhecimentos escolares", além de precisar saber como o sujeito aprende, é preciso decidir sobre quais mediações adotar na condução do processo de ensino. E, para isto, é preciso dominar o conhecimento referente a estas mediações, que, neste sentido, tornam-se um objeto do saber, do conhecer, para o sujeito que as utiliza.

Como vimos, a leitura e a escrita são mediações, quando não exclusivas, principais do processo de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes e alunos em situações escolares. Assim sendo, requerem, como tais, o domínio⁴ por parte dos professores, a fim de que a utilização desta mediação na

³ Hernández e Sancho apresentam, no capítulo que se encerra com a frase citada: a) as visões sobre (o processo de) aprendizagem e a prática dos professores; b) as tendências que estão conformando na atualidade o pensamento e a investigação educativa; c) as atuais teorias da instrução; d) os aportes sobre o tema da motivação e dos processos requeridos para ensinar o estudante a aprender. Trata-se de um excelente estudo, sobretudo, sobre o processo de aprendizagem, que permite fundamentar as opções pedagógicas sobre o ensino.

⁴ Soares (1994:31-45) discute a questão que intitula o artigo "A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita?", propondo a discussão primeira do significado dos conceitos **domínio, leitura, escrita**. Sobre o conceito **domínio** (da leitura e da escrita), afirma que este pode referir-se tanto a uma dimensão individual – que remete a " atributos pessoais, à posse individual de habilidades de leitura e de escrita" – , como a uma dimensão social – passando " a ter um sentido cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e um conjunto de demandas sociais para o uso da língua escrita". Põe

condução do processo de aprendizagem logre êxito. Desse modo, cumpre conhecer o funcionamento e o que entra em jogo na realização da leitura e da escrita pelos sujeitos que as produzem. Isto remete a um dos sentidos que estou dando a objeto aqui, como sendo aqueles conhecimentos que o professor deve saber para poder mediar a relação do aluno com esses conhecimentos no processo de aprendizagem.

O outro sentido é relativo ao que deve ser objeto mesmo do ensino. Ler e escrever devem ser ensinados concomitantemente ao ensino dos conhecimentos próprios de cada disciplina. Não se pode considerar o aluno leitor fluente e produtor eficiente de textos, ou responsável para dar conta disto, só porque passou pela alfabetização ou porque ainda estuda Português. Desta afirmação se podem extrair duas conclusões: uma, que sublinha a necessidade de se continuar ensinando alunos, de qualquer nível de escolaridade, a ler e a escrever, se se assume que a alfabetização é um aprendizado que tem início, mas não fim; que "o início da escolaridade obrigatório apenas deflagra um processo que se prolongará pela vida afora. A cada dia, somos leitores e 'escritores' diferentes. Pode-se ser um mau leitor numa situação ou sobre um assunto, e bom noutra circunstância, em outra temática. Pode-se estar num alto nível de leitura e num baixo nível de escrita" (Almeida, 1990:35). A outra

em destaque, nessa discussão, que a formulação de um único conceito de domínio, na dimensão social, é impossível, porque vai depender do ponto de vista de quem o significa, lhe dá sentido. Identifica duas tendências – a progressista, "liberal" e a radical, "revolucionária" – que concebem o conceito de domínio diferentemente, conforme os valores que a sociedade sob esta ou aquela perspectiva lhe atribui. Para os liberais, dominar a leitura e a escrita tem um valor pragmático, na medida em que esse domínio mantém a sociedade em funcionamento tal como é; para os revolucionários, o valor é revolucionário, na medida em que esse domínio potencializa os sujeitos para a transformação de "relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas". Afirma Soares: " Enquanto na perspectiva liberal, progressista, o domínio da leitura e da escrita é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e escrita são requeridas, na perspectiva radical, 'revolucionária', as habilidades de leitura e de escrita não são vistas como 'neutras', habilidades à disposição para serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social " (Soares, 1994:37).

conclusão é a de que todo professor, e não o de Português apenas, é responsável pelo ensino da leitura e escrita, já que estas habilidades são a todo momento requeridas no processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos escolares. A favor dessa posição colocam-se Silva(1995) e Kleiman (1997) ao afirmarem que todo professor é (leia-se: *deveria ser*), também, um professor de leitura, destacando-se a necessidade de “um trabalho pedagógico bem fundamentado e bem conduzido *intra e interdisciplinarmente*” (Silva, 1993:87, grifos meus), para a consolidação da competência de leitor e, acrescento, de autor de textos.

A boa condução desse trabalho requer mais do que a conscientização da necessidade, por parte dos professores, de um trabalho dessa natureza e mais do que o compromisso coletivo destes em assumir a tarefa do ensino da leitura e escrita; requer uma fundamentação teórica consistente e suficiente para orientar, inspirar, indicar e sugerir ações docentes voltadas para os processos de ensino destes conteúdos e para os processos de aprendizagem dos alunos como sujeitos reais, e não ideais, destes processos. E se acentuo a questão da fundamentação teórica, é porque me parece que o grande entrave a impedir que a condução de um trabalho pedagógico conseqüente de leitura e escrita possa se dar, realmente, é a falta de conhecimentos específicos destes conteúdos, e não a falta de interesse ou engajamento dos professores em tal projeto.

Um bom começo para a construção desta fundamentação é perguntar-se *o que é ler e o que é escrever*. Responder a estas questões é o objetivo central deste capítulo, o que será feito nos próximos subitens, tendo em vista o cumprimento de duas finalidades. A primeira é a de apresentar uma concepção de leitura e escrita que possa iluminar a análise dos dados coletados em função

da consecução da pesquisa que resultou nesta dissertação. A segunda é oferecer ao possível leitor não especializado, a quem este trabalho também se destina, elementos teóricos sobre leitura e escrita numa perspectiva pedagógica, contribuindo, desta forma, para a compreensão destes processos e das implicações didático-pedagógicas de seu ensino e aprendizagem.

Em vista disto, o que segue é a discussão de *leitura e escrita* sob alguns aportes teóricos que, orientados por uma visão dialógica e interativa de linguagem, contribuem para a compreensão de leitura e escrita, num sentido amplo, como práticas sociais básicas das sociedades letradas, como atividades especificamente humanas, necessárias para a constituição dos sujeitos sócio-históricos; e, num sentido restrito, como habilidades que podem e precisam ser desenvolvidas pelos sujeitos, a partir de processos instrutivos, quando a referência ao espaço para estas práticas é o espaço escolar, se se objetiva que estes sujeitos alcancem níveis cada vez mais elevados de domínio destas habilidades e, conseqüentemente, de outros conhecimentos que tenham a leitura e a escrita como pré-requisitos.

Isto posto, faz-se oportuno ressaltar a necessidade de o professor tomar a leitura e a escrita como objetos do ensino, ou seja, como conteúdos a serem ensinados, buscando desenvolver e/ou consolidar habilidades que favoreçam a elevação do grau de domínio (lembrando que este conceito de domínio precisa ser significado dentro de uma discussão mais ampla, de natureza ideológica e política, sobre a escola como espaço de promoção desse domínio) dessas competências, tanto na dimensão individual como social desse domínio no sentido de uma cidadania esclarecida.

Antes de iniciar esta discussão, julgo necessário fazer algumas considerações sobre a relação entre leitura e escrita, no sentido de indicar a posição assumida neste estudo, haja vista o que especialistas dizem a esse respeito e o que a prática escolar parece fazer supor.

Observando-se algumas práticas e discursos de professores no cotidiano da escola, a leitura e a escrita parecem ser consideradas como processos idênticos e de relação automática., como se a aprendizagem de uma e outra requisesse as mesmas habilidades e como se a aprendizagem de uma, especialmente a da leitura, supusesse a outra. Ou, ainda, como se a ênfase sobre o desenvolvimento de um processo pudesse garantir, em igual medida e qualidade, o desenvolvimento de outro. Isto evidencia uma crença muito familiar à escola de que se se ensinar um aluno a ler, ele vai acabar, por consequência, aprendendo a escrever. Ou outra, que o exercício constante da escrita poderá desencadear no aluno o domínio de leitura, também. (Cf. Kato, 1995).

Alguns autores, como Soares (1994) e Orlandi (1993), afirmam, categoricamente, a diferença entre leitura e escrita, admitindo-se, até, a possibilidade de uma influência negativa de um domínio sobre o outro. Vejamos algumas de suas declarações. Em Soares, se lê que

as habilidades e o conhecimento empregados na leitura e os empregados na escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita. [...] fala-se do 'domínio da leitura e escrita' como se tratasse das mesmas habilidades, desprezando-se as peculiaridades e dissemelhanças entre leitura e escrita, tão significativas, que alguém pode ter o domínio da leitura e não ter o domínio da escrita – pode saber ler, e não saber escrever, pode ser um leitor fluente, e um mau escritor. (Soares, 1994:33).

Em Orlandi, se encontra algo semelhante:

Não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, *categoricamente*, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é *necessariamente* um bom leitor. (Orlandi, 1993: 90, grifos meus).

Estas afirmações, a meu ver, *não negam a relação* que há entre leitura e escrita, como uma leitura apressada poderia fazer supor, mas, ao indicar a diferença entre estes processos, advertem que essa relação não é automática, não é de causalidade, não é necessária e não é suficiente para que o ensino de uma tenha efeito imediato e necessário na aprendizagem da outra.

O que parece ser razoável afirmar é que existe uma relação entre a leitura e escrita, não de causalidade, mas de influência e interferência mútuas, podendo estas serem tanto positivas como negativas. Sobre a possibilidade de uma interferência positiva, Mary Kato (1995:8) afirma: "Na verdade, uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, *parece* haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê" (grifo meu).⁵

Isto parece corresponder ao que Manguel responde ao entrevistador da Veja. Instado com a pergunta: "Quem lê muito necessariamente escreve bem?", responde que, apesar de alguns escritores preferirem não ler enquanto escrevem,

⁵ A citação de Mary Kato não deve levar à suposição de que suas idéias se oponham às idéias de Soares (1994) e Orlandi (1993). Ao contrário, suas opiniões a esse respeito são coincidentes. Veja-se uma afirmação sua: "... o exemplo dado por Ferreiro e outros tantos de que temos conhecimento mostram que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita. Temos ainda o caso de proficientes leitores de uma língua estrangeira que nada escrevem nessa língua, quando o inverso parece impossível." (Kato, 1995:7-8).

para não sofrerem influência, "só há uma forma de aprender a escrever bem: lendo. Lendo você poderá descobrir como os escritores fizeram suas obras e ter noção do processo da escrita" (VEJA, ano 32, n.º 27 de 07/07/99).

Não se deve depreender das afirmações de Kato e Manguel que leitura e escrita sejam processos idênticos, cuja aprendizagem requeira as mesmas habilidades. O que se está destacando é que a relação que se pode estabelecer entre leitura e escrita é uma relação de influência e interferência de um processo sobre o outro, num sentido bastante positivo. É essa relação que estou assumindo neste trabalho, interessando discutir, aqui, mais os pontos de convergência entre leitura e escrita do que suas dissemelhanças e diferenças⁶, ainda que estas precisem ser lembradas para orientar as decisões didático-pedagógicas no tocante ao ensino de leitura e escrita.

Um dos pontos de convergência entre estes processos que vai estar bem destacado na discussão adiante é o relativo ao significado. Nas palavras de Schneider:

Tanto a leitura (ação de ler) quanto a escritura (ação de escrever) são processos de construção de significado, que se efetivam pelo

⁶ Sobre estas, Soares (1994) apresenta um elenco de habilidades relativas a um e outro processo, mostrando que a cada um corresponde um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas diferenciadas. Embora a citação seja longa, julgo-a necessária para a compreensão da diferença entre leitura e escrita na perspectiva apontada pela autora. Sobre a leitura, afirma: "ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até as habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora, e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações." (p.34). Sobre a escrita: "escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa forma, escrever engloba desde a habilidade de traduzir em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente." (p.35). Acredito ser necessário uma pesquisa em outras fontes para aprofundamento desta questão, pois nas fontes consultadas para este estudo, os autores não discutem suficientemente a questão das dissemelhanças e diferenças, não obstante sua importância para a compreensão dos processos de leitura e escrita enquanto processos independentes.

estabelecimento de relações de natureza lingüística – relações intratextuais – e pelo estabelecimento de relações entre o texto e o conhecimento de mundo e a experiência do leitor/escritor – relações extratextuais. O significado não está, pois, unicamente no papel, nem tampouco na mente do leitor/escritor. (Schneider, 1990:29).

Sendo a leitura e a escrita processos de construção de significados, um não dispensa o outro; antes, requerem-se mutuamente, porque um supõe o outro na e para suas realizações.

Esta concepção de leitura e escrita destaca a natureza interlocutiva destes processos, em que tanto ler quanto escrever demanda uma relação entre sujeitos, com suas experiências de vida, seus conhecimentos acumulados e suas visões de mundo, constituindo, assim, tanto a leitura como a escrita, em espaços de confronto ou de (des)encontro de sujeitos.

Será a discussão em torno das concepções de leitura e escrita o assunto dos próximos subitens deste capítulo.

2.1. A leitura: produção interacional de sentidos

"[...] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido"
(Goulemot, 1996:107).

Definir, significar, produzir um sentido para o que vem a ser "leitura" não é uma tarefa fácil, uma vez que a infinidade de textos produzidos por diversos autores sobre a temática apresentam uma variedade de enfoques e aportes teóricos que a construção de um enfoque próprio demanda, num esforço quase desesperador, um trabalho de seleção e constituição de significados.

A opção por uma ou outra abordagem implica sempre a rejeição daquela que se julga menos significativa ao leitor, impondo-se, deste modo, como o limite de um trabalho dessa natureza.

Silveira afirma que, segundo Varó⁷, pode-se dizer que "os estudos lingüísticos podem ser categorizados em três paradigmas: o estruturalista, o gerativo-transformacional e o pragmático (textual-discursivo); os dois primeiros são da lingüística da frase e buscam estudar a língua de forma ideal e abstrata; e, o último, do texto e do discurso, de forma a tratar da língua em uso" (Silveira, 1998:138).

A lingüística frasal, por desprezar a língua em uso, não deu tratamento específico à leitura. Sendo considerada um ato de "parole" e do campo do "desempenho", a leitura não mereceu destaque como objeto de estudo, porque este, no caso dos estruturalistas, é a língua, vista fora de seu uso, isto é, da fala, concebida como um sistema lingüístico, um todo homogêneo, que pode ser

⁷ O texto consultado por Silveira encontra-se em: VARÓ, E. A. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Editora Marfil.

estudado desprezando-se outros fatores que não sejam exclusivamente lingüísticos; no caso dos gerativo-transformacionalistas, o objeto é a língua também, mas atualizada pela noção de competência – que é o conhecimento interiorizado do falante sobre sua língua – e de desempenho – que é o uso que este falante faz da língua, “aquilo que efetivamente realizamos quando falamos [ou quando ouvimos, ou escrevemos, ou lemos]” (Perini, 1976:27) –, ficando, como para os estruturalistas, no plano abstrato, ideal, não real de uso da linguagem.

A leitura, pelos primeiros, é compreendida como um mero ato de decodificação de sinais gráficos e de estruturas sintáticas que evocam tão somente a compreensão dos significados lingüísticos, requerendo do leitor, deste modo, a utilização de um conhecimento apenas, o do sistema de sua língua. A boa decodificação supõe a compreensão do sentido do texto. E sentido aqui pode ser entendido como uma espécie de propriedade privada do autor, de cuja intenção e consciência é derivado. Ao leitor cabe reproduzi-lo fielmente.

Pelos segundos, a leitura é também decodificação, mas de estruturas da frase, das seqüências enunciadas, do material superficial do texto. A partir dessa estrutura, chamada pelos gerativistas de superficial, o leitor (ideal) constrói a estrutura profunda (de ordem semântica) do texto. Nas palavras de Silveira (1998:139), para estes, “ao ler um texto, o indivíduo aplica um conjunto de regras gramaticais, de tal forma ordenadas, que lhe possibilitam construir as estruturas profundas das frases bem construídas gramaticalmente e, portanto, aceitáveis pelo leitor. Logo, saber ler é conhecer as regras da competência de um falante ideal e aplicá-las de forma a se ter um bom desempenho”. O conhecimento utilizado aqui, também, é tão somente o do domínio da língua, mais

especificamente o que eles chamaram de “gramática de competência”, que Perini assim define: “[...] um conjunto de hipóteses sobre o conhecimento que o falante possui de sua língua, não sobre os processos mentais ou fisiológicos que ele põe em jogo quando usa a língua” (Perini,1976:28), e que é capaz de “gerar, transformar e superficializar um conjunto infinito de orações de um falante ideal” (Silveira,1998:139).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a concepção de leitura como um processo de percepção e de decodificação, em que o texto é o detentor único de todo sentido originado no autor, cabendo ao leitor apenas decifrá-lo e reconhecê-lo, tem como alicerce as teorias advindas da lingüística da frase. Ler, deste ponto de vista, é extrair o sentido que o texto traz em si mesmo, pela simples aplicação do conhecimento que o leitor tem da língua.

Já com a lingüística textual, por considerar não a palavra ou a frase, mas sim o texto como forma específica de manifestação da linguagem (Cf. Fávero e Koch, 1994), a leitura recebe um outro tratamento e pode ser compreendida por diferentes vertentes, conforme as contribuições recebidas das diferentes áreas do conhecimento, no esforço de se compreender o fenômeno da leitura, e conforme, ainda, os fundamentos teóricos e as atividades propostas para serem cumpridas (Cf. Silveira,1998).

No caso deste trabalho, para se compreender o fenômeno da leitura de um ponto de vista pedagógico, recorri ao modelo interacional de leitura informado por Moita Lopes (1996). Nas palavras deste autor, “Este modelo de leitura é interacional no sentido de que é derivado de uma visão interacional do: a) fluxo da informação – na linha de teorias de esquema; b) do (sic) discurso, entendido aqui

como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto” (Moita Lopes, 1996:138).

Com relação à primeira derivação, do fluxo da informação, este “pode ser visto como um processo ascendente, descendente ou ascendente e descendente ao mesmo tempo” (loc. cit.). E é esta direção que, segundo Moita Lopes, faz a diferença entre os vários modelos de leitura existentes na literatura. Conforme o autor, Beaugrande⁸ aponta a existência de dez modelos diferentes de leitura, mas uma maneira útil, na opinião de Moita Lopes (1996), de tratar desses modelos é a partir da questão da direção do fluxo da informação, que permite a classificação em três grupos teóricos: modelo de fluxo ascendente, modelo de fluxo descendente e modelo de fluxo ascendente/descendente simultaneamente.

De acordo com estas classificações, os modelos de fluxo ascendente têm uma relação imediata com o modelo concebido pela lingüística da frase e com as teorias de decodificação de leitura. Ler, nesta concepção, é decodificar a informação que está contida no texto, a qual flui diretamente para o leitor, de quem requer-se operar, apenas, com os conhecimentos sistêmicos da língua, isto é, com os conhecimentos de natureza lingüística: os lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Os modelos de fluxo descendente concebem a leitura como um processo cognitivo de construção da informação. O leitor é quem determina o significado do texto, fazendo o sentido inverso do modelo anterior: a informação parte do arcabouço de pré-conhecimentos do leitor para o texto, produzindo todo o significado deste.

⁸ A referência mencionada está em: BEAUGRANDE, R de. “Design Criteria for Process Models of Reading”. *Reading Research Quarterly*, vol. XVI, n.º 2, 1981, pp. 261 – 315.

Já o terceiro grupo considera que o processamento da informação se dá nas duas direções: na do texto (ascendente) e na do leitor (descendente) a um só tempo. O ato de ler é concebido aqui como sendo um processo, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo, envolvendo tanto a informação impressa no texto quanto a que o leitor traz, a partir de seus conhecimentos prévios. Neste sentido, o significado do texto não está dado *a priori* e nem é construído pelo leitor sem levar em conta as informações que o texto traz, mas é construído através de um processo de interação estabelecido, no ato de ler, entre as informações do texto e as que o leitor traz como pré-conhecimento.

Este modelo é, portanto, um modelo interacional de processamento da informação e apóia-se em teorias de esquema, advindas das áreas de inteligência artificial e da psicologia cognitiva. Estas teorias, segundo Moita Lopes (1996: 139), concebem esquemas como "estruturas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP⁹) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão". E é por oferecerem um "arcabouço teórico adequado para dar conta do uso do pré-conhecimento na compreensão em geral" (ibidem:150) que estas teorias são relevantes para a compreensão do fenômeno da leitura.

Segundo a teoria do uso da linguagem de Widdowson¹⁰, utilizada por Moita Lopes (1996), um leitor utiliza dois tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. O primeiro refere-se aos conhecimentos que o leitor tem da língua nos níveis lexical, morfológico,

⁹ Segundo Kleiman (1996:116), a MLP é um tipo de memória, "[...] cuja capacidade não é limitada: [...] onde ficaria organizado todo o nosso conhecimento: o conhecimento da língua, nossas experiências, nossos hábitos, etc."

¹⁰ A referência utilizada por Moita Lopes está em: WIDDOWSON, H.G. "Reading and Communication". In.: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. (orgs.) *Reading in a Foreign Language*. Nova York, Longman, 1994, pp. 213-226.

sintático e semântico. Este tipo de conhecimento tem a ver com o que é concebido como *competência lingüística* em lingüística tradicional derivada da tradição chomskyana. O segundo refere-se aos conhecimentos do leitor na área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e das suas estruturas de organização retórica da linguagem (esquemas formais), sendo os esquemas de conteúdo responsáveis pelo conteúdo proposicional do discurso e os formais, pelo valor retórico do que está sendo lido. Este tipo de conhecimento tem relação com o que é concebido como *competência comunicativa* referida por Hymes¹¹ (Cf. Moita Lopes, 1996).

É este segundo tipo de conhecimento – o esquemático – que os leitores projetam sobre o texto escrito no sentido ascendente/descendente para “realizar o texto como discurso” (Moita Lopes, 1996:141).

Tradicionalmente, a explicação que professores dão para a dificuldade do aluno em ler compreensivamente é a dificuldade de decodificação do texto pelo aluno por lhe faltarem conhecimentos relativos à língua (o que, em certa medida, explica a idéia generalizada de que ensinar a ler é atribuição específica do professor de Português). Entretanto, as teorias de esquema indicam que as dificuldades de compreensão são causadas não só pela falta de conhecimentos lingüísticos, mas também pela falta de esquemas apropriados por parte do leitor. E é neste sentido que as teorias de esquema ajudam a compreender o fenômeno da leitura.

Para estas teorias, a leitura é realizada por um leitor quando este, deparando-se com um texto escrito, diante de tudo o que o texto, através de um

¹¹ A referência utilizada por Moita Lopes encontra-se em: HYMES, D. “On Communicative Competence”. In.: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmonds-worth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

processamento ascendente, tem para informar, percebe-o, e, ativando o seu pré-conhecimento armazenado em esquemas, através de um processamento descendente, informa também o texto escrito, ilumina-o, persegue as pistas fornecidas no texto, criando expectativas a respeito do possível significado a ser negociado com o escritor. E é deste modo que a leitura é vista como um processo interacional de informações, ao ser concebida como um processo perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo, diferentemente de como é concebida pelos modelos não-interacionistas.

Em Kleiman, corroborando estas idéias sobre leitura, tem-se a seguinte afirmativa:

[...] a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele [sic] procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão. (Kleiman, 1996:17).

Com relação à segunda derivação – a do discurso – , Moita Lopes explica o porquê de sua inclusão no desenho do modelo informado por ele:

Embora o modelo de leitura baseado em teorias de esquema seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psico-sociais. Assim sendo, quero sugerir que esse modelo seja complementado com intravisiões da tradição da análise do discurso em que este é uma unidade recuperada do processo real de negociação do significado entre os participantes em uma interação comunicativa, no

caso em discussão, o leitor e o escritor (cf. Widdowson, 1984:219), posicionados social, política, cultural e historicamente. (Moita Lopes, 1996:139).

O que é preciso destacar sobre a leitura, no conjunto de reflexões do que se tem definido como teoria do discurso, é que a leitura é uma parte constitutiva dos processos de significação, que são determinados historicamente, e que os sentidos são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê (Cf. Orlandi, 1993). Isto significa dizer que não existe um sentido único originado no autor para ser reconstituído pelo leitor, ou um sentido qualquer que surgirá dependente exclusivamente do leitor, mas que ambos, autor e leitor, fazem parte de um processo de produção, de criação de sentidos que se inicia na produção do autor e se completa na produção do leitor.

Ler tem sido definido, desde o ponto de vista do modelo de leitura aqui apresentado quanto do ponto de vista da teoria do discurso, como *compreender*. Conforme Meserani (1995: 52), “compreender’ é uma atividade intelectual complexa que designa a ação de ‘abranger com’, ‘tomar junto’, ‘conter em si’. É uma apreensão intelectual de um ou mais sentidos do texto, uma captação mais profunda do que o simples entendimento”. Esta definição guarda relação com a de Orlandi (1993: 116) que estabelece que “compreender [...] é saber que o sentido poderia ser outro”; que “para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico)”; que “a compreensão [...] supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica”.

Portanto, esse compreender não pode ser entendido como captar o sentido “natural” do texto. Não existe um sentido para ser apreendido, mas para ser construído a partir da relação entre dois produtores de sentido, autor e leitor.

Toda e qualquer "naturalidade" dos sentidos é, segundo Orlandi (1993:103), "ideologicamente construída". E para a realização da compreensão na leitura é preciso saber isto e mais: que "Os sentidos [...] são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos" (loc. cit.). Sabendo isto, o leitor que busca a compreensão retoma os sentidos, que são produzidos em um contexto sócio-histórico dado e, conforme a sua própria história de leituras, atribui sentidos ao texto, sabendo-se o leitor em determinada posição e desconstruindo o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito-leitor (Cf. Orlandi, 1993).

A afirmação de que *não existe um sentido para ser apreendido, mas para ser construído*, o que equivaleria dizer que o texto não traz em si toda sua significação, não deve levar à conclusão de que o texto seja "uma massa amorfa a ser modelada nas mãos" do leitor (Brito, 1988:28), ou que os sentidos produzidos serão sempre novos em relação ao autor. Isto porque, conforme afirma Magnani,

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. *Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados)*, ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dia-lógica (sic) entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos. (Magnani, 1988:17, grifos meus).

Depreende-se do que está dito que a leitura é um processo interacional, além do ponto de vista da direção do fluxo da informação, também do ponto de vista dos participantes do discurso, autor e leitor, sendo, por isso,

concebida como ato comunicativo. A leitura é diálogo, e isto porque o texto escrito é palavra. E a palavra, segundo Bakhtin, toda ela

comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1995:113).

Assim sendo, autor e leitor interagem, dialogam, à longa distância, e desta interação produz-se o significado de um texto, o qual depende da capacidade de construção de cada um em tarefas distintas: um na de escrever, o outro na de compreender. E, neste sentido, o significado passa a ser visto por uma concepção interacionista também, em que “[...] o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e o escritor, através do texto” (Moita Lopes, 1996:149). O autor, por seu turno, participa da construção do significado, ao apresentar seu texto de um certo modo, o modo como ele escolheu para fazê-lo, utilizando umas e não outras pistas lingüísticas, falando a partir de um lugar social marcado política, cultural e historicamente, para um interlocutor ¹² definido, imaginado por ele, o qual, por seu turno, estando também posicionado social, cultural, política e

¹² Sobre o interlocutor, afirma Bakhtin: “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (...) O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (Bakhtin, 1995:112 -113)

historicamente no mundo, segue as pistas dadas no texto pelo escritor e, utilizando a sua competência textual¹³, interage e negocia com o escritor o(s) significado(s) do texto, através de procedimentos interpretativos, exemplificados por Moita Lopes como sendo: "[...] a integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso etc." (Moita Lopes, 1996:151).

Conceito importante, que ajuda a compreender o leitor como participante do ato comunicativo que é a leitura, é o conceito de *competência discursiva*. Esta é entendida como sendo a *capacidade* que o leitor tem de aplicar seu conhecimento esquemático no texto através dos procedimentos de interpretação¹⁴. Não basta que o leitor tenha o conhecimento esquemático, é preciso que ele saiba usá-lo. A associação da competência comunicativa (conhecimentos do tipo esquemático) com a noção de capacidade é que conforma a competência discursiva de um usuário da linguagem.

Este conceito de capacidade, que aparece como uma das condições para a construção do significado de um texto, é de fundamental importância no modelo de leitura que aqui está sendo apresentado e refere-se à habilidade do usuário da linguagem em realizá-la no uso. É um conceito formulado por

¹³ O termo "competência textual" foi, segundo Moita Lopes (1996: 142) cunhado por Beaugrande e "incorpora todos os tipos de competência que o leitor possui."

¹⁴ Estes procedimentos interpretativos podem ser relacionados com o que Solé (1998) identifica como "estratégias de compreensão leitora". Para a autora, estas "são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (Solé, 1998:69-70). E, ainda, cumprem os seguintes requisitos: "tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevem totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende" (ibidem:72).

Widdowson(1983), conforme Moita Lopes, que permite compreender como o leitor negocia o significado com o escritor, ao estabelecer que capacidade é saber usar os conhecimentos sistêmico e esquemático aplicando “procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade”, recuperando “o discurso de elementos sistêmicos” (Moita Lopes, 1996: 142-143).

Esses procedimentos interpretativos devem dar conta, além dos exemplos apresentados acima, de reconhecer a relação existente entre o que, em teoria do discurso, se denominam formações discursivas e formações ideológicas e a constituição dos sentidos. Isto porque a construção do sentido se dá dentro de uma formação discursiva que, na ordem do discurso, representa uma formação ideológica correspondente. É a formação discursiva que determina o que pode e o que deve ser dito, significando “[...] que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (Orlandi, 1993: 108). Não existe um sentido para uma palavra, expressão, proposição, etc., segundo Pêcheux, apud Orlandi,

[...] em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas [o sentido] é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poder-se-ia resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (Orlandi, 1993:108).

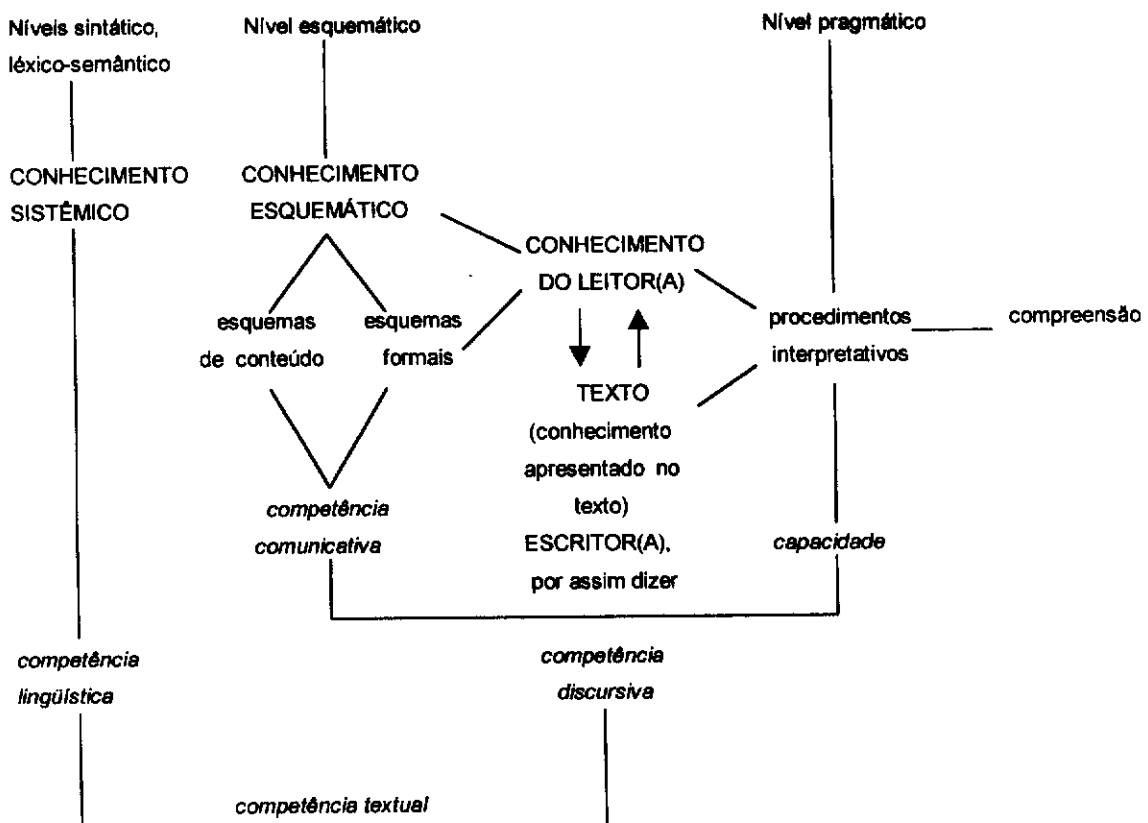
Para o leitor, saber dessa relação é saber que o sentido é determinado social e historicamente e que, por isso mesmo, poderia ser outro. E saber isto é

compreender, é ir além da interpretação. É ter e saber usar a competência discursiva.

Uma vez conformadas as competências discursiva e lingüística, pela associação destas constitui-se a *competência textual* do leitor.

A reprodução da figura elaborada por Moita Lopes (1996: 143) permite observar a estrutura geral do modelo apresentado e apreender as relações que se estabelecem entre as diversas competências no ato de ler um texto, que se resume em compreensão.

UM MODELO INTERACIONAL DE LEITURA



A relevância pedagógica deste modelo está em que, ao reunir num mesmo escopo teórico elementos em nível de competência lingüística e comunicativa e capacidade, oferece ao professor de leitura subsídios de caráter

teórico que, informando sobre a natureza interativa do processo de leitura, orientam na escolha de procedimentos didáticos relevantes no ensino da leitura. Esses subsídios poderiam ser assim resumidos:

- o ato de ler requer conhecimentos do leitor, do tipo sistêmico e esquemático e, também, em nível de uso da linguagem na sociedade; daí a necessidade de identificar no aluno quais conhecimentos lhe são mais precários, para prover-lhe as condições e meios para a construção desses conhecimentos;
- o ato de ler requer do leitor saber negociar o significado do texto, utilizando procedimentos interpretativos; daí a necessidade de conhecer os procedimentos utilizados pelo aluno na leitura, para orientá-lo na utilização adequada destes ou de outros que se fizerem necessários;
- o ato de ler ocorre não em um vácuo social, mas em um lugar social marcado cultural, política e historicamente; portanto, os significados construídos refletem as relações de poder na sociedade, os quais atravessam a relação de leitores e escritores; daí a necessidade de provocar o desenvolvimento da consciência crítica do aluno para que este seja capaz de desvelar o que a linguagem refrata e reflete dessas relações.

As necessidades aí colocadas apontam para a importância do ensino da leitura em todos os níveis de escolaridade, se se pretende que os alunos alcancem a competência de leitores críticos e proficientes. Corrobora essa idéia a opinião de Silveira, concluindo esta seção:

[...] não se pode mais considerar o aluno um leitor apenas porque aprendeu a fase da decifragem das letras. Em cada série escolar, o professor tem de ter presente que o objetivo do ensino da leitura é relativo e não absoluto, pois consiste em elevar o valor de uma determinada variável, ou seja, como efetivamente o aluno está, naquele momento, processando as informações. Nesse sentido, nosso professor

terá como objetivo propiciar que o aluno possa melhorar seu desempenho como leitor, de forma a atingir, progressivamente, nos diferentes níveis de escolaridade, graus mais altos de eficácia em sua comunicação interativa pela leitura. Só assim, o aluno poderá ser avaliado como leitor. (Silveira, 1998:151).

2.2. A escrita: a redação na escola

Assim como uma definição de leitura se faz orientada por um determinado ponto de vista, uma definição de escrita, no sentido que aqui vem sendo tomado – como produção de textos –, também . A formulação de uma definição, tanto para a leitura quanto para a escrita, tem sido orientada neste estudo por uma perspectiva pedagógica. Interessa, pois, tratar aqui desses conceitos de modo que sirva a interesses pedagógicos.

Do mesmo modo como na questão da leitura encaminhei uma discussão sobre o que é e como ler sob uma orientação teórica que pudesse fornecer elementos para a compreensão do fenômeno da leitura que se dá no espaço delimitado da escola, também com relação à escrita farei uma abordagem com o propósito de fornecer subsídios teóricos para a compreensão do que é e como escrever – o que supõe determinadas condições – em situações escolares.

Embora não tenha encontrado na literatura pesquisada algo que me autorizasse a falar em um “modelo (qualquer que seja) de escrita”, que possa orientar o fazer docente no trato com a escrita dos alunos, ao discutir a escrita a partir de uma questão fundamental que é “o que é produzir textos?”, acredito me aproximar da formulação de um “modelo interacional de escrita” que poderia ser batizado como: “escrita: produção interacional de sentidos”, resguardados todos os cuidados de simplificações que isto possa sugerir.

A escrita, conforme o recorte que se está dando neste estudo, é focalizada sob o ponto de vista da produção do aluno em atividades escolares. Portanto, o enfoque sobre o texto será sobre o texto escrito e escrito pelo aluno, em situações escolares.

Para responder a questão “o que é produzir textos?” proponho a seguinte problematização: a) quem é que produz textos?; b) quem produz textos produz o quê?; c) o que afirmar “produzir textos” nega?

Começando pela última questão, chamo a atenção para o título deste subitem, “redação na escola”. Segundo Silveira(1991), data da década de 80 a substituição do termo *redação* pelo de *produção textual* ou *produção de textos*, sugerida por João Wanderley Geraldi em vários estudos de sua autoria e de outros na coletânea **O Texto na sala de aula**, organizada por ele.

A distinção entre redação e produção de textos, segundo Geraldi,

[...] foi objeto da reflexão nos textos 'Escrita, uso da escrita e avaliação', 'Prática da produção de textos na escola' e 'Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa'. A distinção é uma decorrência de leituras na área de 'lingüística da enunciação' e da 'análise do discurso', e sua necessidade confirmava-se, cada vez mais, pelos trabalhos de lingüistas sobre redações escolares. (Geraldi, 1992:236).

O que se impôs como necessário nesta distinção foi a necessidade mesma de uma mudança de perspectiva com relação ao texto do aluno. Este deveria ser visto, a partir das contribuições teóricas mencionadas por Geraldi, como “produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (Geraldi, 1992: 98), pondo em relevo o conceito de interlocução, “que está na origem do processo legítimo da escrita” (Silveira, 1991: 40). Novamente Bakhtin comparece para falar do caráter dialógico da linguagem, o que inclui todo tipo de comunicação verbal. Afirma o autor que “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento

da comunicação verbal" (Bakhtin, 1995:123), portanto o texto escrito é diálogo, é interação verbal, o que supõe a existência de locutores e interlocutores "socialmente organizados" (ibidem:112).

Conforme demonstram os estudos acima mencionados, a questão da interlocução torna-se um tema central para a compreensão dos problemas referentes à produção textual na escola. Um dos problemas que estes estudos destacam é o da artificialidade da redação escolar (bem como da leitura) em face da relação estabelecida entre o locutor e o seu interlocutor.

Sobre isto afirma Geraldi:

Na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Esta artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos desta interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder).

[...] Na prática escolar, [...], o 'eu' é sempre o mesmo; o 'tu' é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz lingüisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola. (Geraldi, 1984:78).

É a partir desta análise que Geraldi define o texto do aluno como sendo redação *para* a escola e não *na* escola. O texto, que é feito para um interlocutor¹⁵ fortemente marcado por aquilo que ele representa e que, por isso mesmo,

¹⁵ Pécora (1996: 76-77) considera este interlocutor como ausente, o que explicaria a dificuldade do aluno em produzir textos coesos. Já Brito (1984: 111) atribui essa dificuldade não à ausência de um interlocutor, mas à "forte presença de sua imagem". A posição de Brito é a que me parece mais adequada.

determina a estrutura do discurso do aluno, é o texto para “ninguém”, é a redação para a escola, porque este interlocutor, segundo Brito,

[...] não é ninguém real. O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como Interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno. (Brito, 1984:112).

É esta interlocução – fortemente marcada pelo que ela representa e marcante na vida do aluno – que, segundo estes autores, explica a dificuldade que os alunos têm de produzir textos – ou redações na escola – como atividade discursiva em que o sujeito se assume perante alguém como quem tem algo a dizer e que o diz sabendo como e porque deve dizer o que diz e como diz. A imagem que o locutor tem de seu interlocutor é que determina o que o aluno vai dizer e de que modo vai fazê-lo.

Ainda Brito é quem descreve a situação escolar referente ao processo de produção de texto:

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e visão de língua do professor. Serviço à la carte. (Brito, 1984:112).

Mudar esta situação implica reconhecer-se o professor como um interlocutor real, que influencia decisivamente as imagens de interlocutor e de língua que o aluno-locutor faz e que lhe determinam o que e como dizer na produção de um texto, e, distanciando-se o mais possível da característica reprodutivista das relações sociais dessa interlocução, assumir-se como um “mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (Geraldi, 1992: 112). Isto supõe devolver à língua, enquanto instrumento de materialização do texto, sua funcionalidade (entendida como a razão de ali estar para dizer algo e algo importante), a subjetividade dos seus usuários – locutores e interlocutores – e o seu papel de mediadora da relação do homem com o mundo (cf. Brito, 1984: 119).

Será nessas condições que o texto do aluno poderá ser construído e considerado texto ou, como diz Geraldi, redação *na* escola.

A outra questão que proponho na problematização é a do texto. O que é um texto do ponto de vista aqui assumido?

Koch (1997) nos lembra que uma definição de texto, mesmo no interior da Lingüística Textual, que tem o texto como seu objeto precípua, variará de acordo com o autor e/ou a orientação teórica adotada. Portanto, qualquer definição que se adote implica um recorte. É um recorte necessário neste estudo é o que considera apenas o texto verbal escrito.

Para uma definição de texto verbal escrito, faz-se oportuno e útil retomar o conceito de produção textual e atualizá-lo aqui, a fim de preveni-lo de uma redução ao conceito de texto verbal escrito, já que muitas vezes se toma aquele por este. Segundo Koch (1997), a produção textual é, primeiro, uma

atividade – “a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades” – e, segundo, é uma atividade *verbal, criativa* (isto é, *intencional*) e *interacional* (Koch, 1997: 22). O texto, seja ele escrito ou falado, é, deste modo, nas palavras da autora citada,

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (Koch, 1997: 22).

Destaca-se desse conceito a natureza ativa da produção textual, considerada atividade verbal, pondo em relevo a interação dos participantes do discurso, tanto na produção como na recepção (traduzida por leitura) de texto. E por ser atividade, a produção textual se dá motivada por alguma necessidade, é orientada para alguma finalidade e, em vista desta, é planejada e, finalmente, realizada. E a propósito desta realização é preciso se ter em mente que “o texto produzido completa-se na leitura” (Geraldi, 1996: 112), o que põe em evidência a natureza interlocutiva da produção textual, resgatando, também, o que antes já se falou da leitura, que ela é parte constitutiva dos processos de significação.

Diante disso, pode-se afirmar que o texto verbal escrito é, não um sinônimo de produção textual como comumente se ouve dizer, mas parte integrante e constitutiva desta, a contrapartida da leitura.

Geraldi (1992: 104) oferece um conceito (que ele chama de operatório) de texto, após analisar parte por parte a proposição: “um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado” em que: *verbal*, restringindo um tipo de texto, deixa evidente a existência de textos

não-verbais; *escrita*, porque não-oral; *coerente*, porque os conceitos, as seqüências têm nexos entre si, têm uma ligação conceitual e lógica; *formando um todo*, porque coerente; *acabado*, porque dado como tal pelo autor; *definitivo*, porque resultado de uma produção que supõe pré-textos, rascunhos, etc.; *publicado*, porque dado a público, o que supõe a existência de um destinatário, um interlocutor (cf. Geraldi, 1992: 99-103).

Acrescenta Geraldi (1992: 104) que o texto, assim definido:

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

E que, para produzi-lo¹⁶, (p.137), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteniana, seja um jogador do jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Compreender o texto tal como define Geraldi é considerá-lo como um produto de um trabalho discursivo que tem sua origem na interação entre sujeitos que se assumem um perante o outro como autor e leitor(es) e, no desempenho

dessas funções, constroem um sentido (ou sentidos) que se materializará numa forma-escrita de um lado e numa forma-leitura de outro.

Ao autor compete planejar, organizar e construir um texto, tendo em vista a consecução da finalidade estabelecida para tal. Isto se dá, conforme Koch (1997: 7), "[...] sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais." Complementa Koch que a "construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos".

Do que foi dito acima, gostaria de sublinhar dois aspectos: um, o relativo às atividades cognitivo-discursivas empregadas na construção do texto; o outro, o relativo às propriedades definidoras da textualidade.

Para o primeiro, retomo aspectos vistos no subitem anterior relativo à leitura. Da mesma forma como na leitura exige-se a mobilização de diversos sistemas de conhecimento, na escrita também. Para a produção de um texto escrito, que possa ser definido como texto, contribuem os conhecimentos do tipo lingüístico, esquemático e discursivo, os quais são postos em ação pelo autor na materialização do texto. Embora diversos autores explicitem esses conhecimentos¹⁷ utilizando diferentes terminologias ou a partir de abordagens

¹⁶ Geraldi (1992:137) lembra que estes requisitos são necessários para a construção de textos em qualquer modalidade.

¹⁷ Koch (1997) denomina de *Lingüístico*, *enciclopédico* e *interacional* os três grandes sistemas de conhecimento que são mobilizados no processamento textual, tanto na produção quanto na compreensão. Estes sistemas mantêm estreita relação conceitual com os citados acima e discutidos no subitem anterior. A

distintas umas das outras, opto pelos conceitos já abordados em favor da "coerência semântica" (Van Dijk e Kintsch, citados por Koch e Travaglia, 1999) deste trabalho . E como já foram suficientemente discutidos neste estudo, limito-me a apenas mencioná-los aqui.

Com relação às propriedades definidoras da textualidade, uma primeira aproximação é definir o que vem a ser textualidade. Nas palavras de Koch e Travaglia (1999:26), "Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras". E nas de Costa Val (1991:5), "Chama-se de *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases" (grifo da autora). E dizer que um texto é um texto é dizer que ele faz sentido para o locutor e interlocutor numa situação de interação comunicativa, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida pelos interactantes da língua (Cf. Koch e Travaglia, 1999).

Definida a textualidade (ou textura), cumpre responder o que a determina. Koch e Travaglia (1999), em estudo que se dedica ao tema da coerência e da sua relação com o texto, afirmam que, tendo em vista o conceito de coerência elaborado por alguns estudiosos considerados como representativos nesse campo de estudo, pode-se dizer que a coerência é o fator que dá origem à textualidade. Koch, em outro trabalho, respondendo à questão "qual é, afinal, a propriedade definidora do texto?", afirma que "[...] é a coerência assim estabelecida [pela construção do(s) sentido(s) de um texto pelos interactantes – acréscimo meu] que, em uma situação concreta de atividade verbal – ou , se

assim quisermos, em um 'jogo de linguagem' – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como texto” (Koch, 1997:25).

Para citar outra autora, temos ainda:

Um dos pontos-chave da lingüística textual é a discussão sobre o que faz de um texto um texto, isto é, em que consiste a essência de um texto, que propriedade distingue textos de não-textos. A essa discussão grande número de estudos recentes responde apontando a coerência como fator fundamental da textualidade [...]. (Costa Val, 1991: 17).

Mas o que vem a ser coerência? Conforme se pode ver nas palavras de Koch(1997), a coerência é o princípio que permite aos parceiros de uma atividade comunicativa construir um sentido a um texto, o que indica que ela está na base tanto da produção quanto da compreensão.

Segundo Koch e Travaglia,

A coerência teria a ver com a 'boa formação' do texto, [...] em termos de interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. (Koch e Travaglia, 1999:11).

A coerência pode ser, assim, definida como um princípio de interpretabilidade do texto e como o fator responsável pela sua textura. Respondida, então, a questão sobre o que vem a ser coerência, outra questão se impõe: a questão relativa aos fatores determinantes ou definidores da coerência.

Com relação ao texto escrito, essa questão adquire mais relevância ainda, pois a ausência de um interlocutor que possa atualizar a todo o momento as informações que o locutor quer dizer imputa a este uma responsabilidade maior diante da tarefa de produzir um texto que faça sentido ao "seu" leitor. As questões que se colocam, então, são: que condições devem ser observadas para que um texto se apresente como coerente a um leitor?; se o papel da escola é formar produtores de textos que manejam bem a linguagem verbal escrita, o que deve ser levado em conta na condução do processo de ensino da produção de textos?

Koch e Travaglia (1999: 102) propõem "um modelo de coerência textual que envolve todos os fatores que, de alguma forma, afetam o sentido que os usuários constroem no/a partir do texto". A partir das contribuições de vários autores, afirmam que a coerência é estabelecida dependente da observância de alguns requisitos, os quais repõem e/ou ampliam a abordagem dos estudos utilizados. São estes os fatores que conformam o modelo de coerência proposto pelos autores: o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento partilhado, as inferências, os fatores pragmáticos, a situacionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a focalização, a intertextualidade e a relevância.

Segundo os autores, destes requisitos, três aparecem nos estudos sobre coerência quase que unanimemente. Afirmam eles que :

O estabelecimento da coerência depende: a) de *elementos lingüísticos* (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia lingüística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do *contexto lingüístico*; b) do *conhecimento de mundo* (largamente explorado pela semântica cognitiva e/ou

procedural), bem como o grau em que esse *conhecimento é compartilhado* pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto, o que se reflete na *estrutura informacional* do texto, entendida como a distribuição da informação nova e dada nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos; c) de *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto. (Koch e Travaglia, 1999:47-48, grifos dos autores).

No interior desses fatores encontram-se as “meta-regras” de Charolles (1978), citadas por Koch e Travaglia (1999), as quais podem orientar o trabalho com a produção do texto escrito de modo mais específico. São elas: a) *repetição*, segundo a qual um texto deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita, ou seja, retomada de conceitos, idéias, para que o texto possa ser percebido como um todo; b) *progressão*, que diz respeito à renovação da contribuição semântica, isto é, o texto deve apresentar informações novas às já apresentadas; c) *não-contradição*, que se refere a não introdução de elementos semânticos que contradigam um conteúdo posto ou pressuposto por outros já presentes; d) *relação*, que diz respeito à “maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros” (Costa Val, 1991:27).

Embora estas meta-regras possam orientar o trabalho docente com a produção de texto, é preciso ter em mente que, considerados outros fatores, elas são insuficientes para dar conta da “boa formação” de um texto. A esse respeito, afirmam Koch e Travaglia:

Para Charolles (1978), as meta-regras tratam da constituição da cadeia de representações semânticas e suas relações de conexidade que

constituem o texto. As meta-regras estabelecem 'um certo número de condições que um texto deve satisfazer para ser reconhecido como bem formado por um dado receptor, numa dada situação'. Ora, a introdução do receptor e da situação traz à tona a questão da interlocução e deixa claro que tais meta-regras estão sujeitas a aspectos da situação de comunicação e não são, por si, suficientes para explicitar as condições que um texto deve atender para ser bem formado. (Koch e Travaglia, 1999:51).

O reconhecimento disto vale também para as outras condições, que não podem ser ignoradas ou tomadas isoladamente sob pena de se comprometer o estabelecimento da coerência e, assim, da compreensão de um texto.

Os requisitos elencados, lembram Koch e Travaglia (1999:102), "funcionam no texto em conjunto e, ao mesmo tempo, de maneira que não é possível isolá-los". E, desse modo – em seu conjunto –, devem ser observados na elaboração de um texto escrito, a fim de garantir a coerência e, assim, a compreensão pelo leitor das intenções comunicativas do produtor. Estes requisitos, é bom sublinhar, envolvem a questão da coerência, do seu estabelecimento, tanto no ato de produzir como no de compreender um texto; subjazem à relação interlocutiva de autores e leitores na produção de sentidos, possibilitando que autores e leitores construam um sentido para um texto, a partir do estabelecimento da coerência deste.

Ao afirmar que a coerência de um texto é estabelecida na interação, uma pergunta se impõe como necessária para a compreensão do trabalho docente com o texto escrito: É possível que um texto dado como tal por um autor não seja reconhecido como tal pelo leitor, na situação escolar? Koch e Travaglia (1999:37), após apresentarem a opinião de muitos estudiosos do assunto, defendem "a posição de que *não existe o texto incoerente em si*, mas que o texto

pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa” (grifos dos autores), e complementam:

Assim, será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que é produzido, uso dos recursos lingüísticos etc. Por tudo isso, ao dizer que um texto é incoerente, temos de especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente. Estes fatos têm implicações no ensino de produção e também de compreensão de textos. (Koch e Travaglia, 1999:37).

Entretanto, em situação escolar, o que mais se presencia é a avaliação de textos de alunos em que se consideram os textos incoerentes, destituídos de sentido porque mal escritos. Isto estaria a indicar um equívoco, realmente, da parte dos professores?

Os mesmos autores, ao lado dessa posição, ressaltam, apoiados em Charolles e Bernárdez, que:

O mau uso dos elementos lingüísticos e estruturais pode criar incoerência, normalmente *em nível local*. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria *teoricamente* incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código lingüístico. (Koch e Travaglia, 1999:37, grifos meus).

À primeira vista, a afirmação dos autores parece ser uma negativa à pergunta. Mas ao se considerar que a coerência não é um traço exclusivo do texto, mas do processo que coloca texto e usuário em relação, então a resposta é afirmativa, pois o professor, mais do que ninguém, é capaz de atribuir coerência

aos textos dos alunos por ser ele quem comanda a situação interlocutiva em sala de aula, onde ocorrem as atividades de produção de texto.

A consideração da “má escritura” ou “má redação” não deve ser confundida com coerência, pois esta “nas teorias da linguagem enquanto ação, [...] torna-se uma questão de sentido, uma atividade que envolve a manipulação de elementos lingüísticos por operações argumentativas e processos cognitivos realizados entre usuários do texto” (Koch e Travaglia,1999:39). Desse modo, a coerência fica totalmente na dependência do trabalho que produtores e leitores vão realizar para produzir sentido ao texto, levando em conta a situação discursiva em que o texto é produzido, e não na dependência do texto.

O que, na verdade, os professores parecem considerar ao qualificarem textos de incoerentes ou mal escritos é o que diz respeito ao uso do código lingüístico. Se o texto não foi bem escrito do ponto de vista ortográfico, lexical e sintático, ele será considerado ruim, ou, na pior das hipóteses, incoerente, sem sentido. Uma explicação para isto pode estar na compreensão do conceito de coesão, que aparece associado ao de coerência, às vezes, até de modo necessário.

Responsável pela linearidade do texto no plano formal e superficial, a coesão responde pela organização seqüencial do texto. Ao contrário da coerência, que “é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície”, a coesão “é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto” (Koch e Travaglia,1999:13). Este conceito é o que, talvez, possa explicar a forma como professores avaliam os textos dos alunos, uma vez que a coesão, por se apresentar no nível superficial

do texto, é mais facilmente identificada como texto concebido como produto de uma competência lingüística social e idealizada, tal como informam as teorias da linguagem como código, as quais ainda vigem nas concepções de linguagem da escola.

O que se deve ter em conta sobre a relação entre coesão e coerência é que a coesão é "desejável" (Koch, 1997) em textos onde aparece a manifestação lingüística da coerência, para garantir-lhe maior compreensibilidade. Isto porque os textos produzidos na escola, em sua maioria, requerem a presença de elementos coesivos, em virtude dos tipos de textos que a escola leva o aluno a produzir com mais freqüência. Mas ela não deve ser considerada nem suficiente, nem necessária para o estabelecimento da coerência, que é, em suma, o que define o texto como texto. A esse respeito, uma observação de Koch é elucidativa:

Não há dúvida de que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição nem suficiente, nem necessária de coerência. A coesão, inclusive, em alguns tipos de texto, é não só dispensável, como seria até mesmo de estranhar – veja-se o caso de certos textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso. Ressalte-se, porém, que, em muitos outros (textos didáticos, jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que, nestes, ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme.

Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência – pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto. (Koch, 1997:43).

Para fechar esta questão, remeto ao conceito de texto de Geraldi (1992) e chamo a atenção para as relações que guardam texto e coerência, para

afirmar que ensinar a produzir texto é ensinar o aluno a produzir sentido(s), tendo em conta uma situação discursiva dada na qual o texto a ser produzido deva ser encaixado, o que requer o estabelecimento de um objeto (o que deve ser escrito), de uma finalidade (para quê), de interlocutores (de quem para quem), de estratégias adequadas (como deverá ser escrito) e cujo resultado seja “uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado” (Geraldí, 1992:104).

A última questão proposta para a discussão da escrita é a do produtor do texto. Alguns autores referem-se a este como o locutor (Geraldí, 1992), outros o denominam de produtor (Costa Val, 1991) e outros de autor (Orlandi, 1993). Tenho me referido ao sujeito que escreve do mesmo modo como se referem a ele os autores de cujos textos tenho me servido. Isto porque não me pareceu problemático o uso de uma ou outra denominação na referência ao sujeito que, na posição ou função de locutor, produtor ou autor, produz o(s) sentido(s) de um texto. Isto posto, qualquer que seja a denominação, importa verificar a quais exigências responde aquele que está responsável pela emissão, produção ou formulação do texto.

Dos autores pesquisados que discutem essa questão, Orlandi (1993) é a que mais a aprofunda ao fornecer elementos para a compreensão da função que tem o sujeito enquanto responsável pela emissão ou formulação ou produção de um texto escrito.

A autora, discutindo as funções enunciativo-discursivas do sujeito em relação com o texto que ele produz na situação escolar, aponta a função-autor como aquela em que o sujeito, assumindo um papel social na sua relação com a linguagem diante da instituição escolar e de outras instâncias institucionais,

responsabiliza-se pela unidade e coerência do seu discurso (neste caso, do texto verbal escrito). Assim sendo, há algumas exigências a cumprir para que o autor possa ser assim reconhecido.

Exigir-se-á de um aluno a quem se peça para produzir um texto escrito, indiferentemente do nome que receba, locutor, produtor, autor, que escreva com coerência – o que implica atentar para todos os fatores envolvidos em seu estabelecimento, os quais incluem as meta-regras de Charolles – ; com clareza; com respeito aos padrões lingüísticos e discursivos estabelecidos; com originalidade, com correção; com relevância (Cf. Orlandi, 1993); que escolha as estratégias adequadas¹⁸ para dizer o que tem a dizer, diante das razões e dos interlocutores envolvidos (cf. Geraldi, 1992). E isto porque aí reside um dos objetivos mais importantes da escola que é a formação de produtores eficientes de texto ou, conforme Orlandi (1993), de autores.

Para que isto ocorra, é preciso, primeiro, que a escola assuma um compromisso com a formação do sujeito na sua relação com a linguagem e com as instituições, o que significa prepará-lo para assumir a responsabilidade que lhe está sendo exigida no desempenho de sua função-autor nas diferentes instâncias de uso da linguagem; segundo, que o professor (de qualquer disciplina) encare a "habilitação" do aluno em "autor" como carente de intervenção, de ensino, porque as aprendizagens não ocorrem ao acaso e nem o conhecimento vem pronto, é preciso ser construído. Esta construção só é possível na interação e, nesta, os sujeitos assumem papéis diferentes. Ao professor cabe orientar, facilitar, mostrar caminhos, dar a conhecer a natureza do processo "no qual o 'aprender a

¹⁸ A respeito da escolha das estratégias, afirma Geraldi (1992: 164): "Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como 'co-autor' que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu".

escrever” engaja o aluno (Orlandi, 1993: 79). E isto requer que o professor tenha domínio dos conhecimentos que o aluno deverá, por sua vez, dominar, bem como dos procedimentos necessários para articular a relação do aluno com o objeto do conhecimento, no caso, o processo de produção de textos verbais escritos, em situações de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II

DA PESQUISA

1. A Metodologia

A pesquisa que resultou nesta dissertação caracteriza-se no interior da pesquisa qualitativa como sendo um estudo descritivo-interpretativo do fazer docente focalizado em um determinado aspecto, em uma dada realidade. Conforme já anunciado, este estudo pretende descrever o trabalho de alguns professores com o texto verbal escrito e interpretá-lo à luz de um *corpus* teórico, estabelecido no percurso da pesquisa, a partir de observações feitas e de dados levantados no ambiente natural em que os fatos observados e relatados ocorreram, sem intervenção da pesquisadora.

Segundo Patton (1986), citado por Alves (1991), as características essenciais aos estudos qualitativos são: a visão holística, segundo a qual só se pode compreender o significado de um comportamento ou evento em função da compreensão mesma das relações que se dão em uma determinada realidade; a abordagem indutiva, em que as dimensões e categorias de interesse do estudo não são construídas *a priori*, mas emergem durante o processo de coleta e análise dos dados; a investigação naturalística, em que a intervenção do pesquisador na realidade investigada é mínima.

Entre as implicações que tais características têm para a pesquisa que se pretende qualitativa está, segundo Alves (1991), a consideração de o

pesquisador ser o instrumento principal de investigação e a necessidade de um contato direto e prolongado com o campo de investigação, decorrendo daí a natureza predominante dos dados qualitativos, que, segundo Patton se caracterizam por: "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, ata ou relatórios de casos" (Patton, 1986: 22, apud Alves, 1991: 54).

As características elencadas por Patton – visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística –, conforme assinala Alves, não gozam de consenso entre os diversos pesquisadores, ou porque têm a acrescentar outras características, ou porque "questionam as vantagens de uma abordagem altamente indutiva" (Alves, 1991: 54).

Embora o presente trabalho mantenha-se coerente com tais características, pode-se afirmar que ele se distancia desta idéia de estruturação mínima de estudo ou de uma abordagem altamente indutiva, idéia que tais características parecem defender.

Pelo menos no que tange à questão proposta para o estudo, não se pode afirmar que ela nasceu por um processo de indução, isto é, a partir "do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas" (Alves, 1991:55). Ela foi formulada a partir de influências conjugadas da minha experiência profissional e acadêmica, em cujos espaços se dão o confronto de idéias e opiniões, abrindo-se possibilidades de construção de novos conhecimentos necessários para a

compreensão da realidade que se pretende investigar. Pode-se afirmar, assim, que a opção foi por uma estruturação o mais detalhada possível.

E se a adoção de um maior grau de estruturação foi feita neste estudo, ela se justifica na idéia, defendida por Alves, de que:

Quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de estrutura, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado. Tal estrutura, porém, não precisa, e nem deve, em nosso entender, ser apriorística no sentido mais estrito, pois, embora ela anteceda a coleta sistemática de dados, deve ser precedida por uma imersão no contexto, de caráter exploratório. (Alves, 1991:56).

Feitas estas considerações em torno do método, passo ao relato dos procedimentos metodológicos. Uma vez definida a questão, o primeiro passo para a realização desta pesquisa foi a definição do *locus* e dos sujeitos, cujos critérios de escolha apresento em subitens separados neste capítulo.

O segundo passo foi a realização da coleta de dados, que, além da observação sistemática das aulas de quatro professores, incluiu, também, a leitura e análise de documentos e entrevistas do tipo semi-estruturadas com os sujeitos.

O terceiro passo correspondeu à análise de todo o material, tendo em vista a elaboração das possíveis respostas à questão que se propôs para investigação neste estudo.

É importante destacar que a construção do referencial teórico não ocorreu em uma etapa exclusiva e independente das demais, mas foi sendo feita durante todo o desenvolvimento da pesquisa, tendo sido iniciada na fase de elaboração do projeto.

2. A Questão

A questão que se colocou para investigação foi a seguinte: *no quadro do ensino das diversas disciplinas que lidam com o texto verbal escrito como recurso didático privilegiado e que compõem o currículo do ensino médio, excetuando a disciplina de Português, que lugar ocupa e de que modo se realiza, no processo de ensino, o trabalho com a leitura e a produção escrita e, subjacentes ao modo, quais concepções de leitura e escrita e quais objetivos com relação à formação do leitor e produtor eficiente de textos se verificam, tendo em vista as finalidades do novo ensino médio preconizadas pela nova LDB, através das quais se perfila não só o egresso do ensino médio como também o cidadão esclarecido.*

Duas suposições fecundaram esta questão. A primeira era a de que, embora o texto verbal escrito fosse o principal instrumento didático da maioria das disciplinas do currículo do ensino médio, o trabalho levado a efeito com ele, fosse na produção da leitura ou na produção escrita, não explicitava objetivos voltados para a elevação do nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Ou seja, o trabalho com o texto era freqüente, porém as atividades não eram direcionadas para a aprendizagem, também, da leitura e escrita. A segunda seria a causa da primeira, em que a ausência de objetivos de elevação do nível de desenvolvimento de tais habilidades apoiava-se na idéia, mais ou menos generalizada, de que a responsabilidade pelo ensino da leitura e da produção escrita é do professor de Língua Portuguesa.

O texto da nova LDB, em seu artigo 35, assim expressa com respeito às finalidades do ensino médio:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Todas estas finalidades confluem para um ponto que, dependendo de onde e para onde se olha, é este o ponto de chegada e de partida ao mesmo tempo. Se se olha do lugar da conclusão do ensino médio para trás, chega-se ao ponto que se traduz por *consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos* na etapa anterior, *capacidade para agir com autonomia intelectual e criticamente* e *de viver o educando sua cidadania* em todas as instâncias – privada e pública – de sua existência. Se se olha para além da conclusão, para a continuidade do processo de aprendizagem, tem-se que, desse ponto, o sujeito estará em condições de *prosseguir nos estudos, de continuar aprendendo e se aperfeiçoando* e de viver cada vez mais “esclarecidamente” sua cidadania.

No quadro dessas finalidades, a leitura e a escrita, enquanto objeto e mediação do processo de ensino e aprendizagem, assumem importância fundamental para que tais finalidades sejam alcançadas com êxito. Não há entre

especialistas da educação quem discorde da importância e da necessidade do desenvolvimento destas habilidades tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para o exercício da cidadania esclarecida conforme se discutiu no capítulo anterior.

Diante disto e do testemunho dado pelos professores, tanto os do ensino médio quanto os do ensino superior, de que a capacidade de ler e escrever de seus alunos é de baixa eficácia, algumas questões devem ser levantadas: a) se o ensino médio é a etapa para se consolidar e aprofundar conhecimentos trabalhados no ensino fundamental, em que se baseia a suposição dos professores do ensino médio que o domínio da leitura e escrita já deva estar consolidado pelos alunos, nesta etapa?; b) se, ao contrário, não existe esta suposição, se concordam que nesta etapa os alunos ainda dependem de processos formativos, por que não se assumem como professores, também, de leitura e escrita?; c) que medidas devem ser tomadas e quem as deve tomar para mudar os resultados que estão a desencorajar nossas melhores intenções pedagógicas?.

Uma resposta facilmente extraída dos ambientes escolares e que responderia a todas estas questões é que a chave para esse problema está nas mãos do professor de Português. Ele é o responsável único para reverter esta situação de fracasso no âmbito do domínio da linguagem, mesmo porque, se os alunos chegaram mal preparados no ensino médio, é porque o professor de Português falhou no ensino fundamental. Vejamos, a título de ilustração, o que uma professora respondeu em entrevista, a pretexto de testagem do instrumento de entrevista que deveria ser aplicado com os sujeitos selecionados.

Pesquisadora: "Você acha que a escola acelera esse processo?" [referindo-me ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita].

Professora: "***Não, eu fico triste porque, por exemplo, eu percebo que os nossos professores de,de,de, reda, de,de,de, linguagem, de, de língua, mé que chama?, de língua portuguesa, né?, ééé, não trabalham textos em sala de aula.***"

Pesquisadora: "Então, você acha que essa é uma atribuição específica do professor de Português?"

Professora: "***Não, não acho. Mas eu acho que é um, pelo menos é, se o professor de Português vestisse essa camisa já seria uma ajuda. Sabe?***"

Pesquisadora: "Esse seria um fator que você considera responsável pra que essa formação se dê com êxito?"

Professora: "***É, é um eixo pra desenvolver o resto.***"

Nota-se que as afirmações da professora acabam por traí-la. Ao afirmar que o professor de Português não trabalha textos, acaba identificando-o como a escola (veja a primeira pergunta), ou seja, o responsável na escola para trabalhar textos é o professor de Português, o que, mais do que oferecer "uma ajuda", seria o "eixo pra desenvolver o resto". Mesmo negando isto na segunda resposta, no desdobramento desta volta a reforçar a responsabilidade do professor de Português, que é vestir uma "certa camisa", o que evidencia a idéia de que o ensino de leitura e escrita continua sendo um assunto para o professor de Português.

Essa forma de conceber o ensino da leitura e escrita não é restrita a essa professora, mas representa o pensamento da maioria dos professores, e até dos alunos, tanto das escolas médias como das instituições superiores.

Entretanto, há muito que se afirma que o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever requer o esforço conjunto de todos os professores que lidam com estes processos. Não é responsabilidade exclusiva do professor

de Português. Um exame aos PCNs do novo ensino médio permite verificar que o espaço destinado à leitura e produção escrita é resguardado em todas as áreas e não só na área onde se encontra a disciplina de Português (Cf. PCNs do Ensino Médio).

Diante disso, o interesse deste estudo foi o de verificar como o trabalho de professores e alunos com o texto escrito se realiza em sala de aula, descrevê-lo e analisá-lo à luz de concepções de leitura e escrita que atendam a interesses pedagógicos, buscando, com isto, contribuir para redefinir modos de pensar e fazer docente no trato com a leitura e escrita em níveis de escolaridade mais avançados, tendo em vista que, concordando com o que afirma Montero,

[...] a principal tarefa dos pesquisadores consiste em identificar, descrever e documentar os efeitos produzidos pelos professores nas aulas, com a esperança de que esses efeitos possam ser reconhecidos por outros professores e reinterpretados no contexto de suas aulas. Desta maneira, a pesquisa sobre o ensino em sala de aula pode ter efeito benéfico sobre a atividade prática do ensino, ao facilitar que este possa ser baseado no conhecimento científico disponível e que se distancie, assim, hipoteticamente, de sua consideração predominante como rotina, saber construído a partir de uma opinião, prática acrítica, mero empirismo. (Montero, 1996 225).

Para a realização da investigação, foram selecionados quatro professores de diferentes disciplinas de uma área curricular do ensino médio e algumas de suas turmas de alunos de uma escola pública da rede federal de ensino como sujeitos da pesquisa, cuja apresentação se fará mais adiante.

3. O Campo de Investigação

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública da rede federal de ensino, antiga Escola Técnica Federal, hoje transformada, pelo Decreto de 22 de março de 1999, em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), na cidade de Jataí – GO.

A escolha por esta escola recaiu no fato de ser esta a que congrega o corpo docente mais bem qualificado em relação às demais escolas de ensino médio e profissionalizante da cidade, o que supõe um limite mais estreito na relação teoria e prática da ação pedagógica e, conseqüentemente, poder-se verificar ali um modelo de ensino que, hipoteticamente, deve se aproximar do modelo mais ideal para a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Além deste fato, esta escola abriga um contingente expressivo de alunos de baixa renda ou renda média baixa, o que a torna mais representativa em relação às características de uma escola pública.

Algumas informações sobre a escola, sua estrutura física, seus recursos humanos e seu corpo discente, são importantes na medida em que, situando os sujeitos num contexto determinado histórica e socialmente, facilita a compreensão dos resultados do trabalho de pesquisa realizado. O relato que se segue baseia-se na documentação disponível encontrada na escola e facultada a mim para exame pela direção da mesma.

Segundo a documentação disponibilizada, a escola foi criada, como uma unidade descentralizada da Escola Técnica Federal de Goiás, dentro do projeto de expansão do ensino técnico do Governo do Presidente José Sarney,

que previa a criação de 200 novas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas em todo o país, para atender a uma grande demanda pelo ensino de 2º grau profissionalizante nas regiões interioranas, com o objetivo de se criarem condições para a fixação regional de contingentes profissionais.

Para a criação desta escola, formou-se uma comissão composta por professores da Escola Técnica Federal de Goiás e de servidores da DEMEC/GO, a qual, através de um estudo minucioso para a definição da vocação econômica e atividade predominante de cada região, deveria estabelecer a região ideal do ponto de vista geo-econômico, sociocultural e educacional, que, ao mesmo tempo, pudesse atender a maior parcela populacional da região e apresentasse um quadro de carência educacional expressivo associado à vontade política para viabilizar os esforços necessários à instalação de uma escola técnica ou agrotécnica.

A cidade de Jataí foi a escolhida para sediar a primeira destas unidades descentralizadas no Estado por apresentar as melhores condições para isto. Está situada a 308 Km de Goiânia e a sudoeste do Estado e pertence à microrregião "Serra do Caiapó", formada por 14 municípios. É cortada por três rodovias federais, as BR 060, 158 e 364, o que facilita o acesso e a ligação com os municípios vizinhos. Sediava, à época dos estudos preliminares, um Campus Avançado da UFG, o CAJ, com dois cursos, e uma faculdade particular, o CESUT, também com dois cursos, ambas mantidas pela Fundação Educacional de Jataí¹⁹.

¹⁹ Uma análise da contribuição da escola para o desenvolvimento educacional do município permite observar que, se as condições da cidade eram ideais para a implantação da escola, a implantação desta foi ideal para a cidade, pois favoreceu a expansão do seu ensino superior público, que, hoje, conta com 8 cursos no CAJ. Isto sem dúvida se deveu, entre outros fatores, à presença da Escola Técnica no sistema

Realizados os estudos preliminares pela referida comissão, lideranças políticas, educacionais, empresariais e sociais locais procederam a uma pesquisa de interesse e opinião junto à comunidade para decidir quais cursos deveriam ser implantados. Os resultados apontaram como áreas potenciais e de interesse a área de Construção Civil e Eletricidade, o que foi decisivo para a implantação da escola com os cursos de Edificações e Agrimensura, inicialmente.

A escola teve sua primeira aula no dia 18 de abril de 1988, data em que ficou registrada sua criação, em uma instalação modesta cedida pela Prefeitura do município. No mês de janeiro, havia sido feito o processo seletivo para a matrícula de 80 alunos, sendo preenchidas 40 vagas no curso de Agrimensura e 40 no de Edificações, os quais aguardavam a concretização do processo de implantação, que, por sua vez, dependia da formação do quadro de pessoal docente e da autorização do Governo para contratação. Como isto demandaria tempo indeterminado, a Fundação Educacional assumiu as despesas de pagamento dos professores concursados, o que durou dois anos, possibilitando, assim, o início dos trabalhos na escola.

Ao final do primeiro ano, verificando-se a inviabilidade de investimentos urgentes de que necessitavam as instalações para que a escola se desenvolvesse e funcionasse adequadamente, a direção da escola e lideranças políticas locais, em busca de um local adequado para o funcionamento da escola recém-criada dentro dos recursos que a cidade possuía, já que a construção de prédio próprio estava fora de cogitação, concordaram, após os estudos que realizaram, que o que de mais adequado a cidade possuía era uma escola

educacional de Jataí, que, ao oferecer um ensino que se destacou pela qualidade, deu condições aos estudantes de ingressarem-se no ensino superior, aumentando a sua demanda.

estadual polivalente²⁰. Certos disso, buscaram junto à Secretaria Estadual de Educação a celebração de um convênio que dava à escola o direito de ocupar as instalações da Escola Estadual Polivalente "Dante Mosconi" e, em contrapartida, a incumbência de manter e administrar o ensino de 1.º grau que ali funcionava. O convênio foi o que possibilitou a instalação definitiva da Escola Técnica no município.

A partir daí, muitas reformas foram feitas nas instalações a fim de adequá-las ao ensino profissionalizante que ali estava sendo ministrado e de melhorá-las para abrigar o quadro de pessoal administrativo que cresceu consideravelmente com a união das duas escolas.

Ao final de 1989, com a autorização do governo para criar e contratar o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, realizou-se concurso público e, em 1.º de fevereiro de 1990, fez-se a contratação do pessoal aprovado.

Durante 10 anos, ela somou-se às sete (07) escolas públicas que ministravam o ensino técnico profissionalizante, segundo os números da Delegacia Regional de Ensino, destacando-se destas pela qualidade de seus recursos, especialmente os humanos. Com relação a estes, segundo um histórico elaborado para a agenda escolar do CEFET/Jataí – GO, "Atualmente esta instituição conta com um quadro de servidores qualificados e professores de alto nível – com graduação universitária, especialização, mestrado e doutorado – o que permite um ensino público de qualidade com formação geral e tecnológica[...]". (Agenda do CEFET/Jataí – Go , 1999).

²⁰ Esta escola foi construída atendendo ao programa estadual de criação de escolas profissionalizantes de 1.º grau, denominadas Polivalentes, implantadas em várias cidades do Estado de acordo com um projeto arquitetônico único, possuindo laboratórios montados e excelentes oficinas, além das salas de aula e do espaço destinado à ocupação da administração. A escola de Jataí possuía uma área construída de 4.800 m², situada em área urbana em franco desenvolvimento.

O quadro abaixo oferece uma visualização precisa do que se afirmou sobre a qualificação dos professores desta instituição.

Demonstrativo do quadro de docentes e sua formação*

QUALIFICAÇÃO	DOCENTES			
	EFETIVOS		SUBSTITUTOS **	TOTAL
	40 H	DE		
DOUTOR		02		02
MESTRE	02	07		09
ESPECIALISTA		34		34
GRADUADO	07		04	11
TÉCNICO (2.º GRAU)		01	02	03
DOUTORANDOS		05		
MESTRANDOS		11		

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos do CEFET/Jataí - GO - 1999

* Este quadro não inclui os professores do Ensino Fundamental.

** Estes professores fizeram um concurso público e têm um contrato por dois anos para suprimimento do quadro, em virtude de licença concedida aos professores para qualificação.

No que se refere aos recursos físicos e materiais, a escola, desde sua implantação, tem investido em ampliação, como por exemplo a construção de um auditório e uma biblioteca, e aquisições importantes para o desenvolvimento de seus objetivos pedagógicos, o que não significa que ela esteja em condições excelentes, apenas em condições melhores que as demais. Verifica-se a necessidade de serem construídas mais salas de aula e ambientes de estudo para alunos e professores, segundo a opinião dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Após sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, a escola passa a significar mais para a comunidade, pois, além do ensino médio ela terá a incumbência de oferecer o profissionalizante em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, sendo este último a grande novidade por se caracterizar como ensino superior.

Atualmente, ela mantém cursos do ensino fundamental (5.^a à 8.^a séries), do ensino médio, do ensino profissionalizante técnico de nível médio e pós-médio, preparando, já para o próximo ano, a implantação de um curso tecnológico na área de Informática.

Funciona no turno matutino e noturno com os cursos do ensino médio, técnico de nível médio e pós-médio. No turno vespertino, funciona com o ensino fundamental, que é mantido através de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, cabendo à escola a administração dos serviços e dos servidores deste ensino e ao Estado o custeio dos gastos relativos ao pagamento de pessoal.

Sobre os cursos profissionalizantes que a escola mantém em nível médio e pós-médio, cumpre destacar que a tendência da escola é ir eliminando estes cursos gradativamente para possibilitar a criação de cursos tecnológicos. Os antigos cursos técnicos profissionalizantes em nível de 2.^o grau já estão sendo extintos, por força da nova legislação. O ensino médio, implantado há dois anos, continuará com pequena oferta de vagas, isto porque, para manter esta oferta em grande volume, há que se ampliar o espaço físico e, segundo os dirigentes da escola, a necessidade de ampliação não vem acompanhada de recursos financeiros. Estes demandarão projetos que não se justificarão na existência de cursos do ensino médio, mas de técnicos profissionalizantes, o que requer que os espaços novos tenham uma destinação específica. Entretanto, isto não significará

a extinção do curso de ensino médio, especialmente porque ele se apresenta como um campo de pesquisa em potencial aos professores desta instituição, que dão testemunho de uma forte vocação para a pesquisa, seja pela inserção destes em instituições de nível superior como profissionais, seja pela crescente procura destes professores por cursos de pós-graduação "stricto sensu", em que a pesquisa se faz obrigatória.

Quanto ao seu corpo discente, tem-se o registro de 1.062 alunos matriculados em 1999, distribuídos nos cursos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro demonstrativo de número de alunos por curso

CURSOS	ALUNOS	
	N.º por curso	%
ENSINO FUNDAMENTAL	490	46.2%
ENSINO MÉDIO	245	23%
ENSINO TÉCNICO MÉDIO	193	18.17%
ENSINO TÉCNICO PÓS-MÉDIO	134	12.61%
TOTAL	1.062	

Fonte: Registros Escolares do CEFET/Jataí - GO, 1999

O percentual de alunos no ensino médio, considerados os números do ensino técnico médio – que se iguala ao anterior em nível de escolaridade –, constitui um universo representativo do ponto de vista das conseqüências que este estudo pode trazer em virtude de suas possíveis e desejáveis contribuições.

4. Os Sujeitos

Como já foi anunciado, os sujeitos da pesquisa foram definidos dentro dos segmentos docente e discente dos cursos de nível médio ministrados na Unidade de Jataí do CEFET/GO, no ano de 1999.

Os sujeitos do segmento docente se constituíram em sujeitos principais, pois o foco deste estudo é o trabalho docente. Já os alunos se constituíram em sujeitos secundários, porém indispensáveis, pois o trabalho docente só se realiza na relação com o aluno.

Os sujeitos do primeiro segmento se definiram pelos seguintes critérios: 1) os possíveis sujeitos não poderiam ser professores de Português; 2) deveriam utilizar, sistematicamente, o texto verbal escrito como principal instrumento didático; 3) deveriam consentir, obviamente, em participar como sujeitos, cujas aulas seriam observadas e analisadas para efeito deste trabalho de pesquisa.

O primeiro critério foi decisivo para eliminar os professores que não se constituíam em sujeitos potenciais deste trabalho, ou seja, os professores de Português.

O segundo foi o mais difícil de aplicar, porque, como já se disse repetidas vezes, o texto verbal escrito é utilizado como instrumento didático principal pela quase totalidade dos professores do ensino médio. Mas interessava, especialmente, os professores que afirmassem isto, explícita ou implicitamente, em seus planos de ensino. O projeto previa que a seleção dos professores dentro deste critério deveria ser feita levando-se em conta a análise

dos planos de ensino de todos os professores do ensino médio, devendo incluir neste grupo os da área propedêutica do integrado²¹. Através desta análise se chegaria a um número limitado de sujeitos potenciais que seriam submetidos ao critério 3. Limitação esta necessária para a realização deste trabalho, dada sua natureza metodológica.

Entretanto, ao buscar estes planos no setor pedagógico da escola, verifiquei que poucos professores haviam depositado seus planos no referido setor, que é o responsável pela guarda destes documentos. Dos que haviam sido depositados, nenhum explicitava o uso do texto com a ênfase que o critério estabelecia, o que colocava em dúvida até mesmo a eficácia do instrumento de seleção. Isto associado à falta dos demais planos impossibilitava fazer a seleção dos potenciais sujeitos pelo critério definido. Como reunir os planos restantes não me competia e o tempo não me permitia esperar pela entrega voluntária destes planos, tomei a decisão de eleger uma área do conhecimento que, tradicionalmente, entre as demais, excetuando a área de concentração de estudos da linguagem, é a que mais utiliza o texto verbal escrito: a atual área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se concentram as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Eleita a área, procurei saber quantos professores a compunham. Verificando que eram apenas quatro professores, decidi que, se aceitassem participar do trabalho, ficaria com os quatro como

²¹ O integrado é o antigo técnico profissionalizante de 2.º grau, que conjugava, obrigatória e concomitantemente, os dois modelos de ensino: o propedêutico e o técnico profissionalizante, sendo o propedêutico o correspondente curricular ao atual ensino médio. Como já disse anteriormente, o ensino médio está sendo implantado na escola, existindo no momento turmas de 1.º e 2.º anos apenas; o integrado está sendo extinto, mantendo ainda turmas de 3.º e 4.º anos. Então, para não correr o risco de ter que eliminar algum sujeito potencial do segmento docente porque sua disciplina não constava da 1.ª ou 2.ª série do ensino médio, e sim da 3.ª, que ainda não havia na escola, ou da 3.ª do integrado, que ainda havia, resolvi incluir o propedêutico do integrado, dando a ele o tratamento de ensino médio, como os professores mesmo lhe dão, ao não especificarem objetivos e conteúdos diferenciados para estes cursos, conforme observei nos planos de ensino disponíveis.

sujeitos, por representar um número razoável de sujeitos, permitindo-me acompanhar todo o conjunto docente de uma área.

Por fim, uma entrevista informal com estes professores, em que apresentei a questão do estudo e o modo como pretendia pesquisar, definiu o grupo de sujeitos do segmento docente desta pesquisa.

Os professores selecionados²² compõem o quadro de pessoal docente da Escola e estão entre os que possuem titulação de mestre, com exceção de um deles. São professores atuantes em outras redes e instituições de ensino na cidade e gozam de respeitabilidade entre a categoria de profissionais da educação. Possuem comprovada experiência docente, inclusive no ensino superior e no ensino de pós-graduação. Isto confirma o que antes já se disse sobre a qualificação dos profissionais desta escola, os quais se destacam dos profissionais das outras redes e níveis de ensino afins.

Os sujeitos do corpo discente foram definidos em função dos professores selecionados. O projeto previa que deveriam ser alunos dos professores, regularmente matriculados na escola e cursar qualquer uma das séries em que os professores ministrassem aulas. Foi selecionada uma turma de alunos por professor, em função do horário de aulas do professor e do meu próprio, que deveria freqüentar as aulas de cada professor em, pelo menos, uma turma de alunos. Assim, foi possível acompanhar as aulas em 06 (seis) turmas, sendo três de terceiro ano, uma de primeiro e duas de segundo ano. Destas turmas, duas são do turno noturno e as demais do turno matutino.

²² Embora este grupo seja formado por ambos os sexos, não farei a distinção de gênero, primeiro, para preservar a identidade destes sujeitos e, segundo, porque a questão do gênero não é um fator relevante neste estudo. Ao me referir a eles, na descrição e análise dos dados, tratá-los-ei por professor A, Professor B, Professor C e Professor D.

5. Os Instrumentos da Coleta de Dados

Utilizei para a obtenção dos dados três tipos de instrumento: leitura e análise de documentos, entrevistas informais e semi-estruturadas e observação das aulas.

5.1. Leitura e análise de documentos

Este instrumento foi utilizado no começo e no fim da coleta de dados. No primeiro momento li e analisei os documentos oficiais, como as leis de diretrizes e bases da educação nacional, antiga e atual, e os PCNs do novo ensino médio. No caso dos PCNs, o objetivo foi buscar subsídios para a seleção de uma área de conhecimentos em que se pudessem encontrar os sujeitos potenciais da pesquisa. No caso das leis, o objetivo foi em função da fundamentação teórica para o estudo.

No segundo momento, procedi à leitura e análise dos planos de ensino dos sujeitos da pesquisa para levantar dados referentes à questão em estudo.

5.2. Entrevistas informais e semi-estruturadas

As entrevistas informais foram realizadas na ocasião de seleção dos sujeitos, conforme se viu no item anterior. Foi o momento em que apresentei aos

potenciais sujeitos o objetivo da pesquisa e os procedimentos que pretendia desenvolver, dispensando, para isto, a gravação em fitas cassete ou o registro escrito. Foram feitas com cada professor, individualmente.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas após a etapa de observação de aulas, com a intenção inicial de que servissem como complemento aos dados obtidos pelo instrumento de observação. Entretanto, a riqueza e relevância dos depoimentos acabaram por transformar as entrevistas num instrumento tão importante quanto o de observação. Através deste instrumento busquei o esclarecimento e a confirmação ou negação de minhas hipóteses, inferências e conclusões sobre o problema investigado.

Para realizá-las, elaborei um roteiro que consistia de 12 perguntas, a partir das quais desenvolvi um diálogo com os professores. Antes de cada entrevista, eu explicava que tinha feito um roteiro que constava de algumas questões que eu queria tratar com todos, mas que não precisaríamos segui-lo à risca. Dependendo do fluxo da conversa, poderíamos ampliá-lo ou suprimir algumas questões.

As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, em seguida, transcritas por mim. É importante destacar que procurei manter, ao máximo, a fidelidade textual e discursiva das falas. A duração das entrevistas variou de 15 a 30 minutos, sendo que, neste tempo, foi possível abordar todas as questões postas.

5.3. Observação das aulas

O acompanhamento das aulas e os registros de observação ocorreram durante o primeiro semestre de 1999, sendo que de cada professor acompanhei as aulas durante um bimestre letivo.

Foram, ao todo, 58 sessões de aulas observadas, excluindo as destinadas à audiência de filmes e realização de provas. Desse modo, o número de aulas observadas por professor não são coincidentes. Do Professor A foram 12(doze); do Professor B, 20(vinte); do Professor C, 18(dezoito) e do Professor D, 08(oito).

Para o registro das observações, servi-me de protocolos de observação, onde busquei descrever, com o máximo de fidelidade possível, todo o desenvolvimento metodológico das aulas e colocar, oportunamente, minhas impressões, indagações e questionamentos suscitados pela atividades realizadas em sala de aula.

CAPÍTULO III

DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo descrever e interpretar os dados que foram coletados para efeito desta pesquisa.

Conforme já mencionei, este estudo se centra na investigação do trabalho de professores que lidam com o texto verbal escrito como recurso didático privilegiado, excetuando os de Português, para: a) verificar: 1) o lugar que ocupa a leitura e a produção de textos no processo de ensino das disciplinas desses professores; 2) o modo como são conduzidas as atividades de leitura e produção de texto; e, subjacentes aos procedimentos adotados, 2.1) as concepções de leitura e escrita que orientam o fazer docente; 2.2) os objetivos com relação à formação do leitor e do produtor eficiente de texto; b) após reunir todos os dados necessários para a formulação de uma resposta, analisá-los à luz dos princípios que subjazem ao modelo de leitura e à concepção de produção de texto apresentados e dos objetivos voltados para a formação do leitor crítico e maduro e produtor eficiente de textos implícitos nestes princípios, tendo em vista a importância que o desenvolvimento dessas habilidades tem para perfilar não só o aluno egresso do ensino médio, como também e, principalmente, o cidadão esclarecido e crítico.

Para tanto, após selecionar um grupo de quatro professores, conforme os critérios descritos no capítulo II, acompanhei a aula desses professores

durante um bimestre letivo, o que me foi possível e bastante para reunir dados e evidências de uma situação real, em que professores e alunos, dividindo comigo um espaço, permitiram-me observar suas ações, apreciar e avaliar seu trabalho, conhecer suas idéias, testemunhar seus discursos e suas práticas no momento e lugar exatos em que estes se manifestavam, tudo isto tendo em vista a opção metodológica que se fez para a realização deste trabalho.

O trabalho de coleta de dados foi orientado e sustentado por algumas indagações que a todo instante se repunham em função do foco das minhas atenções. Interessava-me conhecer, com relação à leitura: como o professor explicita o método de leitura que ele utiliza?; que modelo de leitura é esse?; como o professor apresenta o texto escrito e como medeia a interação do aluno com o texto?; que textos ele utiliza na “transmissão” da informação: de livros didáticos, de jornais, de revistas, de livros literários...?; que texto ele utiliza mais na transmissão da informação: o oral ou o escrito?; como avalia a compreensão (a leitura) do aluno?; motiva o aluno a ler, oportunizando atividades constantes e variadas de leitura?

E com relação à produção escrita: que tipo de texto o professor enseja que o aluno produza?; com que objetivos pede ao aluno que escreva?; o que avalia nas produções do aluno (se o aluno escreveu “bem” ou não, muito ou pouco, respondeu “certo” ou não...)?; motiva o aluno a escrever, oportunizando atividades de produção escrita?; utiliza o texto do aluno como recurso didático?; destina o texto do aluno para outra finalidade que não a de servir para testar aprendizagem?

Estas indagações, obviamente, não representam todas as possibilidades de abordagem do tema proposto neste trabalho, mesmo porque

não se tem esta pretensão aqui. O que representam, na verdade, são a possibilidade e a necessidade de se estabelecerem alguns pontos de observação, sem os quais a delimitação do objeto de estudo seria impossível.

Para proceder à descrição e análise denominarei os professores de Professor A, Professor B, Professor C e Professor D, a fim de resguardar a identidade dos mesmos, conforme já foi indicado no capítulo II.

1. “Todo professor é um professor de leitura”

(Ezequiel Theodoro da Silva)

1.1. O lugar da leitura no processo de ensino

O resultado das observações realizadas nas 58 sessões de aula dos quatro professores, durante um bimestre letivo, permite afirmar que o texto verbal escrito é o instrumento por excelência utilizado pelos professores, coincidindo com o que Meserani fala a esse respeito: “o livro continua sendo a presença mais constante na vida dos professores e alunos, com frequência diária nas salas de aula. Pelo menos até o final do segundo milênio e início do terceiro” (Meserani, 1995:39).

Isto pode ser confirmado a começar por uma análise dos planos de ensino dos professores sujeitos desta pesquisa, nos quais se buscou verificar o destaque para o texto verbal escrito. A primeira observação que se fez em relação aos planos, e que merece destaque para a compreensão da análise que ora se faz, é que eles não foram elaborados obedecendo-se a um padrão rígido. Cada professor elaborou seu plano conforme sua própria concepção de plano, impossibilitando, deste modo, uma análise a partir das mesmas referências para todos. Na tentativa de buscar verificar o destaque para o texto verbal escrito nesses planos, foi necessário focalizá-los em diferentes pontos, onde se pudesse verificar a presença, de um modo ou de outro, do texto verbal escrito como recurso privilegiado no processo de ensino.

De um modo geral, no plano lingüístico do texto desses planos não se encontram referências explícitas à utilização de textos escritos que deverão ser utilizados no decorrer do ano letivo como mediação instrumental para o ensino e

aprendizagem dos conteúdos escolares. Mas o exame atento das estratégias propostas ou dos objetivos ou dos procedimentos metodológicos ou das referências bibliográficas dos planos permite verificar a inscrição do texto escrito como um instrumento “natural” para o desenvolvimento do programa de ensino. Vejamos isto pela reprodução parcial dos referidos planos:

(1) *Plano de Ensino do Professor A*

	ESTRATÉGIAS	
	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do programa de curso e critérios de avaliação; • Estudos e debates sobre textos que retratam a nossa realidade; • Exposição sobre o que é a Geografia; • Aula expositiva. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva; • Textos complementares; • Fitas de vídeo (José W. Vesentini) • Mapas; • Debates. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas; • Uso de mapas para localização dos países mais citados; • Explosão de idéias sobre o tema estudado; • Estudos e debates sobre temas atuais 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas para verificar o que os alunos possuem de conhecimento sobre o assunto; • Explosão de idéias; • Aulas expositivas; • Coleta de dados sobre a agricultura em nosso município. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar dados sobre a distribuição de terras no Brasil e no município. • Debates sobre a reforma agrária; • Aula expositiva • Palestra com sindicalista do INCRA 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva • Estudo do texto em grupo e depois a apresentação; • Uso de gráficos • Slides • Coleta de dados 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Usar gráficos • Aula expositiva • Seminários • Documentários em vídeo (explosão demográfica) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva • Analisar fotos e gravuras sobre os impactos ambientais • Pesquisa • Vídeo • Palestras 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva • Mapas • Gravuras • Pesquisas 	

Neste exemplo, o texto oral e o “imagético” aparecem, explicitamente, com muito mais freqüência do que o escrito, o que fica evidenciado nas expressões: “exposição”, “debates”, “aula expositiva”, “fitas de vídeo”, “mapas”, “explosão de idéias”, “perguntas”, “palestra”, “slides”, “uso de gráficos”, “seminários”, “analisar fotos e gravuras”. Estas estratégias estariam requerendo como resposta do aluno a audiência, no caso da exposição do professor, palestrantes ou dos colegas; a especção, no caso dos *slides* e filmes; e a verbalização, quando requerida em debates, seminários, explosão de idéias.

Chama a atenção neste plano a ausência de referência explícita aos textos escritos que servirão de base para o desenvolvimento destas estratégias. Por que a omissão da referência? Seria porque está claro que as exposições de aula, os debates, os seminários serão feitos após se realizarem leituras em textos que fornecerão as informações desejadas, ou melhor, planejadas pelos professores? Parece que a resposta é afirmativa, o que leva a pensar que, para o

professor, a presença do texto escrito é tão óbvia que dispensa referência. Um fator que sustenta esta conclusão é a menção de “textos complementares” e “estudo do texto...”, como se estes, sim, não sendo óbvios, merecessem referência. Apesar de soar tão óbvia a utilização de textos escritos, é preciso destacar que o plano em foco não informou a bibliografia a ser utilizada durante o ano.

(2) Plano de Ensino do Professor B

Do plano deste professor constam os objetivos geral e específicos da disciplina, o conteúdo programático e as referências bibliográficas. Nos dois primeiros pontos não se verifica a referência explícita à leitura ou à utilização de textos escritos; entretanto, o exame das referências bibliográficas permite constatar a centralidade do texto escrito como recurso, como veículo para a informação que, apropriada como conhecimento pelo aluno, levará à realização dos objetivos propostos. Dos quatro planos, foi o único a indicar todos os textos que seriam levados aos alunos durante o ano letivo.

(3) Plano de Ensino do Professor C

IV – Procedimento Metodológico

Ao longo do curso serão apresentados mapas, filmes e fatos que, além de o ilustrarem, tornando mais agradável a leitura, acrescentam informação. Também intercalam-se outros textos do livro básico para complementar e aprofundar e dinamizar diversos pontos do tema em estudo. Cada unidade é seguida de uma bateria de exercícios e testes para melhor conduzir o processo de estudo do educando.

Neste plano, também, não se encontram referências explícitas ao texto, mas ele inscreve-se na palavra “leitura” e em “outros textos além do livro básico”, sugerindo sua presença. Aqui, também, ao texto tem sido reservado um lugar central e tratado com tanta obviedade que a referência poderia soar como redundância, como se viu no primeiro exemplo. Também neste plano não há indicação da bibliografia a ser utilizada.

(4) Plano de Ensino do Professor D

No plano deste professor, também, não há referência explícita ao texto nem indicação bibliográfica, mas os objetivos específicos traçados e os procedimentos metodológicos deixam entrever que o texto escrito é que vai permitir que o aluno alcance tais objetivos e seja capaz de desenvolver a metodologia proposta pelo professor.

A reprodução dos pontos indicados é útil para orientar a análise.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.1 Explicitar a diferença de conhecimentos filosófico e científico;
- 2.2 Construir um raciocínio lógico;
- 2.3 Aprender técnicas de exposição de idéias;
- 2.4 Aprender a ouvir e debater teoricamente;
- 2.5 Perceber a importância da atitude filosófica no dia-a-dia;
- 2.6 Aprender ao máximo as informações contidas numa leitura;
- 2.7 Apresentar uma visão mais abrangente e menos dogmática acerca do homem;
- 2.8 Reconhecer a presença da política em cada segmento de sua vida;
- 2.9 Conhecer um pouco de algumas teorias políticas, sobre a legitimidade do Estado.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aulas Expositivo-dialogadas.
- Debates.

- Seminários.
- Exercícios de lógica e arguição.
- Trabalhos em grupo e individuais.
- Pesquisas.

Neste plano, algumas proposições anunciam a presença do texto como condição necessária para a realização dos objetivos. Vejamos: para o aluno "explicitar a diferença de conhecimento filosófico e científico" é preciso que ele conheça um e outro, e isto só será possível via textos que os explicitem, permitindo aos alunos a construção desses conceitos. Neste caso, o texto oral poderia substituir o escrito, mas, em situações escolares, mesmo que o professor ocupe todo o tempo de aula expondo conteúdos, ele o faz baseando-se em um determinado texto escrito que é disponibilizado ao aluno para consulta posterior, quando uma consulta em sala não é oportunizada.

Outra proposição que anuncia o texto escrito é onde se lê "apreender ao máximo as informações contidas numa leitura". Nesta, inclusive, a leitura é tomada como sinônimo de texto. A proposição "conhecer um pouco de algumas teorias políticas..." está, também, sugerindo a preexistência de textos escritos, que estarão a mediar a relação do aluno com os conhecimentos já sistematizados e socialmente construídos.

O mesmo se observa no ponto referente aos procedimentos metodológicos. O material que subsidiará os debates, os seminários, as pesquisas, os trabalhos será, obviamente, o texto escrito.

Um parêntese que gostaria de abrir e comentar sobre estes planos é o detalhe referente à omissão da bibliografia, verificado em (1), (3) e (4). Esse detalhe intriga e sugere a hipótese de que a atividade de escrita do professor na escola, também, é uma atividade de simulação. O plano do professor é um texto

para quem? É escrito para o cumprimento de quais finalidades? É construído na relação entre quais sujeitos – o professor e o coordenador, o professor e o aluno? Enfim, qual seu significado para seu autor e para seu destinatário?

Parece ser possível afirmar que o plano de ensino tem uma finalidade estritamente burocrática, estando destituído de qualquer valor teleológico para o professor. Talvez seja útil destacar, para a compreensão desta questão, que, na instituição em que esta pesquisa se realizou, há uma obrigatoriedade de entrega dos planos de ensino ao Setor Pedagógico para ser arquivado. O que observei é que os professores demonstram ter uma certa resistência em entregar os planos e esperam até a última convocação para fazê-lo. Isto levanta a suspeita se estes planos estão realmente elaborados; se estão, por que os professores retardam tanto seu encaminhamento ao setor responsável por reuni-los? Outro fato observado é que estes planos, após serem entregues, parecem cair no esquecimento dos professores, que agem como se os ignorasse. Tem-se a impressão de haver um segundo plano, que vai sendo construído ao longo do ano, às vezes, até improvisadamente. Isto, talvez, explique a falta da indicação bibliográfica nos planos encaminhados ao Setor Pedagógico da escola.

Retomando a questão do lugar da leitura, conclui-se do exame a estes planos de ensino que o fato de não explicitarem objetivamente a utilização do texto escrito não contraria a afirmação de Meserani (1995: 39) de que “o livro continua sendo a presença mais constante na vida de professores e alunos”, pois a consulta aos registros de observação das aulas indica a utilização freqüente, quase que exclusiva, do texto escrito. Daí, poder-se afirmar que o lugar da leitura nas aulas é central, sendo um pré-requisito para a transmissão e assimilação da informação. Os professores, para cada conteúdo ou unidade de ensino, conforme

mostram os dados, distribuem textos ou os utilizam do livro didático adotado, a partir dos quais elaboram suas aulas e sobre os quais versam as atividades de avaliação.

Outra fonte de confirmação da presença constante do texto escrito nas salas de aula, além dos planos de ensino, são os depoimentos dos professores autores desses planos. Perguntando a eles sobre os recursos utilizados em suas disciplinas, com ao intuito de verificar qual o espaço do texto verbal escrito e, conseqüentemente, da leitura deste nas atividades de ensino e aprendizagem das disciplinas, obtive as seguintes respostas:

(1) Do **Professor A**

Pergunta: "Que recursos você utiliza para ensinar sua disciplina?"

Resposta: **"Nós temos os textos elaborados, né? Aí já entra mais... a gente trabalha muito com textos, é..."**

Pergunta: "Didáticos?"

Resposta: **"Didáticos, recortes de jornais, músicas, que você presenciou, e xerox de livros."**

Pergunta: "E por que você utiliza mais o texto escrito do que outros instrumentos?"

Resposta: **"Eu acredito que é mais fácil para o aluno. É pra ele estudar, tentar memorizar aquilo que foi trabalhado e é um material concreto, que ele pode levar para casa, pode usar em outros momentos."**

(2) Do **Professor B**

Pergunta: "Eu observei que você utiliza mais o texto verbal escrito do que outros instrumentos. Por quê?"

Resposta: **"Porque eu acredito que o texto verbal, ele facilita o trabalho direto na sala de aula com o aluno. Os outros instrumentos eu uso mais como um processo de... para assessorar o trabalho com o texto escrito. Acho que o texto escrito, através dele, você pode fazer um trabalho**

mais detalhado, mais específico com o aluno do que com outro tipo de material.”

(3) Do Professor C

Pergunta: “Que recursos didáticos você utiliza pra ensinar sua disciplina?”

Resposta: **“É... o recurso didático que eu utilizo é o texto base. Por acreditar...”**

Pergunta: “O texto escrito?”

Resposta: **“Isso. O texto base, o texto escrito, o livro.”**

Pergunta: “O livro?”

Resposta: **“O livro. Nós acreditamos, por ser já um conhecimento sistematizado, que tenha já uma sequência lógica na composição das temáticas estudadas na história. A questão dos filmes e outros recursos, a gente não gosta de usar por ele não ter uma organização didática, uma organização metodológica dos temas. E isso, em vez de ajudar, do ponto de vista de elaboração dos conceitos, acaba atrapalhando, porque acaba uma intervenção de conteúdos que, talvez, naquele momento, de uma determinada abordagem de assunto, não seja conveniente. Mas isso não deixa a gente, uma hora ou outra, estar vendo o filme ou um jornal ou qualquer outra coisa. Mas, eu costumo definir a estrutura da minha leitura, na disciplina, em torno de um livro, que a gente escolhe previamente para que a gente possa estar criando no aluno a possibilidade de um raciocínio lógico em cima de conteúdos.”**

(4) Do Professor D

Pergunta: “Quais os recursos utilizados por você para ensinar sua disciplina?”

Resposta: **“Ok. A gente trabalha bastante com textos. Esse ano eu não trabalhei com filme, apenas um filme eu cogitei. Mas eu tenho (incompreensível) de não mais usar tantos filmes como usava na área tempos atrás, pelo curto espaço de tempo e a realidade hoje, quase todo aluno tem videocassete em casa. E as fitas que eu locaria, os alunos locam e assistem em casa.[...]. É, trabalho com**

texto, como havia dito. Esse ano eu não adotei livro didático, praticamente trabalhei com xerox. Primeiro, por uma questão de custo. Segundo, porque eu queria Ter mais liberdade de escolha pra esse material não ficar o único.”

Pergunta: “Mas, o material que você traz é de livro didático?”

Resposta: **“É de livro didático. Isso eu repensei e a partir do ano que vem eu vou adotar o livro didático.”**

Pergunta: “Por que você tá repensando [em adotar o livro didático]?”

Resposta: **“Por que que eu tô repensando? Porque, no caso, nós tivemos situações de, no caso das folhas, né?, chamex (incompreensível), levou um tempo até todo mundo conseguir (incompreensível) mas gerou um tempo que se perdeu. Então, a partir do ano que vem, quer dizer, nós vamos adotar um livro, que é um direito do aluno comprar ou não comprar. Mas eu não terei mais esta preocupação. [...] Textos além dos textos didáticos, mas isso eu vou, quero (incompreensível) de xerocar textos diretamente da fonte dos pensadores, né, como o de Platão [...]. Outros recursos: debates, fazemos muito debates em sala de aula; produção de texto; seminários”**

As afirmações dos professores, como se pode ver, não deixam dúvida quanto à presença do texto como instrumento principal de acesso ao conhecimento sistematizado. Suas explicações para isto baseiam-se nos argumentos de que o trabalho com o texto é “mais fácil” tanto para o aluno como para o professor, por ser o texto “material concreto”, podendo ser utilizado em qualquer momento pelo aluno, e, ainda, por possuir uma “organização didática, uma organização metodológica dos temas”, o que não se verifica em outros recursos.

Observa-se, também, que o tipo de texto escrito privilegiado é o didático. Mesmo quando o professor afirma utilizar “recortes de jornais, músicas” (Professor A), o que predomina é o texto didático, conforme os registros de observação informam.

Entretanto, há aqui uma contradição gerada nas condições de produção do trabalho escolar que necessita ser analisada e compreendida. Com exceção de um professor, que adotou um livro, os demais utilizaram cópias de apostilas de livros didáticos. À primeira vista parece que a adoção de cópias facilita o acesso aos textos, uma vez que o livro didático representa um alto custo que nem sempre o aluno está disposto ou pode pagar. E de fato, nas aulas em que o livro didático foi adotado, observei que muitos alunos não dispunham do material utilizado pelo professor no momento da aula. Mas, e quanto às “apostilas”? Estas, por representarem um custo elevado para a escola, não podiam ser distribuídas a todos os alunos. A solução encontrada pelos professores foi a confecção de apostilas em número igual ao da maior turma, as quais eram emprestadas aos alunos durante as aulas e recolhidas ao final destas para serem utilizadas em outras turmas. O aluno que quisesse uma cópia do material deveria reproduzi-la por conta própria numa xerocopiadora determinada, onde os professores deixavam um exemplar para esta finalidade. O que se observou é que, no tocante a ter o material em mãos ou não, não fazia muita diferença se era livro adotado ou apostilas; o aluno estava sempre desprovido do texto. E esta é a contradição: enquanto o apoio fundamental da aula era o texto para ser lido, sendo a leitura a exigência principal para a realização dos objetivos traçados para a aula, este texto ou não estava nas mãos do aluno ou não permanecia com ele o tempo suficiente para permitir a realização da leitura. Com isto, a leitura não era, de fato, realizada.

Não obstante afirmar que a leitura é uma exigência primária e que o texto é uma mediação instrumental necessária para lidar com o conhecimento, não se pode afirmar que para a leitura tem-se reservado um lugar específico no

processo de ensino e aprendizagem, nem como mediação nem como objeto desses processos. Todas as atividades que requerem leitura supõem-na apenas. Pode-se dizer como Marcuschi que, nesta pesquisa também, os alunos ficam “submetidos em mais de 80% do tempo à condição de ouvintes” (Marcuschi, 1991:40¹). Os outros 20% do tempo são destinados para falar, ler e escrever, sendo que falar ocupa a maior parte desse tempo restante.

A despeito de todos os diagnósticos sobre o problema da leitura a que se tem acesso na literatura disponível sobre esta temática, não se vêem, na escola como um todo, atitudes que reflitam uma preocupação com a elevação do nível de desempenho do aluno como leitor, confirmando o que Soares (1991) afirma sobre não se ultrapassarem os limites da alfabetização inicial.

Uma questão que salta dessa reflexão é por que os professores não reservam, no conjunto das atividades que estabelecem para suas aulas, um lugar para a leitura, realmente, dos textos veiculadores das informações que planejam para as aulas? Em outras palavras: por que não criam as condições em sala de aula para que o aluno possa ler, de fato, os textos que lhe são propostos?

Entre as respostas possíveis, destaco uma que foi dada por um dos professores, que, de certo modo, representa o pensamento da maioria dos professores, a de que o fator tempo é que estaria a impedir que os professores cuidassem da leitura enquanto objeto mesmo de ensino e aprendizagem. Veja-se o que diz o professor no diálogo abaixo:

¹ No trabalho aqui referido, Marcuschi põe em relevo não o texto escrito, mas o falado, já que este é o texto por excelência da escola, e destaca a necessidade de se atentar para a leitura do texto do professor, que é essencialmente oral. Afirma que: “Na medida em que nos restringimos à leitura de textos escritos e ignoramos a leitura dos textos orais, estaremos passando por cima de um dos problemas mais elementares da escola: a compreensão do texto do professor. Embora não se disponha ainda de estudos conclusivos sobre isto, é sugestiva a hipótese de que o rendimento escolar depende muito da natureza do texto de professor, seja quanto às estruturas lingüísticas, o léxico ou a forma de organização discursiva da informação” (Marcuschi, 1991:40). Mas este é um tema para um outro estudo.

Pesquisadora: "E essa leitura você oportuniza em sala de aula ou o aluno deve fazê-la onde?"

Professor: **"Deve fazer fora da sala de aula e vir para a sala de aula com a leitura pronta, com a leitura feita."**

Pesquisadora: "Por que não em sala de aula?"

Professor: **"Dentro da sala [não] porque a gente vai verticalizar esses conteúdos, a gente vai aprofundar esses conteúdos. O tempo não permite que uma leitura possa ser feita em sala de aula, mas a gente, volta e meia, também utiliza leituras em sala de aula, [...]."**

O que esta resposta deixa entrever é que a preocupação precípua dos professores é com o "ensino" dos conteúdos específicos de suas disciplinas, com a atividade docente mesma: de transmissão de conhecimentos sistematizados, de gestão do tempo gasto com uma ou outra atividade, de controle dos temas geradores de debate. A atividade do aluno em sala é controlada como forma de não se comprometer o desempenho da atividade do professor, que é central, e de não se "atrasar" o programa de conteúdos pré-definido para ser desenvolvido.

Quando o Professor afirma que em sala não há espaço de tempo para leitura porque "gente vai verticalizar esses conteúdos, a gente vai aprofundar esses conteúdos", ele está se referindo ao seu trabalho de exposição, de transmissão, de apresentação dos conteúdos específicos de sua disciplina. Esse "a gente" é uma referência a si mesmo, e não ao conjunto de sujeitos formado por ele e pelos alunos. Isto pode ser melhor compreendido, observando-se a dinâmica e as interações que o Professor estabelece em sala, o que estará sendo apresentado na próxima seção.

No caso dos outros professores, o fator tempo também é um complicador para a oportunização da leitura em sala de aula. Os professores afirmam considerar as cargas horárias de suas disciplinas muito baixas – duas

Pesquisadora: "E essa leitura você oportuniza em sala de aula ou o aluno deve fazê-la onde?"

Professor: ***"Deve fazer fora da sala de aula e vir para a sala de aula com a leitura pronta, com a leitura feita."***

Pesquisadora: "Por que não em sala de aula?"

Professor: ***"Dentro da sala [não] porque a gente vai verticalizar esses conteúdos, a gente vai aprofundar esses conteúdos. O tempo não permite que uma leitura possa ser feita em sala de aula, mas a gente, volta e meia, também utiliza leituras em sala de aula, [...]."***

O que esta resposta deixa entrever é que a preocupação precípua dos professores é com o "ensino" dos conteúdos específicos de suas disciplinas, com a atividade docente mesma: de transmissão de conhecimentos sistematizados, de gestão do tempo gasto com uma ou outra atividade, de controle dos temas geradores de debate. A atividade do aluno em sala é controlada como forma de não se comprometer o desempenho da atividade do professor, que é central, e de não se "atrasar" o programa de conteúdos pré-definido para ser desenvolvido.

Quando o Professor afirma que em sala não há espaço de tempo para leitura porque "gente vai verticalizar esses conteúdos, a gente vai aprofundar esses conteúdos", ele está se referindo ao seu trabalho de exposição, de transmissão, de apresentação dos conteúdos específicos de sua disciplina. Esse "a gente" é uma referência a si mesmo, e não ao conjunto de sujeitos formado por ele e pelos alunos. Isto pode ser melhor compreendido, observando-se a dinâmica e as interações que o Professor estabelece em sala, o que estará sendo apresentado na próxima seção.

No caso dos outros professores, o fator tempo também é um complicador para a oportunização da leitura em sala de aula. Os professores afirmam considerar as cargas horárias de suas disciplinas muito baixas – duas

aulas/semana – para o cumprimento de seus programas de ensino, o que os leva a “acelerar” o contato do aluno com o texto em sala de aula, conforme se poderá ver adiante.

De tudo o que foi dito sobre o lugar da leitura em sala de aula, pode-se reafirmar que, nos casos aqui examinados, a leitura fica sempre relegada a um plano secundário em relação às outras mediações. Ao aluno não é dada a oportunidade de interagir com o texto para compreendê-lo, atribuindo-lhe sentido, relacionando-o com outros textos, examinando-o à luz de suas experiências de leitura anteriores e de seus pré-conhecimentos. E se isto ocorre, não se pode afirmar que a escola esteja contribuindo para que o aluno se constitua um leitor proficiente e crítico, exatamente por lhe faltar a oportunidade de leitura, através da qual poderá desenvolver as capacidades de julgar, avaliar, apreciar, comparar textos, refletir sobre eles e tomar posições críticas. Para que o aluno se torne leitor proficiente e crítico, é preciso, antes de tudo, que se promova a interação real do aluno com os textos, que se reserve um lugar para a leitura no conjunto das atividades propostas em sala de aula.

1.2. O desenvolvimento metodológico das aulas “com” a leitura

Nesta seção, proponho a descrição e análise dos procedimentos adotados em atividades de leitura proporcionadas pelos professores sujeitos deste estudo e das questões secundárias e subjacentes a esses procedimentos.

Para tanto, me servirei dos registros dos protocolos de observação e das entrevistas feitas com o objetivo de complementar e aclarar os dados coletados e, sobretudo, autorizar minhas afirmações. Inicio pela descrição das atividades que caracterizam o modo de fazer “com” a leitura.

A dinâmica e a sistemática das aulas dos professores, no que diz respeito à leitura, ainda que guardem algumas particularidades que parecem evidenciar percepções e intenções diferenciadas em relação ao ensino da leitura, acabam coincidindo em muitos pontos, fazendo com que as semelhanças sejam mais significativas e relevantes.

Os passos observados em sala de aula, quando da utilização de textos, incluindo a leitura e a escrita, poderiam ser agrupados e esboçados da seguinte forma:

- Distribuição de texto ou indicação da página a ser lida (no caso do livro didático) antecedida ou não de uma breve introdução oral pelo professor
- Apresentação de esquema no quadro-giz, antes ou durante a
- Exposição oral pelo professor
- Leitura oral alternada pelos alunos e intercalada com exposição oral pelo professor e/ou debate
- Exercícios de interpretação sugeridos pelos textos-fonte ou elaborados pelo professor

- Recolhimento de respostas para avaliação e/ou
- Leitura oral das respostas pelos alunos seguida de comentário pelo Professor (o que pode ser feito no final da aula ou no início da outra)

Conforme os registros indicam, pode-se afirmar que estes são, geralmente, os passos que fazem parte da metodologia empregada pelos professores em atividades que requerem o uso de texto. São procedimentos que conformam as aulas, porém, não necessariamente nessa ordem e nem nessa integração. Pode ocorrer de se alterarem as seqüências, conforme os pontos de passagem de uma aula para outra; e, ainda, de um procedimento ser suprimido em algumas aulas ou não ser nunca utilizado por determinado professor.

Destes procedimentos, três foram verificados nas aulas dos professores A, B, e C, como procedimentos de rotina: o de *distribuição do texto ou indicação da página a ser lida*, o da *leitura oral alternada pelos alunos* e o de *exposição oral pelo professor*. Os demais procedimentos ocorreram com menos freqüência. Com relação ao Professor D, apenas o procedimento de *distribuição do texto* foi verificado na primeira aula de uma seqüência de outras que foram destinadas à realização de seminários. Não foi registrada nenhuma experiência de trabalho do professor, no período de observação de aulas, com o texto na sala de aula, seja na condução da leitura seja na condução da escrita. O que se observou foi a distribuição de apostilas pelos temas que os alunos iriam trabalhar e as apresentações dos alunos em sala. Estas apresentações foram, obviamente, subsidiadas pela leitura e produção escrita dos alunos como resultado de seu trabalho de preparação para a exposição. Entretanto, não foram a leitura e a escrita realizadas pelos alunos consideradas em si mesmas pelo professor. Ou seja, não se verificou a mediação do professor exercida sobre a atividade de

leitura e escrita dos alunos. A avaliação do professor incidiu sobre o texto oral do aluno. E este texto, ao que a atitude de escuta e intervenção do professor deixou entrever, foi considerado melhor quanto mais fiel ao texto fonte de pesquisa dos alunos se apresentava. Logo, a leitura era avaliada através da exposição oral do tema estudado. E quando o professor a considerava insatisfatória, ele promovia um debate ou explicava o que lhe parecia necessário para compreensão do assunto. O texto escrito demonstrou ser um apoio fundamental ao aluno durante sua exposição, mas não foi recolhido pelo professor para avaliação.

É possível que o uso da estratégia de seminário tenha favorecido a leitura, realmente, dos textos pelos alunos. Mas é possível, também, que esta estratégia tenha restringido o material de leitura, por todo um bimestre, a um texto apenas, ou a parte de um texto, conforme alguns alunos “confessaram” a mim em conversa informal. Além do mais, a forma como o professor trabalhou a estratégia permitiu verificar somente a produção do texto oral. Não sendo este objeto deste estudo, remeto a transcrição de uma aula deste professor, a título de ilustração, para a seção de anexos e retomo a discussão dos procedimentos utilizados pelos outros professores.

A transcrição que faço a seguir de alguns trechos dos protocolos de observação, focalizando os passos descritos, serve não só para ilustrar, mas também para confirmar o que se está dizendo sobre a metodologia empregada pelos professores. Mas, antes de proceder à apresentação dessas passagens, uma explicação: em favor da ordem que está sendo dada nesta exposição, apenas os três primeiros pontos do referido esboço serão discutidos nesta seção. Os três últimos serão discutidos na seção relativa à produção escrita.

- **Distribuição de texto ou indicação da página a ser lida (no caso do livro didático) antecedida ou não de uma breve introdução oral pelo professor:**

O professor cumprimenta os alunos que estão em sala e distribui o texto que será lido e discutido, [...]. Inicia a explanação retomando pontos da aula anterior. O professor instiga os alunos para responderem às perguntas que ele faz recuperando a leitura que já foi feita na aula anterior. [...]. O professor interrompe o burburinho e chama a atenção de todos para a pergunta e resposta. Em seguida, prossegue expondo. (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 3331, Professor A).

O professor entra em sala e distribui o texto cuja leitura já havia sido iniciada na aula anterior. (Protocolo n.º 02, 11/05/99, 3331, Professor A).

O professor distribui o texto (o mesmo de três aulas atrás) e se prepara para começar a expor. (Protocolo n.º 03, 18/05/99, 3331, Professor A).

O professor inicia a aula distribuindo uma apostila. Retoma o tema da aula anterior e faz um ligeiro retrospecto. Chama a atenção dos alunos para anotarem tudo o que for colocado no quadro. Faz uma retomada de conceitos já vistos pelos alunos. (Protocolo n.º 02, 22/02/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor cumprimenta os alunos e apresenta o tema da aula. Faz uma explanação dos tópicos que vão estudar na unidade, retomando sempre os conceitos estudados. [...]. O professor conclui sua exposição e distribui os textos escritos a grupos de três alunos. (Protocolo n.º 03, 23/02/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor inicia a aula distribuindo um texto. (Protocolo n.º 04, 08/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor pede aos alunos que abram numa página o livro didático para darem continuidade ao assunto iniciado na aula anterior. (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 1251, Professor C).

O professor pede aos alunos para abrirem o livro na página 97. Um grupo lá na frente manifesta discordância quanto à seqüência do conteúdo e informa que a aula anterior fora um filme sobre Roma. Os alunos se agitam. O professor medita e pede aos alunos para abrirem, então, na página 87. (Protocolo n.º 05, 12/05/99, 1251, Professor C).

Observa-se que estes são os passos adotados para entrada e introdução da aula. Invariavelmente, o texto é “chamado a comparecer” sobre a mesa do aluno, seja logo após a entrada do professor em sala, às vezes, até antes dos cumprimentos, seja após a apresentação e/ou introdução do tema da aula do dia. Veja-se como cada professor seleciona e organiza os procedimentos de entrada e introdução da aula.

Os professores A e B trabalharam com cópias de textos de livros didáticos ou de textos científicos, naquele esquema de empréstimo, ou seja, os textos eram distribuídos no início da aula e recolhidos ao final para utilização em outras turmas. O aluno que quisesse ter seu próprio texto, deveria providenciar ele mesmo uma cópia, adquirindo-o na livraria onde ficava um exemplar para ser reproduzido. Se os textos fossem muito longos, os professores recomendavam aos alunos sua aquisição.

No caso do Professor A, como os textos, geralmente, eram unidades inteiras, cada texto – ou apostila, como eram chamados – era utilizado em até quatro aulas consecutivas. Por isso, como procedimento de rotina, à distribuição dos textos seguia-se uma bateria de perguntas feitas pelo professor com o objetivo de recuperar a discussão interrompida na aula anterior. Retomados os pontos do texto que já haviam sido apresentados pelo professor, este passava à exposição dos pontos do texto que se seguiam aos já vistos, utilizando vez ou outra o quadro-giz para esquematizar sua fala, sendo a esquematização um procedimento menos usual. O que mais se verificou foi a exposição oral, apoiada no texto e na sistemática de perguntas e respostas. Esta era a forma que, normalmente, utilizava não só para dar seqüência ao estudo de um tema, como para introduzir um novo.

O Professor B, geralmente, apresentava primeiro o tema e o esquema no quadro. Expunha rapidamente os tópicos que iriam estudar naquela aula, retomando conceitos já vistos ou apresentando novos para, em seguida, distribuir os textos.

Já o Professor C utilizou o livro didático. Sua forma de introduzir, desenvolver e encerrar a aula foi a mais regular de todos os professores observados. Não é exagero afirmar que ele *sempre*, após a chamada, indicava a página do livro a ser lida, escrevia no lado esquerdo do quadro a data e o tema da aula e, em seguida, iniciava a exposição. Neste caso, não se verificou a utilização do quadro-giz para esquemas como no caso dos professores A e B.

- **Apresentação de esquema no quadro-giz (antes ou durante a exposição oral pelo professor):**

O professor inicia solicitando aos alunos que “peguem seus materiais” e retoma a discussão da aula anterior, fazendo uma bateria de perguntas aos alunos. É desta maneira que introduz o tema da aula de hoje, explicando e esquematizando o conteúdo no quadro. (Protocolo n.º 01, 08/03/99, 1311 e 1321, Professor A).

O professor passa a expor o conteúdo, escrevendo no quadro conceitos e fazendo um esquema de sua exposição. (Protocolo n.º 01, 09/02/99, 1311 e 1321, Professor B).

[O professor] inicia a exposição, utilizando o quadro para esquematizar enquanto fala. (Protocolo n.º 03, 23/02/99, 1311 e 1321, Professor B).

Como se vê, este era um procedimento adotado pelos professores A e B. Esporadicamente, pelo Professor A e freqüentemente, pelo Professor B. O momento em que o professor escrevia o esquema no quadro podia ser silencioso ou simultâneo ao da exposição do tema. Nas observações realizadas nas aulas

do Professor C não se verificou a utilização deste procedimento, conforme já foi dito.

- **Exposição oral pelo professor:**

O professor interrompe o burburinho e chama a atenção de todos para a questão e resposta. Em seguida, prossegue expondo. O professor apóla-se no texto escrito, recorrendo a ele para afirmar seu discurso. Diz frases como esta: "Então, aqui no texto está dizendo..." (mas não pede aos alunos que verifiquem no texto o que está sendo afirmado). O assunto parece interessar aos alunos, pois a maioria deles intervém com perguntas e observações. O professor acolhe todas as intervenções e acrescenta informações solicitadas. Continua na mesma sistemática: faz perguntas e os alunos tentam achar a resposta no texto. O professor faz a pergunta-título do texto "Nova ordem ou nova desordem?" e pede aos alunos que recorram aos seus conhecimentos, que deixem o autor para depois. (Depois quando?). Insiste com os alunos para responderem e vai anotando no quadro suas respostas. Os alunos perguntam o que o autor diz sobre a pergunta e o professor responde, sem irem ao texto. [...]. O professor continua com a palavra, repetindo o autor, e os alunos o ouvem com o texto na mão [...]. (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 3331, Professor A).

O professor abre seu livro, cumprimenta os alunos e inicia a aula com a retomada dos pontos da aula anterior. Discute os pontos, utilizando a estratégia de perguntas (formuladas por ele e quase sempre respondidas por ele também) e respostas. (Protocolo n.º 02, 11/05/99, 3331, Professor A).

Após escrever o esquema no quadro, retoma o tópico da aula anterior, faz uma breve revisão e entra no próximo ponto do texto (ponto 2 do esquema). (Protocolo n.º 05, 14/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor dependura o mapa-múndi no quadro. Começa a aula, retomando do ponto onde parou na última aula, anunciando: "Gente, nós vamos dar continuidade ao assunto que começamos. A Civilização Romana teve uma expansão..." Utiliza o mapa, apontando o local onde se situa Roma e vai falando... [...]. À intervenção de qualquer aluno, o professor pára para ouvir e responder; em seguida, prossegue expondo. (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 3251, Professor C).

Aos quinze minutos do início da aula, o professor faz a chamada. Em seguida apaga o quadro e pede aos alunos para abrirem o livro em uma determinada

página. Os alunos que têm o livro atendem. O professor inicia a exposição, anunciando o tema da aula. Os alunos ficam calados, mas fazendo o que querem (parece que estão fazendo um trabalho de Biologia). (Protocolo n.º 04, 06/05/99, 1152, Professor C).

O momento de exposição do tema é o momento central e a seqüência mais longa da aula. É quando o professor retoma pontos da aula anterior, revisa-os e/ou anuncia e discute novos pontos. Começa logo após a distribuição do texto ou da indicação da página a ser lida e estende-se até o final da aula ou até a passagem para a atividade escrita. Isto pode ser confirmado, atentando-se para as transcrições do próximo passo.

- **Leitura oral alternada pelos alunos e intercalada com exposição oral pelo professor e/ou debate:**

Depois de muito expor, o professor diz que, no texto, “tem uma coisa boa pra ler” e pede a uma aluna que leia o trecho que propõe a resposta à pergunta-título do texto. A aluna lê tropeçando nas palavras, os alunos acompanham e, em seguida, o professor retoma o discurso, ampliando o texto escrito. Pede à aluna que continue lendo. Ao final da leitura do parágrafo, o professor pergunta se alguém quer explicar. Alguns alunos falam e o professor ouve e desdobra a fala do aluno. Retorna ao texto com a leitura da aluna até o final do parágrafo. A cada parágrafo, o professor interrompe para explicar o texto. Um aluno chama a atenção e lê um trecho do texto para fazer uma observação (o que demonstra que o aluno está interagindo com o texto, compreendendo-o?). O professor limita-se a ouvi-lo. Dá sinal para prosseguirem na leitura. Outro aluno retoma do ponto onde parou o último a ler. O professor interrompe para explicar o que é “ONGs”, sem esperar uma manifestação dos alunos. O aluno conclui o parágrafo. O professor conclui sua exposição e anuncia uma tarefa a ser feita. Os alunos insistem na discussão (para se livrarem da tarefa ou porque está mesmo interessante?) fazendo perguntas de interesse geral, mas não necessariamente voltadas para o assunto do texto. (Protocolo n.º 01; 05/05/99; 3331, Professor A).

[O professor] Franqueia a leitura oral. Um aluno começa a ler e, enquanto o faz, o professor faz anotações no quadro, esquematizando o texto que está sendo lido. (O aluno lê com bastante fluidez. Alguns colegas se mostram desinteressados e

outros reclamam da "rapidez" da leitura.) Após a leitura do trecho determinado, o professor se volta para o quadro para explicar o que fora lido, sem, contudo, remeter ao texto escrito. Os alunos se põem a copiar o esquema do quadro enquanto o professor fala (dando a impressão de que não são interlocutores do professor).[...]. Um aluno reclama que a aula está "cansando". O professor reage mudando de estratégia. Pára o diálogo e chama a atenção da turma para outro ponto do texto escrito. Faz um novo esquema e dirige uma pergunta a uma aluna: "o que é um fato social?". Um aluno responde que uma festa, por exemplo, é um fato social. O professor não propõe a leitura do texto escrito; vai instigando respostas e com elas vai explicando o conteúdo. Um aluno insiste em que a aula está chata. O professor ignora a provocação e continua. (Protocolo n.º 02, 22/02/99, 1311 e 1321, Professor B).

Depois da exposição, o professor pede aos alunos que leiam oralmente o texto. Um aluno começa a leitura e os demais acompanham em seus textos (em grupos de dois). Ao final do 2.º parágrafo, o professor interrompe e pergunta a um aluno se ficou claro. Ao silêncio do aluno, o professor "refaz" o texto, explicando os tópicos dos parágrafos lidos. Um aluno pergunta o que é "historicidade" e o professor responde; o aluno pede-lhe para ditar a definição e o professor o faz. Em seguida, outro aluno continua a leitura, após o que o professor retoma a exposição, sempre escrevendo no quadro conceitos de importância central no texto. (Do texto de quatro páginas, somente uma e um parágrafo da outra foram lidos). A aula prossegue nessa sistemática, sendo que a maior parte do tempo foi utilizado com a exposição do professor. A aula encerra-se ao toque da sirene às 10 h e 15 min. Saímos. (Protocolo n.º 04, 08/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

[O professor] faz uma introdução da matéria e, em seguida, pede a uma aluna que leia. Outra aluna pede pra ler na seqüência. A aluna que o professor indicou faz a leitura oral. Um colega lhe pede para ler mais alto. A aluna alteia a voz e lê até ser interrompida pelo professor, que passa a vez para a aluna que havia pedido para dar seqüência à leitura, que é retomada do ponto onde a primeira parou. [...]. O professor interrompe a aluna em um determinado ponto do texto e, utilizando um mapa, passa a explicar o tema. [...]. Ao final da explanação, pergunta aos alunos se têm alguma dúvida. Ninguém se manifesta. O professor retoma o discurso e continua na mesma sistemática. (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 1251, Professor C).

O professor propõe uma leitura "sistemática". Pede a uma aluna que leia um determinado trecho e, enquanto ela o faz, ele vira-se para o quadro, dependura um mapa, apaga o quadro e escreve a data e o tema da aula. Após a leitura do

trecho solicitado, o professor se põe a explicar o conteúdo. [...]. Após breve exposição, pede à aluna que prossiga lendo. Ela lê e uma minoria a acompanha pelo livro; a maioria sequer olha para seus livros abertos sobre a mesa de estudo, mostrando-se alheios ao assunto. Nenhum aluno intervém com alguma pergunta ou comentário. Só o professor fala. Novamente, após a exposição pede à mesma aluna que prossiga com a leitura. Interrompe-a quando ela lê “soberbo”. Explica o sentido atribuído ali e exemplifica usando figuras políticas conhecidas pelos alunos. [...]. Terminando de explicar o que é “soberbo”, dá sinal para que outra aluna reinicie a leitura de onde parou a primeira. O professor a interrompe e faz uma chamada para a informação que estão lendo, dando a entender que é muito importante aquele conteúdo do texto. Ninguém se mostra desperto e interessado. E assim vai: a aluna lê, o professor interrompe, explica e devolve a vez para a aluna continuar lendo, nesta mesma sistemática até o final da aula, que se encerra ao toque da sirene. (Protocolo n.º 04, 06/05/99, 1152, Professor C).

Conforme se pode ver, a metodologia utilizada pelos professores, na condução de atividade com a leitura, não difere muito de um professor para outro. Pode-se afirmar que o texto fica sempre relegado a uma posição secundária entre os poucos mediadores do conhecimento utilizados em sala de aula. O professor assume a posição de mediador principal com uma característica marcadamente transmissiva. A atividade do aluno é limitada a ouvir e, quando muito, a responder perguntas feitas em função da manutenção de um suposto diálogo. Por que suposto? Porque, geralmente, as perguntas são feitas pelo professor e as respostas são dadas pelo aluno sempre nessa ordem, quando não ocorre de o professor perguntar e responder ele mesmo, como é o caso da explicação do que é “ONGs”, (Professor A) e “soberbo” (Professor C). Os professores não esperam pela manifestação dos alunos quanto às suas possíveis dúvidas, adiantando-se em explicar o que eles próprios julgam duvidoso ao aluno. Houve um outro episódio ilustrativo a esse respeito e que me chamou a atenção:

O professor encerra a discussão, pedindo aos alunos que respondam a uma pergunta proposta pelo autor do texto. Enquanto aguarda que os alunos façam a tarefa, explica a eles "o sentido" de uma charge do texto, ao invés de pedir-lhes que a leiam. O professor pede-me para eu me apresentar; eu o faço, explicando o objetivo de minha presença ali naquela aula e nas aulas seguintes do bimestre. Em seguida, o professor faz a chamada, recolhe os textos e encerra a aula. Saímos. (Protocolo n.º 01; 05/05/99; 3331, Professor A).

A meu ver, neste episódio, o professor perdeu uma excelente ocasião para oportunizar a leitura do aluno deste tipo de suporte textual. A experiência de muitos professores, especialmente os que costumam trabalhar com uma variedade maior de tipos de suporte textual, tem demonstrado que os alunos não dominam a leitura de charges, sendo-lhes estas uma forma textual estranha ao seu repertório de leituras.

Entre as várias causas para explicar a dificuldade do aluno em compreender charges está uma que tem sido promovida pela própria escola: a falta de exposição, de disponibilização dos objetos com os quais deverá interagir o aluno para construir seu conhecimento.

Além de não se oferecer um material de leitura variado, os poucos textos que são colocados para leitura não são, de fato, enfrentados pelos alunos em sala de aula. A leitura que é feita, conforme se observou, é a leitura oral, pelos alunos, de partes do texto que o professor seleciona como partes importantes ou "boas de serem lidas", como uma forma de auxiliar o professor na construção de seu texto oral, ilustrando-o ou norteando sua exposição, ou, até mesmo, intercalando posições com o professor.

Sabe-se que, para muitos alunos, a escola é o único lugar onde terão a chance de entrar em contato com certos produtos culturais, como a mídia impressa por exemplo, cujo acesso é mais caro do que o acesso à mídia

radiofônica e televisiva e mais “difícil” do ponto de vista das habilidades requeridas para leitura e compreensão de seus conteúdos veiculados.

Não obstante isto e o fato de ser a escola o espaço por excelência do livro, isto é, de tudo que vem impresso, conforme os dados desta pesquisa indicaram, não se pode afirmar que a escola tem esgotado todas as suas possibilidades para elevar a competência do aluno como leitor de textos escritos.

Assim sendo, torna-se mais necessário e urgente, à escola que se pretende comprometida com a formação de cidadãos críticos e esclarecidos, oportunizar a experiência do aluno com o maior número possível e variado de suportes textuais, ampliando, assim, o repertório cultural e de experiências de leitura de seus alunos.

A partir desse modo de fazer “com” a leitura nas experiências relatadas, podem ser vistas, aí, a concepção de leitura refletida nas ações empreendidas, bem como os objetivos com relação à formação do leitor, os quais serão analisados a seguir.

1.2.1 a concepção de leitura

Gostaria de iniciar pela opinião dos professores ao lhes ser solicitado que definissem o ato de ler ou leitura.

(1) *Professor A*

Pesquisadora: “Como você definiria o ato de ler? O que é ler para você?”

Professor: “É você ler e compreender o que tá escrito e saber comentar sobre aquilo, né?”

Pesquisadora: "O que você acha que precisa ter a pessoa para chegar a essa compreensão, para saber ler?"

Professor: **"É preciso ter interesse sobre aquilo que ela vai ler, um compromisso... Que, muitas vezes, até a gente, né?, tá cansada... pega um livro pra ler, a hora que cê acorda tem que voltar lá no início de novo. Então, a gente tem que ter o interesse, até maturidade..."**

Pesquisadora: "Maturidade...?"

Professor: **"Intelectual, né? Porque senão..."**

Pesquisadora: "Que conhecimentos o leitor tem que ter para realizar a compreensão?"

Professor: **"Uai, ele tem que saber da realidade, que ele tá ali com aquele objetivo, né?, de aprender, de buscar conhecimento, e ser responsável por aquilo. Senão... ele não é um conhecedor, mas não são todos que conseguem isso."**

Pesquisadora: "Você acha que os alunos que apresentam dificuldade na leitura, apresentam-na porque não têm esses requisitos: interesse, responsabilidade, maturidade...?"

Professor: **"Interesse... É. Eu acredito que não. Às vezes a pessoa tem dificuldade forte, né?, e não chega a isso. Mas a maioria das vezes precisa... Porque é fundamental você ter interesse, você ter responsabilidade com aquilo."**

Para este professor, "ler" guarda estreita relação com "compreender", como se pode ver. Mas esta compreensão não é explicitada nos termos que definem Meserani(1995) e Orlandi (1993) em que que "compreender é saber que o sentido pode ser outro", indo além da mera interpretação do que o autor, supostamente, quis dizer. "Compreender o que tá escrito e saber comentar aquilo" é o mesmo que decifrar a mensagem do autor enviada via código escrito, num processamento ascendente da informação. A mensagem está ali, cabendo ao aluno apreendê-la na íntegra. Teríamos, neste caso, um modelo de leitura tal qual o informado pela lingüística da frase, em que ler é decifrar, reconhecer, reproduzir, apenas.

Para a realização desta “compreensão”, segundo o professor, o de que o aluno precisa são certos atributos morais, como compromisso, interesse e responsabilidade, e “até” maturidade intelectual.

(2) Professor B

Pesquisadora: “Como é que você define o ato de ler, a leitura?”

Professor: **“O que seria, pra mim, a leitura?”**

Pesquisadora: “Isso. O que você acha que entra em jogo na realização da compreensão?”

Professor: **“Não sei, Vanderleida, eu acho que seria um processo de você conseguir decodificar um... algo que já foi produzido, né. Porque o texto, qualquer que seja ele, tanto literário quanto jornalístico, critérios que você coloca, né, científicos ou didáticos, eu vejo que todo ele é resultado de um processo de construção do conhecimento já anterior. Então, quando você pega um texto pra ler, você tá socializando um... algo que já foi produzido anteriormente, né, e aí, aquilo tem que servir, tem que servir, então, de base pra suas práticas futuras. Por que que eu passo um texto pro aluno ler? Porque aquilo foi, é um conhecimento que já foi sistematizado anteriormente, e que pode, na minha concepção, quando eu elaboro o programa, isso servir pra ele pra uma... pra sua formação, pra sua vida diária, né. Então, acho que a leitura, ela tem que ter esse papel. Não adianta o aluno ler, ler, ler uma quantidade grande de material sem que ele faça correlação, sem que ele consiga perceber a ligação e importância disso que ele está... disso que ele está lendo.”**

Segundo este professor, ler é um processo de decodificação de algo que já foi produzido, isto é, é também decifrar, traduzir o que o autor elaborou como conhecimento. O texto é o depositário desse conhecimento que deve ser apreendido e utilizado pelo leitor. A leitura aqui confunde-se com o próprio conteúdo do texto.

(3) Professor C

Pesquisadora: "Como é que você define o ato de ler? Para você, o que é leitura?"

Professor: *"O ato de ler, a leitura. Ele, primeiramente, é um ato imaginativo. Ééé, ééé, a literatura, ou, os instrumentos que nós temos a nível de literatura só se torna uma leitura quando isso val para a imaginação do indivíduo e ele é capaz de criar essas imagens; ele é capaz de produzir a imagem que nós chamamos de imaginário. Ééé, lendo, vamos imaginar, o Monteiro Lobato, eu ser capaz de criar o universo literário do Monteiro Lobato no início do século, eu estar me localizando no início do século visualizando todas as imagens que o Monteiro Lobato é capaz de descrever em sua obra e criar, e recriar o século, o início do século XX. Eu acho que isso é a leitura, é a capacidade criativa, imaginativa."*

Para este professor, "leitura é capacidade criativa, imaginativa". Criativa, no sentido de captar o "universo literário" de determinado autor, reconstituindo as "imagens" que o autor é capaz de descrever em sua obra. Imaginativa, no sentido de ser capaz de produzir, refletir na mente a imagem de um determinado fato. O texto aqui é, também, a fonte originária de sentido. É a partir do texto que o leitor constrói o sentido do texto, que já está dado pelos "instrumentos" que o próprio texto oferece. E isto é confirmado por outra passagem da entrevista com o professor em que ele, respondendo sobre a questão de como esse "imaginário" e poder criativo da leitura funcionariam com relação ao livro didático, afirma:

"No caso do livro didático. O aluno ser capaz de, mediante uma sistematização prévia do conteúdo, claro, de uma forma muito mais, ééé, muito mais fácil porque os textos estão compostos, as imagens estão mais ou menos compostas, o aluno ser capaz de adentrar em uma discussão e produzir o seu imaginário. Volto a repetir a questão da Revolução Francesa. Ler a Revolução Francesa é ser capaz de produzir a imagem desse fato. Isso é

leitura, no meu entender. Leitura, certamente, não é uma codificação (sic) de letras, sílabas, de palavras e etc., mas é a gente visualizar, ééé, o que aquele conjunto de palavras, frases e etc. são capazes de compor na minha memória ou na minha imaginação. O que que ela é capaz de fazer com a minha imaginação. Isso para mim é leitura. Aprender a ler. Aprender a ler é criar o mundo.”

(Professor C)

Embora esteja negando que ler seja um ato de (de)codificação do código escrito, não nega que o papel desse código é instrumentar o leitor para recompor, reconstituir o sentido que, através desse código, está posto.

As opiniões expressas confirmam o que da prática se observou. As atividades de leitura eram todas orientadas para a captura do sentido do texto, para aquilo que o autor quis dizer no espaço do texto, como se o sentido se encontrasse ali em sua forma completa.

A partir destas observações pode-se afirmar que a concepção de leitura informada pelo discurso e pela prática dos professores é a que considera a leitura com um ato de decodificação do sentido, cuja realização passa, anteriormente, pela decodificação do código escrito. É uma leitura de tipo, exclusivamente, monossêmica, caracterizando-se pela busca e reconhecimento do sentido *dado* pelo autor e pela reprodução e reconstituição deste por parte do leitor.

Palma(1984), comentando Orlandi (1982 e 1983), afirma que “no ambiente escolar, a orientação tem-se detido num tipo de leitura, a monossêmica, excluindo a possibilidade de uma leitura polissêmica”. E acrescenta:

Ora, se compreendemos o processo de leitura como processo de produção de texto, já que este se constitui na pela (sic) interação que se estabelece entre autor e leitor, uma leitura de reconhecimento impede qualquer ação produtiva por parte do leitor, o que descaracteriza o próprio processo de leitura. O enfoque deve ser

outro, então. A ênfase deve ser dada à leitura polissêmica, a que oferece espaço ao leitor, no sentido de poder ele *produzir* múltiplas e diferentes interpretações a um texto. (Palma, 1984:11).

O problema que a leitura parafrástica põe não parece ser o de impedir “qualquer ação produtiva por parte do leitor” conforme afirma Palma, pois, segundo Orlandi (1996:201), “[...] há sempre ação por parte do leitor, ou melhor, a leitura é processo de interação. Logo, mesmo no reconhecimento de sentido (leitura parafrástica) já há inferência. O que pode haver, isso sim, são graus diferentes de inferência”.

O problema, então, parece residir aí. Ao exigir-se um mínimo de inferência pelo tipo de leitura adotado, exige-se menos dos conhecimentos extra-texto que o leitor deve possuir para ir além da imitação, da repetição, da memorização, em termos de leitura. A consequência disso será que as condições de leitura do leitor aprendiz não serão modificadas, ou seja, o aluno permanecerá no mesmo patamar de eficácia em sua capacidade comunicativa via leitura.

Para este tipo de leitura, a parafrástica ou monossêmica, o conhecimento do código escrito parece ser bastante. Isto explicaria a ênfase que os professores dão ao vocabulário nas atividades de compreensão da leitura, pois, segundo suas concepções, compreender um texto é saber dizer o que o texto diz, o que passa, antes, por saber o que as palavras significam.

O problema desta definição de leitura não está nela mesma, mas em seus pressupostos. Um dos pressupostos é de que ler é compreender o significado das palavras. Toda leitura, seja ela parafrástica ou polissêmica, requer o conhecimento do léxico. Mas, não somente deste. Quanto aos conhecimentos lingüísticos requeridos para a realização da leitura, somam-se aos conhecimentos lexicais os conhecimentos morfológicos, os conhecimentos sintáticos, os

morfológicos e os semânticos da língua. Além destes, exigem-se os conhecimentos de conteúdo, relativos aos assuntos tratados nos textos, e formais, relativos às modalidades existentes de texto. E mais, ainda, requerem-se os conhecimentos relativos aos mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. Todos estes conhecimentos são requeridos e desencadeados pelo leitor no ato de ler, e tanto mais eficaz, exitosa, compreensiva será a leitura quanto mais desses conhecimentos puder utilizar o leitor. Tais conhecimentos só poderão ser utilizados se o leitor os tiver construído. E o leitor só os terá construído se lhe tiverem sido criadas as condições para isso.

Um outro pressuposto é de que a leitura é tão somente a recuperação do "dito" no texto pelo autor. Neste sentido, a leitura seria uma atividade regulada pelo autor através do texto, cabendo ao leitor, apenas, descobrir o sentido "original e natural" do texto. Não se nega que o autor, na sua contrapartida de construção do texto, planeje um sentido que deva ser compreendido "corretamente" pelo leitor (Cf. Chartier, 1990:123) e que se esforce por oferecer todas as condições lingüísticas e discursivas para que o "seu" leitor, isto é, o destinatário pensado para seu texto, possa reconstitui-lo. Mas não se afirma, com isto, que o planejamento e o esforço na produção do texto pelo autor sejam garantias para que o resultado na leitura seja o resultado previsto pela leitura autorizada. Isto porque a leitura é processo interacional de sentidos, sentidos estes produzidos por sujeitos, leitores e autores, situados social, cultural e historicamente em uma dada realidade. Assim sendo, o sentido será sempre aquele possível ao leitor numa atividade interativa em que entra em jogo seus conhecimentos e os do autor informados no e pelo texto.

A retomada de alguns posicionamentos teóricos corrobora essas afirmações. Segundo Soares (1991:26), "o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui". E, ainda, no capítulo I deste trabalho se lê: "[...] o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e o escritor, através do texto"(Moita Lopes, 1996:149). Logo, a leitura não deve ser entendida como o resgate, a reconstituição fiel do sentido dado pelo autor num texto, mas a instância onde leitor e autor produzem, em tempos e lugares diferentes, um significado, um sentido ao texto.

Diante disso, a questão sobre o tipo de leitura realizada na escola, nos termos que Orlandi (1996) coloca, merece algumas considerações, começando pelas definições de leitura parafrástica e leitura polissêmica.

A leitura polissêmica, segundo a referida autora, "se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto", distinguindo-se da leitura parafrástica, "que se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor" (Orlandi, 1996: 200, grifos da autora).

Uma indagação que se impõe para reflexão, diante de tais definições, é "por que a escola se detém mais na leitura do tipo parafrástica?". Uma resposta que parece plausível é que tal tipo de leitura é condicionada a quatro fatores: ao tipo de concepção de leitura do professor, ao tipo de texto oferecido para leitura, ao tipo de relação estabelecida entre autor e leitor e à própria história de leitura do leitor.

Como já se demonstrou, a concepção de leitura do professor aproxima-se da idéia de que ler é captar, apreender, reconstituir "o" sentido dado

e posto no texto, através de um processamento ascendente da informação. Com isto, limita o ato de ler a um processo de reconhecimento e de reprodução, apenas, tornando importante nas leituras realizadas a reconstituição do sentido dominante, através da decodificação da mensagem escrita. A tarefa do leitor é única e exclusivamente de deciframento, de decodificação do sentido via pistas lingüísticas usadas pelo autor. E tanto mais competente será o leitor quanto mais fiel ao texto for sua versão do sentido, isto é, sua demonstração de compreensão. Assim sendo, quanto mais parafrástica a leitura, mais confiabilidade lhe será creditada.

Quanto ao outro condicionante, verificou-se que os tipos de textos utilizados nas aulas, como fonte de informação, são o texto didático, predominantemente, e o científico. Segundo Orlandi (1996), tanto no discurso autoritário, no interior do qual se insere o texto didático, como no científico a possibilidade de leitura polissêmica é menor do que em outros tipos de discursos. Isto porque a natureza destes textos favorece a fixação de sentidos, por leitores que representam a autoridade – como os críticos, os cientistas, os especialistas, os professores – , sentidos estes que passam a ser considerados os desejados, os corretos, os legítimos, porque prestigiados, para a leitura.

O professor, afirma Orlandi, inserido “nesse circuito da leitura de prestígio, [...], retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada como ideal, e que tem como modelo a de um crítico” (Orlandi, 1984:8). O crítico, no caso do professor, tem sido representado, na maioria das vezes, pelo autor do livro didático adotado. É ele quem tem determinado o tipo de leitura ideal na escola.

Quanto à relação que se estabelece entre autor e leitor, verifica-se, na escola, que a relação é hierarquicamente polarizada. De um lado, está o autor, que fornece o sentido; do outro, está o leitor, que tem a função de “descobrir” este sentido. E entre eles, o professor como mediador da relação que se institui entre leitor e autor/texto. Deste tipo de interação, denominada autoritária, a leitura resultará na interpretação do sentido possível, apenas, a saber, o sentido que foi estabelecido para o texto pela autoridade competente, representada pelo professor.

O último condicionante nos dá conta de que a história de leitura do leitor influi decisivamente na compreensibilidade para mais ou para menos da leitura de cada leitor. E sabemos que a história de leitura dos nossos alunos é muito precária para alargar a sua compreensão de textos, possibilitando-lhes a leitura polissêmica, conforme sugere Palma. Assim sendo, a leitura que o aluno realiza é aquela que reproduz, imita, repete a leitura do professor.

Modificar esta realidade implica uma série de outras modificações: modificar a concepção de leitura do professor; ampliar o repertório literário disponibilizado ao aluno e utilizado em sala de aula; modificar a relação de interação entre leitor/texto/autor; descentralizar a mediação do professor e desabsolutizá-la; modificar a história de leitura dos alunos.

Estes são desafios para o professor e para a escola, naturalmente, os quais deverão ser assumidos, mas sem esquecer-se de que em nada resultará o trabalho docente se este não for orientado para provocar o engajamento do aluno no trabalho de construção de sua própria história de leitura, pois ninguém pode substituí-lo nesse empreendimento.

1.2.2 Os objetivos com relação à formação do leitor

Sabe-se que toda aula é orientada para a realização de algum objetivo, mesmo quando este não é declarado. Por outro lado, é possível que o objetivo seja declarado e não sejam desenvolvidas atividades que possibilitem sua realização. No caso desta pesquisa, mesmo não tendo sido encontrada nos planos de ensino a indicação de objetivos com relação à formação do leitor, buscou-se verificar a existência de tais objetivos a partir da análise dos procedimentos adotados na condução do processo de ensino nas atividades de leitura e das declarações dos professores em entrevista.

A consulta aos registros de observação das aulas e análise destes permite afirmar que não são explicitados objetivos com relação à formação do leitor nas atividades desenvolvidas em sala de aula na condução do processo de ensino dos conteúdos específicos das disciplinas.

Já das declarações dos professores em entrevista não se pode dizer o mesmo. Os professores pesquisados foram unânimes em concordar que o ensino da leitura é uma necessidade em todos os níveis de escolaridade e que eles, no desempenho de suas funções, se consideram professores, também, de leitura, sim.

Entretanto, a despeito destas declarações, pode-se afirmar que, nos procedimentos adotados pelos professores nas atividades que exigiam a leitura, não se verificam ações voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, conforme a concepção de leitura defendida neste estudo. E, neste sentido, é preciso relativizar as conclusões aqui apresentadas. Se, do ponto de vista deste estudo, a afirmação que se faz acima é pertinente,

observada do ponto de vista dos professores, não; pois suas ações mantêm coerência com a concepção de leitura adotada por eles.

Vejamos, primeiro, as declarações dos professores sobre: a) as condições do aluno em termos de domínio da leitura; b) suas concepções do que seja ensinar a ler; c) as oportunidades de aprendizagem de leitura que eles acham que proporcionam aos alunos.

Todos os professores concordaram em que os alunos do ensino médio se encontram em defasagem com relação ao domínio da leitura necessário para o nível de escolaridade em que se encontram. E, ainda, que isto é um problema que precisa ser superado. Vejamos alguns diálogos em que essa idéia foi apresentada:

(1) Diálogo com o **Professor A:**

Pesquisadora: "Você acha que é necessário ensinar um aluno de 2.º grau a ler [e a escrever], ainda?"

Professor: **"Eu acho que é necessário, porque, muitas vezes, eles chegam, né?, sem essa experiência. A gente vai corrigir uma prova de um aluno, muitas vezes, é difícil você decifrar o que ele escreveu. Concordância, erros na escrita, na ortografia... Então ééé, acredito que a gente tá sempre aprendendo, mesmo que a gente fala 'eu sei', né?, tem alguma coisa que a gente esbarra aí, e eles então?"**

Pesquisadora: "Então, você não considera os alunos com as habilidades de leitura [e escrita] já consolidadas?"

Professor: **"Tem alguns, não. Principalmente quando a gente faz textos de... jornalísticos, em sala de aula, a gente vê tanto que eles são carentes ainda, né?"**

Embora o professor tenha se detido na questão da escrita ele concorda que o aluno do ensino médio ainda é "carente" de saber ler, que os

alunos não estão suficientemente habilitados para o nível escolar em que se acham.

(2) Diálogo com o **Professor B:**

Pesquisadora: "Se você tivesse que definir pré-requisitos pra sua disciplina, quais seriam esses pré-requisitos?"

Professor: "*A leitura é um deles. É fundamental que o aluno saiba ler. E é difícil, porque ele chega com, no 2.º grau, com um vocabulário muito fraco assim, ele não tem um vocabulário que consiga interpretar bem os textos que a gente trabalha. Então, tanto quando eu trabalhei com história quanto agora trabalhando com sociologia, eu sinto que um dos maiores problemas é esse. Os nossos alunos, eles não têm esse hábito de ler. Então, esse é um dos maiores problemas que eu enfrento. Se você pedir pra eles fazerem uma leitura prévia, por exemplo, do texto, 'ah, nós vamos trabalhar com o texto X na próxima aula, cês leiam em casa', pode preparar OUTRA forma de trabalho em sala, porque dificilmente, eles lêem. E aqueles que lêem, quando você tenta puxar aquilo que ele leu, você não consegue muito... muita coisa também não.*"

[...]

Pesquisadora: "Você acha que é necessário ensinar aluno de 2.º grau a ler [e a escrever], ainda?"

Professor: "*Não sei, Vanderleida. É complicado né? Se a gente for pensar na forma como eles estão lendo..., porque eles lêem sem, num sei se seria o termo DECODIFICAR, mas ele lê, mas ele não consegue colocar pra fora nem dizer o que que ele entendeu daquilo que ele leu, né? Se for nesse sentido, eu acredito que a gente tenha que fazer um trabalho, que você pede pra eles SUBLINHAR as palavras que eles não conhecem o significado, PROCURAR isso no dicionário, acho que a gente acaba, o que nós estamos fazendo é ensinando ele a ler.*"

Para este professor, o aluno chega com um “vocabulário fraco” para interpretar os textos trabalhados em sala de aula, requerendo do professor ações voltadas para a superação de dificuldades como esta.

(3) Diálogo com o **Professor C:**

Pesquisadora: “Você acha que é necessário ensinar a ler [e a escrever] aluno de 2.º grau, ou não mais?”

Professor: **“Olha, eu acredito que o problema crucial da nossa escola na contemporaneidade é ter perdido o método eficiente do ler, escrever e contar. Ter perdido.”**

Pesquisadora: “Qual é esse método? Como você o descreveria?”

Professor: **“Eu descreveria esse método através de três mecanismos. Primeiramente, o desenvolvimento da imaginação humana. Como seria isso? Através do envolvimento do aluno com a literatura, a imaginação. O segundo momento, a criação do espaço abstrato do aluno, que a gente vem, também, compreendendo como sendo o aprofundamento do exercício literário, do ler, do escrever e do contar, estas três condições. O terceiro momento, a produção do raciocínio lógico, que é o domínio do conhecimento científico que se deve ser estabelecido. Imagino que estes três mecanismos tenha sido contemplado até o final do ginasio, ou seja, do 1.º grau.”**

Pesquisadora: “Da 8.ª série?”

Professor: **“Isso! Da 8.ª série.”**

Pesquisadora: “Deveria ser?”

Professor: **“Deveria ser. Deveria ser. O aluno sair da 8.ª série lendo, escrevendo e contando. Suficientemente, suficientemente. E não no 2.º grau. No 2.º grau, eu acredito que é o momento em que as discussões didática-científica tenham um espaço garantido para isso. Um espaço garantido. A questão da discussão didática-científica, ou seja, a organização didática dos conteúdos científico. E, para mim, esse ano foi uma surpresa muito grande. Quando a gente entrou na sala do 2.º grau e eles não tinha conhecimento...”**

Pesquisadora: “Habilidade de leitura.”

Professor: **“Isso, habilidade de leitura. E foi uma surpresa enorme.”**

Pesquisadora: "Então, você acha que os alunos não estão com isto consolidado?"

Professor: "**Não estão com isso consolidado. E acredito que a maior perca que a gente pode registrar a nível de educação é a escola ter aberto mão da sua condição do ler, escrever e contar.**"

Segundo este professor, o aluno de 2.º grau não lê de modo satisfatório e se diz surpreso com esta realidade encontrada em suas salas de aula. Avalia que esta situação se deve a uma falha da escola em "ter perdido o método eficiente do ler, escrever e contar" e considera que este problema deva ser atacado, sim, mas no ensino fundamental e não no médio, ao contrário do que afirmam os outros professores.

(4) Diálogo com o **Professor D**

Pesquisadora: "Você acha que é necessário ensinar aluno de 2.º grau a ler [e a escrever], ainda?"

Professor: "**Ainda. Com certeza, não sabem ler e escrever. E digo mais: (risos) quanto mais tempo (incompreensível) interessante, mas na pós-graduação, eu estou dando aula de Metodologia, nós tivemos, alguns momentos, que sentar e fazer... ensinar o que que é leitura?, o que é ler?, o que é decodificar?"**

Para este professor, a situação de não saber ler e escrever não é exclusiva do 2.º grau, mas até dos alunos da pós-graduação.

Com relação à concepção do que seja ensinar a ler, os professores expressam as seguintes opiniões:

(1) **Professor A**

Pesquisadora: "E de que modo você acha que se pode ensinar a ler [e a escrever] alunos de 2.º grau?"

Professor: "**A gente leva o material, textos, e eles vão interpretar os**

textos, redigir, comentar sobre o que foi falado, ler, explicar o que leu... porque eu acho que isso é fundamental. E a gente faz isso! Produção de textos várias vezes!"

Pesquisadora: "Como é que você checa a compreensão do aluno dos textos que você pede pra ler?"

Professor: "**Se a gente, baseado no texto, se houve entendimento.**"

Pesquisadora: "E como você avalia isso? Pra você ter certeza de que o aluno entendeu o texto?"

Professor: "**Se o raciocínio dele é um raciocínio lógico. Não precisa ser igual o meu. Mas que tenha fundamento.**"

Pesquisadora: "Então. Mas como faz pra que o aluno demonstre isso? Você pede pra ele escrever... falar...?"

Professor: "**Nas provas? No trabalho?**"

Pesquisadora: "Na leitura."

Professor: "**É, a gente pede 'explique, comente, fale sobre isso', né? 'sobre aquilo'. Geralmente as provas são assim.**"

Pesquisadora: "Você checa a compreensão pelo escrito do aluno?"

Professor: "**É. 'Escreva o que você entendeu', né?, 'comente'. Às vezes, a gente vai assistir um filme, assiste ali, tem um vídeo rápido, né? 15,20 minutos, aí na hora de sair, a gente pergunta 'comente sobre o que você entendeu...', né? 'sobre os bóia-frias', a gente viu um texto. Aí, eles vão e escreve, sempre tem uns que escreve muita coisa.**"

Ensinar a ler, para este professor, é fazer o aluno ler e explicar o que leu, seja falando ou escrevendo, sempre com base nas idéias do texto.

(2) Professor B

Pesquisadora: "Como é que você acha que deveria ser esse ensino de leitura para alunos de 2.º grau e até para os seus pós-graduandos?"

Professor: "**Então. Mesmo quando você chega, por exemplo, porque eu não vejo muita diferença desse aluno que nós temos no 2.º grau com o aluno que chega no 1.º ano lá na universidade. Que são nossos alunos, né? A gente sempre faz um trabalho dessa natureza, de... de mostrar... de ensinar o aluno a tirar a idéia central de um texto,**

porque ele chega na universidade, também, sem saber ler, como ele chega aqui... no 2.º grau. Então, um trabalho que eu tenho tentado fazer é esse: tirar a idéia central, né?, pegar essa idéia central e anotar, por exemplo, ele tá fazendo a leitura, quais são as palavras que ele desconhece o significado? Eu fiz uma experiência com alguns alunos daqui, com uma turma mesmo de 3.º ano, eu pedi pra eles lerem e levantarem as palavras que eles não conheciam o significado e trazerem estas palavras com o significado, procurar no dicionário. NINGUÉM trouxe. Deve ter tido um, dois alunos, no máximo, que tinham..., que se preocuparam..., mas a grande maioria dizia que não tinha palavra que eles não conhecia o significado. Ai eu fui, e fui perguntando 'qual que é o significado da palavra tal?', ai eles não sabiam; 'qual que é o significado da palavra tal?'. Então, eles FALAM que conhecem, mas quando chega na hora de definir, eles não sabem. E, muitas vezes, eles dominam, às vezes, um determinado, eles imaginam que dominam um determinado conceito, mas, muito no senso comum. Eles, ele imagina que o significado seja aquele, porque é meio genérico. Mas, quando você vai ver, realmente, ele num, ele num conhece o significado."

Ensinar a ler é, do ponto de vista desse professor, orientar o processo de decodificação de palavras, é explorar o texto no nível lexical e levar o aluno a dominar os significados dos termos, palavras e conceitos.

(3) Professor C

Pesquisadora: "Você acha que já respondeu a questão seis (do roteiro)?

De que modo você acha que se pode ensinar a ler e a escrever alunos de 2.º grau e até universitários?"

Professor: "*Eu acho que sim. Eu acho que...*"

Pesquisadora: "Quando você fala da imaginação..."

Professor: "*Isso, daqueles três pré-requisitos básicos. Que não é uma coisa nova, que já os gregos, os filósofos gregos, eles já tinham definido uma estrutura de compreensão de leitura, escrita e contar, desta forma como estou descrevendo.*"

Por isso que os meus pressupostos são esses.”

Para este professor, ensinar a ler é envolver o aluno com a literatura para desenvolver-lhe a imaginação, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico, conforme se pode ver na transcrição anterior a esta.

(4) Professor D

Pesquisadora: “E o que você ensinou sobre leitura?”

Professor: **“Na pós ou aqui?”**

Pesquisadora: “Aqui.”

Professor: **“Coisas básicas. Quando usar um dicionário, que situação? É... o que é a leitura científica? Ela, necessariamente, se acompanha de um fichamento; ela, automaticamente, se acompanha de um instrumento que vão reter (incompreensível), então, sublinhar, resumir, fichar, esquematizar. São instrumentos que não são posteriores à leitura. [...]. A leitura é, na verdade, o livro está aberto, mas o entendimento dele é preciso abrir uma porta, e você precisa achar a chave para abrir essa porta, é preciso ter a chave de leitura de determinado autor. E a chave de leitura você vai tecendo com esses conceitos, com a atualização histórica, o que ele viveu, (incompreensível) o que outras correntes falam do momento que ele era... Isso tudo aparece.**

Para este professor, ensinar a ler é orientar o aluno a buscar, além do significado das palavras pelo uso do dicionário, informações extratextuais, como o contexto histórico, a historiografia do autor, a opinião de idéias diferentes das do autor, as quais ele está chamando de chave para abrir a porta do entendimento.

Com relação à atribuição de responsabilidade do ensino de leitura, todos os professores atribuem a tarefa de ensinar a ler aos professores de todas as disciplinas e demonstram acreditar que estejam sendo professores de leitura. Vejamos suas declarações a respeito:

(1) Professor A

Pesquisadora: "Você acha que esta é uma tarefa (ensinar a ler) então, para quais professores?"

Professor: **"Ah, produção de texto, qualquer disciplina faz. Desde que o professor consiga levar um texto que está de acordo com a sua matéria, não é?, e trabalhar com ele igual a gente interpreta música, ele tá escrevendo, mostrando o que ele entendeu."**

(2) Professor B

Pesquisadora: "Você me diz que faz isso [ensina a ler]. Você acha que esta é a função de todo professor ou teria um professor com mais responsabilidade nessa questão?"

Professor: **"Não, eu acho que essa é a função de TODO professor. De todo professor. [...]."**

(3) Professor C

Pesquisadora: "E quem deveria fazer isso [ensinar a ler], professor?"

Professor: **"Quem deveria fazer isso é a escola."**

Pesquisadora: "Não, mas, que professores ou em quais disciplinas se deveria trabalhar esse conteúdo?"

Professor: **"Primeiramente, seria necessário uma reorganização da nossa grade curricular, desde o primário, até as escolas médias e universitárias. A gente está repensando todas as condições dessas prerrogativas. Eu não acredito em um professor específico para dar conta desses três movimentos, mas eu acredito num conjunto de professores que sejam capazes suficiente de, em suas disciplinas, em sua área, ser capaz de estar desenvolvendo essa habilidade no aluno, em conjunto, a escola, e não a pessoa específica, o Português 'olha, o aluno não sabe ler, a culpa é do professor de Português', 'olha, o aluno não sabe contar, a culpa é do professor de Matemática'. Não. É um conjunto de desenvolvimento, de mecanismo da escola que volte urgentemente para esse problema do ler, escrever e contar. Enxugamento dos conteúdos, nós acreditamos que nós já estamos chegando no final de um século com uma escola esbarrotada (sic) de conteúdos que acaba não tendo a menor necessidade para o aluno, a menor razão. Então**

isso leva ao desvio do objetivo central. Eu penso que é necessário, primeiro, a reestruturação da grade curricular e, partindo daí, o enxugamento de todas as áreas do saber para que a gente centralize-se em cima do ler, escrever e contar.”

(4) Professor D

Pesquisadora: “De quem você acha que é a tarefa de ensinar a ler?”

Professor: *“Eu acho que isso é da escola como um todo. Eu acho que isso não é competência única... Eu não sei se seria pra Filosofia no 2.º grau fazer. Isso é antes, é lá no 1.º grau. Mas se eu chego e isso não tem no aluno, eu, absolutamente, eu não vou à frente sem perguntar ao aluno (incompreensível) . Se não ficar nada [...], algum dia ele vai ter que acordar por si próprio, senão sempre receberá tudo pronto. Quer dizer, ééé, eu não sou da idéia, totalmente, que “Ah, os alunos não estão dando conta de entender, eu não vou à frente, porque os conceitos básicos não estão sendo aprendidos”. Não. O aluno, ele é esperto, como o ser humano é esperto o tempo todo. Né? É uma forma muito clara que ele encontra para reter o andamento do professor [...].”*

O terceiro ponto diz respeito às oportunidades de aprendizagem de leitura que os professores acham que proporcionam. Avaliam-se como professores de leitura no sentido da suficiência do trabalho desenvolvido por eles. O que dizem, então:

(1) Professor A

Pesquisadora: “Como você se valia nessa condição de professora de leitura?”

Professor: *“Ah, eu acho que podia ser melhor... Eu acredito. A gente nunca que consegue fazer muita coisa, né?, eu acho que sempre a gente chega e fala assim ‘ah, mas podia ter sido melhor, podia ter incentivado mais’. Mas, é difícil pra gente, tá lá na sala de aula, tanta coisa pra gente ler, tem um programa muito grande, né?”*

(2) Professor B

Pesquisadora: "Como você se avalia nessa condição?"

Professor: **"Se eu tenho cond... se eu faço ou se eu consigo levar o aluno..."**

Pesquisadora: "Se você é um professor DE leitura?"

Professor: **"Eu acho que sou. Eu acho que sou, Vanderleida. Pelo menos eu tento, ééé, DESPERTAR neles o prazer, né. Quando você tenta mostrar a importância, quando você motiva pra leitura, quando você LÊ com eles, como, às vezes, a gente tem, né, chega um determinado momento que a gente precisa fazer, eu acredito que a gente esteja sendo, sim, um professor de leitura, cons-tan-te-mente. Porque o professor de Matemática, pro aluno, ééé', resolver um problema de Matemática, como é que ele vai resolver um problema de Matemática? Que que é o primeiro passo pra resolver um problema de Matemática? É a leitura do problema. Se ele não tiver uma compreensão do que está escrito, do que está posto no texto, ele num vai resolver. Né? Aí, ele diz assim 'eu sei fazer isso aqui, eu lembro da fórmula, mas eu num consigo entender o que que você quer'."**

(3) Professor C

Pesquisadora: "Você se avalia como nessa condição de ser um professor de leitura?"

Professor: **"Eu me avalio um professor que, necessariamente, está em torno das leituras. É impossível a gente estruturar um pressuposto teórico sem ler."**

Pesquisadora: "Tá, mas enquanto professor DE leitura, que ensina a ler Como você se coloca?"

Professor: **"Eu me coloco mediante os alunos na demonstração de que a gente precisa articular a nossa leitura, a gente precisa organizar a nossa leitura e, no interior da própria sala de aula, múltiplos exercícios nos leva a gente a tá fazendo isso. Por exemplo, este bimestre mesmo, eu trouxe a leitura para a sala de aula e a leitura tá sendo feita em sala de aula, organizada, sistematizada, primeiramente um aluno, um grupo de aluno, dois ou três é escolhido para organizar a leitura, ele traz a leitura feita, organizada, traz para a sala de aula e nós vamos... eles**

vão orientar, organizar a leitura dos demais.

Posteriormente, a gente faz a verticalização da temática sobre uma intervenção direta por parte de toda a sala, de todo o grupo."

A despeito das declarações dos professores sobre seu modo de pensar do fazer docente com relação ao ensino da leitura e sobre o juízo que fazem de si mesmos enquanto professores de leitura, não se verificam ações voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura nas atividades de sala de aula.

A preocupação que os professores demonstram é com o conteúdo específico de suas disciplinas; e todo o tempo da aula é administrado em função disso. A leitura é entendida e, por isso, utilizada como instrumento para se chegar ao conhecimento que se supõe materializado no texto. Mas o tempo que se destina à interação do aluno com os autores dos textos é reduzido ao mínimo e, na maioria das vezes, é atravessado pela intervenção do professor.

Vejamos alguns exemplos de como se permite e se promove a relação do aluno com o texto em atividades em sala de aula em que a leitura está sendo exigida:

O professor distribui o texto (o mesmo de três aulas atrás) e se prepara para começar a expor. Anuncia que vai começar a expor e avisa que se alguém quiser intervir com perguntas ou comentários pode fazê-lo. Escreve no quadro a data, diz que não vai escrever o resumo e que os alunos podem ir sublinhando no texto as "partes importantes". Os alunos demoram um pouco para silenciarem. O professor inicia fazendo os alunos se lembrarem de um texto que fora trazido no início do ano em que o autor discutia questões ligadas à globalização. O professor vai expondo, apoiando sua fala no texto escrito. Sua fala é uma paráfrase do texto escrito. Usa os mesmos conceitos do autor, sempre remetendo a ele: "Então, ele (o autor) diz que...", "Então, aqui tá comentando..." (Observo que os alunos não leram o texto, pois o texto que os alunos devem ler é sempre recolhido ao final de cada aula para ser usado em outra turma. Observo, também, que os alunos não

estão anotando nada no caderno. O que têm anotado em seus cadernos? Como eles vão acumular essas informações e o que fazem com elas? São perguntas que precisaria fazer a eles.) O professor anuncia o fim da “discussão” após poucos minutos de trabalho com o texto. Verifico que ela parafraseou 4 páginas em poucos minutos. Indica novo texto da apostila a ser trabalhado e pede aos alunos que o leiam em casa (desta vez os textos ficarão com os alunos) para o discutirem na próxima aula. (Protocolo n.º 03, 18/05/99, 3331, Professor A).

[...] Após escrever o esquema no quadro, retoma o tópico da aula anterior, faz uma breve revisão e entra no próximo ponto do texto (correspondente ao ponto 2 do esquema). Enquanto expõe, os alunos copiam o esquema e poucos demonstram acompanhar a exposição. O professor recorre ao texto para iniciar a leitura do ponto 2. Solicita a um aluno que leia e recebe uma recusa. Solicita a outro, que também recusa. Outro se propõe a ler. À medida que a leitura toca pontos-chave no texto, que foram esquematizados, o professor interrompe para fazer uma explicação. E a sistemática da leitura prossegue sem alteração: um aluno lê em voz alta, interrompe-se a leitura, o professor fala. (Pergunto-me o que ficará de um texto – o escrito e de outro – o oral.) Pede a outro que continue a leitura. Este o faz apontando as linhas com o dedo e curvando-se sobre a carteira (para enxergar melhor as palavras?). O professor interrompe para perguntar o que é “produção” e “produtividade”. Após algumas sugestões dos alunos, o professor define [...]. Retoma ao texto e pede para corrigirem uma palavra grafada errada. Pede a uma aluna para continuar a leitura, mas avança uma página e vai para os dois últimos parágrafos do texto. A parte que foi desprezada no texto corresponde a uma parte do esquema que foi exposto pelo professor em sua fala. (Verifica-se uma alternância entre o texto oral do professor e o escrito que ele traz como subsídio para a aula, como se a apropriação das informações de ambos pudesse se dar da mesma maneira. Talvez se dê, pelo modo como os alunos são levados a interagir com o texto escrito. E, talvez ainda, as informações do texto oral fiquem mais retidas que as do texto escrito pela possibilidade de interação com aquele oportunizado pela presença do autor (professor).[...]. (Protocolo n.º 05, 14/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

[O professor, após pedir aos alunos para abrirem o livro em uma página] [...] em forma de palestra vai parafraseando o texto do livro. [...] . A aula prossegue com a narrativa do professor, que vai contando a história. O texto está ali na mesa do aluno como uma caixa de segredos. Alguns alunos passam os olhos no livro, parece que procurando a referência, uma conexão com o que o professor está falando. Mas, nada encontrando, desistem ou se concentram nas ilustrações do livro. A narração do professor não acompanha fielmente o texto escrito. Ele

intercala informações que podem ser encontradas em páginas mais adiante. Os alunos que tentam acompanhar desistem de usar o livro porque a tarefa se torna uma verdadeira “caça ao tesouro”, sem, nem terem a certeza se existe mesmo o tesouro. O professor, em 30 minutos, discursa o conteúdo que está distribuído em 8 páginas no livro. (Protocolo n.º 07, 20/05/99, 1152, Professor C).

[...] Toda a aula é uma narração oral pelo professor. Em nenhum momento os alunos recorrem ao texto escrito, nem o professor. [...] (Protocolo n.º 01, 05/05/99, 3251, Professor C).

Como se pode ver nesses exemplos, o contato do aluno com o texto escrito é muito rápido e diluído pela mediação do professor. O primeiro contato do aluno com o texto é quando se oportuniza a leitura oral em sala de aula, após o professor já ter introduzido o conteúdo dos textos ou durante a exposição do professor. O segundo contato do aluno com o texto, se houver, será na véspera da prova.

Desse modo, fica difícil até de se avaliar a capacidade de leitura dos alunos. O máximo que se consegue perceber é se o aluno sabe pronunciar bem as palavras e ler corretamente a pontuação. Mas outros aspectos constitutivos do processo de ler não podem ser observados. Não é possível conhecer as estratégias de leitura que os alunos utilizam e nem detectar suas dificuldades de compreensão, mesmo porque os alunos não dão a saber suas dificuldades e nem os professores esperam que eles as expressem. A “tradução” do texto pelo professor cria uma certa confiança no aluno (e no professor) de que tudo o que precisaria ser esclarecido o foi. A leitura do professor é indiscutível, por ser a leitura da autoridade que detém o saber. Não há o que questionar e, assim sendo, não há a quem questionar.

Se assim ocorre, não se pode afirmar que, em tais circunstâncias, haja objetivos voltados para a formação de leitor norteando o processo de ensino,

porque, para isto, haveria de se oportunizar a leitura, realmente, dos textos pelos alunos. Ao professor caberia promover o encontro do aluno com o autor e mediar essa relação, assumindo-se, não como um intérprete, mas como mais um interlocutor, e como tal, crítico, problematizador, instigador, tanto do autor como do aluno.

A preocupação dos professores em traduzir os textos, em adiantar-se à leitura do aluno ou colocar-se após ela para “explicar a matéria” parece apoiar-se na idéia de que não há tempo para “outras” tarefas diante da infinidade de conteúdos que precisam ser estudados no pouco tempo da carga horária destinada à disciplina.

Enfim, o que se observa é a ausência de oportunidades de leitura assistida pelos professores, a partir das quais o professor pudesse se colocar diante do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno como um mediador realmente, como um interlocutor maduro e competente, capaz de escutar e de se pôr de lado e não no centro das preocupações dos alunos. O que se propõe é que o professor se disponha a estimular e a provocar o aluno a decidir construir sua própria relação com a leitura.

2. “Na escola não se escrevem textos, mas produzem-se redações” (João Wanderley Geraldi)

2.1. O lugar da escrita no processo de ensino

O que os resultados desta pesquisa revelam é que, para além da afirmação de Geraldi, na escola, não se produz escrita.

Gostaria de reutilizar uma afirmação de Cagliari que foi usada como epígrafe no capítulo I deste trabalho que diz, sobre a produção escrita, o seguinte: “todos necessitam de um modo ou de outro saber ler certas coisas; mas o número cai enormemente quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas pessoas podem até ler jornal todos os dias; mas escrevem muito raramente” (Cagliari, 1989: 102).

Parece não haver dúvida de que a escrita é bem menos praticada do que a leitura, pelos sujeitos, na vida cotidiana. E na escola não é diferente. Usa-se menos a escrita do que a leitura. Se se consegue perceber claramente a função mediadora da leitura para o ensino e aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas, o mesmo não ocorre com a escrita. Esta é utilizada apenas para aferir se houve ou não aprendizagem daqueles conteúdos e não para realizar a aprendizagem dela mesma.

Seguindo o mesmo itinerário na análise dos dados com relação à leitura, ou seja, buscando nos planos dos professores, nas suas falas e nos registros de observação das aulas, pode-se verificar que o espaço destinado à produção escrita é muito limitado, ainda que os professores declarem utilizar bastante a escrita.

As atividades de escrita presenciadas resumiram-se em atividades de avaliação do tipo respostas a questionários, testes e provas, mantendo coerência com os planejamentos dos professores.

Nos planos de ensino em que a produção escrita é mencionada, esta é referendada apenas nos instrumentos de avaliação como testes, provas bimestrais, respostas a questionários e elaboração de relatórios sobre palestras.

Revisitemos os planos de ensino:

(1) Do **Professor A**

	AVALIAÇÃO E/OU MENSURAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliação diagnóstica sobre os principais temas a serem trabalhados; * participação dos alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a participação dos alunos no decorrer das propostas sugeridas para trabalhar cada tema; • Testes
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova Bimestral • Participação dos alunos nos estudos dos temas propostos e nos debates.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a participação dos alunos nas respostas das perguntas que serão propostas no decorrer das aulas. • Através de atividades • Teste aplicado
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na coleta de dados e na apresentação do conteúdo pesquisado; • Atuação em debates; • Prova Bimestral
	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a participação no decorrer da aula expositiva; • Perguntas sobre o tema exposto; • Observar a apresentação dos grupos • Avaliar atividades de fixação
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nos seminários; • Comentários sobre o documentário; • Prova Bimestral • Avaliar as atividades de fixação.

	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a participação dos alunos no desenvolver dessa unidade; • Avaliar os trabalhos apresentados; • Relatórios sobre a palestra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o interesse dos alunos no tema proposto; • Avaliar as pesquisas; • Prova bimestral.

Neste plano, como se pode observar, o lugar da e para a escrita é o lugar destinado às provas, aos testes e às “atividades de fixação” com valor de teste. Outros trabalhos como relatórios e pesquisas em que se supõe a realização da escrita aparecem, também, como uma possibilidade para a produção do aluno.

(2) Do *Professor B*

O plano deste professor não indica procedimentos de avaliação, onde se poderia verificar o espaço destinado para a produção escrita, o que não significa que esta não tenha sido oportunizada nas condições já mencionadas, isto é, em provas, testes e exercícios.

(3) Do *Professor C*

IV – Procedimento Metodológico

Ao longo do curso serão apresentados mapas, filmes e fatos que, além de o ilustrarem, tornando mais agradável a leitura, acrescentam informação. Também intercalam-se outros textos do livro básico para complementar e aprofundar e dinamizar diversos pontos do tema em estudo. Cada unidade é seguida de uma bateria de exercícios e testes para melhor conduzir o processo de estudo do educando.

V – Procedimento Avaliatório

Ao longo do curso serão realizadas as observações em nível de participação do educando durante as aulas, exercícios, testes e exames bimestrais para proporcionar o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do educando.

Observa-se a presença do trabalho escrito como forma de “conduzir o processo de estudo do educando” e de “proporcionar o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do educando”. De qualquer modo, a escrita é pensada como mediação para a aprendizagem e aferição de resultados desta.

(4) Do *Professor D*

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aulas Expositivo-dialogadas.
- Debates.
- Seminários.
- Exercícios de lógica e arguição.
- Trabalhos em grupo e individuais.
- Pesquisas.

5. PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

O objetivo principal a ser avaliado é a construção e expressão lógica de raciocínio, devidamente fundamentado, a fim de não se cair em mera discussão de opiniões.

- Participação nos debates e demais atividades propostas.
- Seminários.
- Arguições.
- Avaliação

Aqui, também, a escrita tem um espaço bem limitado. O seu uso está suposto na realização de pesquisas e de avaliações que se subentendem por testes, provas e trabalhos.

Observa-se nestes planos que, de um modo geral, há uma ênfase, indiscutivelmente maior, sobre a atividade de audiência e verbalização do aluno do que sobre a atividade de escrita.

Isto nos leva a poder afirmar que o lugar da escrita no processo de ensino é reduzido ao mínimo necessário para aferição de aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas. A utilização da escrita não ultrapassa sua

função instrumental de uso do professor. É a escrita do aluno o instrumento, por excelência, a serviço do professor, para aferir e mensurar resultados, que se pretendem de aprendizagem.

Estas afirmações encontram eco nas declarações dos professores quando julgam seu trabalho com a produção escrita, mesmo quando afirmam trabalhar bastante com a redação. Vejamos suas falas a respeito.

(1) Do Professor A

Pesquisadora: "Você trabalha muito ou pouco com a redação?"

Professor: "*Pouco. Eu acho que podia trabalhar mais, né?*"

Pesquisadora: "Por que você trabalha pouco?"

Professor: "*Porque a gente... porque tem o material. Geralmente, a gente lê, comenta, discute... E a redação que cê fala é a escrita, né? Muitas vezes num é cobrado em todos os capítulos, em todos os livros que a gente trabalha. Algumas vezes.*"

No caso deste professor, o trabalho com a escrita é dirigido pelos livros didáticos utilizados. Se no livro contiver uma "cobrança" de redação, o professor pode pedir aos alunos que a façam, se não, a atividade de escrita fica relegada exclusivamente para finalidades de avaliação. Considera que, em termos quantitativos, o trabalho é insatisfatório.

(2) Do Professor B

Pesquisadora: "Você trabalha muito ou pouco com a redação?"

Professor: "*Eu acho que eu trabalho bastante. Eu, dificilmente, eu trabalho com um texto que eu não trabalho com as duas coisas. Ou um... um... frase ou um parágrafo que ele tenha que escrever ou um exercício. Eu gosto muito de trabalhar com o estudo dirigido, assim, com algumas questões-roteiro, né?, que serve como roteiro pra ele... pra ele interpretar o texto. Colocando as questões do cotidiano também, porque, também, não adianta ele entender o texto, literalmente, sem fazer uma relação disso com a*

prática do cotidiano dele, né.

Este professor admite trabalhar “bastante” com a redação, concebida como qualquer atividade escrita que servirá como suporte para a interpretação do texto escrito.

(3) Do Professor C

Pesquisadora: “Você trabalha muito ou pouco com a redação, além da prova?”

Professor: **“Muito. Eu trabalho muito com a redação. Porque eu acredito que é com a escrita que vai ajudá-lo a melhor organizar o seu raciocínio. É a escrita. É a coordenação da linguagem que vai melhor estabelecer o seu raciocínio, por isso que a redação é fundamental.”**

Também este professor afirma utilizar muito a redação como forma de auxiliar o aluno no desenvolvimento de estratégias de organização de pensamento.

(4) Do Professor D

Pesquisadora: “Além da prova, você trabalha muito ou pouco com a redação? Por quê?”

Professor: **“Não. No começo do ano, a gente faz, de imediato, um exercício, sem caráter avaliatório, [mas] investigatório. Avaliatório, mas não investigatório, exatamente de identificação de problemas. Então, a gente começa uma discussão sobre o que é Filosofia, onde o aluno tá vendo pela primeira vez a Filosofia, e ele comenta seu... o que ele entende sobre isso. Daí, na leitura, já vou detectando os pontos problemáticos que, geralmente, são os mesmos a cada início de ano, né?, por dois motivos: um, pra fazer essa questão, de escrita; outro, pra guardar e entregar no último dia de aula, pedir pra eles fazer a mesma atividade e eles próprios comparar a sua, o seu crescimento, tanto em termos de opinião, mas, principalmente, em termos de expressão escrita. Então, esse primeiro momento, e é primeiramente por aí que eu percebo que eu preciso trabalhar com a questão de leitura e escrita. É esse primeiro momento que me define essas questões.”**

O professor não informa se considera seu trabalho com a escrita suficiente ou não. Mas dá a entender que promove um trabalho com a escrita, também.

Se considerássemos apenas as declarações dos professores, poderíamos concluir que a escrita tem um lugar específico e privilegiado, também, no conjunto das atividades propostas em sala de aula e que, sendo assim, haveria um trabalho planejado e orientado para o desenvolvimento da habilidade de escrita e da constituição do autor.

Entretanto, as observações diretas em sala de aula não confirmam estas declarações. Vejamos como se dá o encaminhamento das atividades de produção escrita.

2.2 A escrita em sala de aula

Como já se afirmou quando se discutiu a leitura, o trabalho com a escrita fica diluído nos 20% do tempo destinado às tarefas de falar, ler e escrever (rever pág. 82 deste trabalho). No ambiente construído em sala de aula onde se espera que se realizem o ensino e a aprendizagem de determinados saberes, a escrita ocupa um lugar específico, porém, não concebida como um conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido. A escrita é concebida como uma habilidade que o aluno já deve ter adquirido para utilizá-la em situações em que ela for exigida.

Revisemos a cena descrita na seção 1.2. deste capítulo quando da utilização de textos, cujos procedimentos incluem, também, a produção escrita dos alunos:

- Distribuição de texto ou indicação da página a ser lida (no caso do livro didático) antecedida ou não de uma breve introdução oral pelo professor
- Apresentação de esquema no quadro-giz, antes ou durante a
- Exposição oral pelo professor
- Leitura oral alternada pelos alunos e intercalada com exposição oral pelo professor e/ou debate
- Exercícios de interpretação sugeridos pelos textos-fonte ou elaborados pelo professor
- Recolhimento de respostas para avaliação e/ou
- Leitura oral das respostas pelos alunos seguida de comentário pelo professor

As oportunidades de escrita são, na grande maioria das vezes, como se pode ver, aquelas propostas para realização de exercícios ou avaliações com a finalidade única de mensurar graus de aprendizagem. Os textos dos alunos, por conseguinte, não passam de repetições dos textos escritos que serviram de fonte para as aulas ou dos textos orais proferidos pelos professores, sendo estes textos avaliados em função da fidelidade que apresentam em relação aos textos originais lidos ou ouvidos.

Um levantamento das sessões de aula em que se verificou a ocorrência de produção escrita proposta pelos professores poderia resultar no seguinte quadro:

Quadro de distribuição de ocorrências de produção escrita

Professor	N.º de sessões	N.º de ocorrências de produção escrita nas aulas observadas		N.º de ocorrências de produção escrita nas aulas não observadas
		exercícios	Testes e provas	Trabalhos de pesquisa (por escrito)
A	12	4	2	2
B	20	2	1	-
C	18	2	1	-
D	08	-	1	-
TOTAL	58	8	5	2

Conforme se pode ver, as oportunidades de escrita são limitadas e de carácter puramente instrumental.

Como este estudo se propõe a investigar não só a quantidade de ocorrências de produção escrita como também o modo como estas são conduzidas pelos professores sujeitos desta pesquisa, vejamos o que os registros informam sobre este último enfoque sobre a produção de textos na escola.

Para isto proponho a retomada dos pontos da cena em sala de aula que ficaram em aberto na seção referente à leitura para serem discutidos nesta seção.

- **Exercícios de interpretação sugeridos pelos textos-fonte ou elaborados pelo professor:**

O professor encerra sua exposição na primeira sessão da aula e pede que os alunos respondam a algumas questões propostas no final do capítulo da apostila e avisa-lhes que este exercício deverá ser entregue para ser avaliado. Avisa-lhes, ainda, que precisará se retirar antes do término da aula, mas que eles deverão ficar em sala para realizarem a tarefa que deverá ser recolhida na aula seguinte. (Protocolo n.º 02, 14/03/99, 1311 e 1321, professor A).

[O professor] Encerra este assunto e distribui uma folha de exercícios para fixar o conteúdo sobre o "socialismo". Permite aos alunos sentarem-se de dois em dois para responder ao questionário. Permite, também, a consulta às apostilas. A aula é ocupada até o fim com esta atividade. (Protocolo n.º 03, 12/04/99, 1311 e 1321, Professor A).

Após a exposição de todo o conteúdo do texto, o professor propõe um exercício que consiste em responder a algumas questões, por escrito. As questões foram elaboradas pelo próprio professor. Enquanto os alunos trabalham, o professor percorre as carteiras atendendo um ou outro aluno. Alguns alunos não mantêm a atenção necessária para a execução da tarefa, outros parecem fazê-la. [...]. (Protocolo n.º 05, 14/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor pede aos alunos que façam a atividade individualmente. A atividade consiste em fazer a leitura do texto e responder a duas questões para compreensão do texto. [...]. Enquanto os alunos fazem a tarefa, o professor faz a chamada e avisa à turma que os textos deverão ser devolvidos ao final da atividade e que esta será vistada. O professor ficou disponível aos alunos, assistindo-os de carteira em carteira. Ao final de 30 minutos de atividade, os alunos começam a manifestar sinais de que haviam concluído a tarefa. (Protocolo n.º 07, 29/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

O professor entra em sala, faz a chamada e aguarda o silêncio da turma. Em seguida distribui uma folha de exercícios (montagem de 90 questões xerocopiadas

de exercícios de vários livros didáticos) e pede aos alunos que iniciem a tarefa de responder às questões que serão recolhidas na próxima aula. Os alunos começam o trabalho, o professor senta-se e avisa que está à disposição para atender a quem solicitar. Alguns alunos o chamam até a carteira. A aula é toda consumida nesta atividade. Alguns alunos não fazem a tarefa, ocupam-se de outra atividade ou fingem trabalhar, o que é ignorado pelo professor. Nos minutos finais da aula, a turma impacienta-se e começa a se movimentar nas carteiras. O professor pede silêncio. Os alunos silenciam e aguardam o toque da sirene para saírem desabaladamente. (Protocolo n.º 02, 04/03/99, 1152, Professor C).

[O professor] Conclui sua exposição sobre Roma e propõe a realização dos exercícios do livro que ocupam 7 páginas (são questões de marcar "x" e algumas de respostas dissertativas). Os alunos, ao tomarem conhecimento de tantas páginas "estudadas", reagem com uma exclamação de surpresa e indignação. Iniciam a tarefa, que deverá ocupar todo o tempo restante da aula. Uns trabalham individualmente, outros com algum colega, mas não se percebe discussão alguma. Cada um busca sua própria compreensão (ou adivinhação). Não há oportunidade para trocas, diálogos, mediações sociais. O professor caminha pela sala, chama a atenção de um ou outro pela conversa e risos, permanece de braços cruzados à frente dos alunos, controlando-os com o olhar. Quando um ou outro aluno o chama à carteira, ele atende prontamente e logo retorna à posição de observador. [...]. Todo o tempo da aula é gasto com essa atividade, que, para muitos alunos fica inconclusa, devendo terminá-la em casa. Ao tocar a sirene, o professor dispensa a turma e saímos. (Protocolo n.º 07, 20/05/99, 1152, Professor C).

A resolução de exercícios, geralmente, é proposta para o fechamento das aulas. Somente um episódio foi verificado em que o professor (Professor C) destinou duas duplas de aulas para a realização de exercícios. Estas atividades de escrita, conforme se verificou, objetivam a fixação do conteúdo estudado.

A forma de condução da atividade pelos professores A e B é muito semelhante. Promovem a interação dos alunos, criam um ambiente o mais acolhedor possível e, mesmo quando a tarefa é individual, permitem que os alunos mantenham a comunicação aberta. Já o Professor C, pelo que se pode

observar, não oportuniza o diálogo entre os alunos, mantendo um controle muito rígido de disciplina. Isto, talvez, possa ser explicado pela quantidade de alunos em suas salas de aula – de 36 a 40 alunos – e pela série – 1.^a, que reúne alunos muito jovens. Mas, se isto explica a atitude do referido professor, não explica a atitude dos outros dois, que trabalham com realidade semelhante.

- **Recolhimento de respostas para avaliação e/ou**
- **Leitura oral das respostas pelos alunos seguida de comentário pelo professor:**

[O professor], ao término de sua exposição, propõe a correção oral dos exercícios escritos. Orienta o procedimento para correção. Para cada pergunta, dois ou mais alunos devem ler a resposta. Os alunos vão respondendo um após outro até o professor interromper para fazer algum comentário. (Protocolo n.º 02, 14/03/99, 1311 e 1321, professor A)

O professor assiste, de carteira em carteira, quem lhe solicita ajuda e, ao final da aula, recolhe a atividade, avisando à turma que a mesma será avaliada com nota. Ao toque da sirene, saímos. (Protocolo n.º 03, 12/04/99, 1311 e 1321, Professor A).

Ao início do segundo turno da aula, o professor interrompe a atividade e propõe uma discussão sobre as duas questões propostas (no início da aula). Os alunos relutam em apresentar suas respostas, seja lendo ou falando. Após o professor indicar um aluno, e este ler sob a força da ordem, outro se dispõe a fazê-lo. Uma aluna diz que debater ela debate, ela discute, fala, mas ler o que escreveu, não. [...]. O professor havia pedido que os alunos atentassem para as respostas dos colegas para compararem com as suas. Mas os alunos não atentam para isto e nem discutem as respostas; limitam-se a ler suas respostas e é o professor quem faz a comparação. Os alunos não refazem seus textos diante da avaliação. (Protocolo n.º 07, 29/03/99, 1311 e 1321, Professor B).

O procedimento para a correção dos exercícios, conforme se verifica nos exemplos dos Professores A e B, era conduzido de duas maneiras: ou o professor recolhia para ler, corrigir e atribuir nota ao exercício, ou ele propunha uma correção oral a partir das leituras das respostas pelos alunos.

Quanto ao Professor C, os exercícios que ele passou aos alunos foram recolhidos e, segundo ele, foram "avaliados" e devolvidos aos alunos. O que pôde ser observado é que não houve nenhum comentário a respeito do trabalho com os alunos; estes só tiveram conhecimento do "resultado" após o encerramento do bimestre letivo. Desse modo, não houve oportunização para a melhoria da experiência, podendo-se afirmar que os alunos, provavelmente, permaneceram no mesmo patamar de competência para a escrita. E quanto ao Professor D, conforme já se disse, em razão dos seminários, seus alunos escreveram um texto apenas, durante um bimestre letivo, o qual não foi recolhido pelo professor para valiação.

O que se observa das atividades escritas realizadas pelos alunos sob orientação dos professores é que o trabalho do aluno, sejam as provas, os exercícios ou os relatórios de pesquisa, é uma atividade que se encerra em si mesma, estando seu uso estritamente vinculado a finalidades de avaliação de aprendizagem de outros conteúdos e não da escrita mesma. Pode-se afirmar que, nestas situações, o aluno não é levado a escrever para aprender a escrever, para melhorar sua experiência de autoria ou para constituir-se autor, para interagir com o outro, ainda que este outro seja o professor. O aluno, quando assim escreve, não é locutor, pois a voz que fala é a voz do eu-professor ou do eu-autor do livro didático; a intenção de escrever o-que-escrever também não é dele, mas do professor que lhe propõe o assunto, sempre remetido aos textos estudados para fixar-lhes o sentido. O seu texto fica sempre no limite do resumo, pois lhe retorna 'corrigido', assinalado, avaliado e assim fica. Não se verificou nas atividades propostas um momento para reescritura do texto, para correção pelo

próprio aluno, acabamento, enfim, de seu texto, após o que poderia dá-lo por "definitivo e publicado"(Cf. Geraldi,1992).

Este modo de fazer docente com relação à escrita está, assim como se viu com relação à leitura, apoiado numa concepção de escrita , que orienta o planejamento de estratégias de ensino e determina a presença ou ausência de objetivos voltados para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno. É sobre a concepção de escrita dos professores e sobre a existência de tais objetivos a discussão a seguir.

2.2.1 A concepção de escrita

O que as atividades de escrita presenciadas nas salas de aula dos professores desta pesquisa revelam é que a escrita praticada na escola é concebida como um ato de codificação de uma mensagem, em que o domínio do código ocupa uma posição secundária em relação ao domínio do conteúdo, para a maioria dos professores, tendo em vista um sentido pré-estabelecido, fixo (fundado nos conteúdos das disciplinas), devendo ser o mais fielmente reproduzido, e as finalidades e exigências próprias da situação escolar.

Produzir texto na escola é, assim, escrever para a própria escola, materializada na figura do professor, com a finalidade de mostrar, primeiro, o que (não) se aprendeu do conteúdo estudado e, segundo, o que (não) se sabe do código lingüístico. A finalidade primeira e última da escrita é, pois, aferir domínio de conhecimentos. A exigência textual e discursiva a cumprir na produção escrita está relacionada com os padrões previamente determinados com base no

conceito mesmo de redação escolar que orienta todo e qualquer trabalho de produção escrita na escola.

Que conceito é este? Em um sentido restrito, o de que o texto do aluno deva reproduzir, o melhor possível, os modelos textuais que, tradicionalmente, compõem a matéria de redação escolar, que são a descrição, a narração e a dissertação. Em um sentido amplo, o de que qualquer texto do aluno deva ser escrito na variedade de prestígio da língua, a saber, a norma culta, e preencher requisitos, tais como: correção gramatical; correção formal e estrutural, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão; exposição lógica das idéias; clareza vocabular e precisão.

Há, nesta concepção de escrita dos professores, pelo menos, duas diferenças visíveis do modo de ver a redação por um grupo menor de professores, e por outro formado pela maioria dos professores. A primeira refere-se ao papel do código lingüístico. Para os professores do primeiro grupo, o código tem um papel central, senão único, na produção escrita. A redação boa e melhor é aquela que reproduz bem, no plano lingüístico, a variedade de prestígio.

Já para os professores do segundo grupo, o plano das idéias é mais importante do que o lingüístico na consideração da boa e melhor redação. Aliás, para alguns, o código lingüístico não tem relevância nenhuma, como veremos no depoimento em entrevista de um dos professores desta pesquisa.

A segunda diferença é com relação ao sentido. Enquanto os professores do primeiro grupo exploram o que concebem como "criatividade", "originalidade" e "inventividade" na produção escrita, através de exercícios de redação de temas variados e não vinculados a conteúdos específicos de disciplinas escolares, os do segundo grupo se atêm a temas que recuperam

sentidos já fixados pelas leituras efetuadas em suas aulas. No primeiro caso, o uso da escrita tem uma finalidade de aprendizagem sobre a própria escrita; ela é, ao mesmo tempo, objeto e mediação do conhecimento. No segundo caso, o uso da escrita tem uma finalidade exclusivamente mediadora do conhecimento.

Mesmo levando em conta estas diferenças, não se pode afirmar que as produções dos alunos sejam avaliadas por parâmetros diferentes ou que as produções levadas a efeito pelo primeiro grupo de professores possam ser consideradas redações na escola, como quer Geraldi (1984). O que modifica é o grau de importância atribuído a determinados aspectos por uns professores e outros. Uns valorizam mais os aspectos lingüísticos e formais, outros, mais os de conteúdo.

Esta concepção de escrita ancora-se no que Geraldi (1984) chamou de redação *para* a escola, em que a simulação é característica predominante no ato de escrever, comprometendo a relação intersubjetiva e o exercício do sujeito no desempenho da função-autor e, conseqüentemente, acrescento eu, de aprendizagem da própria escrita.

A produção, assim concebida, é sempre a reprodução da fala, da voz, do sentido, emitidos pela autoridade representada pelo professor. Recordando Geraldi, "[...] Na prática escolar, [...], o 'eu' é sempre o mesmo; o 'tu' é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz lingüisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola" (Geraldi, 1984: 78).

Para confirmar esta concepção, vejamos o que os professores afirmam em trechos da entrevista em que a escrita era o tema do diálogo.

(1) Diálogo com o **Professor A**

Pesquisadora: "Como é que você avalia uma redação? Que critérios você estabelece, normalmente? O que você busca na redação do aluno?"

Professor: "***A compreensão do texto, né? Se ele foi capaz de escrever de forma sucinta aquilo. Se soube dar o início, se ele soube desenvolver e concluir. Não é assim que a gente avalia uma redação? Ah, depois, vem os erros de Português que a gente, o que eu sei, né?, que eu também num sei muita coisa de concordância, a gente faz a correção. Mas geralmente, o que a gente avalia é se é se ele desenvolveu bem.***"

Para este professor, a redação é o instrumento pelo qual se vai verificar se houve, por parte do aluno, compreensão de algum texto lido. E a demonstração de compreensão do e pelo aluno deve ser feita através de uma exposição sucinta e seqüenciada em início, desenvolvimento e conclusão das idéias que deverão ser (re)produzidas, de conformidade com os modelos textuais tradicionalmente utilizados na escola. As idéias deste professor sobre produção escrita comungam com aquelas que defendem a primazia do conteúdo e a correção formal sobre a lingüística.

(2) Diálogo com o **Professor B**

Pesquisadora: "Você está me dizendo que faz isso [ensina a escrever].

Você acha que esta é a função de todo professor ou teria um professor com mais responsabilidade nessa questão?"

Professor: "***Não, eu acho que essa é a função de TODO professor. De todo professor. Inclusive (risos), por exemplo, a questão de você dar uma nota, o aluno escreveu, ele interpretou, ele expressou o que ele queria, a resposta dele tá correta, mas com uma série de... de erro, assim, os parágrafos, às vezes, truncados. Então a IDÉIA tá correta, mas a REDAÇÃO, a ORTOGRAFIA não está. Ontem, inclusive, uma aluna da 3331, eu devolvi um exercício pra ela, tava corretíssimo, valia 3 pontos e eu dei 2,8 pra ela, e ela ficou***"

indignada e me disse que 'você num é professora de Português, por que que você fica tirando nota, sendo que o exercício, que que tá de errado?'. EU falei 'na estrutura, a idéia sua tá correta, só que a sua redação não está'. E aí ela me disse isso, ontem: 'pra que que você fica tirando nota da... sendo que você não é... sendo que sua disciplina não é Português? Isso quem tem que fazer é o professor de Português'. Né? Ela disse. E eu acho que não. E acredito, também, que, se a gente não... enquanto nós ficamos pensando que é responsabilidade do professor de Português fazer isso, a gente não consegue caminhar bem e continuamos formando esses alunos da forma como a gente forma, né? Vai passando, passando, passando..."

Já para este professor, o conceito de redação parece se confundir com ortografia e sintaxe. É redação, é texto, a produção que apresenta uma correção ortográfica e sintática; do contrário, é produção, mas não é texto.

Em um outro trecho da entrevista, em que apresenta sua experiência de ensino de produção escrita, este conceito aparece mais explicitamente: Eu havia lhe perguntado como achava que deveria ser o ensino de [leitura] e escrita para alunos de 2.º grau e até para os pós-graduandos, alunos seus da universidade. A resposta foi:

"Na questão da escrita, [...]. Eu tenho desenvolvido uma técnica que eu acho que tá resolvendo, num sei se seria a solução também, mas, pelo menos, tem feito com que eles não sintam tanto medo na hora de escrever. Então, por exemplo, a gente trabalha numa aula um determinado texto. Aí depois eu peço pra eles levantarem sobre o tema cinco palavras chaves, cinco palavras. 'Em cima do que nós, daquilo que foi discutido, destaque cinco palavras', aí eles escrevem cinco palavras. Depois daquelas cinco palavras, eu peço pra eles montarem, com cada uma das palavras, cinco frases. Depois, com cada uma daquelas frases, eu peço pra eles montarem um parágrafo, com cada uma daquelas frases. E aí você acaba tendo, às vezes meio truncado, mas, uma produção deles, sem que eles tenham, necessariamente, sem que você peça um texto, por exemplo. Sabe? Eu fiz esse trabalho aqui e achei que foi, assim, bastante interessante. Fiz esse

trabalho, também, lá na universidade. Lá, então, o resultado é bem maior do que..., do que o resultado daqui. Porque LÁ, parece que eu sinto que os alunos já SENTEM o problema de NÃO estarem conseguindo ler e escrever, porque parece que quando você propõe, eles, assim, os resultados são mais... positivo, sabe?" (Professor B)

Como se pode ver, o conceito de escrita aqui é o mesmo conceito adotado por aquele primeiro grupo de professores que supervaloriza o aspecto lingüístico em relação aos demais aspectos. O texto, para ser considerado texto, precisa ter a forma dos modelos textuais e correção lingüística.

Gostaria de aproveitar o momento para ampliar um pouco esta discussão na direção dos condicionantes da produção escrita. A fala deste professor, ao contar sua experiência com a aluna da 3331, ilustra muito bem o que Brito (1984) afirma sobre a situação escolar referente ao processo de produção de texto:

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do 'gosto' e visão de língua do professor. Serviço à la carte. (Brito, 1984:112).

Conforme se viu no relato do professor, a aluna protestou contra a atitude do professor por considerá-la não condizente com a imagem construída, ao longo da sua história escolar, de professor de qualquer disciplina que não seja Português. Para a aluna, somente o professor de Português pode "tirar nota" por erros ortográficos ou sintáticos cometidos. De certo modo, a aluna sentiu-se traída e confusa com esta situação, pois, geralmente, os professores de outras

disciplinas não (des)valorizam o texto por questões lingüísticas. E foi com base na crença do que aquele professor gostaria e (não) exigiria com relação à língua que a aluna produziu como produziu.

É possível que, se ela tivesse escrito para um professor de Português, cometesse os mesmos "erros". Mas, diante da subtração de pontos por causa desses "erros", a aluna, com certeza, não protestaria, pois o professor estaria exercendo um "direito" autorizado, e estranho seria se não o fizesse.

Diante disso, observa-se que o papel do interlocutor é um condicionante decisivo na escolha das estratégias para realizar o texto e que, toda vez que se muda o interlocutor, muda-se o resultado do trabalho, inclusive nas situações escolares. Daí a explicação para muitos trabalhos escritos de alunos oscilarem entre o muito bom e o ruim, na consideração dos professores, pois é a imagem que o locutor tem de seu interlocutor que vai determinar o que e como deverá escrever o autor.

(3) Diálogo com o **Professor C**

Pesquisadora: "Então, quais critérios você estabelece quando vai avaliar a produção do aluno?"

Professor: "**Os critérios que eu estabeleço. Em primeiro lugar: a capacidade de imaginação, se o aluno for capaz de ler o texto e imaginar o texto. Segundo...**"

Pesquisadora: "O que é essa imaginação?"

Professor: "**A imaginação é o aluno se colocar dentro de uma organização teórica e histórica. Estamos trabalhando a Revolução Francesa, é o aluno ser capaz de criar na sua cabeça uma imaginação como deve ter sido ou como poderia ter sido a Revolução Francesa dos séculos atrás. Então, isso depende da capacidade de imaginação do aluno. Recontar a história, recriar a história.**"

Pesquisadora: "Isso você está chamando de abstração?"

Professor: "**Isso eu estou chamando de imaginação.**"

Pesquisadora: "O que seria abstração?"

Professor: ***“Abstração será o aluno, após imaginar um cenário como este, ele ser capaz de produzir essas imagens, ele ser capaz de expressar essas imagens a nível de compreensão, compreender isso no universo histórico. Compreender isso. E o que eu chamo de jogo lógico, ou organização lógica, é o aluno ser capaz de fazer uma interligação entre os movimentos históricos e ele produzir uma organização lógica dos fatos, pra que ele possa me dizer qual a relação ou quais as relações que nós podemos estabelecer, por exemplo, entre a Revolução Francesa e..., vamos imaginar, ééé, o processo de independência do Brasil. Qual a relação que a gente vê nesses fatos? Quais as funções? Em que situação isso pode estar sendo compreendido de forma relacionada? [...].”***

Pesquisadora: “Então, quando você avalia a produção do aluno, você observa se ele é capaz de imaginar...”

Professor: ***“Se ele é capaz de imaginar, se ele é capaz de abstrair, se ele é capaz de criar relação lógica dos assuntos e etc. Claro que a gente avalia, enquanto critério daquilo que a gente entende que seria necessário para um jovem de 2.º grau, a gente avalia para uma pessoa que está a nível do ensino, ééé, fundamental, e também aqueles que estão a nível universitário e pós-graduação. Em cada nível, a gente acredita que as funcionalidades desses três elementos se diversifica, mediante o que nós entendemos como sendo, ééé, as estruturas mentais, os condicionamentos das estruturas mentais.”***

Para este professor, a produção escrita é pensada como sendo a capacidade, materializada em texto, de “imaginar”, “abstrair” e fazer “jogo lógico” de fatos, assuntos, idéias. Conseguindo imaginar imagens e fatos, informados sempre por um texto-fonte, reproduzi-los fielmente e organizar as idéias tendo em vista o que o professor chama de “organização lógica dos fatos”, e tendo em vista, ainda, o nível de desenvolvimento cognitivo esperado, o aluno terá atingido os objetivos do professor propostos para a atividade de produção escrita.

Esta visão de escrita, também, enfatiza a questão do conteúdo e da forma, sendo que este conteúdo deve evocar, reproduzir, repetir sentidos já fixados e sedimentados pelas leituras autorizadas.

Conforme se pode ver, as atividades de escrita oportunizadas em sala de aula podem ser inseridas, na melhor das hipóteses, na categoria de *paráfrase reprodutiva*, cunhada por Meserani(1995), para explicar o tipo de produção escrita que a escola leva a efeito.

Segundo o autor, a *paráfrase reprodutiva* é um tipo de discurso parafrástico que, por se aproximar por demais da categoria de reprodução, recebe a adjetivação de reprodutivo.

A diferença da *paráfrase* com a reprodução seria que a “reprodução” será sinônimo de ‘registro’, ‘cópia’, ‘transcrição’. As mensagens reprodutivas podem ser gravadas manualmente – uma cópia escolar, um desenho – ou mediante técnicas de reprodução industrial – um disco, uma foto, uma fotocópia, um xerox, uma impressão, uma escultura...” (Meserani, 1995:82). Já a *paráfrase* “sempre se remete a uma obra que lhe é anterior para reafirmá-la, esclarecê-la. A reafirmação parafrástica implica concordância. Às vezes, de tal modo que a aproxima da reprodução” (ibidem: 98).

E é esse “às vezes” que, segundo Meserani, justifica a divisão da *paráfrase* em dois tipos de discurso: *paráfrases reprodutivas* e *paráfrases criativas*.

A *paráfrase reprodutiva* é, nessa concepção, a que reproduz, mas não literalmente, um outro texto. No caso da escola, observa-se que o trabalho escrito do aluno é, em grande medida, uma reprodução da aula e dos textos que serviram de fonte para esta, mas não necessariamente uma reprodução literal.

Permite-se que se “diga em outras palavras” os textos orais e escritos que serviram de fonte. Daí a categoria de paráfrase reprodutiva.

2.2.2 Os objetivos com relação à formação do produtor de textos

Assim como se verificou com relação à leitura a ausência de objetivos voltados para a formação do leitor, com relação à escrita, isto ficou mais evidente.

Do mesmo modo que a formação do leitor exige a oportunização de leituras, realmente assistidas e levadas a efeito, de muitos e variados textos, a formação do produtor de textos, que se pretenda realmente capaz de se constituir autor, exige que os processos de ensino e aprendizagem sejam orientados para a realização de atividades de produção de textos cuja finalidade ultrapasse a função estritamente instrumental de avaliação da aprendizagem.

Conforme se observou, através dos registros que descrevem a escrita em sala de aula, as ocorrências de produção escrita não satisfazem às exigências para a consecução de tais objetivos.

Os próprios professores consideram insatisfatórias as oportunidades de escrita oferecidas por eles aos alunos para que houvesse, em maior quantidade, produtores eficientes de texto.

Das atividades observadas, verificou-se que o trabalho com a escrita restringiu-se à realização de exercícios, para fixação de aprendizagem(?), testes e provas. Verificou-se, ainda, que a finalização destas atividades se dava com um visto do professor, no caso dos exercícios, e com a atribuição de notas, no caso dos exercícios feitos para avaliação, dos testes e provas.

No caso dos exercícios vistados, observou-se que a metodologia recorrente de avaliação foi a apresentação oral das respostas pelos alunos, comentadas, em seguida, pelos professores. No caso dos exercícios recolhidos para atribuição de nota, dos testes e provas, estes eram devolvidos com as notas e corrigidas oralmente pelos professores em sala.

Observou-se, também, que aos alunos interessava, apenas, saber “quanto valeu” o trabalho, que, aliás, só mereceria ser feito se fosse valer alguma nota. Esta situação não é absolutamente nova para nós, professores. Ao contrário, é muito familiar. Sirvo-me, aqui, para explicar esta situação, dos resultados de uma pesquisa conduzida pela professora Maria Luiza Canavarros Palma, na qual foi proposto a um grupo de noventa alunos emitirem opinião sobre a realização da tarefa de elaboração de uma redação, com a intenção de se saber “que significados os alunos viam no ato de escrever, em sala de aula, sob a orientação do professor” (Palma, 1984: 19). As respostas obtidas de grande parte dos alunos foram as seguintes:

- para cumprir um dever que o professor solicitou, embora fosse “meio chato”,
- para entregar ao professor,
- para receber nota, e só,
- porque não havia outro jeito e, se não fosse feito, seria reprovado.

Estas respostas não são exclusivas dos sujeitos da pesquisa de Palma, mas representam, de certo modo, o pensamento da maioria dos nossos estudantes. O ato de escrever é uma atividade destituída de qualquer importância, a não ser para o cumprimento de um dever.

Todavia, longe de ser o pensamento só dos estudantes, este parece ser o pensamento, também, da maioria dos professores, ao atribuir à tarefa de escrever o significado único de meio, instrumento, mecanismo de avaliação, deslocando para cada vez mais longe o próprio processo de construção de conhecimento do objeto escrita.

A questão óbvia que nasce dessa reflexão é porque os professores não destinam um tempo e empreendem ações que dêem à escrita o *status* de objeto de conhecimento. A resposta, quase unânime, dos professores desta pesquisa é mesma dada com relação à questão da leitura: o fator tempo.

Antes de recorrermos às suas respostas, é importante repor, aqui, que os professores estão de acordo na questão referente à defasagem dos alunos em relação ao domínio da escrita e na questão referente à responsabilidade coletiva, isto é, de todos os professores em relação ao ensino da escrita, e mais ainda, que este ensino deva ocorrer em todos os níveis de escolaridade.

Sendo assim, era de se esperar que o trabalho com a escrita fosse mais conseqüente e expressasse objetivos de elevação da capacidade dos alunos de se constituírem autores de textos com a eficiência desejada.

Vejamos, então, o que expressam os professores sobre seu trabalho com a escrita e o que daí se pode observar.

Em um diálogo, cujas questões objetivavam verificar que atitudes o professor afirmava tomar ante o resultado mal sucedido de produção, resultou nas seguintes respostas:

(1) Diálogo com o **Professor A**

Pesquisadora: "E quando você observa que ele não desenvolveu bem, o que você faz?"

Professor: "*Uma anotaçãozinha...*" (silêncio).

Pesquisadora: "Um bilheteinho?"

Professor: **"É. Sempre coloco no cantinho. Senão coloco uma interrogação na frente do que ficou... Ele já sabe que aquilo ali é uma forma de chamar a atenção dele."**

Pesquisadora: "E com isso você quer levá-lo a fazer o quê? O que você espera que ele faça com isso?"

Professor: **"Não peço pra refazer, mas eles perguntam 'por quê?'. Né? A gente sempre comenta 'não, ficou faltando isso, aquilo' (silêncio). Senão destaca alguma coisa, acrescenta no lado 'refazer'. Podia até ter pensado nisso, mas, eu acho que, também, a gente não tem muito tempo... pra ficar refazendo."**

(2) Diálogo com o Professor B

Pesquisadora: "Além de você indicar o problema, de tirar o pontinho, você dá um retorno, uma orientação, uma explicação...?"

Professor: **"Nem sempre. Às vezes isso acontece mais quando o aluno vem, procura, né. Mas..."**

Pesquisadora: "Fica mais como um aviso, uma sinalização?"

Professor: **"É, uma alerta, alguma coisa assim. Mas eu não tenho conseguido. O ideal seria esse, né, que é o que Piaget dizia, através do erro é que você consegue (risos) melhorar o rendimento do aluno. Mas a gente não consegue fazer isso não."**

Pesquisadora: "E por que você acha que não consegue?"

Professor: **"Às vezes, é porque a gente mesmo num... num se propôs a fazer, né? Pode até ser por isso. Mas, quando você..., a gente acaba correndo com o conteúdo, com a carga horária que é baixa, por exemplo, no caso de sociologia, a gente tem um encontro só por semana, com um conteúdo muito extenso pra trabalhar, então você acaba devolvendo a avaliação, você faz correção da avaliação, mas faz no geral. Num trabalha com... com o específico do aluno, né? E, uma outra questão, também, que a gente não faz muito e que eu acho que é, era uma solução, é o refazer. Devolver pro aluno, ele faz a mesma prova, o mesmo exercício, o mesmo texto, produz de novo, você corrige de novo, porque nesse processo de refazer eu acredito que seria, também, uma dos caminhos."**

(3) Diálogo com o **Professor C**

Pesquisadora: "E com quais finalidades você trabalha com a redação?"

[...]

Professor: *"De um modo geral, não é só para avaliar, não é só para atribuir nota. Mas, também, para perceber o nível de interesse do desenvolvimento do conteúdo no aluno. Então, muitas atividades são pedidas para que a gente possa estar observando o desempenho do aluno na escrita, apesar de que a gente não vai estar fazendo observações de erros lingüísticos, a gente não vai estar observando isso..."*

Pesquisadora: "Por quê?"

Professor: *"Porque nós acreditamos que, do ponto de vista técnico, foge à nossa função. Foge à nossa função enquanto professor de História. Então a gente vai estar observando o conteúdo estabelecido, mas, em termos de organização técnica do texto. Nós acreditamos que, por uma questão de tempo que a gente tem com essa disciplina, uma questão de tempo."*

Pesquisadora: "Não de competência?"

Professor: *"Não de competência. Mas é uma questão de TEMPO que a gente não dispõe, por exemplo, corrigir um texto, tanto do ponto de vista do conteúdo, como do ponto de vista técnico-lingüístico-formal, isso demandaria dobrar o tempo que você teria com essa disciplina."*

[...]

Pesquisadora: "E quando você observa que o aluno não atinge os objetivos que você estabelece? Você, geralmente, faz o quê?"

Professor: *"Normalmente, eu peço para que ele repita todo o processo, que é o que nós chamamos no interior da escola de recuperação, para que ele repita, refaça o que ele não conseguiu fazer anteriormente, pra que ele tenha uma oportunidade do ponto de vista do sistema escolar e não seja excluído, não seja reprovado."*

(4) Diálogo com o **Professor D**

Pesquisadora: "Depois que você avalia a redação, o que você faz? Você devolve para o aluno ..."

Professor: *"Ah, sim. Num primeiro momento, a gente retoma a discussão em sala de aula, relê as questões. O que que seria? Primeiro, que isso*

já passo comentado, na própria prova já tá comentado no final, às vezes, cada questão, às vezes, um só para todas e tá pronto. Ou, às vezes, alguma anotação, conforme a situação, conforme a prova. Sempre alguma anotação a gente costuma fazer. E, a partir daí, na 1.ª aula subsequente, eu coloco (incompreensível), divulgação dessas notas. Aí, a gente vai fazer o que seria uma resposta lógica, mesmo que seja qual for a opinião.[...].”

Observa-se destas respostas que a preocupação expressa dos professores é com o fator tempo. Não há tempo para o aluno refazer uma experiência mal sucedida, para melhorá-la ou para reconstruí-la. Não há tempo para a atividade construtiva do aluno em sala de aula. Ali, o tempo é reservado para a atuação do professor, que deverá repercutir, em alguma medida, na atuação do aluno quando chamado a dar conta do que “fez” com o trabalho que o professor desempenhou. Mesmo a idéia de repetir o processo, conforme a opinião do Professor C, é restritiva aos processos de avaliação. O que se repete são as provas, os testes e não os processos mesmos de ensino e aprendizagem. Ou, quando muito, o professor “mostra” a resposta certa e o aluno copia. Observa-se, também, que o que os professores estão chamando de redação é a prova, o que indica que este é tipo de produção escrita que o aluno realiza, quase que exclusivamente.

Embora este julgamento possa parecer por demais crítico, os professores concordam em que a escola tem sido incapaz de preparar bem o aluno no que se refere ao domínio da escrita (e de leitura), conforme se pode ver nos depoimentos abaixo:

(1) Do Professor A

Pesquisadora: “Você acha que a escola tem dado conta de preparar bem o aluno no que se refere ao domínio da leitura e escrita?”

Professor: (silêncio). ***“Eu acho que, às vezes num..., eu posso tirar a base por mim? Eu cheguei na faculdade com muita dificuldade de escrever. Eu acho que isso aí a gente vai vencendo por pouco. Agora, eu tô fazendo a pós-graduação, eu também sinto assim, dificuldade.”***

Pesquisadora: ***“Você acha que isso depende de quê e de quem? A quem você responsabiliza isso?”***

Professor: ***“Ah, eu acho que eu também!”***

Pesquisadora: ***“Mas o também supõe...?”***

Professor: ***“A escola? É? Podia ter cobrado mais, né?”***

Pesquisadora: ***“Só cobrado?”***

Professor: ***“Exigido, sei lá. Eu vejo as minhas meninas, também, tão no 2.º grau. E eu tenho uma que escreve mais fácil, mas a outra tem mais dificuldade, mas elas freqüentam a mesma escola, geralmente lêem os mesmos livros...”***

Pesquisadora: ***“Você acha que é só exigir ou tem que haver mais que exigir?”***

Professor: ***“Exigir... incentivar... eu acho que é fundamental, né? Que exigir só, fica tão restrito, né? ‘Vou ler só por isso’, mas se você incentiva não, ‘vou buscar...’. Acho que podia ser incentivado mais, num podia? Trabalhar de outra forma. Mas, se a gente só incentiva, como que a gente..., tem muita gente que num é capaz de fazer...”***

Pesquisadora: ***“E aí?”***

Professor: ***“Num sei... Infelizmente acho que... num sei te falar se é da escola, porque, como professora a gente tenta também, né?”***

Pesquisadora: ***“A intervenção que você procura fazer é no sentido de incentivar...”***

Professor: ***“Eu incentivo. Isso aí eu tenho tranqüillidade quanto ..., a consciência tranqüilla, porque sempre a gente incentiva a leitura, a buscar conhecimento, principalmente com a atualidade, falar pra eles o tanto que é importante a gente viver no mundo e conhecer. Tudo que a gente... tudo o que cerca a gente, as políticas sociais, econômicas e vários fatores. Tomara que dê certo, né?, quem tá aí aprenda um pouco.”***

(2) Do **Professor B**

Pesquisadora: "Você acha que a escola tem dado conta de preparar bem o aluno no que se refere ao domínio da leitura [e escrita]?"

Professor: **"Não. Eu acho que não. E acho que a gente acaba simplificando, sabe?, assim, eu acho que a gente vai reduzindo a cobrança. Por exemplo, eles reclamam muito, às vezes, porque eles dizem assim 'ah, sua pergunta é maior que a resposta que eu tenho que dar'. Porque se eu coloco, por exemplo, quando eu vou elaborar uma prova, geralmente, a gente não consegue isso sempre, mas, às vezes, eu tento dar um suporte pra questão. Que que eu chamo de suporte? Um trecho de um determinado texto, de um artigo, de um jornal, e depois elaboro a pergunta em cima daquilo. Então, ele acaba não lendo o suporte, assim, não se preocupando com aquilo, porque aquilo lá é leitura, pergunta é só aquilo. Ele acha que pergunta é só aquela frase que tá com um ponto de interrogação no final, né. E aí, em função disso, e da correria e do acúmulo, o professor acaba reduzindo demais o sistema de avaliação a respostas imediatas que o aluno tem que dar e não, acaba não cobrando isso: uma leitura, uma interpretação maior, né. E, nesse sentido, eu acho que é por aí que a gente tá formando da forma como nós estamos, né?"**

(3) Do **Professor D**

Pesquisadora: "Você acha que oportuniza tantas 'escritas' e leituras quanto você acha que deveria?"

Professor: **"Não. Eu acho que não. Eu acho que é muito insuficiente."**

As opiniões destes professores são reveladoras de uma situação desconcertante para a escola enquanto agência social de saberes e conhecimentos: a falta de objetividade e assertividade nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na e pela escola, através dos quais se espera que os alunos possam construir e ampliar significados dos conhecimentos e saberes agenciados pela escola.

No tocante à escrita, é preciso que o professor destine, no conjunto das atividades de sala de aula planejadas para oportunizar a aprendizagem de conteúdos específicos de suas disciplinas, um espaço para a aprendizagem, também, da escrita, através do exercício da própria escrita. E para que a aprendizagem se dê, não basta simplesmente que se proponha o exercício; é preciso que se institua uma relação interlocutiva entre os que se constituirão autores e o(s) que se constituirá(ão) leitor(es), e que se destaque o papel do professor enquanto mediador social que deverá auxiliar o aluno no empreendimento de se fazer autor.

É importante destacar, porém, mais uma vez, que a mediação do professor, em tal projeto, não pode se constituir o centro das preocupações do aluno, diluindo, assim, a relação deste com o objeto do conhecimento. É preciso ter em mente que os processos de aprendizagem, na consecução desta, são mais relevantes do que os métodos de ensino, pois "a obtenção do conhecimento resulta da própria ação do sujeito" (Palma, 1984:18). E ainda, que "o processo de aprendizagem do aluno é distinto do método de ensino proposto para ele. Uma vez que ele *tem* seu processo de aprendizagem, o método de ensino deve apenas servir para lhe propiciar condições para que seu processo se desenvolva. O método não deve se sobrepôr (sufocar) ao processo, mas se articular com ele" (Orlandi, 1996:212).

O papel do professor deve ser, pois, o de criar oportunidades e condições favoráveis para que os alunos aprendam, devendo o professor alternar as posições de locutor e interlocutor em sala de aula, diminuindo, desse modo, a ênfase sobre o seu papel de orientador.

CONCLUSÃO

Este estudo foi realizado com o objetivo de investigar como professores do ensino médio que lidam com o texto verbal escrito como recurso privilegiado, excetuando os de Português, levam a efeito o trabalho com a leitura e a produção escrita. Mais especificamente, buscou verificar o lugar que estas atividades ocupam no processo de ensino e de que modo são conduzidas pelos professores, tendo em vista as finalidades do novo ensino médio estabelecidas pela nova LDB.

Para a abordagem da questão, elaborei, com a contribuição de vários autores que tematizam a leitura e a escrita a partir de uma visão dialógica e interativa de linguagem, uma concepção de leitura e de escrita que, respondendo a interesses pedagógicos, orientou e iluminou o trabalho de investigação e análise dos dados.

Partindo do pressuposto de que o efetivo domínio da leitura e da escrita perfila não só o egresso do ensino médio, como também o "cidadão esclarecido", defendi, ao lado de autores como Silva (1998), Solé (1998), Geraldi (1992), que a leitura e a escrita, para além de sua função instrumental, devem ser tratadas como objetos do conhecimento a ser construído em sala de aula. Isto evidencia a real necessidade de se tomarem a leitura e a escrita como conteúdos de ensino, também, e não só como mediações para a aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas escolares e aferição desta.

Com o auxílio das idéias que o referencial teórico forneceu, parti em busca das (possíveis) respostas que os dados permitiriam formular à questão

proposta, consciente de que, dada a natureza desta pesquisa, os resultados não poderiam ser generalizados a toda e qualquer realidade e a quaisquer condições, e sim, àquela realidade e àquelas condições em que estes resultados foram obtidos.

Desse modo, que conclusões podem ser elencadas como possibilidades de generalização? Que respostas podem ser oferecidas como possíveis à questão, diante das evidências que os dados dão a conhecer?

Com relação à leitura:

1. A primeira conclusão que os dados permitiram elaborar é que o texto verbal escrito é o instrumento, por excelência, utilizado pelos professores como mediação para o ensino e aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas. Em outras palavras, o texto escrito é o principal material de apoio dos professores para a transmissão dos conhecimentos específicos de suas disciplinas, o que supõe, para a apropriação desses conhecimentos, a leitura.

Entretanto, segundo a observação que se fez, as condições de produção do trabalho escolar não permitem que a leitura dos textos seja realizada, por uma razão óbvia: o aluno está sempre desprovido do texto, seja porque ele não adquiriu o livro didático – no caso deste, somente um professor fez a adoção –, seja porque ele devolveu ao final da aula o texto que era emprestado, seja porque ele não adquiriu um exemplar deste texto, pelo qual ele teria que pagar. O recurso do empréstimo ou da aquisição de cópias, conforme se verificou, foi adotado em função das condições impostas pela escola, que, embora pública e uma das mais bem equipadas do ponto de vista de seus recursos materiais, não dispunha de material suficiente para reproduzir os textos que os professores solicitavam.

Associado a estas condições, outro fator que impede a realização da leitura é a própria posição do professor frente à pertinência de se oportunizar um momento, um tempo para o aluno ler, de fato, os textos que lhe são entregues ou sugeridos. Unanimemente, os professores alegaram falta de tempo para a atividade de leitura em sala de aula, falta esta imposta pela pequena carga horária destinada às suas disciplinas e pela grande soma de conteúdos a serem ministrados.

2. Uma segunda conclusão é que a mediação do professor entre o aluno e os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos das disciplinas, segundo revelaram os dados, tende a substituir a mediação do próprio texto. O professor assume a posição de mediador principal, senão único, do processo de aprendizagem. Assim sendo, dificilmente, a leitura poderá vir a ser objeto de ensino e aprendizagem. Não sendo possível avaliar o aluno enquanto leitor, simplesmente porque a leitura deste não é conhecida pelo professor, não se poderá convertê-la em conteúdo de ensino e aprendizagem.

3. A terceira diz respeito às concepções de leitura. O que as práticas deixaram ver e os discursos deixaram entender é que a leitura é concebida pelos professores como uma atividade de decodificação do sentido dado no texto através da decodificação de palavras. Esta concepção articula-se com as ações dos professores ao ensinarem, sempre, a leitura de tipo monossêmica, em que o sentido é somente aquele firmado na leitura do professor e por este autorizado, seja pelos tipos de texto oferecidos para leitura, seja pelo tipo de relação estabelecida entre autor e leitor.

4. A quarta conclusão, a que se pôde chegar mediante a análise dos dados, é que estão ausentes, no processo de ensino, objetivos voltados para a

formação do leitor. A prática dos professores evidenciam a percepção de que ou o aluno já está com a habilidade de leitura suficientemente consolidada ou deve procurar recursos próprios para desenvolvê-la. Isto, quando não se atribui ao professor de Português a (difícil) missão de formar leitores. E, se a formação do leitor está comprometida, o que se poderá dizer da formação do leitor crítico?

Com relação à escrita:

1. A primeira conclusão que se elaborou, mediante as atividades de escrita presenciadas, é que, na escola, não se produz escrita. A utilização da escrita não ultrapassa sua função instrumental a serviço do professor, para aferir e mensurar resultados. Com isto, fica evidenciada a expectativa, por parte dos professores, de que os alunos já devam ter consolidada a habilidade de escrita no ensino médio.

2. A segunda conclusão é que a escrita é concebida como um ato de codificação de uma mensagem, tendo em vista um sentido pré-estabelecido, fixado, devendo ser o mais fielmente reproduzido. A escrita é, assim, reprodução de sentidos já fixados e sedimentados pelas leituras autorizadas e especializadas. O texto do aluno é, de fato, um texto *para* a escola.

3. A terceira que os dados revelaram é que, também, com relação à escrita não se verificam objetivos, definidos pelos professores, voltados para a formação do produtor de textos. As atividades de escrita propostas pelos professores não incidem sobre o próprio processo de escrita, mas sobre as finalidades que a ela cumprem, não modificando, assim, significados arraigados que os alunos têm da atividade de produção de texto.

Estas conclusões estariam a indicar que, entre as condições de produção do trabalho escolar, encontra-se uma condição que limita a atuação docente: é a condição referente à formação teórico-metodológica dos professores. Silva descreve o seguinte quadro a respeito da formação de professores, no tocante à leitura em particular:

Se o quadro geral de formação de professores nestes últimos tempos pode ser qualificado de *fraco*, a sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerado *fraquíssimo* ou simplesmente *nula*. Ainda que a leitura seja o pulmão da vida docente e discente e esteja intimamente relacionada com o sucesso escolar do estudante, são raros os cursos que tematizam esse processo (o de leitura) através de disciplinas específicas ou mesmo dentro das existentes no currículo. Dessa forma, por falta de embasamento na área das teorias de leitura, o professor se vê extremamente desamparado no momento em que tem que ensinar ou orientar condignamente a leitura junto a seus alunos. E, frente às lacunas teóricas, os procedimentos alternativos mais comuns para o professor são: a total dependência dos livros didáticos e suas famigeradas lições ou então a imitação ingênua dos seus antigos professores. (Silva, 1998:70-71).

É importante destacar que os professores desta pesquisa não são professores de formação assim tão "fraca". São professores, como já foi dito anteriormente, de reputação profissional elevada na comunidade, possuidores de titulação de mestre e que, inclusive, trabalham com a formação de professores em instituição de ensino superior. São professores que já construíram sua história de leitura e de autoria de textos. Portanto, são professores que estariam em condições de ensinar a ler e a escrever seus alunos do ensino médio, ajudando-os a desenvolver, significativamente, sua condição de leitores e produtores de textos. No entanto, segundo a própria percepção e avaliação deles, seu trabalho com a leitura e escrita não é satisfatório, por razões que ainda não foram

superadas, como a questão do tempo em sala de aula, a da redução de cobrança pelo professor e outras que, talvez, eles próprios desconheçam.

É importante destacar, quanto às condições de trabalho desses professores, que estas são condições muito favoráveis, em comparação com as condições de trabalho oferecidas por escolas de outras redes de ensino público. Suas cargas horárias de trabalho na instituição, conforme pude verificar, não excediam 12 aulas semanais, com exceção da carga de um deles. A escola não exerce nenhum tipo de vigilância ou controle pedagógico de modo a impedir que seus programas sejam modificados ou planejados conforme seus posicionamentos teórico-metodológicos. Os professores gozam de plena liberdade para fixarem não só os conteúdos de suas disciplinas como também os objetivos, as estratégias e os recursos. A escola dispõe de uma biblioteca que se equipara em quantidade e qualidade do acervo à biblioteca do campus da UFG, à qual o aluno tem acesso irrestrito. Com exceção do problema da suspensão do fornecimento de cópias de textos aos alunos, que realmente comprometeu o trabalho dos professores, não se pode dizer que as condições de trabalho destes professores seja o grande entrave para que se empreenda um projeto de ensino que inclua a leitura e escrita como conteúdos de cada disciplina escolar.

Assim sendo, se não se pode atribuir às condições de trabalho a responsabilidade pelo não engajamento dos professores em tal proposta, é que penso que uma explicação plausível é a da formação teórica na área específica de leitura e escrita, que foi ausente na formação desses professores e permanece, ainda, ausente nos currículos universitários, pelo menos, na maioria das instituições de ensino superior.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a leitura e a escrita não são considerados conteúdos de ensino, não porque os professores não querem ou não concordem com a inclusão destas atividades como conteúdos de seus programas de ensino, mas porque lhes faltam conhecimentos específicos desses conteúdos. Daí porque, neste trabalho, privilegiei os aspectos teóricos que favoreceram a construção de uma concepção de leitura e escrita que pode contribuir para a compreensão dessas atividades enquanto conteúdos escolares.

Assim sendo, destaca-se a necessidade de se criarem condições para a formação dos professores que já estão na atividade profissional, através de mecanismos diversos que podem ser encontrados pelos próprios sujeitos, num trabalho coletivo e conseqüente a partir da reflexão crítica de suas próprias práticas e da certeza compartilhada de que a escola precisa urgentemente reorganizar seus currículos de modo a dar à leitura e à escrita a devida importância, se se pretende que a escola seja, de fato, capaz para formar o cidadão esclarecido e apto para continuar a adquirir competências necessárias para sua participação ativa, livre e responsável na vida em sociedade.

Ainda é Silva quem lembra que, quanto à leitura,

as pesquisas sobre processos e práticas de leitura destes últimos 40 anos afirmam ser possível o ensino da leitura crítica nas escolas, dentro de um currículo espiralado e progressivo que vá, desde as séries iniciais, desenvolvendo competências requeridas para este tipo específico de leitura.[...] cabe ao professor, além de explicitar as competências da leitura crítica para efeito de organização do ensino, construir situações onde essas competências possam ser praticadas em projetos de comunicação efetiva, com textos verdadeiramente encontrados na vida em sociedade (editoriais, manifestos, panfleto, grafites etc.). O importante aqui é Ter como meta para as atividades de leitura o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apreciação de textos [...]. (Silva, 1998:38).

Para que tal projeto se realize, é preciso que o professor rompa com a tradição pedagógica que absolutiza sua atividade de transmissão em sala de aula e enseje, crie, provoque, promova, permita a interação do aluno com os textos, e sob sua direção, orientação, mediação, faça recair sobre o aluno a atividade mesma de aprender a ler.

Isto não deve levar à conclusão de que o professor é dispensável nesse processo; que basta colocar o aluno em contato com textos que ele aprenderá a ler num empreendimento solitário, cabendo ao professor, nesse caso, apenas (super)visionar a atividade do aluno. Ao contrário disso, em vários momentos neste estudo, foi destacada a importância do professor como mediador social privilegiado, que, por ser mais experiente e "possuidor de um conhecimento mais sistematizado" (Lima, 1997:34), pode auxiliar o aluno no processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências, propiciando-lhe que melhore, elevando cada vez mais, seu desempenho como leitor. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, consistindo em

[...] agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva que os alunos exercitam para assimilá-los. É o professor quem determina, em grande parte, com suas atuações, que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que seja orientada em um ou outro sentido e, definitivamente, que gere algumas aprendizagens determinadas. A consideração da atividade construtiva do aluno não deve, pois, supor, em nenhum caso, uma ambigüidade relativa ao papel decisivo que desempenha o professor no conjunto do processo. Do ponto de vista da análise da interação professor/aluno, isto implica dirigir os esforços para a compreensão de como se exerce a influência educativa, de como o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a e orientando-a, com o fim de ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares. (Coll e Miras, 1996:228).

Quanto ao ensino da escrita, as mesmas necessidades de formação teórica se impõem aos profissionais, associadas à necessidade de uma mudança da organização curricular da escola que dê, também, à escrita importância e atenção devidas, explicitando objetivos voltados para a formação do produtor competente de textos.

Isso implica, sobretudo, em criar o máximo de oportunidades significativas de escrita, em que o aluno possa se constituir locutor, realmente, de seus textos, tendo algo a dizer, para quem dizer e uma razão para dizer. E, dessa forma, poder escolher o modo como fazê-lo, fugindo o mais possível da repetição, reprodução e imitação dos modelos de textos escritos *para a escola*.

É necessário, também, que o professor se disponha a auxiliar o aluno nessa tarefa, lendo seus textos, interagindo com eles, apontando suas falhas mas seus acertos também, colocando-se mais como um co-autor do que como o interlocutor único, permitindo, com isso, que o aluno refaça, reescreva, amplie seu texto, modifique-o, até considerá-lo concluído e pronto para ser conhecido pelos outros.

Finalizando este texto, é preciso que se diga que as conclusões e indicações didáticas aqui apresentadas não pretendem encerrar ou oferecer uma proposta pedagógica, porque para isto necessita-se de um aprofundamento maior em torno de questões que não foram aqui abordadas. Mas são sugestivas de que é preciso que a escola básica assuma, de fato, a função de preparar o egresso do ensino médio, proporcionando-lhe oportunidades e as condições mínimas necessárias para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, capacidades, habilidades e competências, entre as quais destacam-se a leitura e

a escrita como exigências básicas e indispensáveis ao sujeito, para que possa continuar aprendendo e exercer crítica e esclarecidamente sua cidadania.

ANEXOS

1. Protocolo de Observação das aulas.....	189
2. Roteiro de Entrevista com os Professores.....	191

PROTOCOLO DE REGISTRO DE AULAS

OBJETO DE OBSERVAÇÃO:

Disciplina: Filosofia**Professor: D****Turma: 1251**

PROTOCOLO DE REGISTRO N.º: 01

AULA N.º: 02 (Aulas geminadas – 90 min)

TEMA: *O nascimento da Filosofia*

RECURSO: Texto oral – Seminário

DATA: 20/05/99 – 2º bimestre

INÍCIO DAS ANOTAÇÕES: 10:30

TÉRMINO DAS ANOTAÇÕES: 12:00

O professor entra em sala, espera a atenção dos alunos, dá alguns avisos, faz a chamada e às 10:45 passa a palavra a um grupo de 4 alunos que vão apresentar o tema da aula. Um dos alunos inicia a exposição, apoiando-se num texto que ele fez. Os demais ficam em pé junto ao quadro esperando a vez de falar. Verifico um modelo de exposição sem problematização, objetivação e interação nem com os interlocutores, nem com o autor do texto de apoio, nem com o texto do próprio aluno. Este vai lendo e o professor o interrompe pedindo-lhe que não leia, mas fale. O aluno fica desconcertado e parece não acreditar que seja capaz de fazê-lo. Recomeça falando, olhando fixamente para o professor e, depois, retorna a leitura. O segundo aluno inicia sua fala sem nenhuma passagem do primeiro aluno para o segundo. É como se o locutor e autor continuassem o mesmo. Este também lê. Termina abruptamente. O terceiro inicia, demonstrando mais domínio. Problematiza e fala sem ler (parece que decorou). Fala em tom de voz adequado, demonstrando mais segurança que os demais. O esquema do trabalho parece ter sido o seguinte: o assunto foi dividido entre quatro alunos, um texto foi produzido a partir do texto dado pelo professor e cada um apresenta sua parte, sem interferência de nenhum outro. É como uma leitura oral alternada, combinada entre os colegas. O quarto aluno "repete" o texto escrito do mesmo modo como o primeiro e o segundo fizeram. Fala apressadamente e olhando para o professor insistentemente. Ao terminar, diz, em tom de alívio: "acabou". Os alunos olham para a classe esperando um sinal do professor. Uma aluna quebra o silêncio e faz uma pergunta: "em que o mito contribuiu para o surgimento da Filosofia?" O professor aprova a pergunta. O segundo e terceiro aluno respondem, obtendo a aprovação do professor. Outros alunos vão fazendo perguntas e o grupo vai tentando responder. O professor intervém, ampliando perguntas, reelaborando outras, provocando a explicação dos alunos. Pergunta aos alunos onde nasceu a Filosofia e trava, a partir daí, um debate somente entre ele e o grupo. Uma explicação para isto seria o fato de somente este grupo ter estudado o conteúdo. (Pergunto-me: como os grupos lêem e reelaboram o conteúdo a ser apresentado? Como os demais grupos se apropriam e recuperam o conteúdo exposto? Uma aluna dorme serenamente. Os outros assistem ao debate.) O professor incita, provoca o debate, a discussão entre os alunos. A turma reage, formulando respostas. (O que parece, pelas reações dos alunos do grupo, é que eles leram o texto, compreenderam muitos conceitos, mas não conseguiram articulá-los coesa e coerentemente com um conceito condutor, com um objetivo maior de compreensão. O que, de fato, eles teriam que perceber no texto para construir o texto deles?) O professor continua insistindo no debate. Pede ao grupo que fale sobre o aspecto político da Filosofia Grega. Os alunos não demonstram conhecimento. O professor, então, explica, faz uma explanação sobre o tema. O que observo quanto à recepção é que, além dos alunos do grupo, poucos dão atenção ao que o professor fala. Ele encerra a discussão e dá por terminada a participação do grupo. Chama o próximo grupo que vai apresentar o tema "O Conhecimento Científico". Os alunos dirigem-se ao quadro e postam-se, em pé, diante da classe. Um aluno apaga o quadro, enquanto o primeiro inicia sua fala, que, apoiada no texto do aluno, é quase uma leitura oral. Não estabelece uma relação interativa com o conteúdo e com os colegas. Mostra dificuldade em dar prosseguimento ao seu raciocínio. Um outro vem em seu socorro, mas dirige-se ao professor, como se buscasse ajuda. Estão falando sobre o senso comum, mas têm dificuldade em apresentar exemplos claros, explicitadores. Os que elaboram são poucos esclarecedores, demonstrando a dificuldade que eles mesmos têm de compreender o conceito. O segundo aluno assume a vez para falar do conhecimento científico, demonstrando a mesma

dificuldade de articular sua fala, seu texto; como o primeiro, fica preso ao texto escrito. O grupo parece ter optado pela apresentação tipo jogral: um complementando a fala do outro, sempre apoiados no texto escrito. Como o tempo não é suficiente para o grupo concluir sua exposição, o professor interrompe após a fala do segundo e combina o encerramento da apresentação para a próxima aula. A turma se movimenta para sair e o professor encerra a aula.

Observação: A passagem de um grupo para outro se fez abruptamente. Encerrada a discussão do tema pelo grupo e pelo professor, não se fez um *feedback* do conteúdo com toda a classe através de um outro instrumento de avaliação. Esta pareceu se dar apenas pela observação da apresentação oral do grupo (não há exigência da apresentação do texto escrito?) e pela participação da classe. Passou-se de um tema ao outro como se fossem estanques e fragmentados.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Quais são os pré-requisitos de sua disciplina?
2. Que recursos você utiliza para ensinar os conteúdos de sua disciplina?
3. Por que você utiliza mais o texto escrito do que outros instrumentos (filmes, CD-ROMs, etc.)?
4. Que tipos de textos você utiliza com mais frequência: didáticos, literários, jornalísticos, científicos...? Por quê?
5. Você acha que é necessário ensinar a ler e a escrever o aluno de 2.º grau, ou não mais?
6. De que modo você acha que se pode ensinar a ler e a escrever o aluno de 2.º grau, ou até universitários? E quem deveria fazê-lo?
7. Como você costuma checar se o aluno compreendeu o que leu? De que modo?
8. Você trabalha muito ou pouco com a redação? Por quê?
9. Como você avalia a produção escrita do aluno? Que critérios você estabelece, normalmente?
10. Você motiva seus alunos a ler? E a escrever? Como?
11. Como você define a leitura?
12. Você concorda com esta afirmação: "todo professor, na real acepção do termo, é um professor de leitura"? Como você se avalia nessa condição?
13. Você acha que a escola tem dado conta de preparar bem o aluno no que se refere ao domínio da leitura escrita?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- "A leitura: uma prática cultural". Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ALVES, Alda Judith. "O Panejamento de pesquisas Qualitativas em Educação". In: Cadernos de pesquisa, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- ALMEIDA, Guido. "Algumas Reflexões a partir de uma experiência (frustrada) de leitura oral". *Leitura: Teoria & Prática*, ano 9, junho 90, n. 15, pp. 33-40. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.
- ASSMANN, Hugo. "Sobre a qualidade cognitiva das experiências de Aprendizagem". In: PAINEL: A questão da qualidade na Educação: (des)caminhos e perspectivas. XVII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Brasília, 26 a 30 de novembro de 1995).
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "SOBRE A LEITURA – notas para a construção de uma concepção de interesse pedagógico". In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n.º 52, out./dez. 1991, pp 3-12.
- _____. **AULA DE PORTUGUÊS: Discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta – 4.ª edição**. São Paulo: Globo, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 13.ª edição. (Coleção Primeiros Passos, 38). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso – 5.ª edição**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- _____. (coord.). "Leitura, produção e circulação de textos escolares e não escolares". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.
- BRASLAVSKY, Berta. "La escuela como espacio de dominio de la lectura y la escritura". In: *Leitura e Escrita na Sociedade Brasileira*. ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, BRASÍLIA. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

- BRESSON, François. "A leitura e suas dificuldades". In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BRITO, Percival Leme. "A Redação: essa cadela". *Leitura: Teoria & Prática*, ano 7, junho 88, n. 11, pp. 17-22. Porto Alegre – RS : Mercado Aberto.
- _____. "Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.
- _____. **A SOMBRA DO CAOS: Ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHAROLLES, Michel. "Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)". In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pucelnelli; OTONI, Paulo (orgs. e revisores técnicos da tradução). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- CHARTIER, Roger. "Do livro à leitura". In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. "Repensar a leitura na escola: uma preocupação necessária". *Leitura: Teoria & Prática*, ano 7, junho 88, n. 11, pp. 25-28. Porto Alegre – RS : Mercado Aberto.
- COLL, César & MIRAS, Mariana. "A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem". In: COLL, C.; PALCIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp 265-280.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: Introdução** – 3.^a edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional** – 2.^a edição aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, Nilda Teves. "Acesso à informação: direito do cidadão". In: *Leitura e Escrita na Sociedade Brasileira. ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA*, 1994, BRASÍLIA. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... Redação na Escola** – 4.^a edição. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação** – 3.^a edição. (Coleção Questões de nossa época, 23). São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **A impotência do ato de ler** (em três artigos que se completam). São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

GERALDI, J. W. e CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. "Concepções de Linguagem e Ensino de Português". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984 a.

_____. "Escrita, Uso da Escrita e Avaliação". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984 b.

_____. "O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem". In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n.º 52, out./dez. 1991, pp 3-12.

_____. "Políticas de inclusão em estruturas de exclusão". In: **Leitura e Escrita na Sociedade Brasileira. ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, BRASÍLIA**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

_____. "Prática da Leitura de Textos na Escola". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984 c.

_____. "Unidades Básicas do Ensino de Português". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984 d.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOMES, Maria dos Prazeres Meirinho. "O texto: espaço interseccional". In: **Cadernos PUC**, n.º14, São Paulo: Educ/ Cortez, s.d., pp 23-44.

GOULEMOT, Jean Marie. "Da leitura como produção de sentidos". In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando e SANCHO, Juana María. **Para ensinar no basta com saber la asignatura**. Barcelona, España: Ediciones Paidós, 1994.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa – 4.ª edição**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura – 4.ª edição**. (Coleção Texto e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa – 2.ª edição**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura – 5.ª edição**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência** – 6.^a edição. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. (Coleção caminhos da linguística). São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A inter – ação pela linguagem** – 3.^a edição. (Coleção repensando a língua portuguesa). São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

_____. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEI N.º 5.692/71 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LEI N.º 9.394/96 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LEITE, Lígia Chiappini Moraes e MARQUES, Regina Maria Hubner. "Ao pé do texto na sala de aula". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Soraiha Miranda de. **O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola**. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1997 (dissertação de mestrado).

_____. "Aprendizagem Significativa: a ação construtiva do aluno e a mediação pedagógica do professor". In: MÁXIMO, Antonio Carlos (org.). **Busca e Movimento: linguagem, educação do educador e outros escritos**. Rondonópolis – MT: Departamento de Educação, Campus de Rondonópolis/UFMT, Ano III, N.º 03, dez. 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. "A Leitura Escolarizada". In: **Leitura: Teoria & Prática**, ano 7, junho 88, n. 11, pp. 15-21. Porto Alegre – RS : Mercado Aberto.

_____. "Sobre o ensino da leitura". In: **Leitura: Teoria & Prática**. 1995, pp 29-41. Porto Alegre – RS : Mercado Aberto.

_____. "Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização". In: **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v. 5, n. 29, set./out. 1999, pp. 21-27.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. "Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social". In: ZILBERMAN, Regina E SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. "A língua falada e o ensino de português". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura** – 19.^a edição (Coleção Primeiros Passos, 74). São Paulo: Brasiliense, 1994

MATOS, Francisco Gomes de. "Implicações pedagógicas de idéias psicolinguísticas sobre leitura". In: Cadernos PUC, n.º 16, São Paulo: Educ/ Cortez, 1983, pp 51-58.

MESERANI, Samir. **O Intertexto Escolar – sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. "Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira". In: Revista Letra, n.º 4, 1993, pp 137-147.

MONTERO, Maria de Lourdes. "Comportamento do Professor e Resultado da Aprendizagem: análise de algumas relações". In: COOL, C; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 222-143.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São paulo: Cortez Editora e Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. "O inteligível, o interpretável e o compreensível". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares – 2.ª edição**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso – 4.ª edição**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

OSAKABE, Haquira. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. 4 vol.

PÉCORA, Alcir. "Problemas de argumentação na redação escolar". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

_____. **Problemas de Redação – 4.ª edição**. (Coleção Texto e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERINI, Mário A. "A leitura funcional e a dupla função do texto didático". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares – 2.ª edição**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A Gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa**. Belo Horizonte: Vigllia, 1976.

POSSENTI, Srio. "A Leitura Errada Existe". In: *Leitura: Teoria & Prática*, ano 7, junho 88, n. 11, pp. 12-16. Porto Alegre – RS : Mercado Aberto.

_____. "Gramática e Política". In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.

- SANTAELLA BRAGA, Maria Lúcia. "Lendo o problema da leitura". In: Cadernos PUC, n.º 8, São Paulo: Educ/ Cortez, s.d., pp 3-10.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. "O que significa escrever?". In: PRESENÇA PEDAGÓGICA, v.2, n. 12, nov./dez. 1996.
- SCHNEIDER, Mirna. "Lendo e escrevendo nas aulas de Língua Portuguesa". Leitura: Teoria & Prática, ano 9, junho 90, n. 15, pp. 29-32. Porto Alegre - RS : Mercado Aberto.
- SCOTT, Michel. "Lendo nas entrelinhas". In: Cadernos PUC, n.º 16, São Paulo: Educ/ Cortez, 1983, pp 101 -123.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. "Biblioteca Escolar: da gênese à gestão". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.
- _____. **A Produção da Leitura na Escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Elementos de Pedagogia da Leitura - 2.ª edição**. (Coleção Texto e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Os (des)caminhos da Escola: traumatismos educacionais**. (Coleção educação universitária). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1998.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. "LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: novas idéias numa velha escola". In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n.º 52, out./dez. 1991, pp 3-12.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. "Leitura: produção interacional de conhecimentos". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. 2.ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SOARES, Magda Becker. "A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita?" In: Leitura e Escrita na Sociedade Brasileira. ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, BRASÍLIA. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.
- _____. "As condições Sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In: ZILBERMAN, Regina E SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2.ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. "Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa". In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.
- _____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 8.ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.
- SUASSUNA, Livia. "Para além do lingüístico: a produção escrita na escola". In: PRESENÇA PEDAGÓGICA, v. 3, n. 14, mar./abr. 1997.
- _____. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- TERZI, Silvia Bueno. **A construção da Leitura** – 2.ª edição. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 3.ª edição. Curitiba, 1994. 8 v.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Guia para apresentação de trabalhos técnico-científicos na UFG**. Goiânia: Cegraf, 1997.
- VEJA, 7 de junho de 1999.
- VIGNER, Gerard. "Intertextualidade, norma e legibilidade". In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (orgs. e revisores técnicos da tradução). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. "Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares** – 2.ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. "Pedagogia da leitura: movimento e história". In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares** – 2.ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. "A leitura na escola". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.