

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

**O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais
observado nas práticas de ensino de leitura**

Maria Aparecida Lopes Rossi

Brasília
Março/2010

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

**O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais
observado nas práticas de ensino de leitura**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação, área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico (EAT), linha de pesquisa Letramento e Formação de Professores.

Orientadora: Pr. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Maria Aparecida Lopes Rossi

Brasília
Março/2010

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Doutorado em Educação

**O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado
nas práticas de ensino de leitura**

Maria Aparecida Lopes Rossi

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Dilma de Almeida Pereira
(UFPA);
Prof^ª. Dr^ª. Ângela Paiva Dionísio (UFPE);
Prof^ª. Dr^ª Benigna Maria de Freitas Villas Boas
(FE/UnB);
Prof^ª. Dr^ª. Marcia Elizabeth Bortone (LIP/UnB);
Prof^ª. Dr^ª. Vera Aparecida de Lucas Freitas
(FE/UnB);
Prof^ª. Dr^ª Rosineide Magalhães de Sousa
(UnB/Planaltina ó suplente)

Brasília
Março/2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e alunos das escolas públicas do Brasil que, apesar de tantas adversidades, ainda remam contra a maré e procuram caminhos para construir um ensino/aprendizagem de qualidade.

Agradecimentos

A realização deste trabalho foi o resultado de processo de aprendizagem e esforço que contou com o apoio e incentivo de inúmeras pessoas. Desta forma agradeço:

À professora Stella Maris Bortoni-Ricardo que acreditou na minha proposta de pesquisa e nunca deixou de me incentivar para que o trabalho chegasse a um final, orientando-me de forma firme e segura

A todos os professores do programa de pós-graduação, em especial àqueles com quem cursei disciplinas: Estevão, Bráulio, Regina, Benigna e Lúcia.

Ao meu marido Eduardo e filhos Marina e Adriano, que souberam me incentivar e compreender minhas angústias e ausências

À memória de meu pai, que sempre esteve presente nas horas mais solitárias, e à firmeza de minha mãe, exemplo de dedicação e competência em tudo que realiza.

Aos colegas do curso de pedagogia que me apoiaram com a concessão da licença de um ano para dedicação à pesquisa, e ao Campus de Catalão, pelo apoio institucional.

Às amigas, Eliza, Fernanda, Maria José, Zezé pelo apoio, confidências, incentivo.

Um agradecimento especial às amigas Juçara e Natividade, pelo apoio, confidências, incentivo e colaboração lendo o trabalho, sugerindo, corrigindo.

Aos colegas do doutorado, em especial Celina e Isabela, pelo apoio, colaboração, troca de experiências.

Tudo isso são palavras, e só palavras, fora das palavras não há nada. [...] Palavras que, como todas as mais, só por outras palavras poderão ser explicadas, mas como as palavras que tentaram explicar, quer tenham conseguido fazê-lo ou não terão por sua vez que ser explicadas.

(José Saramago ó A viagem do elefante)

RESUMO

Investigar os gêneros textuais que circulam nas salas de aula do 5º e 6º anos do ensino fundamental, e as práticas de leitura aplicadas aos textos é o objetivo deste trabalho, que busca perceber se, no processo de escolarização, o texto mantém as mesmas propriedades sócio-discursivas e as características de gênero que detinha originalmente. O foco da pesquisa são os textos levados pelo professor para a sala de aula, que ainda não passaram pelo processo de didatização. Os estudos sobre o ensino de Língua Materna apontando para a necessidade de que o trabalho com a leitura na escola deve ser feito considerando a diversidade dos gêneros, e os usos e funções que a leitura e a escrita têm fora da escola, é que suscitaram a realização dessa pesquisa que se insere no paradigma qualitativo, e tem um caráter etnográfico, o que permite estudar os processos envolvidos na investigação. Os dados foram gerados a partir de entrevistas com professores, observação de aulas e análise de textos utilizados para o ensino de leitura, no quinto e sexto ano do ensino fundamental de nove anos em escolas públicas. O trabalho se fundamenta nos estudos sobre gêneros textuais a partir de Bakhtin, Bronckart e Bazerman, e nos novos estudos do letramento. Com este estudo espero contribuir para uma maior compreensão das práticas de letramento escolar, mostrando que um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma recebendo dessa configuração social em que é introduzido as marcas dos conflitos e das diferentes posições envolvidas no contexto da escola.

Palavras chave: Escolarização - Gêneros textuais- Ensino de leitura ó Letramento escolar

Abstract

The aim of this study is to investigate the textual genres that circulate among 5th and 6th-year classrooms of primary school and the reading practices applied to the texts. This work also seeks to make out if, in the schooling process, the text keeps the same socio-discursive properties and genre characteristics it formerly had. The focus of this research is the texts, taken to classrooms by teachers, that have not yet passed through the didactic conversion process. The studies about first language teaching point at the necessity for reading work at school to be done considering the genre diversity and the uses and functions that reading and writing have outside school. Such studies brought about this research, which is inserted in the qualitative paradigm and has an ethnographic character, which allows studying processes involved in the investigation.

The data was generated from interviews with teachers, class observation and analysis of texts used for teaching reading in the 5th and 6th-year classrooms of primary school (nine-year-old children) in public schools. The work is grounded on studies about textual genres by Bakhtin, Bronckart and Bazerman, besides new literacy studies. With this work I hope to contribute for a better comprehension of school literacy practices, showing that a text changes as soon as the social world where it is inserted does. Therefore, a text modifies and transforms itself, receiving from this social configuration in which it is introduced marks of conflicts and different positions involved in the school context.

Key words ó Schooling, textual genres, teaching reading, school literacy.

Résumé

Rechercher les genres textuelles qui sont utilisées dans les cours du 5^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement fondamental et les pratiques de lecture appliquées aux textes c'est l'objectif de ce travail qui cherche, dans le processus de la scolarisation, si le texte garde les mêmes propriétés socio-discursives et les caractéristiques de genre qu'il avait à son origine. Le cœur de la recherche sont les textes amenés au cours par l'instituteur qui ne sont pas encore passés par le processus d'être rendus didactiques. Les études concernant l'enseignement de la langue maternelle indiquant la nécessité que le travail avec la lecture dans l'école soit fait en envisageant la diversité des genres, et les usages et fonctions que la lecture et l'écriture ont à l'extérieur de l'école ont suscité la réalisation de cette recherche qui s'inscrit dans le paradigme qualitatif et qui a un caractère ethnographique ce qui permet d'étudier les processus engagés dans l'investigation. Les données ont été générées depuis des interviews avec des instituteurs, aussi bien que depuis des observations des cours et des analyses de textes utilisés à l'enseignement de lecture aux 5^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement fondamental, qui au Brésil a une durée de neuf ans. Le travail a ses fondements dans les études sur les genres textuelles depuis Bakhtin, Bronckart et Bazerman et dans les nouvelles études sur le lettré. Avec cette étude je souhaite contribuer à une compréhension plus profonde des pratiques de lettré scolaire, signalant que le texte change à partir du moment que change le monde social où il s'introduit, donc, quand il entre à la sphère scolaire, un texte s'altère et se transforme parce qu'il reçoit de cette configuration sociale dans laquelle il s'insère des marques des conflits et des différentes positions concernant le contexte de l'école.

Mots-clefs : Scolarisation ó Genres Textuelles ó Enseignement de la lecture ó lettré scolaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA FOCADO NO TEXTO	16
1.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	22
1.2 - OBJETIVO GERAL	42
1.3 - ASSERÇÃO GERAL	42
1.4- OBJETIVOS ESPECÍFICOS	42
1.5 - SUB-ASSERÇÕES	43
2 - REFERENCIAL TEÓRICO	45
2.1 - USOS E FUNÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA	45
2.2 - A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	51
2.3 - UM ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: GÊNEROS COMO EVENTOS SÓCIO-COMUNICATIVOS	54
2.4 - O CONCEITO DE GÊNERO RELACIONADO À NATUREZA SOCIAL DO DISCURSO	62
2.5 A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	68
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	75
4 - AS MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LEITURA	88
4.1- OS TEXTOS LEVADOS PARA A SALA DE AULA	106
5 - A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO	116
5.1 - O LIVRO LITERÁRIO NA SALA DE AULA	167
5.2 - ALGUMAS PRÁTICAS DE LEITURA COM FOCO NO TEXTO	173
6 - CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SE QUEREM) FINAIS	181
7- BIBLIOGRAFIA	187
8- ANEXOS	197
ANEXO 1 - TEXTO INFORMATIVO SOBRE OBESIDADE	198
ANEXO 2 - CONTO: O CASO DOS OVOS	199
ANEXO 3 - TEXTO INFORMATIVO SOBRE TRABALHO INFANTIL	202
ANEXO 4 - TEXTO PUBLICITÁRIO	204
ANEXO 5 - A CASA DO RATINHO BRANCO	205
ANEXO 6 - POEMA: IRMÃO MENOR	206
ANEXO 7 - PROJETO APRENDER	207

ANEXO 8 6 MATRIZES DE HABILIDADES PARA O 6º. ANO _____	209
ANEXO 9 6 FICHAS LITERÁRIAS _____	211
ANEXO 10 - O PACOTE DE BOLACHAS _____	212
ANEXO 11- MARIA MARIA _____	215
ANEXO 12 6 RECEITA DE BOLO _____	217
ANEXO 13- TIRAS DE QUADRINHOS _____	218
ANEXO 14 - TIRAS DE QUADRINHOS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS _____	219
ANEXO 15- TEXTO: FÁBULA DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO _____	220
ANEXO 16 6 TEXTO: O LIXO _____	222
ANEXO 17 6 FÁBULA A ONÇA E O VEADO _____	223
ANEXO 18 6 OS OLHOS DA ONÇA _____	225
ANEXO 19 6 ATIVIDADES RELATIVAS ÀS FÁBULAS _____	228
ANEXO 20 6 TEXTO SOBRE O FUTURO _____	232
ANEXO 21 - A FORMIGA BOA E A FORMIGA MÁ _____	234
ANEXO 22 - PROPAGANDA SOBRE O TRÂNSITO _____	236
ANEXO 23 - PROPAGANDA SOBRE COLEÇÃO DE CULINÁRIA _____	237
ANEXO 24 - TEXTO JORNALÍSTICO SOBRE FEBRE AMARELA _____	238
ANEXO 25 - POEMAS: CIDADEZINHA QUALQUER E CIDADEZINHA _____	239
ANEXO 26 - CONTO: AQUILO _____	240
ANEXO 27 - CONTO 6 DO QUE EU TENHO MEDO _____	241
ANEXO 28 6 CARDÁPIO DE LEITURA _____	242
ANEXO 29 - CARDÁPIO DE LEITURA _____	243
ANEXO 30 - NOTÍCIA SOBRE FINAL DE SEMANA MOVIMENTADO _____	244
ANEXO 31 - TEXTO PARADIDÁTICO - OS FILHOS DO CARVÃO _____	245
ANEXO 32 - RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM DONA CATARINA _____	246
ANEXO 33 - PERGUNTAS DA ENTREVISTA COM DONA CATARINA _____	248

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura vem despertando-me a atenção desde o início da minha carreira como professora da rede estadual de ensino do estado de Goiás, quando comecei a dar aulas para várias turmas da antiga quinta série, atual 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Naquele período, uma das coisas que me preocupava era ver que grande parte dos alunos que chegava à quinta série apresentava uma grande dificuldade em ler textos com fluência e compreensão, o que acabava provocando um grande número de repetentes nessa série.

Com a entrada para o meio acadêmico, alguns anos depois, aquela preocupação deu origem à minha dissertação de mestrado: Repetência na 5º série uma (re) leitura, quando procurei mostrar a relação entre a repetência e a dificuldade de ler dos alunos em um dos considerados gargalos do ensino que é o fim dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a consequente passagem para o a segunda fase deste ensino, que exige dos alunos um maior grau de letramento para continuar até as séries finais.

De lá para cá, o trabalho com a disciplina Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa em um curso de Pedagogia e o contato com professores da rede pública de ensino através de pesquisas e projetos de extensão têm mostrado que as dificuldades da escola em trabalhar para formar alunos leitores com fluência nos mais diferentes textos e inseri-los nas práticas letradas de uso da leitura e da escrita, têm se perpetuado, e a capacidade de leitura dos alunos brasileiros continua sendo questionada pela mídia, pelos professores e pelos mecanismos de avaliação oficiais.

A divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que, apropriando-se de uma extensa produção acadêmica na área de ensino de Língua Materna, procurou

redirecionar esse ensino, e, no que se refere à leitura, destacou a importância da escola em trabalhar os diferentes gêneros de texto, parece não ter mudado esse quadro. O que se vem percebendo é que a escola, mesmo que se valha de uma variedade maior de gêneros para ensinar a leitura, continua trabalhando-a dentro de uma concepção escolar que não leva os alunos a desenvolver estratégias para processar o texto¹, nem a percebê-lo a partir de suas características sócio comunicativas.

Diante desses dados é que propus esta pesquisa que tem como conceitos fundamentais: gêneros textuais e escolarização, buscando perceber em que medida o ensino de leitura tem-se apropriado da diversidade de gêneros e de que maneira. O trabalho está organizado de forma que no primeiro capítulo procuro delinear as pesquisas que inspiraram minha tese, buscando, ainda, mostrar as mudanças que vêm sendo propostas no ensino de língua Portuguesa nos últimos anos. Faço também a delimitação do objeto da pesquisa, apresentando os objetivos do trabalho juntamente com as asserções levantadas.

No segundo capítulo procuro mostrar as referências teóricas que dão sustentação às discussões e análises feitas, dividindo-as em cinco partes: 1- **Os usos e funções da leitura e da escrita** seguindo a linha dos Novos Estudos do Letramento, ancorada em Kleiman (1995), Soares (2003), Goulart (2003) e Heath (1990), entre outros; 2- **A escolarização da leitura e escrita**, discutida principalmente com base em Soares (2003,2006) e Chevallard (2005). 3- **Um estudo dos gêneros textuais: Gêneros como eventos sócio-comunicativos**, seguindo a linha de Bakhtin (2000), e me valendo ainda dos estudos de Bronckart (2003) e Marcuschi (2002,2008); 4 - **O Conceito de gênero relacionado à natureza social do discurso**, ancorada em Fairclough (2003), Swales (1990) e Bazerman (2005); 5- **A leitura como construção de sentidos**, em que me apoio em autores como Soares (1991), Koch e

¹ Neste trabalho o termo texto será utilizada na perspectiva discutida por Marcuschi (2002): uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.

Elias (2006), Marcuschi (2005,2008), Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006), entre outros.

No capítulo três, procuro traçar os caminhos percorridos pela pesquisa, explicitando a metodologia utilizada, o processo de coleta de dados e o contexto onde esta foi realizada. O capítulo quatro intitulado **As motivações do professor para trabalhar com os diferentes gêneros textuais no ensino de leitura**, traz os dados relativos à primeira aproximação com o campo da pesquisa. Foi estruturado a partir das entrevistas realizadas com professores da rede estadual de ensino, quando busquei saber quais os gêneros de texto eram levados para a sala de aula e o que motivava o professor a selecionar um determinado gênero no planejamento de uma aula de leitura. Este capítulo traz ainda um subitem: **Os textos levados para a sala de aula**, onde busco descrever e analisar os textos que me foram repassados pelos professores no período das entrevistas como exemplo de gêneros e atividades que trabalhavam com seus alunos.

O capítulo cinco: **A escolarização do texto** traz a descrição e análise das aulas observadas durante o período de coleta de dados. No decurso desta análise procurei realizar microanálises das interações orais ocorridas entre professores e alunos durante o processo de compreensão e leitura dos textos, e também das atividades propostas, buscando com isso compreender como se dá a escolarização dos textos. Este capítulo está dividido em dois subitens: 1- **O Livro literário na sala de aula** e 2- **Algumas práticas de leitura com foco no texto**. Nas considerações, que, como colocado no título, não se querem finais, busco relacionar as asserções levantadas no início do trabalho com o que foi observado no percurso da pesquisa, procurando mostrar como as teorias desenvolvidas no meio acadêmico, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais e ao ensino de leitura,

se transformam no espaço da escola. É essa trajetória que procurarei apresentar nas páginas seguintes.

1 6O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA FOCADO NO TEXTO

Os estudos que vêm sendo realizados, principalmente nas duas últimas décadas, sobre a linguagem e o ensino de língua materna têm mostrado a necessidade de se repensar esse ensino, redirecionando-o para o estabelecimento de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a forma como essa define seu objeto específico: a língua. Assim o que as pesquisas na área da lingüística que tomam por base o pensamento bakhtiniano têm apontado, é que o ensino de língua esteja focado nas atividades de leitura de textos, produção de textos e análise lingüística.

Um exemplo dessa produção pode ser encontrada em Geraldi (2001) que em 1984, ao lançar a coletânea de textos reunidos sob o título: **O texto na Sala de Aula**, chama para uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa propondo um redimensionamento das atividades de sala de aula. Ao discutir as diferenças entre ensinar uma língua levando o aluno a entender e produzir enunciados, ou enfatizar apenas o ensino de descrições lingüísticas, o autor se coloca a favor da primeira alternativa de ensino, afirmando ser necessário um redimensionamento das atividades de sala de aula.

Nessa perspectiva Geraldi (1993) coloca o texto no centro do processo ensino/aprendizagem de línguas dizendo que:

[...]é no texto que a língua óobjeto de estudos ó se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.ö (GERALDI, 1993, p.135).

Com relação ao ensino de leitura em particular, o mesmo autor enfatiza a necessidade de instaurar atitudes produtivas nas práticas de leitura observadas na escola,

que façam desse ato uma produção de sentidos. Isso, segundo ele, implica diferentes maneiras de se perceber o texto. Geraldi (idem) lembra que se pode ir ao texto em busca de respostas para os questionamentos que se tem, o que se pode chamar de leitura-busca-de informações. É o querer aprofundar-se mais em determinado assunto na tentativa de, talvez, compreendê-lo sobre diferentes pontos de vista. Também se pode buscar o texto para escutá-lo, estudá-lo e assim dialogar com o autor na perspectiva de compreensão da própria realidade. Outro motivo que leva à busca do texto é a necessidade de usá-lo na produção de outros textos, ou na necessidade de se fazer dele outras leituras, e construir novas obras que assim se darão sucessivamente a outras leituras. E também se pode ir ao texto para simplesmente desfrutá-lo, embeber-se nas suas construções e encantar-se com os mundos que se constroem. É o que Geraldi (idem) chama de leitura-fruição.

Essas possibilidades de relações que se podem estabelecer com o texto, e que se multiplicam nas diferentes necessidades de interagir com a palavra escrita na nossa sociedade, exemplificam como são variadas as atitudes de leitura que são determinadas principalmente pelos objetivos que movem os indivíduos a procurar os textos e pelos gêneros textuais nos quais esses se organizam e que vão guiá-los na construção de seus significados.

Desse modo, a compreensão de um texto, segundo Freire (1982) implica a percepção das relações entre este e o contexto, já que os significados da escrita extrapolam o funcionamento lógico interno do texto escrito. Além disso, é através da interação de diversos níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e a experiência de mundo, que o leitor vai construindo o significado do texto. Entre esses níveis de conhecimento, o textual ocupa papel importante na compreensão de textos já que é ele que permitirá ao leitor reconhecer as diversas estruturas textuais, como narração, descrição, argumentação e os

diferentes gêneros de texto, que são fundamentais na determinação de suas expectativas em relação aos textos lidos e, conseqüentemente na compreensão dos mesmos.

Sobre isso, Kleiman (1999) diz que um traço a ser reconhecido no texto é a identificação do gênero ao qual ele pertence, tendo em vista que o reconhecimento do gênero fornece as pistas para o modo como a leitura do texto será feita. Para essa autora os próprios textos fornecem os contextos necessários para sua compreensão, uma vez que o conhecimento do gênero determina o que buscar no texto que o está atualizando. Esse conhecimento, construído na medida em que o indivíduo interage com a multiplicidade de gêneros textuais existentes na sociedade, leva, segundo Koch e Elias (2006), ao desenvolvimento de uma competência metagenérica que fornece subsídios para o leitor interagir com as diversas práticas sociais que fazem uso da escrita..Conforme as autoras ãse por um lado, a competência metagenérica orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidosö.(KOCH e ELIAS, 2006, p. 102).

Fundamentados nesta produção acadêmica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs-, documentos publicados pelo Ministério de Educação (MEC, 1998) dentro da proposta de estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e servir de referência para o trabalho do professor, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, assumem as mudanças que vêm sendo apontadas pela produção acadêmica da área, sugerindo que o texto seja colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Para isso os PCNs propõem o estabelecimento de dois eixos: um que enfoca o uso da linguagem por meio das práticas de leitura e produção textual, outro que se volta para a prática de análise lingüística ou reflexão sobre a língua.

Nessa perspectiva, o documento coloca a necessidade de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais que permeiam a comunicação humana, agrupando-os, em

função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, entre outros, considerando que o trabalho com os gêneros leva à inserção do aluno na cultura letrada e amplia sua competência lingüística e discursiva, propiciando uma melhor compreensão da realidade.

Estudos enfatizando a importância de a escola trabalhar a leitura a partir dos diferentes gêneros de texto argumentam ainda que essa seria uma forma de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. (Marcuschi, 2002). Nessa mesma direção Barbosa, ao defender a adoção dos gêneros de texto como objetos de ensino, afirma que:

Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

-os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;

-os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem) compreensão e produção de textos orais e escritos.

Por fim, resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2000, p. 158, 159)

Neste sentido Bronckart argumenta que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. (BRONCKART, 2003, p. 103). Dolz e Scheneuwly, ao discutirem e

defenderem o trabalho com os gêneros na escola como uma forma de confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, dizem que:

O trabalho escolar, do domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p.51)

Colocar essa proposta em prática implica uma modificação da concepção de linguagem que normalmente subjaz às práticas escolares e a necessidade de se distinguir conceitos como gêneros, textos e tipos de textos, além de se questionar a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, e, portanto, do caráter de anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual (Bronckart, 2003).

O que se tem discutido no seio dos estudos da linguagem é que as propostas dos PCNs representam um avanço, à medida que colocam, no centro das discussões sobre o ensino, uma produção que ainda estava bastante limitada aos estudos acadêmicos. A chegada dos documentos às escolas acaba ampliando o debate sobre a necessidade de se romper com um ensino voltado para uma descrição e memorização das estruturas da língua, entendida como um sistema fechado, estático e homogêneo, substituindo-o por um ensino que perceba a língua como o lugar da interação entre os sujeitos. Assim, ensinar a língua significa trabalhar com os discursos e os textos que marcam as interações.

Nessa perspectiva, o que se vê é um processo crescente de se exigir do professor de língua materna o domínio e a familiaridade com as práticas prestigiadas de uso da língua escrita, e com o aprofundamento de estudos da linguística textual que muitas vezes não são suficientemente abordados nos cursos de formação de professores ou programas de

formação continuada. Um dos problemas que se percebe nas práticas de sala de aula é descobrir como articular as noções construídas no quadro do ensino gramaticalófrasal com as noções provenientes da linguística textual.

No que se refere ao ensino de leitura especificamente, a dificuldade está em romper com a concepção de leitura como decodificação, com foco no texto, em que o leitor é assujeitado pelo sistema e caracterizado por uma espécie de não consciência. (KOCH e ELIAS 2006), passando a considerá-la como um processo de construção de sentidos que acontece em condições determinadas de caráter sócio-históricas. Nessa concepção conforme Koch e Elias:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.(KOCH e ELIAS, 2006, p. 11)

Desse modo, a compreensão de um texto não pode ser vista como uma construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas sim como parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta ativamente as ações de um autor. Nesse processo, é importante ressaltar o que diz Bortoni-Ricardo (2005), que, ao fazer um estudo sobre o acesso das pessoas a materiais escritos na nossa sociedade mostra que, para uma grande parcela da população, portadora de uma cultura desvalorizada que se expressa por variedades desprestigiadas da língua, o ato de leitura ãé potencialmente uma experiência de comunicação transculturalö (BORTONI - RICARDO, 2005, p. 79) o que o torna ainda mais complexo e permeado de conflitos e ambigüidades.

É com o intuito de perceber se, e como, essas discussões vêm repercutindo na sala de aula, especificamente no que diz respeito ao trabalho com a diversidade de gêneros no ensino de leitura que realizei esse trabalho, cujo objeto de investigação será delimitado no próximo item

1.1 - DELIMITAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Diante dessas discussões que vêm sendo feitas em relação ao ensino de língua materna, torna-se importante perceber como o professor vem mobilizando as idéias apresentadas pelos PCNs de Língua Portuguesa para atender às necessidades de sala de aula, principalmente no que se refere aos gêneros de textos que estão sendo considerados apropriados para o ensino de leitura e, mais ainda, como se dá a escolarização desses gêneros e a produção de sentidos dos mesmos. Se os sentidos de um texto derivam não só da sua materialidade, mas das relações que esse mantém com quem o produz, com o leitor e com os outros textos com os quais intertextualiza, indagamos:

I- Na sala de aula, esses sentidos serão os mesmos?

II- Uma vez transformado em um objeto escolar, um texto mantém as mesmas características sócio-comunicativas, que detinha antes de sua entrada na escola?

III- Quais são as transformações sofridas pelo texto nesse processo de escolarização, quando acontece a passagem de uma instância discursiva para outra, tanto no que se refere ao sentido como às propriedades sócio comunicativas?

IV- A presença de diferentes gêneros de texto na sala de aula implica igual diversidade de maneiras de abordar o texto?

Outra instância determinante dos sentidos de um texto diz respeito ao suporte, ou seja, o objeto que traz os textos e que os dá a ler, como o livro, a revista, a tela do computador, o texto xerocopiado, o quadro negro, etc. A função do suporte, além de conferir a materialidade do texto é também decisiva na construção dos seus sentidos e dos usos que os sujeitos farão da leitura. Dessa forma questiona-se ainda:

V- Quais são os objetos que vão portar os textos levados para a sala de aula, e a interferência destes nas práticas escolares de leitura?

Desse modo é que propus este trabalho que visou investigar os gêneros textuais que circulam na sala de aula do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, e as práticas de leitura aplicadas aos textos, buscando perceber as atividades de retextualização² propostas pelos professores na leitura dos textos e os sentidos construídos para os mesmos nas atividades de sala de aula.

O foco da pesquisa foi fundamentalmente os textos levados pelo professor para a sala de aula que ainda não passaram pelo processo de didatização, ou seja, que são retirados de seus suportes originais como jornais, revistas e livros não-escolares, e inseridos na esfera escolar com o objetivo de criar oportunidades de ensino da linguagem, e, muitas vezes, transmitir valores, atitudes, ou servir de pretexto para o ensino de alguns conteúdos gramaticais previstos nos programas de ensino.

O objetivo foi perceber como as propostas de ensino assumidas pelos PCNs vêm sendo ressignificadas pelas práticas escolares e transformadas em conteúdos de ensino, principalmente referindo-se ao ensino da leitura. Para isso fiz uma pesquisa de campo para

² Segundo Kleiman (2003) a pergunta sobre o texto pressupõe uma retextualização uma vez que sua elaboração exige tanto uma interpretação como a transformação do original que será explicitado na redação da pergunta. Marcuschi (2000) também vem se preocupando com o processo, principalmente no que tange à passagem de um texto da modalidade escrita para a falada, ou vice-versa.

conhecer os gêneros de texto que o professor leva para a sala de aula e as estratégias que utiliza para o processamento dos mesmos, que ilustram o seu modo de conceber a leitura e o próprio gênero como objeto de ensino. Nessa perspectiva, busquei perceber também os objetos portadores de texto na sala de aula, e a influência desses no ensino da leitura e na construção de alunos leitores que saibam identificar os textos que circulam socialmente.

Os estudos e pesquisas sobre o ensino de língua materna, apontando para a necessidade de que o trabalho com a leitura na escola deve ser feito considerando a diversidade dos gêneros e os usos e funções que a leitura e a escrita têm fora da escola são os pressupostos que suscitaram a realização dessa pesquisa, que teve o intuito de perceber se a discussão, ampliada com a divulgação dos PCNs, vem sendo acompanhada pelas práticas de ensino de língua materna, e, mais ainda, como vem acontecendo a efetivação dessas discussões na sala de aula, principalmente referindo-se aos textos que são levados para a sala de aula pelo professor que ainda não passaram pelo processo de didatização conferido pelo livro didático. Nesse aspecto, a principal indagação foi: diferentes gêneros de textos redundam em diferentes formas de abordar os textos, ou em diferentes relações estabelecidas com os textos?

Essa indagação, começou a surgir para mim desde os meus primeiros anos como professora de Metodologia e Conteúdo de Língua Portuguesa há 14 anos, de um Curso de Pedagogia noturno, que atende a um grande número de professores que já atuam, principalmente em escolas públicas. Nesse percurso tenho percebido a grande preocupação dos alunos-professores, em propor projetos tanto na área da docência como da pesquisa, que tenham como objeto o ensino da leitura. O fato é ilustrativo de como a questão tem estado no centro das discussões sobre a educação hoje, e de como a busca por uma construção de práticas mais significativas que estejam voltadas para a inserção do aluno na cultura letrada tem angustiado os envolvidos com a educação.

Entretanto, tais projetos têm mostrado que ainda há uma grande dificuldade da escola em trabalhar a leitura com os alunos de forma a instaurar atitudes que os levem a perceber o texto de diferentes maneiras, fazer a relação com outros textos e garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa dificuldade é reconhecida pelos próprios PCNs, que admitem que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados às dificuldades da escola em ensinar a ler e a escrever, ou seja, levar o aluno a transitar pelos textos que circulam socialmente inserindo-o no seio da cultura letrada. Mais recentemente dados obtidos com as avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e da Prova Brasil do MEC têm comprovado essa dificuldade. Os resultados do SAEB 2005, por exemplo, mostram que na 4ª série, (atual 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos) um terço dos estudantes brasileiros não consegue entender o enunciado de uma questão ou uma história mais longa.

Além disso, o trabalho com a formação de professores tem mostrado que esses, ao propor atividades de leitura para os diferentes gêneros, mostram uma preocupação em retirar do texto algum conhecimento ou ensinamento, tanto no que se refere à correção da linguagem quanto à transmissão de valores ou atitudes, seja esse texto uma notícia ou mesmo uma propaganda. Nesses casos, percebe-se o apagamento das características sócio comunicativas originais que o texto detinha antes de sua entrada no espaço escolar, quando ele assume então as marcas de uma instituição preocupada em formar, educar e transmitir não só conhecimentos, mas também valores e comportamentos preconizados pelo contexto sócio-histórico em que a escola se insere.

Kleiman (2001) ao comentar dados de projetos desenvolvidos com professoras alfabetizadoras com o objetivo de ajudá-las a trabalhar atividades de leitura diferenciadas segundo objetivos, estratégias de leitura, gêneros do discurso, também confirma que, durante as atividades, as professoras normalmente buscavam encontrar uma moral ou

ensinamento em qualquer texto. A autora vê nessa prática a marca da interpretação de textos na tradição escolástica que funciona com alguns gêneros, como fábulas, mas tem conseqüências desastrosas para outros gêneros. Segundo ela:

A tradição escolástica na escola, que originalmente era um método de abordagem dos textos para refletir e reconciliar religião e razão transformou-se, com o correr do tempo, em método para preservar e inculcar idéias preestabelecidas, aprovadas, moralmente corretas (KLEIMAN, 2001, p. 62)

No trabalho com a disciplina Metodologia e Conteúdo de Língua Portuguesa em um curso de Pedagogia, tenho procurado levar essa discussão para a sala de aula, discutindo teóricos que trabalham o ensino de leitura voltado para a construção de sentidos e as funções sociais da leitura e da escrita, numa tentativa de aproximar as práticas de leitura que ocorrem na escola com aquelas que são observadas nos diferentes contextos sociais. A sistemática da disciplina implica que os alunos procurem relacionar o estudo teórico com sugestões de práticas de sala de aula no entendimento de que um profissional se forma no movimento que vai da teoria à prática, visto que essa última, como ressalta Vasquez requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático (VASQUEZ, 1977, p. 243). Esse momento de pensar atividades é extremamente rico para a reflexão sobre como são construídos os saberes escolares e os próprios saberes inerentes à prática docente.

Tomo aqui para reflexão uma das aulas que foi realizada após a turma fazer uma análise sobre a concepção escolar de leitura a partir dos estudos de Kleiman (1998), e discutir o ensino de leitura dentro da concepção interacional e dialógica da língua que toma os sujeitos como participantes ativos que constroem e são construídos no texto (Koch e

Elias, 2006). Após a leitura e discussão de textos dos autores acima mencionados, foram distribuídos aos alunos jornais, suplementos infantis de jornais diários e revistas para que eles selecionassem textos e propusessem atividades de leitura para serem trabalhados com alunos de uma das etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a atividade, os alunos formaram grupos, discutiram entre si e depois apresentaram para o restante da turma os textos selecionados e as práticas de leitura que seriam trabalhadas em sala de aula com o intuito de levar os possíveis alunos a ler o texto e formar leitores competentes que saibam transitar pelos textos que circulam socialmente, construindo significados e fazendo inferências.

Os grupos selecionaram textos de gêneros variados como reportagens, resenhas de filmes e livros infantis publicadas em suplementos de jornais diários voltados para crianças e também narrativas literárias. Na apresentação dos trabalhos o que me chamou a atenção é que todas as atividades planejadas pelos alunos/professores seguiam sempre o mesmo roteiro: primeiro a leitura em voz alta, com a ênfase na pontuação e oralização do texto, depois as questões de interpretação, que exploravam principalmente, a superfície do texto e a posição do aluno sobre o assunto lido, deixando-se de lado a visão do autor sobre o tema, as características de gênero do texto e a realização de estratégias de leitura voltadas para a visão de que o sentido do texto é construído na interação texto-leitor. Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma reportagem (Anexo 1) de uma revista semanal que falava sobre a obesidade infantil nos Estados Unidos. O que se verificou, nesse caso, é que a leitura do texto serviu apenas como ponto de partida para a discussão de um assunto: a obesidade e a necessidade de se adotar uma alimentação saudável. O texto, como um objeto portador de sentido que estava inserido em uma revista semanal de notícias, ficou relegado a um segundo plano. O que foi colocado em primeiro plano, nas atividades de leitura do texto propostas para os alunos, foi o posicionamento do leitor sobre obesidade,

sua opinião sobre o que deveria ser uma boa alimentação e daí por diante. Como atividades referentes ao texto foi solicitado ainda que os alunos elaborassem cardápios balanceados, enumerassem atividades físicas e recortassem ou desenhassem alimentos que os obesos deveriam evitar.

Tomando como parâmetro uma tipologia de perguntas de compreensão em LDP (Livro Didático de Português) elaborada por Marcuschi (2005), pode-se dizer que foram usadas nesse caso duas categorias de perguntas que não têm como objetivo o processamento do texto lido, e que o enfocam apenas de maneira superficial, o que o autor classifica de pergunta **subjéitiva**, cuja resposta fica por conta do aluno. É o caso das questões:

-O que vocês acham das pessoas gordas?

-Por que ficam gordas?

-Quais os problemas causados pela obesidade?

-Como deve ser uma alimentação saudável?

E perguntas **impossíveis**, cujas respostas necessitam de conhecimentos externos ao texto, o chamado conhecimento enciclopédico. É o caso das atividades:

-Elabore um cardápio balanceado;

-enumere atividades físicas que você conhece;

-recorte ou desenhe alimentos que os obesos devem evitar.

Para processar o texto no sentido de levar o leitor a uma construção de sentidos seria necessário a ativação de várias estratégias sócio-cognitivas que mobilizam inúmeros conhecimentos armazenados na memória. Estes conhecimentos são de natureza linguística, enciclopédica e interacional (KOCH e ELIAS, p 40). No modelo estratégico de leitura analisado por Van Dijk e Kintsch, discutido por Terzi (1995), esse processamento implica uma interação entre pressupostos cognitivos e contextuais resultando em um processo de interlocução que deveria ocorrer entre texto e leitor, a partir da mediação do professor.

Nesse caso, o trabalho de andaimagem ³ (BORTONI-RICARDO E FERNANDES DE SOUSA, 2006) pode ajudar o aluno a atingir uma compreensão conceitual a partir do desenvolvimento de inferências que contribuirão para a construção de sentidos para o texto a partir de pistas de contextualização fornecidas pelo professor ou pelos pares.

No caso do texto em questão, exemplo de pistas de contextualização seria levar os alunos a inferirem, a partir do título da reportagem, que a afirmação: **“Seu filho está gordo”**, colocada entre aspas, é atribuída aos diretores de escolas nos Estados Unidos. A partir daí, levar os alunos a construir o contexto no qual o texto se insere: um outro país: os Estados Unidos, que concentra, segundo a reportagem, a maior população de gordos do mundo.

No processamento do texto, seria importante ainda levar os alunos a perceber que a reportagem é motivada por um fato registrado em uma escola americana, mostrando aos alunos que, a partir do relato de tal fato, o autor encaminha seu texto para a discussão da obesidade infantil tanto nos Estados Unidos como no Brasil e em outras partes do mundo.

³ Segundo Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006) andaimes são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização.

Nesse processo, as perguntas e o direcionamento da compreensão do texto promovidos pelo professor, deveriam levar o aluno-leitor a perceber ainda o ponto de vista assumido pelo autor do texto diante do fato narrado, mostrando que, apesar de ser o texto classificado como informativo, retirado de uma revista semanal de notícias, ele também traz um ponto de vista.

Dessa forma, Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa mostram que essas são estratégias que dão ao aluno a oportunidade de reconceptualizar seu pensamento constituindo-se em oportunidades de induzir os alunos a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar e de falar que os auxiliarão a atingir uma compreensão conceitual que lhes permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes no futuro (BORTONI-RICARDO E FERNANDES DE SOUSA, 2006).

Outro grupo de alunos da mesma turma selecionou para um possível trabalho com uma sala de aula o conto **O Caso dos Ovos** de Tatiana Belinki (anexo 2). Como objetivo para trabalhar o conto os alunos colocaram: *mostrar para as crianças qual é a verdadeira moral do texto: O Caso dos ovos* (anexo 2a). Como estratégias, sugeriram a montagem de um teatro com os personagens e, como conteúdo que seria trabalhado com o texto, elaboraram as questões:

Pesquisar como surgiu a Páscoa;

1 - levar a criança a pensar;

2 - discutir o sentido da Páscoa;

3-é uma data comemorativa;

4- uma crítica: quem bota o ovo a galinha ou o coelho?

Nas sugestões de trabalho apresentadas, o grupo de alunos ainda colocou como observação:

Discutindo esse texto, nós como educadores, vamos levar a criança a pensar, a discutir e despertar uma certa curiosidade. Entraremos também na história do Ensino Religioso, Educação Religiosa. Sem deixar que a criança não perca (sic) a fantasia da Páscoa. (Anexo2a)

Como podemos ver, a abordagem do texto literário pelos alunos/professores não difere muito da abordagem proposta para a notícia. Se por um lado é proposta a dramatização do texto para *mostrar a realidade da história do ovo*, o que poderia ser entendido como uma tentativa de levar os alunos a apreciarem e entenderem a história, por outro, há a preocupação em usá-la para trabalhar o sentido da páscoa e o ensino religioso, numa perspectiva questionada por vários autores que têm discutido o trabalho com a literatura infantil na sala de aula, como Zilberman (1987), Miguez (2003), Abramovich (1997) e outros. Para Zilberman, por exemplo, *o professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e de bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante* (ZILBERMAN, 1987, p. 23). Atitudes como estas, acabam por colocar a literatura como mais um instrumento de manipulação da criança na tentativa de conformá-la ao mundo dos adultos.

O que se percebeu, nos dois casos aqui analisados, é que nas atividades propostas com vistas à leitura do texto, há um apagamento da sua voz e da necessidade de compreensão dessa voz, para se solicitar a opinião do aluno e também fazer com que ele retire algum conhecimento do que foi lido. Nesse processo, percebe-se o que Batista (2004) diz ser uma característica do processo de escolarização dos textos que devem dirigir e orientar:

Contendo valores, atitudes e comportamentos passíveis de serem utilizados como instrumento para formação e a educação da criança-leitora. Ler, desse modo, confunde-se com o aprender sobre a vida, sobre

o país, sobre a leitura e os livros, sobre o que se deve ou não fazer, como se deve ser. (BATISTA, 2004, p.29)

A questão feita para os alunos ao final das apresentações, após uma reflexão sobre a concepção de ensino de leitura que se vislumbrava nas atividades sugeridas, era o que os teria norteado no trabalho: os teóricos estudados ou as práticas de sala de aula que vivenciaram enquanto alunos e que ainda se perpetuam na escola hoje? A pergunta os levou a concluir que, para pensar a prática de leitura suas lembranças sobre como os textos eram trabalhados por seus professores foram mais fortes do que a discussão teórica realizada no curso de formação. Evidenciando como diz Libâneo que a influência das teorias pedagógicas e de ensino nas representações dos professores não tem, necessariamente, equivalência com seus procedimentos, atividades valores postos em prática nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2005, p. 67).

Na análise dessa questão não se pode esquecer também que o ensino de leitura assumido pelo aluno-professor não é o resultado de uma prática individual, uma vez que a profissão docente, como afirmam Veiga *et al* (2005) deve ser pensada dentro de uma historicidade que a vem condicionando e é resultante das inter-relações com a realidade cultural. Nesta perspectiva, o ensino de leitura proposto pelos alunos evidencia o condicionamento de uma escolarização voltada para uma visão de língua como pronta e acabada em que os textos são lidos independentes de seu contexto, a partir de um viés da tradição escolástica, que está sempre preocupado em transformá-lo em um conteúdo com o qual os alunos precisam aprender sobre alguma coisa, sejam hábitos corretos de alimentação, ou valoração de atitudes e sentimentos que o educando deve adquirir.

Na realidade da escola e das práticas de ensino de leitura, relatórios de pesquisas realizadas em cursos de especialização e projetos de iniciação científica mostram que o caminho percorrido por um texto quando inserido na sala de aula, segue, geralmente, um

roteiro pré-estabelecido, semelhante ao que tenho observado no curso de formação de professores. Assim, uma pesquisa⁴ feita em uma quarta-série do Ensino Fundamental mostrou, por exemplo, que quando o professor busca trabalhar com um gênero que ainda não foi didatizado, como a notícia, por exemplo, ele lança mão de estratégias para transformá-lo em um objeto com o qual se deve aprender sobre alguma coisa. Assim ao trabalhar com um artigo (anexo 3) publicado em revista informativa que falava sobre a exploração do trabalho infantil em uma cidade do interior paulista, a preocupação inicial é preparar o aluno para receber o texto, que é dado aos alunos, reproduzido em uma folha branca. Nessa folha o professor se dirige ao aluno com algumas perguntas que direcionam para o significado que se quer extrair do texto, tais como:

Você trabalha?

Em casa você tem alguma tarefa ?

O que você pensa das crianças que trabalham?

Já a partir desse direcionamento, percebe-se o encaminhamento da leitura que deverá ser feita pelo aluno, para uma outra perspectiva: as tarefas da criança em seu lar, diferente do que vai ser abordado na notícia. As perguntas direcionam para que o aluno pense que vai ler sobre a necessidade da criança colaborar com tarefas em casa, enquanto o texto vai focar a exploração do trabalho infantil em um determinado setor da economia.

Ao final do texto são colocados os exercícios voltados para o trabalho com o vocabulário e a interpretação do texto (anexo 3a). Nas questões relativas à interpretação percebe-se que a leitura proposta para o texto direciona para que esse seja percebido como outro gênero, mais próximo da narrativa literária do que da notícia de jornal, quando em

⁴ Pesquisa orientada por mim no ano de 2002 em curso de especialização em Alfabetização no CAC/UFG.

uma das questões propostas solicita-se que o aluno identifique o narrador do texto. Como se sabe, a existência de um narrador e a identificação do tipo de narrador é característica do gênero narrativa literária. Em uma notícia pode-se identificar o seu autor, quando essa vem assinada, o que não é o caso do texto que foi levado pelo professor. No caso aqui analisado fica difícil saber qual a resposta esperada pelo professor.

As outras duas perguntas feitas com vistas à interpretação do texto também não levam o aluno a perceber suas características sócio-comunicativas, nem a desenvolver estratégias no sentido de realizar uma leitura como construção de sentidos. A segunda questão exige, para ser respondida, conhecimentos externos ao texto, e a terceira se volta para atividade de pura decodificação deste. É o que Marcuschi (2005) classifica de pergunta **impossível** e **objetiva** respectivamente e que, na opinião dele, não contribuem para a formação do raciocínio crítico.

Observa-se nesse caso, quase um apagamento das características iniciais do texto que não só informa sobre a existência da exploração de trabalho infantil num setor da economia, mas também adota um ponto de vista crítico diante do fato relatado.

Processo semelhante acontece quando uma propaganda sobre uma organização não governamental (anexo 4) que chama atenção para atividades de preservação do meio ambiente é levada para a sala de aula. Aqui o texto é usado para problematizar com os alunos questões relativas à necessidade de preservação da natureza e cuidado com o meio ambiente. As características dele como texto persuasivo que procura, nesse caso, vender a imagem da Ong, são ignoradas na prática escolar.

Outra questão importante observada nos projetos de pesquisa sobre as aulas de leitura diz respeito aos portadores de texto que são levados para a sala de aula. Uma

pesquisa⁵ realizada em uma 3ª série da rede pública de Catalão mostrou que todos os textos trabalhados (dez ao todo, durante o período de coleta de dados) foram passados no quadro para os alunos copiarem. Fundamentando-me na discussão feita por Marcuschi (versão provisória, 2003) sobre a influência do suporte na constituição dos gêneros textuais, entende-se que esse muda a relação que se estabelece com o texto, e indo além, pode-se dizer que ele muda o próprio texto, que, escrito no quadro-negro em uma sala de aula, recebe uma nova configuração, diferente da que teria nas páginas de um livro de literatura infantil ou outro suporte qualquer. Essa nova configuração vai ser determinante das formas de ler estes textos, uma vez que o quadro-negro é visto como um espaço por excelência onde são passadas as tarefas e conteúdos escolares.

No caso dessa pesquisa os textos poderiam ser caracterizados em sua maioria como pertencentes à família do gênero literário, com a predominância do trabalho com as narrativas. Quase todos os textos se constituíam em fragmentos de textos maiores, já que, como teriam que ser escritos na lousa da sala, tinham que ser adequados ao espaço disponível. Nessa passagem do livro de literatura infantil para o quadro negro o texto sofre transformações que, como diz Soares (2006), afetam também o modo que o leitor vai se relacionar com ele.

O que se observou na pesquisa é que os passos para trabalhar a leitura seguiam sempre o mesmo roteiro, já verificado em outras situações de ensino de leitura, comentadas aqui: primeiro a leitura em voz alta, depois as questões de interpretação, que exploravam principalmente a superfície do texto, no que poderíamos chamar de questões objetivas, e de cópias, seguindo-se a estas, as questões subjetivas, deixando-se de lado a visão do autor

⁵ Pesquisa orientada por mim no ano de 2003 com a participação de alunas do 4º ano de Pedagogia dentro da disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

sobre o tema, as características de gênero do texto, a realização de inferências, e a apreciação estética dos textos, já que se tratava de textos literários.

Tomo aqui para exemplificação dois textos: o primeiro, um fragmento de uma história infantil que foi passado aos alunos sem referência de autor, nem de onde teria sido retirado, **A casa do ratinho branco (anexo 5)** e o outro, o poema **Irmão Menor (anexo 6)**, também sem referência de autor.

Com o primeiro texto, um fragmento de uma narrativa, intitulado: **A casa do ratinho branco** foi feita inicialmente a leitura em voz alta, que normalmente é realizada em partes, por alunos que vão sendo indicados pelo professor. Um inicia a leitura, e depois outros vão dando continuidade, à medida que o professor vai apontando quem deve dar seguimento à chamada oralização, até o final do texto. Nessa parte, uma das ênfases da prática observada foi na observância dos sinais de pontuação. Ao fim da leitura foram passadas no quadro as atividades que deveriam ser realizadas visando à interpretação do texto. Foram ao todo seis questões:

1-Onde se passa a história?

2-Quem narra a história?

3-Quem contou que Ronaldo havia levado um Ratinho para a escola?

4-Quem olhou para trás e notou a preocupação de Ronaldo?

5- Por que o menino se preocupava em segurar cuidadosamente sua mochila?

6-O que você acha que o Ronaldo fez quando foi à sala guardar sua mochila?(Relatório de pesquisa: O ensino de leitura na terceira série do Ensino Fundamental,2003)

O que se pode perceber é que o trabalho com o texto é feito visando principalmente a um mapeamento de suas informações a partir do que se chama de pergunta livresca. Uma das características desse tipo de pergunta, segundo Terzi, é o fato de reproduzir palavras

que são usadas no texto para apresentar a informação por ela solicitada (TERZI, 1995 p. 66). Com isso a pergunta restringe-se à solicitação de informações já explícitas na superfície do texto. É o tipo de pergunta que Marcuschi (2005) classifica como objetiva, numa atividade voltada apenas para a decodificação e cópia.

Nas questões aqui analisadas, as duas únicas que exigem um pouco mais de compreensão dos alunos e a realização de inferências, são as duas primeiras perguntas. Para saber a resposta da primeira o leitor teria que associar palavras como: recreio, professora e mochila, com escola, que foi a resposta fornecida pela professora para a questão. Quanto à segunda, ele teria que relacionar o início da narrativa, feito na primeira pessoa do singular, com a reprodução do diálogo entre a professora e um aluno, para entender que era ela, a professora, que se constituía na narradora da história. No caso dessas duas questões o leitor, para respondê-las, teria que realizar inferências analógico-semânticas, baseadas no *input* textual e relações semânticas (DELL ISOLA 1991), o que pressupõe um grau de interação entre leitor e texto.

Entretanto, as outras quatro questões exigiriam apenas que os leitores façam um pareamento entre as palavras das perguntas e as do texto para encontrar as informações solicitadas, nas chamadas perguntas objetivas, cujas respostas encontram-se centradas exclusivamente no texto.

O próprio texto selecionado, por se tratar de um fragmento, não oferece maiores elementos para ser trabalhado, passando ao leitor a idéia de um texto que foi interrompido, o que, nos dizeres de Soares (2006) abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dando-lhe uma ideia errônea do que é um texto. É o caso do fragmento aqui analisado, que, ao ser introduzido pela expressão: *õTudo começouõ*, chama a atenção do leitor para algum fato extraordinário que vai se desenrolar mas termina

abruptamente, sem nenhum conflito ou complicação que justificasse a expressão usada no início do texto.

No caso do poema **Irmão Menor**, percebe-se, além das perguntas livrescas ou objetivas, que visam à recuperação de informações explícitas no texto tais como:

5-No texto aparecem três doenças que atacam muitas crianças:

6- O que o irmão menor faz que o irmão mais velho não gosta?

A predominância de questões de cunho subjetivo que, nos dizeres de Kleiman (1998) dispensam a etapa da compreensão do texto e da voz do autor, passando-se a questionar o leitor sobre suas opiniões a respeito do tema do texto. Ou, na visão de Marcuschi (2005), que têm a ver com o texto de maneira apenas superficial e não há como testá-las em sua validade. É o que se verifica em quatro das sete questões propostas para interpretação do texto:

1 ó Alguma vez você já brigou com seu irmão ou irmã? Como foi?

2 ó Você acha que seu irmão ou irmã é parecido ou diferente de você? Por quê?

3 ó O que você acha pior? Catapora, carniça ou injeção? Por quê?

4 - Você também acha que irmão menor é pior do que tudo isso? Por quê?

Nesse caso, percebe-se que as questões, para serem respondidas prescindem de qualquer estratégia de processamento do texto lido e são direcionados apenas para a vivência do aluno. Nesses dois exemplos o que se percebe é que as estratégias adotadas para abordar os textos são bastante semelhantes, e não se preocupam em considerar as características de gênero nem em levar o aluno a estabelecer objetivos de leitura diferentes para gêneros diferentes.

Com o livro literário o percurso é bastante semelhante. Uma pesquisa⁶ realizada em 2006 sobre a escolarização do texto literário no 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas da rede estadual de ensino trouxe dados que mostram a utilização do livro literário a partir de uma visão formativa, de inculcar na criança atitudes que os adultos esperam que ela adote. Foi o caso de duas histórias contadas às crianças pelo professor. A história da **Galinha Ruiva** e **D. Vassoura**. Nas duas aulas observadas, a leitura foi feita em voz alta pela professora. No caso da **Galinha Ruiva**, a professora, ao terminar a leitura, fala da necessidade de se estar sempre ajudando as pessoas, lembrando que a personagem da história, precisou da ajuda de seus amigos e eles se negaram a ajudá-la. Após os comentários, feitos oralmente, que tiveram sempre como objetivo enfatizar a necessidade de as pessoas de se apoiarem uma às outras e da solidariedade entre os amigos e pessoas da família, as crianças fizeram o reconto da história, que foi registrado no quadro pela professora.

Com o livro **D.Vassoura**, as atividades de leitura foram semelhantes. Após a leitura feita em voz alta pela professora, ela fez comentários sobre o que foi lido, mas que acabaram por não focar o conteúdo da história em si, já que se tratava da história de uma vassoura que ajudava na limpeza, que se sentia só ao ficar atrás da porta e que sofria muito quando era utilizada para limpar o chão usando produtos de limpeza como o sabão e outros materiais.

As questões levantadas pelo professor ao final da leitura ressaltaram a importância de as crianças ajudarem nas atividades domésticas, a necessidade de estarem sempre se preocupando com a higiene e limpeza da sala de aula e outras do gênero. Após as

⁶ Pesquisa de iniciação científica, orientada por mim em 2006 dentro do Programa Bolsa de Licenciatura (Prolicen) da Universidade Federal de Goiás, desenvolvida por Elizandra Cardoso em 2006.

atividades orais, a história serviu de pretexto para a realização de um trabalho de artesão: a reprodução pelas crianças de uma vassoura usando papel crepom e vareta.

O que se pode perceber, nas duas aulas relatadas, é que o foco principal das atividades com o livro literário são as atividades posteriores à construção do significado da história, à percepção da visão de mundo proposta pelo autor e mesmo à apreciação estética do livro. Essas são estratégias que, muitas vezes, são relegadas a um segundo plano. A própria organização do livro que já traz sugestões de atividades pedagógicas, contribui para essas práticas. A etapa de compreensão do texto é deixada de lado. Para Zilberman o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações lidas como corretas (ZILBERMAN, 1987, p. 24). Com esta atitude, a obra literária fica reduzida a determinados conteúdos.

Assim o que essas pesquisas apontam é que os textos, independente do gênero em que se classificam, no seu processo de escolarização, passam por transformações, tanto no que se refere à sua materialidade (suporte) quanto nos objetivos que se tem ao fazer uma leitura fora da escola e como objeto de ensino. Batista (2004), ao analisar o percurso de um texto na esfera escolar a partir de sua inserção em coleções de cunho didático, confirma esse fato:

Um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Se isso é verdade, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam. (BATISTA, 2004, p. 20).

Nesse sentido, é preciso reconhecer, com Dolz e Schneuwly (2004), que todo gênero textual introduzido na escola, transforma-se em um gênero escolar, ou seja, uma variação do gênero de origem.

Um dos efeitos dessa transformação pode ser visto como ressalta Bazerman, falando sobre o ensino da escrita:

As habilidades da escrita parecem estar ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização. Isso pode levar as pessoas a pensar que toda escrita é como a escrita da escola. Esse pensamento se destaca como um obstáculo à introdução dos alunos nos muitos usos da escrita com propósitos outros que não os da escrita da escola. (BAZERMAN, 2006, p.15)

É nessa perspectiva que se insere este trabalho que visa investigar os caminhos percorridos pelo texto na sua passagem de material de leitura do cotidiano para conteúdo de ensino, tomando como objeto da pesquisa os textos que ainda não foram escolarizados pelo livro didático, que são selecionados de seu suporte original pelo professor, para trabalhar a leitura. Para isso, faz-se necessário perceber se a discussão levantada pelos PCNs tem-se traduzido nas práticas escolares no que diz respeito ao trabalho tanto com a diversidade de gêneros textuais, quanto na diversidade de abordagem dos textos que são propostas na escola para os diferentes gêneros. Essa seria uma forma de estar aprofundando no conhecimento das práticas de letramento escolar, na medida em que se volta para a análise dos textos que dão suporte ao ensino da leitura na sala, na busca de se perceber a quais gêneros pertencem e as atividades de retextualização propostas para os diferentes textos. No item seguinte, são explicitados os objetivos gerais e específicos que motivaram a realização da pesquisa e as respectivas asserções a que se relacionam.

1.2 - OBJETIVO GERAL

- Fazer um estudo sobre os gêneros textuais que são apropriados pela escola para o ensino da leitura e sobre as transformações percebidas nos textos no processo de escolarização.

1.3 - ASSERÇÃO GERAL

- Os textos, quando são inseridos na esfera escolar, sofrem transformações de sentido, na medida em que as práticas de leitura observadas na escola são direcionadas, na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, e não voltadas para a construção do sentido do texto e percepção de suas propriedades sócio comunicativas..

1.4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os gêneros de texto que são apropriados pelas práticas escolares no ensino de leitura no sentido de perceber quais as modalidades do discurso são consideradas adequadas para o ensino da língua, e, inclusive se há aquelas que são elevadas à condição de modelares e ideais para esse ensino.
- Perceber se no processo de escolarização o texto mantém as mesmas propriedades sócio discursivas e as características de gênero que detinha originalmente, analisando inclusive os suportes de textos que são levados para a sala de aula.

- Compreender as práticas de letramento escolar observadas nas atividades direcionadas para o ensino de leitura.
- Perceber se diferentes gêneros de textos implicam igualmente diferentes relações que estabelecem com os textos nas práticas escolares.

1.5 - SUB-ASSERÇÕES

- A escola elege determinados gêneros de texto como canônicos para o ensino da língua materna, principalmente no que se refere à leitura.
- Os textos no seu processo de escolarização passam por transformações, tanto no que se refere aos seus significados quanto às suas propriedades sócio-discursivas.
- As práticas de letramento são socialmente determinadas. Nesse sentido, um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no contexto da escola.
- Ao direcionar a leitura, na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, fica parcialmente relegado a um segundo plano a formação do aluno leitor que necessita

transitar pelos textos que circulam socialmente, estabelecendo diferentes objetivos de leitura a partir da construção de uma consciência metagenérica.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 - USOS E FUNÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA

O domínio efetivo do uso da leitura e escrita numa sociedade tecnologizada como a nossa, representa o acesso a inúmeros setores dessa sociedade, como o da informação, da burocracia, tecnologia e da própria cultura letrada. Sem esse domínio, o indivíduo fica colocado à margem da sociedade e com remotas possibilidades de atuar na sociedade letrada, tanto no sentido de transformar a sua própria condição quanto à da estrutura social. Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita nas sociedades urbanas modernas, torna-se condição pra se alcançar o sucesso social, uma vez que grande parte dos processos discursivos é determinada pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão.

Questões como essas, apontam para a importância dos estudos e pesquisas dos Novos Estudos do Letramento seguindo, no Brasil, a concepção de Freire (1980) que procurou levantar o efeito potencializador ou conferidor de poder, do letramento, definido por Kleiman (1995):

[...]enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poderó.(KLEIMAN, 1995, p. 11)

Nesta perspectiva, conforme discute Soares (1998) se incluem as pesquisas que têm como alvo investigações sobre:

Os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido,

ou entre crianças ou entre adolescentes, ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais). São Pesquisas sobre letramento .(SOARES, 1998, p. 24)

Entre as contribuições das pesquisas nessa área, um dos destaques tem sido, como lembra Goulart (2003) desencadear a reflexão e a crítica sobre as perspectivas e concepções de alfabetização, uma vez que o foco, durante muitos anos, nos métodos de alfabetização, mais preocupados em levar o aluno a perceber a técnica de relacionar as letras aos sons da língua coloca a oralidade em segundo plano, sendo encarada como um simples apoio para a escrita. Nesta perspectiva, essa autora ressalta:

A linguagem, tanto oral quanto escrita, perde seu caráter histórico cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores e se transforma em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem, assim, é encarada como um objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado imune aos tempos e aos espaços. (GOULART, 2003, p. 99)

Além disso, os estudos sobre o letramento mostram ainda a situação de marginalidade social dos grupos iletrados em sociedades que conferem alto grau de valor à escrita, considerando-a como forma legítima de transmissão de conhecimento, e que prestigiam a modalidade de língua calcada nesta mesma escrita, como sendo a padrão, modelar, e que deve ser observada nas situações formais e de prestígio de uso da língua.

Terzi (1995) mostra que a preocupação em estabelecer relações entre o ambiente familiar de letramento e a habilidade de leitura da criança já tem longa tradição. Em 1986, Doake já concluía que o fator preponderante que tem contribuído para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças é o fato delas serem expostas à língua escrita, principalmente através da leitura de histórias, deste muito cedo. O que se conclui é que o

convívio de crianças desde os primeiros anos de vida, com a leitura de livros as leva a desenvolverem-se como leitoras mesmo antes de serem alfabetizadas, o que redundará num melhor desempenho na escola. Entretanto, a autora ressalva que os eventos de letramento considerados neste caso, são aqueles que têm por base os padrões escolares, e conseqüentemente influenciam no sucesso escolar. Neste caso não se considera que os grupos sociais têm diferentes práticas culturais que originam habilidades específicas em suas crianças, vez que só algumas dessas habilidades, mormente as encontradas nas famílias de classe média, é que são valorizadas pela escola.

Essa visão é confirmada por Heath (1983) que faz um longo estudo sobre três comunidades norte-americanas com práticas de letramento diferentes, tanto no que se refere à valorização quanto à ocorrência de eventos mediados pela leitura e escrita, e ao papel que cada uma atribui à escola na educação das crianças. São elas: Maintown, composta por brancos e negros com escolarização de nível superior; Roadville, uma comunidade branca de operários ligados a moinhos com uma grau de escolarização mais baixo, e Trackton, composta de trabalhadores negros oriundos dos campos de algodão que migraram para as cidades, cujos membros também tinham um nível de escolarização mais baixo.

Em Maintown tanto adultos quanto crianças são produtores e consumidores de eventos de letramento diversos. As crianças em casa veem os irmãos mais velhos e os pais lendo com vários objetivos e de diferentes maneiras. Adultos leem por prazer, por necessidades e para aprender algo como instruções para um jogo ou uma notícia interessante no jornal. Nesta comunidade as crianças têm também a oportunidade de observar os adultos em várias atividades de escrita como fazendo relatórios ou redigindo cartas pessoais. Os pais nessa comunidade atribuem à escola um importante meio de se alcançar o sucesso profissional.

Os moradores de Roadville por sua vez também têm acesso à uma grande variedade de situações de uso da leitura e da escrita e todos conversam sobre leitura . Os membros das famílias dessa comunidade recolhem materiais de leitura para si e para seus filhos, comentam sobre o que irão aprender a fazer pela leitura, mas a etapa de leitura e tradução do conhecimento da palavra escrita para a ação quase nunca é feita. As crianças dessa comunidade vivenciam basicamente três estágios sobrepostos de materiais impressos antes de irem para a escola: no primeiro são apresentadas ao alfabeto, letras, formas simples comumente representadas em livros para as crianças; no segundo os adultos esperam que as crianças reconheçam o poder da escrita para sua instrução, informação e entretenimento e, no terceiro, quando as crianças se aproximam da idade do jardim de infância, são oferecidos cadernos ou livros de desenho para que escrevam seus nomes, façam linhas, dentro da visão de que o aprendizado da leitura e escrita deve ser segmentado em pequenas partes que depois serão reunidas dentro de determinadas regras. Nesse sentido, espera-se que a criança aprenda e repita o que leu. Elas não são levadas a relacionar a leitura de livros a outros contextos ou a falar sobre o que aprenderam

Já em Trackton o principal uso que se faz da leitura e da escrita é o instrumental. Adultos e crianças leem principalmente para resolver os problemas práticos do cotidiano como consulta a preços, sinais de trânsito, placas de endereço, contas, cheques e outros. Os outros tipos de leitura/escrita estão relacionados às novidades que são encontradas no jornal local, propaganda política, avisos da prefeitura e circulares do centro comunitário. Nessa comunidade, não se percebe a existência de leituras voltadas especificamente para as crianças a não ser aquelas relacionadas à religião. Nessas duas últimas comunidades a escola é encarada como uma possibilidade de ascensão social.

Nesse estudo, o que se observa é que em alguns grupos, no caso o das comunidades com o maior nível de escolarização, o tipo de conhecimento adquirido na família é

semelhante ao da escola e em outros, como em Trackton e Roadville onde a escolaridade é menor, a valorização e ocorrência dos eventos de leitura escrita são diferentes dos valorizados pela escola e isto será determinante para o rendimento escolar das crianças. Um exemplo desse fato é descrito por Heath (op.cit.) quando ela descreve as relações das crianças destas duas comunidades com os eventos de letramento da escola. Ela mostra, por exemplo, como estas crianças encontram noções muito diferentes de estilos e linguagem apropriada para uma **estória** daquelas que vivenciavam em casa. As crianças têm que aprender novas definições de **estória** e reconhecer quando uma é verdadeira, quando devem se ater a fatos ou quando devem usar a imaginação. Com isso Heath(op.cit.) mostra como as práticas de letramento são socialmente determinadas e dependem do contexto em que se inserem. Nesse sentido como lembra Matêncio:

[...] outra contribuição fundamental dos estudos sobre letramento encontra-se na verificação de que não há um vínculo direto entre escolarização e desenvolvimento do pensamento, mas um vínculo entre um fazer cultural já assimilado pelo fazer escolar e aquele que ainda não o foi. Os resultados desses estudos comprovam que o sucesso no desempenho escolar deriva do valor socialmente atribuído à palavra escrita, aos usos das modalidades lingüísticas em diferentes comunidades, visto que na escola há predominância de um modelo (MATÊNCIO, 1994, p. 32)

Essa também é a visão de Kleiman (1995) que, ao se referir às reflexões sobre o letramento, recorre a Street, que distingue duas concepções que subjazem às pesquisas sobre letramento: O modelo autônomo, que vê a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado do contexto de sua produção para ser interpretado. Aqui o texto escrito é considerado independente das reformulações estratégicas que marcam a oralidade, e sua interpretação estaria condicionada principalmente por sua lógica interna. Advêm daí

as características do modelo: Correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; dicotomização entre a oralidade e a escrita; atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por consequência, aos povos ou grupos que a possuem.

A autora aponta como principais problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, o fato de que a comparação de grupos não letrados ou não escolarizados com grupos letrados ou escolarizados, faz com que esses sejam tomados como a norma, o desejado, gerando concepções deficitárias de grupos minoritários que chegam a classificar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Além disso, o modelo autônomo atribui ao próprio indivíduo oriundo das camadas mais pobres e marginalizadas da população, a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, reforçando assim o mito da ideologia do dom (SOARES,1992) segundo o qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos, uma vez que a escola oferece oportunidades iguais para todos.

Ao modelo autônomo se contrapõe o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramento são culturalmente determinadas e, em consequência, os significados e a valorização da escrita, vão depender principalmente do contexto sócio-cultural em que estiver inserido o falante.

Street (1984,1993) ao dar a denominação de ideológico a esse modelo de letramento enfatiza que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade. O pressuposto básico do modelo ideológico é que as práticas de letramento são determinadas pelo contexto, e que o modelo, tradicionalmente atribuído à escola, é eficaz para as crianças oriundas de grupos de maior poder econômico, com alto grau de escolaridade e que desde muito cedo aprenderam a atribuir significado para a leitura escrita. Nesse sentido, faz-se importante o aprofundamento nos estudos sobre

as práticas de letramento escolar no sentido de se perceber as relações entre práticas sociais e práticas escolares de leitura e de escrita.

No item seguinte, procuro discutir o conceito de escolarização, entendida aqui como escolarização de conteúdos, conhecimentos que são tratados pela escola como objetos de aprendizagem.

2.2 - A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Como diz Soares (2003), as práticas sociais de letramento são transformadas em práticas de letramento a ensinar. Neste processo de transformação a autora ressalta que:

Na vida cotidiana eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento (SOARES, 2003, p. 106, 107).

Para ilustrar essa diferença a autora compara vários eventos e práticas de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na escola. Ela mostra, por exemplo, que no cotidiano um texto literário, como um poema ou conto, normalmente é lido sem que haja um rigor na forma como a leitura será feita e essa pode ser abandonada caso não desperte o interesse do leitor ou este esteja sem tempo. Já na escola textos desse gênero normalmente estão reproduzidos numa folha solta ou no livro didático e devem ser lidos, independente de

despertarem ou não o interesse no aluno leitor, que não tem oportunidade de escolha e, encerrada a leitura, deve responder a questões de compreensão, como indicar o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens ou numerar estrofes e outras questões do gênero.

O mesmo acontece com um anúncio publicitário ou a notícia de um jornal que na vida cotidiana são textos que às vezes são vistos de relance, ou apenas folheados, quando se lê um ou outro texto com mais ou menos atenção. Já na escola esses textos também vêm fora de seus suportes originais com outra configuração gráfica e devem ser lidos com atenção pelo aluno, seguidos sempre de questões que devem ser respondidas e discutidas.

Nesse processo de passagem de um objeto, um conteúdo, para o ambiente escolar, acontece o que chamamos de escolarização, substantivo derivado do verbo escolarizar que, segundo o Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Aurélio (1995), significa *õ*submeter algo ao ensino escolar*õ*. Essa submissão é resultado do que Chevallard (2005) denomina de transposição didática de práticas e saberes e que é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como aquilo que deve ser ensinado, uma vez que, para que um determinado elemento do saber se torne possível de ser ensinado, este deverá sofrer transformações que o tornarão apto a tal fim.

Larrossa (2005), falando sobre a forma como a escola trata as experiências de leitura, em entrevista a um dos números do boletim da UFMG, diz que a escola é um aparelho de recontextualização que desloca textos de seus lugares naturais da produção e do consumo e os põe em território diferente. Nesse processo de escolarização os textos não se mantêm os mesmos uma vez que os preceitos escolares submetem tudo à sua dinâmica.

Para Soares, o complemento do verbo escolarizar pode ser de duas naturezas: *õ*Ou pode designar um ser animado-escolarizar alguém, escolarizar pessoas, ou pode designar um ser inanimado, uma coisa, um conteúdo - escolarizar um conhecimento, uma prática

social, um comportamento (SOARES, 2003, p. 93). Nesse último sentido, quando relacionado à escolarização de saberes e conhecimentos, a autora lembra que o termo é muitas vezes tomado em sentido depreciativo, o que, para ela, não seria justo uma vez que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos. Segundo Soares:

O surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20)

Desta forma, a escolarização é o processo de ordenar, através de organização e sequenciamento de tarefas, organização dos alunos em categorias, seja por idade, grau, etc, organização do tempo em unidades de ensino, divisão dos saberes em áreas e disciplinas. Nesse sentido, entendo, como Soares, que a escolarização é inevitável porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais (SOARES, 2006, p. 47)

Entretanto, ao fazer um estudo da escolarização do livro literário que é perpetrado pelo livro didático essa autora considera que essa escolarização nem sempre é adequada já que em muitos casos ela deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, os alunos das práticas de leitura literária, desenvolvendo neles resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2006, p. 47). Para ela uma escolarização adequada seria a que levasse às práticas de leitura literária que ocorrem fora do contexto escolar, voltadas para a apreciação da literariedade do texto.

Neste trabalho, o complemento de escolarizar será da segunda natureza, a escolarização de uma prática social: a leitura de textos como objeto de aprendizagem. A priori o objetivo não é discutir se esta escolarização é adequada ou não. O intuito é

perceber as características dessa transformação das práticas sociais de letramento, transformadas em práticas ensinadas, e sua influência na introdução dos alunos nos muitos usos da leitura fora do espaço escolar, tomando para isso um estudo dos gêneros de texto escolarizados pelo professor. Entretanto é preciso reconhecer que sempre que voltamos nosso olhar para determinada direção, o fazemos a partir de um lugar, guiados por uma determinada visão de mundo, dessa forma os dados serão analisados a partir de um ponto de vista, que, como diz Erickson (1990) é inerentemente crítico, mas não necessariamente depreciativo, por entender que a escolarização de conhecimentos, saberes e produtos culturais é inevitável e necessária.

No próximo item procuro mostrar como o conceito de gênero textual está relacionado às situações de interação mediadas pelos textos, caracterizados pelas suas funções sócio comunicativas e contextos em que se inserem e não apenas por suas características estruturais e lingüísticas.

2.3 UM ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: GÊNEROS COMO EVENTOS SÓCIOCOMUNICATIVOS

Os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas, cristalizadas e totalmente definidas. Segundo Marcuschi (2002) são muito mais famílias de textos que se caracterizam enquanto atividades sócio-discursivas. Bronckart (2003), ao definir os textos como produtos da atividade humana que estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais são produzidos, diz que foram elaborados, ao longo da história, diferentes espécies de texto. Essa diversidade vem suscitando, desde a antiguidade grega, uma preocupação com sua

delimitação ou nomeação, que são centradas, na maioria dos casos, na noção de gênero de texto.

Segundo Bronckart (2003) para Diomedes e Aristóteles, a noção de gênero aplicava-se apenas aos textos com valor social ou literário reconhecido. Foi a partir de Bakhtin (2000) que essa noção passou a ser progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, sejam escrita ou orais. Para ele:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 2000, p. 279)

Ao fazer um estudo do enunciado, entendido por ele como unidade real da comunicação verbal esse autor questiona os estudos que buscam segmentar a língua em unidades fracionadas como as fônicas - o fonema a sílaba, o grupo acentuado -; e as significantes - a oração e a palavra -, dizendo que esses são problemas marcados por um conhecimento fragmentário e que se explicam devido ao fato das questões do enunciado e dos gêneros do discurso terem ficado, até então, quase intocados. Para Bakhtin (*opus cit*) :

A fala só existe na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso ó fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e, acima de tudo fronteiras claramente delimitadas.(BAKHTIN, 2000, p. 295)

Essas fronteiras são marcadas pela alternância dos locutores, uma vez que todo enunciado comporta um começo e um fim absoluto. É no diálogo real, considerado como forma clássica da comunicação verbal, que se observa com mais clareza essa alternância dos sujeitos falantes. Esta relação entre enunciados é diferente da natureza das relações existentes entre as unidades da língua como palavras e orações por isso não se prestam a uma gramaticalização.(BAKHTIN, *opus cit*).Essa totalidade do enunciado é determinada por três fatores que estão ligados de forma indissociável ao todo orgânico do enunciado. São eles: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; as intenções do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Detendo-me apenas no terceiro fator, que está estreitamente relacionado com a discussão aqui proposta, o que se percebe é que as intenções de fala do locutor se realizam a partir da escolha de um gênero do discurso. Escolha essa que, como explica o autor, é determinada pelas características específicas de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática e da imagem que se faz dos interlocutores. Essa discussão aponta então para o fato de que no processo de comunicação verbal temos sempre de lançar mão dos gêneros do discurso que têm uma forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo.

Em outras palavras, podemos dizer que em todos os eventos de uso da fala moldamos a nossa atuação às formas dos gêneros que podem ser mais plásticos, maleáveis e criativos ou padronizados e estereotipados, de acordo com o contexto da interação verbal. Nesse sentido Bakhtin ressalta que os gêneros nos são dados da mesma forma que a língua materna, que dominamos, intuitivamente, mesmo sem ter realizado um estudo formal desta. Assim, entendo, como o autor, que:

As formas da Língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. [...]Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2000, p. 301,302)

Em seu estudo dos gêneros, Bakhtin (2000) propõe a distinção entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo), ressaltando a heterogeneidade existente entre eles, uma vez que abarcam, desde uma curta réplica do diálogo cotidiano até um romance de vários volumes. Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de comunicações orais mais espontâneas, e pertencem ao cotidiano, à vida privada. E os segundos, seriam transformações dos gêneros primários que aparecem principalmente na linguagem escrita fazendo parte das instituições públicas. A diferença essencial entre os dois, conforme Bakhtin (*opus cit.*) está nas circunstâncias em que aparecem. Os gêneros secundários do discurso como o romance, o discurso científico e outros são próprios de situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas. No processo de formação esses gêneros, segundo o autor, absorvem e transformam os gêneros primários que, por sua vez, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, perdem sua relação imediata com o contexto em que foram formulados. É o caso dos diálogos cotidianos ou das cartas, que, inseridos em um romance, passam a fazer parte do todo do romance, concebido como fenômeno da vida literário-artística e não do cotidiano.

A importância da distinção entre essas duas famílias de gêneros na visão de Bakhtin (*opus cit.*) está em elucidar e definir a natureza do enunciado. Assim, é a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, que leva à constituição do gênero do enunciado.

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical e gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo gênero. (BAKHTIN, 2000, p. 285)

Com essa afirmação, o autor mostra como a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso tanto os secundários (literários, científicos, ideológicos), como os primários (aqueles que caracterizam as interações cotidianas dos círculos familiares, reuniões sociais, etc.). O que ocorre é uma incorporação da língua popular pela escrita, acarretando modificações e transformações em todos os gêneros que se renovam e possibilitam a compreensão melhor da natureza das unidades da língua. Com isso, pode-se afirmar que os gêneros do discurso organizam tanto as nossas produções discursivas como as formas gramaticais e que, todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo, e resultados de práticas sociais testadas e desenvolvidas que se realizam nos gêneros.

O que Bakhtin (*opus cit*) frisa ainda é que um texto está sempre se relacionando com os outros textos que o precederam e que o sucederão, constituindo-se assim um elo na cadeia de comunicação verbal. O significado de um texto não se limita apenas ao que está nele, mas advém das relações que mantém com os outros, podendo incorporar modelos, vestígios ou estilos de outros textos e de outros gêneros. Segundo Kleiman (1999), como membros de uma sociedade, o conhecimento dessas relações é que vai compor o nosso conhecimento intertextual que permite que o texto funcione para o leitor, como um mosaico de outros textos que possibilitam a compreensão.

Para Bakhtin, o que vai ser preponderante na determinação do gênero do texto é o fato de dirigir-se a um destinatário que pode ser tanto o interlocutor direto do autor quanto

totalmente indeterminado. De todo modo, a forma como o locutor percebe e imagina seu interlocutor e a força da influência deste sobre o enunciado é que vão determinar a composição e o estilo do enunciado. Segundo ele:

Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções seus preconceitos(do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias. Pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 321)

Nesse sentido, podemos afirmar, como Koch e Elias (2006) que:

A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo;

Todo e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há condições mais favoráveis(gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais) para a manifestação do estilo individual;

Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o quer dizer que a plasticidade e dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores. (KOCH E ELIAS, 2006, p .131)

Sobre a plasticidade dos gêneros, Marcuschi (2002) ressalta que, muitas vezes, podemos encontrar um determinado gênero com uma configuração típica de outro, ou seja,

uma estrutura inter-gêneros. É o que ele chama de hibridização ou mescla de gêneros. Para ele essa ãointertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gêneroö (MARCUSCHI, 2002, p. 31)

Uma vez que todo texto está sempre estruturado em um determinado gênero textual, o conhecimento da diversidade e do funcionamento dos gêneros é fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão, uma vez que a identificação do gênero de um texto é o ponto de partida para a sua compreensão. Essa identificação só será possível na medida em que o leitor adquiere experiência de leitura e sabe o que buscar em cada texto lido.

Uma distinção que se faz importante no interior deste trabalho é a que existe entre gênero de texto e tipo de texto que, muitas vezes, é confundida pela maioria dos professores. Os gêneros, como explica Bronckart (2003), são múltiplos e em número que se pode dizer infinito, já os segmentos que entram em sua composição, que ele denomina de tipo de discurso,(segmentos de relato, de argumentação, de descrição,etc.) são em número limitado, e podem ser identificados por suas características lingüísticas específicas.

Marcuschi (2002), ao explicar essa distinção ressalta que a expressão tipo textual, é utilizada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). E a expressão gênero textual se refere aos textos materializados que encontramos no nosso cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio

de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa o espontânea, conferência, carta eletr nica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Diferentemente dos gêneros que se caracterizam por suas características sócio-discursivas, os tipos textuais são definidos essencialmente por suas características linguísticas predominantes, assim, como explica Marcuschi (*opus cit*) a narrativa, por exemplo, terá como elemento central a sequência de tempo, enquanto o texto descritivo tem o predomínio das sequências de localiza o e os argumentativos têm como elemento central sequências contrastivas explícitas. Em um mesmo gênero realizam-se várias sequências de tipos textuais, no que Marcuschi (2000) denomina heterogeneidade tipol gica do g nero.

Para Bakhtin, em qualquer área dos estudos linguísticos h  que se considerar a natureza do enunciado e as particularidades de g neros que marcam a diversidade do discurso. Segundo ele, qualquer estudo que ignore estes aspectos  leva ao formalismo e   abstra o, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e   também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (Bakhtin, 2000, p. 282)

Dessa forma, pode-se perceber a importância do estudo dos gêneros textuais que, na qualidade de unidade real da comunica o verbal, possibilitam também uma compreensão mais ampla das unidades da língua como palavras e ora es.

No item seguinte, procuro mostrar a contribui o de autores como Bazerman (2005), Swales (1990) e Fairclough (2003) que discutem os gêneros conectados com os eventos sociais nos quais se realizam, ressaltando o caráter social dos gêneros.

2.4 O CONCEITO DE GÊNERO RELACIONADO À NATUREZA SOCIAL DO DISCURSO

Fairclough (2003), ao fazer um estudo sobre a questão dos gêneros, diz que gêneros são aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais. Ou seja, como explica Swales (1990), os gêneros materializam propósitos sociais já que a realização de um gênero acontece através do discurso. Em sua definição de gênero, Swales (*opus cit*) explica que um gênero abarca uma classe de eventos comunicativos, cujos representantes compartilham do mesmo conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são apreendidos pelos membros com mais experiência da comunidade discursiva original e constituem a lógica do gênero. É essa lógica que influirá na escolha do conteúdo e estilo do discurso e moldará sua estrutura esquemática. Além do propósito comunicativo, que é o critério que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado em determinada ação retórica comparável, os exemplares de um gênero mostram outros padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. (SWALES, 1990, p. 58).

Assim, quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter) ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos. Nesse sentido, a análise de texto vai além da análise lingüística uma vez que inclui o que Fairclough (*opus cit*) chama de análise interdiscursiva, ou seja, perceber os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam. Como diz Bazerman (2005), cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. Nesse sentido ele ressalta que:

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2005, p. 31)

Para Fairclough (2003) o gênero varia completamente, se for considerado em relação a graus de estabilização, com caráter fixo e homogeneização. Dessa forma, ele explica que alguns gêneros são bem definidos, enquanto outros são totalmente variáveis. Em períodos de transformação social acelerada, como o que estamos vivendo, há tensão entre pressão para a estabilização e pressão entre o fluxo e mudança.

Na visão deste autor, a análise de gêneros é importante para a pesquisa social já que as transformações, por que passa o chamado novo capitalismo, podem ser percebidas como mudanças na rede de comunicação de práticas sociais. Dessa forma, novas tecnologias e redes de comunicação dão origem às mudanças de gêneros que fazem parte das transformações que perpassam o novo capitalismo. Assim, conforme Bazerman, (*opus cit*) os gêneros serão melhor compreendidos, se forem entendidos como fenômenos de reconhecimento psicossocial e tipificam, principalmente, o modo como os indivíduos dão forma às atividades sociais.

Fairclough (*opus cit*) procura definir os gêneros a partir de níveis de abstração. Neste sentido ele aponta para três tipos de gêneros: diálogo, argumento e narrativa. Ele adota o termo *Pré-Gênero* sugerido por Swales (1990) para se referir a categorias que transcendem redes particulares de comunicação de prática social, como narrativa, argumento, descrição e conversação, considerados gêneros no nível alto de abstração. Para categorias menos abstratas como entrevistas, por exemplo, usa o termo *Desencaixe de Gênero*, e, *Gênero Estabilizado*, para gêneros que são específicos de uma rede de

comunicação particular de práticas semelhantes. Além disso, Fairclough diz que textos particulares podem ser inovadores em termos de gêneros. Para ele:

Eles podem misturar gêneros diferentes em novas formas. Então não se pode assumir nenhuma simples correspondência entre gêneros estabilizados e textos atuais e interações ó que, como nenhuma forma de atividades social, estão abertos a criatividade e certamente transgressões de agentes individuais. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 94)

Na visão de Swales (1990) um texto ilustrativo de uma determinada modalidade de discurso é classificado conforme o elemento de maior destaque no evento comunicativo. Assim, se um texto é focado no referente, é classificado como informativo por exemplo. Ele ressalva, entretanto, que essa classificação não pode ser feita sem se considerar o contexto do discurso. Nesse sentido, na análise dos gêneros, deve-se sempre ter em mente o comportamento comunicativo real dos membros, pois as atividades associadas com os gêneros se transformam.

Bazerman (2005) amplia o debate sobre as formas textuais relacionadas às atividades sociais mostrando como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos. Assim uma seqüência de eventos está relacionada à produção de textos e de fatos sociais, que não existiriam caso as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos. Além disso, cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem ou ato de fala. Tais atos se constituem a partir de formas textuais padronizadas, típicas e por isso compreensíveis, que constituem os gêneros que estão colocados em uma cadeia de textos interrelacionada a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os diferentes textos se agrupam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades

humanas. Conjuntos de gêneros, conforme explica o autor, é a coleção de textos com os quais as pessoas interagem e produzem, ao exercerem determinados papéis na sociedade. E sistema de gêneros compreende o conjunto de gêneros utilizados por pessoas que atuam de forma organizada.

Fundamentando-se no filósofo John Austin, Bazerman (idem) mostra que as palavras não apenas significam, mas, principalmente realizam ações. Dessa forma afirma que todo enunciado incorpora atos de fala. Para coordenar melhor esses atos, com o objetivo de evitar mal-entendidos, principalmente quando a interação ocorre através do texto escrito, é preciso agir de modo típico, ou seja, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em circunstâncias específicas. Isso significa seguir modelos comunicativos com os quais as pessoas estão familiarizadas fazendo com que elas reconheçam o que se está dizendo e o que se pretende realizar. Essas formas de comunicação emergem como gêneros. Segundo Bazerman ao criar formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos. Ele explica a tipificação como sendo

O processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias e de uma compreensão padronizada de determinadas situações (BAZERMAN, 2005, p. 29)

Na visão de Bazerman (*opus cit*) a compreensão de gêneros não pode ignorar o papel dos sujeitos na construção de sentidos, fazer isso seria ignorar as diferenças de percepção e compreensão e o uso criativo da comunicação para satisfazer novas exigências construídas em novas circunstâncias e o próprio contexto histórico em que um gênero é compreendido. Os estudos de Bazerman mostram que:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam.(...) Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31)

O que podemos perceber na visão desses dois teóricos é que ambos, ao perpetrar um estudo sobre os gêneros, extrapolam a análise puramente lingüística dos enunciados, apontando para a necessidade de perceber os textos conectados com os eventos sociais no quais se constituem, a partir dos efeitos sociais que produzem e das ações que realizam. Deste modo, a chamada Linha Crítica de Análise do Discurso busca oferecer, como diz Vieira (2002):

Um modelo crítico para análise dos textos que indague sobre as formas de produção textuais e sobre os processos de leitura. Mas, acima de tudo, que identifique as estruturas e as relações de poder que circundam e que motivam o texto no intuito de desnaturalizar as práticas discursivas e textuais de determinada sociedade. (VIEIRA, 2002, p.153)

Nesse modelo, como explica Meurer (2005), os textos são analisados a partir de quatro perspectivas:

- 1) Além de ser *descritiva*, a ACD é *interpretativa* e procura ser também a *explicativa*, propondo-se examinar os eventos discursivos sob três dimensões de análise que se interconectam: texto, prática discursiva e prática social.
- 2) A análise da primeira dimensão ó *texto* - privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto. Essa descrição, entretanto, não constitui um objetivo

final, mas um meio, a base textual para a interpretação e explicação, focos da segunda e terceira dimensões da análise.

3) A segunda dimensão *ó prática discursiva* *ó* busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo (leitura e interpretação). Os principais focos de análise neste nível são: como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto.

4) Finalmente, a terceira dimensão *prática social* *ó* busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, i. e., o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados, i.e., como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sócias. (MEURER, 2005, p. 83)

No âmbito deste trabalho, os gêneros de texto serão considerados na perspectiva apontada por Bakhtin (1997), como eventos sócio-comunicativos que são determinados ainda pela forma como o locutor percebe e imagina seu interlocutor. Daí a importância de perceber, com Bazerman (2005), Fairclough (2003) e Swales (1990), os textos conectados com os eventos sociais nos quais se constituem, a partir dos efeitos que produzem e das ações que realizam. Apoiada nestes estudos é que, no âmbito deste trabalho, buscarei entender a conexão que se estabelece, no interior da escola, entre os diferentes gêneros e as práticas de ensino de leitura, fazendo uma reflexão sobre as transformações operadas nos textos tanto no que se refere às suas características sócio-comunicativas quanto discursivas e o efeito destas transformações na construção de um leitor eficiente, crítico e reflexivo, capaz de transitar pelos gêneros que circulam fora da escola. Neste sentido, no próximo item faço uma discussão sobre a concepção de leitura com foco na construção de sentidos.

2.5 - A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

As discussões sobre as funções sociais da leitura e da escrita e a necessidade de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais remetem a outra questão: O que é ler? Em um artigo, Foucambert (1994) procura responder a essa questão, dizendo que: ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Com isso, ele aponta para dois aspectos importantes da leitura, a questão do significado e a participação do leitor na construção do significado do texto. Assim nos remete ao conceito de que leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor.

Nesta concepção, a leitura não pode ser encarada como algo natural proveniente de uma herança genética ou como ação individual isolada do contexto social em que as pessoas se inserem. Como diz Marcuschi (2008) compreender exige habilidade, interação e trabalho e é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Nesse sentido, a leitura é uma ação que extrapola o linguístico ou cognitivo, já que a compreensão de um texto é também um exercício de convivência sociocultural. Desta forma, pode-se dizer como Koch e Elias, (2008) que a leitura é uma atividade interativa

altamente complexa de produção de sentidos, construídos na interação texto - sujeitos que se realiza a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Esses saberes, conforme explica Kleiman (1992), compreendem o conhecimento prévio do leitor que engloba diversos níveis de conhecimento como o lingüístico, o textual e a experiência de mundo.

Entre estes níveis o lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto, entendido aqui como a capacidade do leitor em agrupar as palavras em constituintes significativos, chamados constituintes de frase que, por sua vez, serão agrupados em frases conforme o conhecimento que se tem da estrutura da língua. Desse modo, ao processar um texto o leitor vai identificando categorias gramaticais e suas funções dentro do texto, até chegar à sua compreensão. O conhecimento textual permite ao leitor reconhecer os diversos tipos textuais e os diferentes gêneros do discurso, que são fundamentais na determinação de suas expectativas em relação aos textos e conseqüentemente à sua compreensão do mesmo.

O conhecimento de mundo é o que Freire (1982) chama de recriação da experiência vivida, Koch e Elias (2008) denominam conhecimento enciclopédico, e que para Bortone e Martins (2008) significa atingir a dimensão contextual do texto. Ao ser ativado durante a leitura, ele permite economia e seletividade nos atos de fala e escrita que deixam implícito o que é típico da situação e focaliza apenas o diferente, o memorável, o inesperado. Esse conhecimento prévio é essencial no processamento do texto uma vez que possibilita ao leitor realizar inferências, entendidas como a operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas, com as quais preenche os vazios textuais e constrói significados para a palavra escrita (DELL ISOLA, 1988). Trabasso (1980) explica que quando um leitor faz uma inferência, ele encontra relações semânticas e/ou lógicas

entre as proposições ou eventos que estão expressos no texto ou completa as informações necessárias para estabelecer relações entre as idéias discutidas, construindo assim um significado para o texto. Para realizar inferência Marcuschi explica que o leitor deve ter clareza tanto no que se deve entender por informação quanto ao que significa contexto. Neste sentido, ele explica que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 249). As inferências têm assim o papel de estabelecer relações entre os diversos conhecimentos que levam à compreensão e que vão além do meramente linguístico, recuperando tudo o que está abaixo da superfície do texto, incluindo ainda a questão antropológica, psicológica e factual.

Orlandi (1991), ao refletir sobre o funcionamento da compreensão no processo de leitura, mostra que a produção de sentidos que ocorre durante a leitura de um texto se dá em condições determinadas de caráter sócio-históricas. É o que Koch e Elias (2008) denominam de contexto sociocognitivo. Ou seja, quando lemos ativamos um processo de produção dos sentidos a partir de um lugar e com uma direção histórica determinada. Com isso, ela demonstra que os sentidos são parte de um processo que, apesar de se realizar em determinadas condições de espaço e tempo, ou seja num determinado contexto, não se limitam a ele, já que se institucionalizam a partir de um passado e se projetam num futuro. Como diz a autora:

Os sentidos não nascem *ab nihilo*. 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. (ORLANDI, 1991, p. 60)

Soares (1991) também ressalta o caráter social da leitura, mostrando que a enunciação depende tanto das condições onde se dá a comunicação como das estruturas sociais em que esta se realiza. Citando pesquisas realizadas em escolas públicas a autora destaca que o texto se constitui na medida em que é reconstruído pelo leitor que participa ativamente do processo de construção do sentido pretendido. Assim, um texto não preexiste à sua leitura e pode ser reconstruído inúmeras vezes, multiplicando-se em infinitos textos em cada nova leitura feita. Nesse sentido ela afirma:

Leitura é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relação com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois: enunciação, diálogo. (SOARES, 1991, p.18)

Para processar o texto no sentido de levar o leitor a uma construção de sentidos seria necessária a ativação de várias estratégias sócio-cognitivas que mobilizam inúmeros conhecimentos armazenados na memória. Estes conhecimentos são de natureza lingüística, enciclopédica e interacional (KOCH e ELIAS, p 40). No modelo estratégico de leitura analisado por Van Dijk e Kintsch (1995), esse processamento implica uma interação entre pressupostos cognitivos e contextuais resultando em um processo de interlocução que deveria ocorrer entre texto e leitor, a partir da mediação do professor.

O que esses estudos apontam é que o processo de compreensão de texto pressupõe que o leitor saia dele, pois, como diz Marcuschi (2008) o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio. (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Para ele, esta visão de leitura traz consequências como:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;

- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
 - 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
 - 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.
- (MARCUSCHI, 2008, p. 233)

Neste processo de construção de sentidos o trabalho de andaimagem (BORTONI-RICARDO E FERNANDES DE SOUSA, 2006) pode ajudar o aluno a atingir uma compreensão conceitual a partir do desenvolvimento de inferências que contribuirão para a construção de sentidos para o texto a partir de pistas de contextualização fornecidas pelo professor ou pelos pares. Conforme explicam as autoras, subjacentes à noção de andaimes, estão dois conceitos básicos: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Lev Vygotsky (1987), e as pistas de contextualização, como propostas por John Gumperz (2003).

A zona de desenvolvimento proximal é entendida por Vygotsky (1998) como o espaço entre o que a criança consegue realizar sem qualquer auxílio, o que ele denomina nível de desenvolvimento real, e o que ela consegue mediante a colaboração de outra pessoa com maior experiência, nível de desenvolvimento potencial. Para ele, um aspecto fundamental do aprendizado é a capacidade de desencadear a zona de desenvolvimento proximal, que só ocorre mediante a interação da criança em seu meio social a partir da cooperação com outras pessoas. Desta forma, ele enfatiza as relações interpessoais no processo de aquisição do conhecimento.

Pistas de contextualização para Gumperz (2003) são quaisquer indícios, sejam verbais ou não verbais, que, uma vez processados juntamente com elementos linguísticos, possibilitam a compreensão. Bortoni-Ricardo e Sousa (2006) explicam que:

Estas pistas transmitem-se por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo); cinésicos (decoração facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos, todos eles recursos paralinguísticos que, juntamente

com o componente segmental dos enunciados lingüísticos, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes (BORTONI-RICARDO E SOUSA, 2006, p. 70)

Na sala de aula a construção de andaimes está relacionada a um modelo tripartite: IRA ó Iniciação ó resposta ó avaliação, que se inicia de um turno de iniciação pelo professor, seguido da resposta dos alunos e da avaliação do professor que pode ser uma validação do que foi dito, uma correção ou mesmo a expansão da resposta dada.

Conforme Bortoni-Ricardo e Fernandes de Souza:

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), de comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, de expansão do turno da fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de reconceptualizar o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão de sua competência comunicativa. (BORTONI-RICARDO e FERNANDES DE SOUZA, 2006, p. 173)

A estratégia de levar o aluno reconceptualizar o seu pensamento inicial no processo de compreensão de um texto constitui-se numa oportunidade de auxiliá-lo na construção de novas formas de pensamento que o levarão a analisar, categorizar e relacionar situações com o intuito de resolver dificuldades de compreensão vivenciadas. Nesse sentido como salienta Cazden (1988) há uma diferença crucial entre situações em que o professor apenas ajuda o aluno a dar uma resposta concreta e aquelas que levam-no a uma compreensão conceitual a partir da qual poderá construir, no futuro, respostas a questões semelhantes.

Pelo exposto podemos concluir que o processo de construção da leitura acontece na medida em que há uma interação entre leitor e texto, e que, para isso torna-se fundamental

a mediação do professor no sentido de construir andaimes por meio de recursos linguísticos, segmentais e paralinguísticos, para que o aprendiz adquira novas habilidades e competências que o levem ao desvelamento dos textos, alcançando os implícitos e entrelinhas, as intenções do autor, os gêneros enfocados e não apenas à sua descrição.

No próximo capítulo explícito a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados, mostrando o percurso realizado para atingir os objetivos almejados com o presente trabalho.

3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

As pesquisas sobre leitura vêm despertando um grande interesse tanto de estudiosos da área da educação quanto da Linguística Textual e Aplicada, e mesmo de outras áreas afins. Entre as preocupações dos pesquisadores pode-se observar: o estudo sobre as concepções de leitura observadas nas práticas escolares, constituições do livro didático e sua recepção pelos professores, apropriação pelo livro didático de diferentes gêneros textuais, escolarização da leitura literária, práticas de leitura de professores, práticas de leituras de diferentes grupos sociais, além daquelas do tipo colaborativo que relatam experiências voltadas para a formação de leitores dos diversos níveis de ensino. Só no último Congresso de Leitura do Brasil, o 16º COLE, foram apresentadas 1558 comunicações orais que têm como foco a investigação da leitura, desde as práticas que se observam na educação infantil até as vivenciadas em cursos de graduação, o que evidencia a efervescência de estudos que vêm sendo feitos na área.

Este trabalho se insere dentro das pesquisas voltadas para entender o ensino de leitura verificado nas escolas, com a intenção de perceber as concepções de leitura que permeiam esse ensino e as práticas que o constituem. Sua contribuição e relevância estão em voltar o seu olhar para perceber o processo de escolarização dos diferentes gêneros de textos que são levados para a sala de aula pelo professor, textos estes que ainda não passaram pelo processo de didatização que normalmente é feito pelo livro didático, processo esse que já vem sendo amplamente estudado.

Para isso, foi feita uma pesquisa no âmbito do paradigma qualitativo que permite estudar os processos envolvidos na investigação e não apenas o seu produto final. Como explicam Bogdan e Biklen (1994) a expressão "investigação qualitativa" só foi utilizada nas ciências sociais após o final da década de sessenta, e desde então, vem sendo usada

como um termo genérico que engloba várias estratégias de investigação, mas que têm em comum características como recolhimento de dados que privilegiam os aspectos descritivos da realidade e das pessoas envolvidas no objeto a ser pesquisado. Além disso, as questões a serem investigadas se voltam para a busca da complexidade do objeto investigado em seu contexto natural. Como explicam os autores acima citados, os indivíduos que fazem investigação qualitativa:

[...] privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16)

Nesse sentido, há uma ênfase no significado, pois, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar e explicar fenômenos sociais inseridos em um contexto e provém da tradição epistemológica do Interpretativismo que se preocupa com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas atribuem a tais ações na sociedade.

Associado ao que se denomina Interpretativismo, encontra-se uma variada gama de métodos e práticas empregadas na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, etnometodologia, ecologia, pesquisa construtivista e outros (BORTONI ó RICARDO (2008), BOGDAN E BIKLEN (1994)). Apesar de não se poder dizer que todos os métodos têm o mesmo significado, eles têm em comum a preocupação com a interpretação das ações sociais e partir da visão que as pessoas conferem a estas na vida social.

As origens do paradigma interpretativista remontam à chamada Escola de Frankfurt que reunia pensadores como Theodor Adorno e Jürgen Habermas, que, ao colocarem críticas ao positivismo de Comte, apontam para o surgimento de um paradigma alternativo para o modo de se fazer ciências que viria a ser o Interpretativismo, cujo foco viria a ser o mundo permeado de significados sociais. O Polonês Bronislaw Malinowski com seu trabalho nas Ilhas Trobriand, hoje denominadas Ilhas Kiriwina, e a norte-americana Margaret Mead, que voltou o seu olhar de antropóloga para a educação, figuram entre os primeiros pesquisadores a realizarem uma pesquisa a partir de uma abordagem interpretativista. Malinowski, que procurou entender as crenças e a visão de mundo dos povos trobriandeses a partir da interpretação da percepção que os habitantes da ilha tinham de seus valores, descritos no livro *Argonautas do Pacífico Ocidental* publicado em 1922 e Mead que voltou o seu olhar para a educação nos Estados Unidos com a preocupação de mostrar como escolas de tipos diferentes, categorizadas por ela: *pequena escola vermelha*, *a escola da cidade* e *a academia*, necessitavam de professores específicos a partir da forma como esses interagem com os alunos.

A abordagem qualitativa se mostrou como das mais adequadas para a investigação do fenômeno educacional, visto ser esse altamente complexo, sujeito a transformações e situado dentro de um contexto social e histórico, daí conforme Lüdke e André:

[...] a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. É mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 5).

Para essas autoras apreender essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo é hoje um dos principais desafios lançados à pesquisa educacional.

Desse modo, ao procurar entender o percurso de um texto retirado de um material de leitura que não passou pelo processo de didatização e que é levado para a sala de aula pelo professor, adotarei uma posição etnográfica que possibilita o desvelamento das realidades tanto explícitas quanto implícitas envolvidas no trabalho. Além disso, a flexibilidade desse modelo de abordagem permitirá a observação desse fenômeno conforme ele se manifesta no ambiente natural da sala de aula, Pois como diz Bortoni-Ricardo:

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da caixa preta na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou o que é mais sério é têm dificuldade de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz esta que as condiciona, mas é também por elas condicionada.(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237)

De acordo com André (1995) uma pesquisa pode ser caracterizada como do tipo etnográfica na medida que faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Nesse sentido, existe ainda uma forte interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado que:

Determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele

responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas da coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.(ANDRÉ, 1995, p. 28,29)

Nesse tipo de pesquisa, os dados estão sempre inacabados, uma vez que o principal objetivo do pesquisador é descrever uma determinada situação, procurando desvelar as suas múltiplas facetas. Nesse sentido, ressalta-se uma das características da pesquisa etnográfica: a ênfase no processo que está sendo analisado, a preocupação com o significado e o envolvimento com o trabalho de campo que se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador (BORTONI_RICARDO:2005, p.237). Segundo Erickson (1990) apesar de a pergunta não ocupar conscientemente todo o tempo da pesquisa, ela está sempre presente, levando-nos a questionar o óbvio que é considerado tão usual pelos do meio cultural que se torna invisível para eles.

Na medida em que a etnografia se interessa particularmente pelos aspectos de significados que não podem ser obtidos diretamente questionando os informantes, ela envolve também o uso direto da observação para gerar inferências que descrevam ações cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido um dos principais métodos de coleta de dados é a observação participativa com aqueles que são observados. Nesse caso a participação do pesquisador pode variar desde uma participação mínima que envolve apenas a presença durante os eventos que são descritos até uma participação máxima em que o pesquisador passa a ser encarado como qualquer outro membro participante dos eventos que estão sendo estudados. Outra questão importante ressaltada por Erickson (1990) no que se refere à observação, é que o observador participante procura adotar um ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e entender os

eventos como eles acontecem, do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores nos mesmos. O mesmo autor ressalta que a observação etnográfica é, inerentemente, crítica sem ser necessariamente negativa, visto que sua posição é a do realismo crítico.

No âmbito deste trabalho as observações feitas procuraram seguir o modelo do pesquisador presente nos eventos de sala de aula em que o professor tinha por objetivo trabalhar textos não escolarizados, adotando o princípio da participação mínima, com o intuito de não influenciar nem interferir nos eventos focalizados. As observações foram norteadas pelas seguintes perguntas exploratórias:

- Quais são os sentidos construídos para os gêneros na sala de aula?
- Uma vez transformado em um objeto escolar, um gênero mantém as mesmas características sócio-comunicativas, que detinha antes de sua entrada na escola?
- Quais são as transformações sofridas pelos gêneros nesse processo de escolarização, quando acontece a passagem de uma instância discursiva para outra, tanto no que se refere ao sentido como às propriedades sócio-comunicativas?
- A presença de diferentes gêneros de texto na sala de aula implica igual diversidade de maneiras de abordar o texto?

As estratégias metodológicas para coleta e geração de dados, seguindo a tradição da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico foram:

I - A entrevista semi-estruturada com os professores que trabalham com a Língua Portuguesa no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos em escolas da rede estadual de ensino. A entrevista semi-estruturada na visão de Bogdan e Biklen (1991) permite a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos da pesquisa, o que, nesse caso, foi importante para se ter uma visão mais ampla sobre a forma como o ensino de

leitura é pensado pelos professores, buscando-se perceber e comparar pontos de vista sobre as questões levantadas. O objetivo da entrevista foi conhecer o processo de elaboração dos programas de ensino da língua, no que se refere ao trabalho com a leitura, às relações dos programas com a proposta dos PCNs e o processo de transposição da proposta para a prática de sala de aula.

II - Observação de aulas de Língua Portuguesa em que os professores estavam trabalhando a leitura com textos selecionados por ele, que não passaram por processo de didatização. Esse processo de geração de dados na pesquisa qualitativa vem sendo considerado um dos mais importantes na pesquisa educacional. Como explica Vianna (2003) "anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar" (VIANNA, 2003, p. 12). Nesse caso, os dados foram registrados em notas descritivas em um diário de campo que serviram para a análise dos dados obtidos.

III - Coleta e análise de textos utilizados para o trabalho com a leitura dos alunos. Foram analisados os gêneros textuais que são apropriados pelos professores para trabalhar a leitura, procurando perceber quais os gêneros mais presentes, o tratamento didático conferido a cada gênero, os objetivos apresentados para a leitura, as interações entre professor e aluno durante as aulas observadas, e ainda os significados e funções sociais da leitura construídos para os textos nas interações entre professor e aluno, tanto orais quanto escritas.

IV - Produção de diários e notas de campo, com registro sistemático de tudo o que foi observado nas aulas, desde a forma como o texto é apresentado aos alunos, passando pelos comentários feitos pelo professor, perguntas orais realizadas visando à compreensão

do mesmo e atividades escritas feitas visando à interpretação do texto e ao uso dele para outras atividades de ensino da língua.

A pesquisa foi feita em Catalão, cidade situada no sudeste goiano, em nove escolas da rede estadual de ensino. Os professores pesquisados foram selecionados dentre aqueles que já são graduados em Pedagogia ou Letras. Assim, procurou-se perceber se os cursos de licenciatura conferem uma maior autonomia ao professor no que se refere à construção de práticas de ensino voltadas para as propostas atuais e, se há uma maior consonância de sua prática de ensino com as propostas dos PCNs que exigem para sua efetivação, uma fundamentação teórica mais consistente por parte do professor. Foram enfocados professores de língua materna que trabalham com o 5º e o 6º anos do Ensino Fundamental de nove anos. Procurei investigar pelo menos um professor de cada escola da rede estadual do município, buscando assim uma amostragem mais significativa.

Optei por fazer a pesquisa nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental de nove anos, nas escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Catalão que oferecem as duas séries, num total de nove escolas. Nessa etapa da escolarização, o 5º e o 6º anos correspondem às antigas 4ª e 5ª séries que marcavam respectivamente o final da fase inicial do ensino, quando o aluno deveria estar completando o processo de alfabetização e o início da segunda fase do ensino fundamental quando se espera que o aluno tenha alcançado habilidades para um uso eficaz da língua oral e escrita que lhe possibilite continuar a progredir até o final do Ensino Fundamental (PCN-Vol 2, página 19) . Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, a antiga 5ª série e atual 6º ano, consiste no segundo gargalo⁷ da escola quando se concentra a repetência devido às dificuldades desta em garantir o aprendizado da leitura e escrita.

⁷ O Primeiro gargalo, segundo os PCNs, se concentra ao fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) devido à dificuldade da escola em alfabetizar.

A primeira aproximação com o trabalho de campo se deu com as entrevistas realizadas com os professores de 5º e 6º ano das escolas públicas da rede estadual. O objetivo foi perceber qual o material utilizado pelo professor para trabalhar o ensino de leitura, se ele vale-se apenas do livro didático ou se lança mão de revistas, jornais, livros literários ou outro material. No caso de utilizar outros textos, além do livro didático, quais os critérios que utiliza para selecionar textos para trabalhar com os alunos. Em que o professor se fundamenta para planejar as atividades de leitura com textos que ainda não foram didatizados, ou seja, quais as referências, teóricas ou práticas que ele tem, quando vai propor atividades com vistas à leitura de textos de gêneros variados; quais os recursos disponíveis na escola para trabalhar a leitura; qual o lugar do livro literário no desenvolvimento da leitura dos alunos; qual a autonomia do professor para escolher os textos que pretende ler com os alunos e, por fim, qual o apoio teórico de que o professor lança mão para ensinar a leitura.

A pesquisa foi feita em todas as escolas estaduais que oferecem turmas de 5º e 6º ano no município de Catalão, num total de nove estabelecimentos de ensino. Ao todo foram entrevistadas onze professoras, cinco do 5º ano e seis do 6º ano. Dos professores procurados, quatro, três do 5º ano e um do 6º ano, se recusaram a dar entrevistas sobre alegações de que *õnão sou boa para falarõ, õnão estou com cabeça para responder perguntasõ, õexistem outros professores na escola que falam melhor que euõ.*

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, permitindo que, apesar de seguir um roteiro prévio, a conversa pudesse ser aprofundada em itens que o pesquisador ou os professores considerassem necessários. O roteiro básico seguido nas entrevistas constou das seguintes questões:

- 1- Qual o material que você utiliza para trabalhar o ensino de leitura?
- 2- Quando você escolhe um texto para trabalhar em sala de aula, que não foi retirado do livro didático, quais são os critérios que utiliza para fazer essa escolha?
- 3- Quais os gêneros de texto que você trabalha mais?
- 4- Em que você se fundamenta para planejar as atividades em cima desses textos?
- 5- Que outro material disponível você tem na escola para trabalhar a leitura?
- 6- E o livro literário é utilizado? Com qual periodicidade? Que atividades são desenvolvidas com os livros de literatura?
- 7- Qual a autonomia do professor para escolher os textos que pretende ler com seus alunos?
- 8- Qual material de apoio: leituras, autores, que você conta para planejar o ensino de leitura?

Durante as entrevistas, solicitei aos professores que me fornecessem exemplos de textos trabalhados com os alunos recentemente, durante as aulas de leitura, e que não haviam sido retirados de livros didáticos. A maioria, apesar de ter afirmado que procurava trabalhar textos variados em suas aulas, não se lembrava de nenhuma atividade ou não tinha arquivados, textos que haviam trabalhado. Nesta etapa da pesquisa apenas quatro dos professores entrevistados me forneceram cópias de textos e atividades (anexos 10, 11, 12, 13, 14 e 15), o que me levou a inferir que o trabalho de leitura em sala de aula ainda se limita aos textos didatizados, uma vez que o fato de o professor não ter guardados os textos que trabalhou, sugere não haver um ensino de leitura planejado e articulado no sentido de, como diz Barbosa (2000) organizar uma sequência curricular nas práticas de

ensino de linguagem que leve à produção e compreensão de textos orais e escritos por parte dos alunos e nem de planejar estratégias voltadas para o ensino da textualidade nos diferentes gêneros e as funções sociais da leitura e da escrita.

Após a realização das entrevistas, passei à etapa de observação das aulas, o que foi feito durante o segundo semestre de 2007 e o ano de 2008. Nessa passagem de um ano letivo para outro, uma das dificuldades encontradas foi que cerca de quatro dos professores entrevistados não continuaram a trabalhar nas mesmas séries que estavam nos anos anteriores e um deles havia saído da escola porque não era do quadro efetivo dos professores do Estado e estava atuando com contrato de professor substituto que não se renovou em 2008.

Pude observar 32 aulas durante esse período, em quatro escolas da rede municipal. Foram observadas as aulas dos professores que se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa durante as entrevistas e que sempre combinavam comigo quando iam trabalhar com textos extraídos de outro material que não o livro didático. Nesse período, um dado que merece ser ressaltado é que em várias ocasiões que havia combinado com professores de assistir suas aulas, ao chegar à escola deparava com situações como: o professor havia substituído sua aula (neste caso na 6ª série, quando um professor trabalha com várias turmas de níveis variados), devido à falta de outro, o que significava que ele estaria atendendo a duas salas ao mesmo tempo e não poderia executar o que havia planejado anteriormente, e iria trabalhar com os alunos apenas atividades que pudessem ser executadas com o professor mais ausente; o professor havia faltado e os alunos estavam apenas fazendo atividades supervisionadas pela coordenadora; o planejamento normal das aulas dera lugar à realização de uma semana voltada para atividades ligadas ao aniversário da cidade, ou realização de jogos, comemorações diversas como semana do folclore ou do meio ambiente, etc. Outra questão importante é que no caso da 6ª série, quando as turmas têm o

horário de aulas diário dividido em cinco períodos de 50 minutos cada uma, a 3ª aula, que antecede ao recreio, tem apenas trinta minutos, uma vez que os outros vinte minutos são dedicados ao lanche dos alunos que é servido na sala de aula, antes que eles saiam para o recreio. Isso faz com que as atividades programadas para a aula fiquem prejudicadas e tenham que ser aligeiradas, devido ao tempo exíguo. Apesar de não ser o objetivo do trabalho discutir estas questões, é interessante perceber como a escola se ocupa com atividades extra-curriculares como festas, comemorações, jogos, em detrimento das atividades curriculares previstas. Como diz Saviani (2005), há uma dificuldade da escola em distinguir o que é essencial e o acidental no processo de ensino aprendizagem, e muitas vezes há uma valorização excessiva das atividades extracurriculares em detrimento das previstas nos currículos. Nesse sentido é interessante ressaltar a afirmação do autor de que o objeto da educação é a transmissão dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (SAVIANI, 2005, p. 21). Entretanto o que se percebe, como ele mesmo diz é que:

Faz-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2005, p. 16)

Os dados da pesquisa foram organizados e analisados nos capítulos quatro e cinco. No quarto, são relatadas e analisadas as entrevistas com os professores, quando procuro evidenciar o as motivações que eles têm para levar este ou aquele gênero para a sala de aula, os estudos que fazem e a percepção que têm sobre o que é trabalhar o ensino de leitura. Com o intuito de preservar a identidade dos professores entrevistados, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

No quinto capítulo analiso o trabalho realizado com os textos, observando a variedade de gêneros encontrados e as atividades realizadas, buscando perceber as operações realizadas com os textos no seu processo de escolarização. Nessa análise procurei perceber quais eram as funções comunicativas dos gêneros levados para a sala de aula na perspectiva de Bakhtin (1999,2000) e Bronckart (2003) e como o texto figurava na sala de aula e quais as ações eram realizadas a partir destes na perspectiva de Bazerman (2005,2006), Fairclough (2003) e Swales (1990).

4 - AS MOTIVAÇÕES DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LEITURA

As escolas da rede estadual em Goiás trabalhavam até o ano de 2007, a Língua Portuguesa a partir de uma matriz de habilidades elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, chamado **Projeto Aprender** (anexo 7). Esse material descreve a matriz de habilidades que os professores devem trabalhar em Língua Portuguesa nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de nove anos. As orientações dividem esse ensino em três eixos: prática de leitura, prática escrita e produção de texto e língua oral. As orientações vêm divididas por bimestre, relacionando o que deve ser trabalhado com cada aluno em cada um dos quatro bimestres do ano letivo. Já os professores do 6º ano tinham como referência as orientações dadas pelos PCNs.

Em 2008 chegou às escolas do Estado a versão preliminar de um documento contendo a reorientação curricular para toda a rede, do 1º ao 9º ano. Intitulado: **Matrizes Curriculares ó convite à reflexão e à ação**. A reorientação curricular é voltada para todas as disciplinas. Segundo uma coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas, no que tange à Língua Portuguesa, a reorientação não traz muitas modificações do que já vinha sendo orientado nas propostas anteriores. Com relação ao 5º ano, por exemplo, as orientações são praticamente as mesmas do **Projeto Aprender**, e quanto ao 6º ano há uma especificação maior sobre os conteúdos que devem ser trabalhados, principalmente no que se refere ao trabalho com textos.

Em sua apresentação o documento explica que as Matrizes de Habilidades apresentadas do 1º ao 9º ano para serem utilizadas a partir do planejamento de 2008, constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar na rede pública de ensino para o Estado de Goiás.

(DOCUMENTO CURRÍCULO EM DEBATE, s/d) O documento foi elaborado pelos técnicos-pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores, consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual, e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CENPEC.

Na parte relativa às matrizes de habilidades de Língua Portuguesa o documento, em sua apresentação, diz que a proposta fundamenta-se nos PCNs de Língua Portuguesa que, apesar de seus dez anos de existência, sejam talvez o documento mais recente e inovador que possuímos na área.(CURRÍCULO EM DEBATE, s/d, p. 180). Nesse sentido, o documento continua pautando o ensino de língua materna no trabalho com os gêneros textuais, contemplando os eixos ó Fala, Escuta, Leitura, Escrita, Análise e Reflexão sobre a língua.

Aqui nos deteremos apenas nas habilidades relativas ao ensino de leitura do 5º e 6º anos. No 5º ano as orientações para o ensino de leitura enfatizam a necessidade de que o professor trabalhe:

- a identificação de informações explícitas em textos narrativos, poemas e textos publicitários;
- trabalhe com textos de diferentes gêneros, comparando suas características gráficas e organização de idéias;
- identifique características de um autor a partir da leitura de diversos textos deste;
- leia em voz alta diferentes tipos de texto, com entonação adequada, fluência e eficácia.

O que se percebe nas orientações é que elas são voltadas para desenvolver nos alunos as habilidades de predição, inferência em leitura e o trabalho com a diversidade de

gêneros textuais, seguindo a tendência de se trabalhar os diversos usos e funções da leitura e da escrita, e o trabalho com a língua no que Marcuschi (2002) considera como seus usos mais autênticos. Por outro lado, há também a ênfase na leitura em voz alta, evidenciando a concepção de que é a oralização que garante a compreensão e a construção do significado do texto pelo aluno.

No 6º ano (anexo 8) as orientações quanto ao ensino de leitura são bastante complexas e se dividem em dois blocos: o dos conteúdos/conceitos e o das habilidades. No bloco dos conteúdos estão os gêneros de texto que devem ser trabalhados, abrangendo desde a leitura de gêneros literários como narrativas populares, crônicas, contos, romances, poesia, passando por quadrinhos, correspondências, jornalísticos, resumos, até textos de instruções/informações.

Dentro dos conteúdos também é orientado que o professor trabalhe a utilização das estratégias de leitura como mecanismos de interpretação dos textos:

- formulação de hipóteses(antecipação e inferência)
- verificação de hipóteses(seleção e checagem)
- produção de leitura através de paráfrases (reconto, dramatização, resumos...)
- interpretação de textos, produzindo implícitos com fundamentação nos recursos textuais e contextuais.(documento matrizes curriculares, s/d, p. 198).

No quadro relativo às habilidades de leitura que devem ser trabalhadas no 6º ano destacam-se:

- a valorização da leitura literária como fonte de apreciação e lazer;

- identificação dos elementos textuais que caracterizam os gêneros lidos;
- localização de informações explícitas nos diferentes gêneros lidos;
- ler com fluência e autonomia construindo significados e inferindo informações implícitas;
- fazer uso do dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas;
- distinguir efeitos de humor e o significado implícito nas palavras das HQ;
- identificar a ideologia do jornal a partir das manchetes e notícias;
- inferir informações e outras que acabam por ser desdobramentos das habilidades aqui destacadas.

Procurei saber junto aos coordenadores das escolas visitadas como essas novas matrizes curriculares haviam sido colocadas para as escolas, se haviam sido realizados momentos de estudo e reflexão para que os professores conhecessem os fundamentos da proposta e o que seria feito para que sua implantação fosse viabilizada. O que me foi informado é que, da mesma forma como aconteceu com os PCNs, à época em que foram lançados, cada escola ficou encarregada de levar aos professores o conhecimento do novo documento. A maioria delas entregou aos professores as matrizes de habilidades referentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, de acordo com as séries em que estavam ministrando aulas, sem promover qualquer discussão ou momento de estudo, o que deveria

ser feito por cada professor em particular durante suas horas atividades⁸. E cada professor planejava suas aulas de acordo com o que achava que seria importante. Apenas duas escolas visitadas informaram que haviam promovido no início do ano de 2008, discussões por área com professores do 1º ao 5º ano, sobre as Matrizes Curriculares, que duraram em torno de 3 a 4 encontros coletivos. Do 6º ao 9º ano cada professor deveria fazer um estudo da proposta durante aulas vagas e horas atividades.

Uma vez conhecidos os referenciais curriculares que direcionam, ou pelo menos deveriam direcionar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, passei então à etapa inicial da coleta de dados que constou de uma pesquisa exploratória realizada através de entrevistas com professores do 5º e 6º ano que foi norteadas pelas questões listadas no capítulo que trata da metodologia.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, permitindo que, apesar de seguir um roteiro prévio, a conversa pudesse ser aprofundada em itens que o pesquisador ou os professores considerassem necessários.

O primeiro dado que as entrevistas revelaram é que todos os professores entrevistados têm formação superior, com cursos na área de Letras ou Pedagogia, o que evidencia preocupação com a qualificação inicial do professor.

Com relação ao material utilizado pelos professores para trabalhar a leitura, a pesquisa revela que, apesar de todos os professores entrevistados apontarem como um dos materiais utilizados para trabalhar a leitura, o livro didático, todos afirmaram que recorrem a outras fontes como livros literários, jornais e revistas. Além dessas fontes, apenas uma

⁸ Na rede estadual de ensino de Goiás onde foi realizada a pesquisa, os professores até o 5º ano, recebem por 40 horas semanais e têm 28 em sala de aula, sendo o restante destinado ao planejamento e estudo que deve ser cumprido na escola. Já os professores do 6º ao 9º ano não têm a obrigação de cumprir as chamadas horas atividades na escola, podendo realizá-las em outro espaço que não o da escola.

professora do 5º ano, foi além, afirmando que recorre também a panfletos, rótulo, placas e cartazes espalhados pela cidade. Na entrevista ela afirmou:

Eu gosto de usar recortes de jornais, panfletos, além dos livros e materiais que a escola nos fornece. Mas eu gosto de trabalhar muito coisas da convivência do aluno, tipo rótulos, gosto de pedir pra eles observarem algumas placas que têm algum erro, inclusive fiz um trabalho com eles, pedi que eles fotografassem placas. Eu lembro de um aluno que falou: professora ali embaixo tem assim ó:concerta-se sapatos, com C, mas aquele conserta lá não é com S?Eu gosto muito de fazer esse tipo de trabalho que envolva o aluno, que ele goste, que tenha prazer de fazer aquela pesquisa. (professora, Ane, 5º ano)

Outra questão levantada na entrevista foi quais os critérios utilizados pelo professor para escolher um texto que não seja do livro didático para trabalhar em sala de aula. Pelas respostas percebe-se que o professor, ao escolher um texto que ainda não foi didatizado, tem, basicamente três motivações:

Usar o texto para trabalhar o conteúdo que está sendo dado na sala de aula relativo ao ensino da língua, como questões gramaticais, ortografia, ampliação do vocabulário do aluno.

É o que podemos ver nos depoimentos dados:

õEnquanto que a gente aprende muito na faculdade que a gente não deve usar o texto como pretexto pra ensinar gramática, esse tipo de coisa, eu ainda acredito um pouco que a gente tem que utilizar sim um texto pra através dele trabalhar a gramática . Porque de uma forma ou de outra a gramática faz parte da língua portuguesa e agente tem que trabalhar .ö(professora Lúcia 6º ano)

õEu vejo a necessidade deles, da sala, de trabalhar determinado texto, por exemplo na dificuldade de ortografia. Se são dois esses , então eu vou procurar um texto que tenha mais essa dificuldade pra gente trabalharõ (professora Mara, 6º ano)

õEu vou seguindo a matriz curricular mesmo, então no caso, agora é final de ano, agente está trabalhando, fechando o ano com verbo no 6º ano, então a gente pega texto que dá pra eles distinguirem a ação, do sujeito no caso, aproveitá o textoõ (professora Isa ,6º ano).

õOlha,,é por exemplo, se eu estou trabalhando gramática, se eu estou trabalhando verbos, ai eu vou procurar fixar os verbos dentro do texto , a gente tem que estudar a gramática, então eu vou procurar dentro do texto, além de buscar informações gerais .õ(professora Ida, 5º ano)

Trabalhar com textos que sejam agradáveis e relacionados à realidade do aluno e que possibilitem discutir temas da problemática atual tais como meio-ambiente, adolescência, folclore (temas lembrados) e que estejam adequados à faixa etária dos alunos.

É o que se confirma pelas respostas dos professores

Adequação à faixa, porque não pode ser um texto que não esteja de acordo com a faixa etária deles, E assuntos relacionados com a adolescência que eles gostam e assuntos atuais como meio ambiente, preservação, poesias, textos narrativos, seria assim textos atuais que trabalham a problemática atual. (professora Carmem, 6º ano)

Procuro me basear assim em alguns assuntos que acredito serem importantes, igual preservação do meio ambiente, também trabalhei o folclore na sala de aula, os personagens do folclore brasileiro, mais é isso.(professora, Ana do 6º ano)

Trabalhar textos que possam ser aproveitados para outras disciplinas, no que as professoras chamam de trabalho interdisciplinar. Esta foi a motivação apresentada principalmente por professoras que atuam no 5º ano, quando trabalham todas as matérias com a turma, e não apenas língua portuguesa.

Os trechos abaixo confirmam essa idéia:

Quando a gente trabalha um texto, igual assim trabalha uma temática, igual a gente trabalhou esse ano: preservação. Ai eu trabalhei com textos de livrinhos literários, trabalhei com textos sobre lendas, mitos. Trabalhei pesquisa na internet sobre folclore, fiz uma intertextualidade com geografia para trabalhar região norte, Amazônia, e aí eu trabalhei tudo relacionado. (professora Carmem, 6º ano)

Geralmente ao que já está ligado ao que a gente já está trabalhando em sala, assim algum assunto. Por exemplo, nós estamos trabalhando em matemática porcentagem, então o que eu vejo no jornal, se tem alguma coisa falando qual é a produção de alimentos, desperdício, desemprego, sempre eu procuro trazer. (Professora Helena, 5º ano)

Bom as referências que eu uso, eu gosto de trabalhar com interdisciplinaridade, então se ele está na linha do que eu estou trabalhando alguma coisa, ou atendendo às necessidades mesmo do aluno. Tem que ter um objetivo para trabalhar aquilo. (Professora, Eliane, 5º ano)

Os depoimentos dos professores confirmam que a principal preocupação, quando se vai trabalhar um texto em sala de aula, é o fato de este poder ser utilizado para o ensino de algum conteúdo ou servir de mote para a discussão de atitudes e sentimentos que se espera

que o aluno adote. Neste aspecto, percebe-se que a leitura intrínseca do texto que levaria à produção de sentidos deste com base na implementação de estratégias de leitura que levem o aluno a processá-lo, percebendo o gênero a que pertence, a estrutura textual e os efeitos de sentido provocados pelo autor figura em segundo plano. Esse dado indica que a presença de diferentes gêneros na escola, não implica necessariamente diferentes maneiras de abordar um texto. Isso confirma o que diz Batista (2004) que um texto muda a partir do momento em que se insere em outro contexto, recebendo novas marcas e configurações que caracterizam neste caso o universo da escola. Nesse caso, como diz Bunzen (2004) o trabalho com um repertório variado de gêneros, não implica necessariamente trabalhar a língua nos seus aspectos discursivo e pragmático com ênfase nos seus usos e funções. Ou seja, mesmo com a diversidade de gêneros, corre-se o risco de trabalhar com o conceito de língua como sendo um sistema fechado, homogêneo e estereotipado, priorizando os aspectos mais formais e estruturais.

Com relação aos gêneros de textos preferidos pelos professores para trabalhar com seus alunos, percebe-se que apesar deles citarem outros gêneros como artigos de opinião, piadas, histórias em quadrinhos, os primeiros que são lembrados são os literários, como: contos, poesias, crônicas, fábulas. Dos Onze professores entrevistados, seis disseram ter preferência por estes gêneros. Deste seis, quatro se referiram apenas aos literários e dois citaram também piadas, textos de memória e artigos de opinião, cartas, bulas de remédios bilhetes e mensagens, como gêneros que trabalham em sala de aula.

É o que se pode conferir nos depoimentos dados:

No sexto ano eu trabalho mais contos mesmo, às vezes trabalho algumas piadas, algumas parlandas, estes textos assim bem curtos.(professora Lúcia 6º ano)

Eu gosto muito de poesias, os literários mesmo, crônicas, fábulas, eu adoro trabalhar com isso.(professora Isa, 6º ano)

Dos outros cinco professores, três disseram não terem preferências por textos específicos para trabalhar em sala de aula. Disseram que trabalham com textos variados que são selecionados a partir do planejamento. Dos outros dois, um disse que gosta de trabalhar com textos da TV escola e de jornais que falam sobre meio ambiente, e o outro disse gostar de trabalhar com memórias e artigos de opinião.

Em sua resposta essa professora explica o que entende por memórias:

Eu gosto muito de memórias e artigos de opinião porque, primeiro porque eu acho que memória é um momento deles pararem e pensarem no passado, valorizar a própria cultura. Por exemplo, a Festa do Rosário⁹, pra mim, eu fiquei extremamente decepcionada, porque eu queria trabalhar com eles a questão cultural e daí ninguém tinha muito o que falar, apesar de ter alunos na sala de aula que são dançadores, ai parece que essa questão cultural não está sendo trabalhada. Então o texto de memória ajuda o aluno a valorizar este tipo de questão. Então de lá para cá eu bati muito no texto de memória. (professora Marta, 6º ano)

Pela explicação dada entende-se que textos de memória seriam textos voltados para o resgate de tradições culturais ou mesmo textos voltados para a história da cidade.

⁹ Tradicional festa folclórica realizada todos os anos na cidade na primeira semana de outubro, que tem como uma de suas principais características os ternos de dançadores de congo.

Pelas respostas podemos então perceber que, apesar dos gêneros literários continuarem sendo os preferidos pelo professor, para trabalhar em sala de aula, mantendo a tradição escolar do ensino de leitura que sempre privilegiou as narrativas literárias, poemas e fábulas, é interessante perceber que a maioria mostra preocupação em levar outros gêneros para a sala de aula, o que pode ser interpretado como uma necessidade de trabalhar o ensino de leitura em sintonia com as propostas que apontam a relevância de levar os alunos a lerem uma diversidade maior de textos. Entretanto, pelo que foi observado até agora, a diversidade de gêneros não tem redundado em diferentes abordagens dos textos, ou em um trabalho voltado para as funções sociais que a leitura e escrita têm fora do espaço escolar.

Por outro lado, é importante ressaltar que o trabalho com uma diversidade maior de gêneros é limitado também pelas condições de trabalho oferecidas aos professores. Apesar de todas as escolas visitadas contarem com bibliotecas, estas, na maioria das vezes, se constituem em pequenos espaços e contam apenas com livros literários e coleções variadas de livros didáticos. Nenhuma das escolas possui assinatura de algum jornal ou revista. As revistas encontradas nas bibliotecas são obtidas através de doações, e não contam com um número de exemplares suficientes para, por exemplo, serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, de forma que cada um, ou cada dupla, fique com uma revista. Assim quando quer trabalhar um texto que não consta do livro didático, o professor tem que lançar mão da cópia em xérox, que, na maioria das vezes, tem que ser custeada por ele mesmo, já que as escolas não têm recursos para isso, ou do velho mimeógrafo.

Ainda no que se refere à indagação sobre os gêneros de textos que circulam na sala de aula voltados especificamente para o ensino de leitura, procurei saber dos professores qual era o espaço destinado à literatura infantil em suas práticas de ensino de leitura,

indagando tanto sobre a frequência com que ela é trabalhada quanto sobre as estratégias de leitura adotadas a partir dos literários. As respostas mostram que:

O trabalho com o livro literário é uma preocupação de todos os professores entrevistados, que afirmaram, sem exceção, trabalhar com bastante frequência a literatura infantil. De acordo com as falas dos professores essa frequência varia de uma a duas vezes por semana, segundo a resposta de oito professoras. Apenas uma disse trabalhar apenas dois livros por bimestre.

Com relação às estratégias de leitura adotadas no trabalho com o livro, se percebe ainda a forte presença da ficha literária (anexo 9) como instrumento de avaliação da leitura feita pelos alunos. Tive acesso a quatro modelos de fichas que são usadas pelos professores, e que se diferenciam apenas pela quantidade de questões que são feitas ao final da leitura do livro, mas são voltadas, basicamente, para os mesmos aspectos da história:

- A identificação dos elementos: título do livro, autor, ilustrador e editora;
- A identificação e caracterização dos personagens principais e do lugar onde se passa história;
- Qual a idéia principal da história ou, de que fala a história.

Relacionadas a essas questões, as fichas solicitam ainda que o aluno fale sobre a parte ou o personagem que mais gostou, e ao final, ou invente outro título para a história e/ou reescreva a história com suas próprias palavras. Nessa estratégia de abordagem do livro se percebe o que Zilberman (1987) critica como sendo a redução da obra literária a um

número limitado de observações tidas como corretas, que limitam a obra literária a um determinado conteúdo.

Para esta autora, a atividade com a literatura infantil ao contrário, deveria dar relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existe, entre a significação e a situação atual e histórica do leitor. (ZILBERMAN, 1987, p. 24.25). Com isso, a fruição estética e a percepção dos mundos criados pela obra literária ficam ausentes das práticas de leitura realizadas a partir da literatura.

Nas entrevistas com os professores também procurei saber em que eles se fundamentavam para planejar atividades em cima dos textos que levavam para a sala de aula que não eram retirados de livros didáticos, ou seja, quais eram as referências que tinham a respeito do ensino de leitura: a produção acadêmica da área ou os saberes construídos na prática escolar advindos de suas próprias experiências, ou do livro didático, entendendo dessa forma que a sala de aula também é um espaço de produção de conhecimentos

O que se pode perceber nas respostas dadas é que as pesquisas e as discussões sobre o ensino de leitura que vêm sendo implementadas no seio das Universidades, ainda são pouco presentes no cotidiano do professor do Ensino Fundamental, as principais referências que têm para planejar as atividades de leitura são as que foram construídas no exercício da docência nas situações de ensino, ou seja, os saberes que são construídos no espaço escolar. Isso mostra o distanciamento que ainda existe entre os estudos acadêmicos e a Educação Básica.

Dos onze professores que responderam à pergunta:

Quando você vai planejar atividades com textos que foram selecionados por você para trabalhar com seus alunos, em que você se fundamenta? Você se apóia em que para planejar atividades com que um texto que não foi retirado do livro didático?

A maioria, oito deles, deu respostas variadas que remetem principalmente aos saberes construídos no cotidiano da escola, fazendo pouca referência aos estudos e pesquisas que vêm sendo divulgados sobre o ensino de leitura. Nesse sentido, as respostas dadas mostram que as ações de ensino são planejadas, na maioria das vezes, de acordo com suas experiências, realidade da sala de aula, os textos que vão trabalhar, planejamento anual e matriz de habilidades. É o que se pode conferir nas entrevistas:

Não, não tem nenhum estudo específico não, eu sou tão nova nessa área (professora Carmem)

Geralmente assim com o que tem pra gente trabalhar mesmo em sala de aula, o conteúdo específico que a gente tem que estar trabalhando. É geralmente é isso (professora Lúcia)

Eu gosto de ver muito o autor também, e principalmente a minha experiência, como eu já estou com muito tempo em sala de aula então agente acredita naquilo que viu dar certo, e aí eu procuro trabalhar assim, de forma que vá de encontro ao interesse deles. Então textos relacionados principalmente à convivência, sabe que precisa muito, eles têm muita dificuldade de conviver, a gente sabe que isso nunca é ensinado(professora Cilene)

Os outros professores citaram como fonte de apoio os guias curriculares como os PCNs, sendo que um deles disse que se apoiava também no material de um curso de

especialização em Letras que está fazendo, sem especificar qual era esse material, e nem quais autores estava estudando.

Quanto à questão:

Quando você vai planejar suas aulas com vistas ao ensino de leitura, que material de apoio você tem, material teórico sobre o ensino de leitura, algum autor. Você estuda alguma coisa que discute como deve ser o ensino de leitura, o que deve contemplar o ensino de leitura?

Entre os principais dados que se pode inferir das respostas dadas a esta questão, um dos que chama a atenção é:

O pouco tempo que os professores têm para se dedicar a outras leituras, consumidos que são pelas tarefas diárias no exercício da sala de aula, como planejamentos, correção de tarefas dos alunos, preenchimento de planos de aula, fichas de avaliação, diários de classe e outras exigências da escola.

Quase todos reclamaram da falta de tempo para se dedicar mais a estudos e atualização. Esta situação é resultante, segundo Villas Boas, do processo de proletarização do professor que sofre todas as explorações capitalistas, sendo, muitas vezes, excluído das funções de concepção e de planejamento daquilo que deve ser essencial na sua prática pedagógica. Neste aspecto vale ressaltar o que diz a autora sobre a proletarização docente:

A proletarização é o processo pelo qual o trabalhador não tem controle sobre o trabalho que executa: muitas vezes não participa da sua concepção e avaliação e desenvolve o que outros estabeleceram para ele apenas cumprir. Além disso, o trabalho se realiza sem as condições necessárias e

o trabalhador não recebe a remuneração devida. (VILLAS BOAS, 2002, p. 05)

Os professores que apontaram estudos e leituras que fazem com vistas ao ensino de leitura se referiram aos autores do livro didático e à revista Nova Escola como fonte de apoio para suas práticas de sala de aula. Também foi lembrada por três professores, Magda Soares como autora que os ajuda a pensar o ensino de leitura, outras duas se referiram ao que aprenderam na universidade e uma disse que tem como material de apoio a própria biblioteca da escola que dispõe de livros teóricos para os professores.

Entretanto, é interessante observar que mesmo os que afirmaram realizar algum estudo para auxiliar na sua atuação como professora disseram que fazem isso raramente. Foi o caso da professora que se referiu à biblioteca da escola como fonte de apoio. Quando indagada se recorria ao material disponível ela respondeu:

(risos)-õ devo assumir que raramente ,raramenteö (professora Eliane, 5º ano)

Outra que disse ler Magda Soares, afirmou que a leitura que faz tem outros objetivos e não sua prática:

õNão, assim... Até outro dia eu estava lendo não sei se é da Magda Soares, aquele letramento, até eu estava lendo na biblioteca. Mas assim na verdade se eu te falar eu leio pouco. Eu li esse livro dela, alguns fragmentos, na verdade é pra outros objetivos, nem foi assim pra minha..., pra falar assim eu planejei em cima daquilo. Não foi.ö (professora Carmem, 6º ano)

As duas professoras que se referiram ao que estudaram no curso de formação como material de referência para planejarem o ensino de leitura, também disseram que para planejar o ensino de leitura e atividades que realizarão com textos têm como principal

referência o livro didático adotado e outras coleções que a escola recebe. É interessante reproduzir a conversa entre uma delas e a pesquisadora sobre esta questão:

***Pesquisadora-** Tem algum material de apoio, algum material teórico que você lê, que você estuda sobre o ensino de leitura?*

***Professora** ó não, na raça mesmo, risos. (professora Isa, do 6º ano)*

***Pesquisadora** ó E quando você vai ensinar a leitura o que você tem por base?*

***Professora--uai** o pouco que eu aprendi também , na faculdade agente aprendeu alguma coisa, tem o meu material teórico das aulas.*

***Pesquisadora** ó Mas você recorre a esse material?*

***Professora** ó Recorro, e também mesmo o livro didático, as vezes vem com sugestões de como a gente trabalhar, a gente ta sempre dando uma olhadinha também, porque ninguém guenta- risos(professora Isa, do 6º ano)*

Nas respostas dos professores percebe-se que são poucas as referências a um estudo sistematizado voltado para o trabalho com as funções sociais da leitura e escrita e para o ensino de leitura como uma prática significativa de construção de sentidos, conforme ressaltam os autores discutidos neste trabalho. O que se pode inferir das falas coletadas é que o apoio para a prática de sala de aula está principalmente nos livros didáticos, tanto os adotados pela escola quanto as outras coleções que ela recebe. Os estudos das ciências da linguagem apontando novos rumos para o ensino de língua materna não são percebidos nas práticas de sala de aula.

Também é importante ressaltar que, apesar de alguns professores terem dito que têm as propostas curriculares como os PCNs como referência, não se observa, nas falas, principalmente quando se referem aos gêneros de textos levados para a sala de aula e às motivações para trabalhar os diferentes gêneros, articulação com o que preconiza o PCN de Língua Portuguesa. Ou seja, quando se refere aos gêneros, os PCNs enfatizam a

õimportância de a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmenteö,(PCN, 39), ressaltando que:

Fora da escola não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (PCN, 57)

Além disso, conforme mostra Silva (2001) que, durante uma pesquisa colaborativa procurou estudar os PCNs com professores dos anos iniciais, a proposta dos parâmetros apresenta várias dificuldades para o professor que, na maioria das vezes, desconhece conceitos específicos dos estudos da linguagem que fundamentam o documento. Assim, concordo, como ela, que:

Sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera òlistaö de itens que se deve trabalhar em sala. Daí perde-se quase que por completo, a essência da proposta, que tenta apresentar uma nova abordagem para o ensino da língua. (SILVA, 2001, p. 102)

Desta forma, faz-se necessário considerar que um trabalho de ensino de Língua orientado pelas propostas dos Parâmetros Curriculares, implicaria um estudo aprofundado dos conceitos e dos autores que estão na base do documento, e que preconizam a necessidade de se compreender a língua viva, que se dá nas situações históricas de interação entre os indivíduos, e se realiza no texto. Entretanto, pelas entrevistas aqui relatadas os órgãos responsáveis pela gestão do ensino público, apenas enviam para as escolas os documentos apontando novas diretrizes e orientações para o ensino, mas não proporcionam condições para um estudo e reflexão sobre as teorias que embasam os

documentos. Assim observamos que, apesar de conhecerem as propostas dos PCNs, este conhecimento ainda é superficial e assistemático, mostrando-se insuficiente para promover transformações nas práticas de ensino que vêm sendo perpetuadas pela escola.

No item seguinte, discuto e analiso os textos e atividades realizadas com os mesmos, que me foram entregues pelos professores durante as entrevistas.

4.1-OS TEXTOS LEVADOS PARA A SALA DE AULA

Durante o período em que fiz as entrevistas com os professores, também procurei recolher com eles, textos que haviam sido trabalhados com os alunos que não tivessem sido retirados de livros didáticos. Dos onze professores entrevistados, cinco tinham textos que haviam trabalhado recentemente com os alunos, coletados em materiais como jornais, livro de receitas, letras de música e história em quadrinhos, e ainda o livro literário. Um deles inclusive, mostrou uma avaliação bimestral em que tinha se valido da história em quadrinhos e de uma piada para avaliar os alunos. Foi uma professora que, na entrevista, informou trabalhar com o número mais diversificado de gêneros como propagandas, rótulos, outdoors e outros.

Uma análise das atividades realizadas com os textos fornecidos pelos professores confirma o que eles já haviam respondido com relação aos critérios e motivações que os levam a selecionar textos de diferentes gêneros para trabalhar com os alunos, ou seja, que os textos serviram a basicamente quatro propósitos: trabalhar atitudes, comportamentos e a opinião dos alunos sobre questões e assuntos tratados nos textos, trabalhar reconhecimento de formas gramaticais no texto, trabalhar a produção de textos, e utilizar o texto para

discutir temas relacionados com as demais disciplinas, no chamado trabalho interdisciplinar.

No primeiro caso, temos o trabalho de uma professora do 6º ano que levou o conto **O pacote de Bolachas** (anexo 10), retirado do jornal Diário de Catalão, e foi entregue aos alunos em folha de xérox e a música **Maria Maria** (anexo 11), de Milton Nascimento e Fernando Brant, que foi passada no quadro para os alunos do 5º ano. No caso do conto a professora trabalha inicialmente com seis questões que podem ser identificadas como questões de interpretação do texto, mas que levam basicamente a um reconhecimento do que está explícito no texto tais como:

-Qual foi a atitude da moça que aguardava seu vôo no aeroporto, enquanto esperava na sala de embarque?

-O que houve quando ela sentou-se para descansar um pouco e ler?

-Qual foi o sentimento da moça ao imaginar que aquele homem havia pegado uma bolacha no pacote que ali estava?

-No final do pacote de bolacha o homem ainda dividiu ao meio a última bolachinha. Como ficou a jovem com mais esta atitude dele?

-Como foi o desfecho dessa história (anexo 10)

Nessas questões não se percebe a necessidade do aluno de colocar em ação estratégias sócio-cognitivas para processar o texto. Como bem lembram Koch e Elias, considerar o processamento textual como estratégico, implica que os leitores realizem simultaneamente, vários passos interpretativos que necessitam ser orientados, eficientes, flexíveis e rápidos. Para este processamento as autoras explicam que ãorecorremos a três grandes sistemas de conhecimento: O conhecimento lingüístico; o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacionalö(KOCH e ELIAS, 2006, p. 39,40)

Apenas uma das perguntas formuladas exige que os alunos façam inferência do que não está explícito na superfície do texto. Isso se verifica quando eles, ao interagirem com o texto, teriam que reconhecer os objetivos pretendidos pelo autor, lançando mão do que Koch e Elias classificam de conhecimento ilocucional. É o caso da questão:

E o sentimento do homem, será que foi o mesmo? Justifique.

As outras quatro questões formuladas têm claramente o intuito de levar o aluno a aprender alguma coisa com o conto a partir da mensagem que ele deve retirar do texto, e também de saber a opinião do aluno sobre o que leu. Assim, a professora pergunta se situações como as do texto só acontecem mesmo nos textos ou ocorrem na vida real e por quê? Que mensagem os alunos aprenderam dessa leitura. E também pede que ele destaque do texto a parte que mais chamou a atenção e informe porque gostou da parte escolhida, além de pedir, ao final que ele reescreva o conto dando um final diferente para ele. São questões subjetivas cujas respostas não necessitam do texto para serem validadas.

É também o caso das atividades realizadas a partir da letra da música **Maria Maria**. As questões formuladas praticamente ignoram a voz do texto, usando-o para discutir questões como a condição da mulher na sociedade, a condição de vida das pessoas pobres, sempre solicitando que o aluno se posicione, dê sua opinião, diga o que acha sobre a questão proposta. São questões como:

1- Maria é pobre, é mulher. Você certamente já ouviu dizer que homens e mulheres devem ter direitos iguais. Na sua opinião, isso acontece na vida prática? Na realidade do dia-a-dia, você acha que as mulheres têm as mesmas oportunidades que os homens. Por quê?

2- A letra desta canção diz que há pessoas que não conseguem ter condições para viver bem: são obrigadas a apenas agüentar a vida. Mas, mesmo assim, essas

peessoas riem, quando deveriam chorar. Você acha que uma pessoa, apesar de muito pobre, pode ser alegre? Por quê?

3 ó As palavras força, raça e gana são usadas com sentido parecido nesta canção. Em sua opinião essas palavras querem dizer exatamente a mesma coisa? Explique.(Anexo 11a)

Nesse caso como acontece no texto anterior, só uma questão exige do aluno que ele elabore hipóteses de interpretação para processar o texto. É o caso da questão:

Explique com suas palavras, o que você entende por ãa estranha mania de ter fé na vidaö.

No segundo propósito, trabalhar o texto com vistas ao ensino de formas gramaticais, temos a receita de bolo (anexo 12) e algumas tiras de quadrinhos (anexo 13) que foram trabalhados por duas professoras em uma sala do 5º ano. Com relação à receita de bolo, que foi passada no quadro para os alunos copiarem, a professora faz uma questão perguntando qual a finalidade desse õtipo de textoö, e depois propõe outras 3 questões em que pede que os alunos:

Copie do texto as palavras que indiquem as ações a serem realizadas, ou seja os verbos;

Os verbos que você copiou indicam:

a)conselho b)ordem C)desculpa;

Os verbos presentes no texto indicam ações que:

a)já se realizou b)está se realizando c) se realizará.(anexo 12a)

Com os quadrinhos que foram incluídos em uma prova bimestral a professora solicita:

3-Leia as tiras a seguir e identifique os pronomes pedidos:

a) Identifique na tiras os pronomes (do caso reto e oblíquo) e de tratamento.

a) Qual o pronome demonstrativo completa adequadamente o balão do 1º quadrinho: esta, essa ou aquela? Por quê?

b) No 2º quadrinho, o salva vidas se dispõe a salvar a moça, pois que ela está se afogando no mar e sendo comida por um peixe

-que pronome substitui a palavra moça na frase? Vou salvar a moça com meu arpão! E como fica o Verbo?

Por que ele empregou esse pronome?

Retire um pronome possessivo

Nos dois casos apenas uma questão foi feita com foco no texto. No caso da receita, foi enfocada a utilidade do texto e dos quadrinhos foi questionado o porquê da tira ser engraçada. O que se verifica então é a concepção de texto apenas como um repositório de elementos gramaticais, característica da concepção escolar de leitura. Com isso, há um apagamento das características sócio-comunicativas originais desses dois gêneros de texto, que, no processo de escolarização, se transformam em, basicamente, enunciados escolares que servem a exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura gramatical. Percebe-se ainda que as questões formuladas estão voltadas para a estrutura da frase e não para a estrutura dos textos enfocados. Como no caso da receita, em que, ao pedir que os alunos identifiquem a ação que os verbos encontrados no texto indicam, ela poderia ter relacionado a resposta à identificação de uma característica própria do gênero receita que tem como uma de suas marcas, o uso dos verbos no modo imperativo. Com as tiras de quadrinhos não se percebe outro objetivo nas atividades propostas que não de levar o aluno a identificar e classificar pronomes.

Como exemplo do uso do texto como modelo direcionado para a produção de texto pelo aluno temos o trabalho realizado por uma professora com várias tiras de quadrinhos variados retirados de jornais (anexo 14). Os quadrinhos foram todos colados em uma folha

de papel, e depois entregues xerocopiados para os alunos. Conforme relato da professora ela, após fazer uma leitura com a turma, realizou atividades orais que tiveram por objetivo analisar os quadrinhos chamando a atenção dos alunos para os recursos utilizados para mostrar tristeza, alegria e características dos personagens; mostrar o que diferencia um texto em quadrinhos de outro que faz uso apenas da linguagem verbal. Em seguida foram distribuídas folhas em branco para que os alunos criassem seus próprios quadrinhos. Neste caso, o gênero História em Quadrinhos, foi usado apenas como um modelo a ser imitado, confirmando o que Geraldi (1995) verifica com a leitura de textos no ambiente escolar, quando estes são oferecidos à leitura para funcionarem tanto como modelos implícitos de discursos a serem proferidos, como modelos a serem seguidos enquanto forma de configurar textos.

No último caso, quando o professor leva o texto com o objetivo de trabalhá-lo em outras disciplinas, dentro do que considera trabalho interdisciplinar, temos uma crônica de Luis Fernando Veríssimo intitulada **Fábula** (anexo 14), retirada da revista Veja. As atividades realizadas com este texto, segundo relato da professor, tiveram primeiro o objetivo de levar os alunos a identificar as características do texto, levando-os a caracterizá-lo como crônica. Após essas atividades, que foram feitas oralmente, a professora explica que passou a trabalhar o texto voltado para o conteúdo de ciências com foco nas formas de conservação dos alimentos, origem dos alimentos e alimentação saudável. Depois a leitura do texto serviu ainda de ponto de partida para uma discussão dentro da aula de geografia sobre democracia, direito de voto e as escolhas que são feitas com base na opinião da maioria.

Como se pode perceber pelo que foi relatado pela professora, o texto propriamente dito só foi focalizado no que dizia respeito à identificação das suas características como pertencendo ao gênero crônica, o que foi feito na medida em que era comparado com

outros gêneros como a notícia. No entanto, o principal objetivo do trabalho com o texto foi utilizá-lo para trabalhar conteúdos de ciências e geografia. Não se percebe no trabalho a realização de estratégias de leitura que levem ao processamento do texto pelos alunos, que os faça perceber os efeitos de sentido criados pelo autor quando ele usa palavras de duplo sentido para relacionar as características dos alimentos como as atitudes que tomam contra o peixe estragado, provocando humor e ironia. É o que se verifica, por exemplo, no trecho:

Os embutidos ensimesmados, não diziam nada, mas o presunto que não tinha qualquer sofisticação, que era um cru, murmurava palavrões. (trecho da crônica Fábula, anexo 12)

Para entender estes efeitos o leitor teria que fazer inferências a partir de seu conhecimento prévio, tanto sobre o que sejam alimentos embutidos e o duplo sentido dado à palavra quando o autor adjetiva esses alimentos com a palavra ensimesmados e sobre um tipo de presunto que é o cru, percebendo o duplo sentido dado à palavra opondo-a à palavra sofisticação. Vale ressaltar aqui que a inferência é citada por vários estudiosos da leitura como o processo de construção do significado onde o leitor ativa seu conhecimento para resgatar informações que não estão explícitas na superfície do texto. As inferências são determinadas pelo contexto social e cultural a que cada indivíduo pertence e, dessa forma, ao se ler o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado (DELL ISOLA, 1988).

Na leitura do texto **Fábula** os alunos de escola pública, normalmente oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, teriam que realizar o que Bortoni-Ricardo (2005) classifica de uma experiência de comunicação transcultural, uma vez que muitos dos termos usados no texto e vários dos alimentos citados, e suas características, não fazem parte da realidade das famílias de baixa renda. Nessa experiência, o papel do professor surge como de fundamental importância para levar os alunos a captar os efeitos de humor

produzidos no texto que explora a ambigüidade de sentidos de muitas palavras e rompe com a previsibilidade do tema enfocado pela crônica.

Nesse caso, poderiam ser exemplo de pistas de contextualização, levar os alunos a relacionar o título da crônica **Fábula**, com as características do gênero fábula, que normalmente dota de traços animados e humanos, objetos e animais. Além disso, as estratégias de leitura adotadas teriam que levar o aluno a perceber os textos com os quais a Fábula intertextualiza de forma implícita, através de um jogo de palavras que produz humor e ironia. É o caso da afirmação:

Todos protestavam contra o peixe que já estava pra lá de escabeche e obviamente ultrapassara todos os graus de tolerância dos seus convivas dentro daquele espaço apertado.(Texto, Fábula, anexo 15)

Para entender essa passagem o aluno/leitor teria que relacioná-la a um trecho de letra de música interpretada por Caetano Veloso: *Você já está pra lá de Marrakesch*, percebendo a semelhança sonora e o jogo de sentidos que o autor provoca evocando na palavra **escabeche** o termo usado na música **marrakesch**, para significar que o peixe está passado, perdido. Essa é uma operação que exige que o leitor ative seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, essencial para produção de sentido da crônica. Neste processo a ação do professor através de andaimes deve se realizar, no sentido de reformulação de perguntas, complementação de turnos que ajudem o aluno a reconceptualizar o texto a partir do material lingüístico disponível.

Como esse, vários outros trechos da crônica exigem um intenso trabalho de andaimagem por parte do professor para ser compreendido pelos alunos. Através de comentários, prefácio a perguntas, reelaborações e paráfrases, o leitor em formação deve ser levado a perceber o deslocamento de sentidos operado pelo autor com vários termos

como é o caso de **ensimesmado**, característica atribuída aos alimentos embutidos, num jogo de palavras que, ao mesmo tempo que remete a um tipo de alimento, joga também com outro significado para a palavra, evocando aquele que é fechado em si mesmo, calado, daí o adjetivo: **ensimesmado**.

No desenvolvimento do texto todos os alimentos citados serão adjetivados com termos usados com duplo sentido, que, ao mesmo tempo que remetem à uma característica da composição do alimento, remetem também ao processo de identificá-los com traços animados e humanos. É o caso de: *leite desnaturado; garrafa de mineral ómal humorada - problemas de gases; abobrinhas entretidas numa conversa interminável; manteiga e ovos, moles por dentro*, e assim por diante. É este jogo de palavras que evoca a ambigüidade de sentidos que chama atenção no texto e confere humor à crônica. Para entendê-lo o leitor teria que se valer de um modelo cognitivo, baseado em conhecimentos armazenados na memória num intenso processo de preenchimento de lacunas e realização de inferências, interagindo com o autor na construção de sentidos do texto.

Para o leitor ainda em formação operações como essa, têm que ser facilitadas por pistas de contextualização fornecidas pelo professor, mediador da construção da leitura do texto pelo aluno. Essa mediação, que não deve ser apenas um veredicto sobre a validade ou não das tentativas de leitura feitas pelos alunos, constituem oportunidades de conduzi-los a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar e de falar que lhe permitirão atingir um grau de compreensão que o ajudará a solucionar problemas de leitura em situações análogas às que já foram vivenciadas.

Como se pode ver, os textos recolhidos e as atividades aqui descritas apontam para a confirmação da asserção geral do trabalho de que:

- os textos, quando são inseridos na esfera escolar, sofrem transformações de sentido, na medida em que as práticas de leitura

observadas na escola são direcionadas, na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, e não voltadas para a construção do sentido do texto.

E também para a sub-asserção quatro que diz que:

- Ao direcionar a leitura, para fins didáticos e pedagógicos, fica parcialmente relegado a um segundo plano a formação do aluno leitor que necessita transitar pelos textos que circulam socialmente estabelecendo diferentes objetivos de leitura a partir da construção de uma consciência metagenérica.

No sentido de me aprofundar na questão e entender melhor os gêneros levados para o professor para a sala de aula e as atividades propostas, procurei observar as aulas que tinham por objeto o ensino de leitura a partir de textos que eram escolarizados pelo professor. A observação, nos dizeres de Erickson (1990) é essencial na pesquisa de caráter etnográfico já que proporciona a geração de inferências em relação às ações habituais, julgamentos e avaliações que não podem ser obtidos diretamente questionando os informantes.

Para isso, solicitei a cada professor entrevistado permissão para assistir suas aulas quando o foco fosse o ensino de leitura voltado para gêneros de textos que ainda não haviam sido didatizados. Nessa etapa do trabalho, cinco professoras se mostraram abertas à observação de suas aulas. Os dados coletados nesse período da pesquisa são discutidos no capítulo seguinte.

5 - A ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO

Nessa etapa do trabalho foram observadas 32 (trinta e duas) aulas no período de um ano e meio (de agosto de 2007 a dezembro de 2008) de cinco professoras - três do sexto ano e dois do quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos em quatro escolas da rede estadual de ensino. Nesse período, foram trabalhados textos dos gêneros literário, jornalístico, didáticos¹⁰ e paradidáticos, pesquisas na internet, entrevista, história em quadrinhos, texto publicitário e letra de música..

Estas cinco professoras, durante o período de entrevistas se mostraram prontas a colaborar com a pesquisa e permitiram que eu assistisse às suas aulas. A partir daí, sempre fazia contato com elas para saber quando estariam levando para a sala de aula, textos retirados de outros materiais que não o livro didático. Nesse aspecto, vale ressaltar que muitas vezes elas perguntavam-me quando eu gostaria que trabalhassem esses textos, evidenciando que este era um trabalho esporádico que não obedecia a um planejamento ou a uma seqüenciação de trabalho com as práticas de uso da linguagem como salienta Barbosa (2000). Em todas às vezes em que fui perguntada quando seria conveniente para mim, procurei não interferir, ou interferir o mínimo possível, dizendo que eu assistiria às aulas que estivessem dentro do planejado, ressaltando que não era necessário que houvesse alteração no desenvolvimento normal do plano de ensino do professor.

Mesmo assim, em algumas situações (cerca de cinco vezes) a professora me dizia: *se você quiser posso trazer um texto na próxima semana*, o que acabou demonstrando que,

¹⁰ Apesar do objetivo do trabalho ser os textos que fossem retirados de outro material que não o livro didático, assisti, mesmo assim à aula de uma professora do 6º ano que havia me dito que trabalharia com texto não didatizado,mas que, quando cheguei à sua aula, explicou-me que o texto a ser explorado havia sido retirado de um outro livro didático, diferente do que adotava, e que iria aplicar atividades diferentes das que o livro propunha que consistia em um material de apoio que ela usava apenas para retirar textos .

de certa forma, o pesquisador estava interferindo no trabalho realizado pelo professor, na medida em que este procurava atender às minhas expectativas.

O quadro abaixo mostra os gêneros de texto trabalhados pelas professoras durante o período de observação:

Fábulas, contos, narrativas infantis, poemas, manchetes jornalísticas, artigo de opinião, notícias, entrevista, histórias em quadrinhos, propagandas e gêneros eletrônicos.

A primeira aula observada foi em uma sala do 5º ano quando a professora levou para trabalhar com os alunos um texto jornalístico retirado da revista **Super Interessante** (anexo 16). Inicialmente a professora distribuiu a cada um dos alunos o texto xerocopiado. Antes de iniciar o trabalho com a leitura ela passa no quadro o cabeçalho do dia: local, data e conteúdo: português. Ela diz que os alunos que tiverem cola, podem colar o texto no caderno e, em seguida, se dirige a cada carteira com um tubo de cola na mão, ajudando os alunos a colarem seus textos. Encerrada essa tarefa, ela chama a atenção da sala para o texto distribuído dizendo que *õde olhar mais ou menos, que tipo de texto é esse?*(diário de campo 1)õ um aluno diz que é o lixo, outro que é uma notícia. A professora reforça a resposta deste último dizendo tratar-se de uma reportagem e complementa: *õse a gente sabe que é uma reportagem, então ele quer passar uma informação não é? Se fosse uma história queria passar uma moral, um conselho não é mesmo.*õ.(diário de campo 1)

Ela pede então que os alunos digam sobre o que o texto deve estar falando: As respostas são variadas:

A1 ó O lixo nunca é amigo

A2- o lixo não é pra ficar de enfeite

A3 ó Sobre a coleta de lixo.

(diário de campo 1)

Após ouvir algumas respostas dos alunos ela pede que façam uma leitura silenciosa, e um deles reclama: *õ tudo?ö*. Os alunos leem em silêncio, passados alguns minutos, muitos se levantam, vão à carteira do colega. Depois que todos informam já ter terminado a leitura, a professora pede que os alunos façam uma releitura do texto, agora sublinhando todas as palavras que não entenderam. Ao que um retruca:

A4 ó E se a gente entender tudo?(diário de campo 1)

A professora responde que isto mostrará que os alunos estão com um ótimo vocabulário. Depois de mais alguns minutos a professora retoma a discussão sobre o texto, questionando sobre *õo que está falando a reportagemö*. Um aluno repete uma parte do texto. A professora retoma a fala e questiona agora a um aluno em particular sobre o que ele pensa sobre as atitudes relatadas no texto conforme reproduzido abaixo:

P ó Diogo o que você achou da atitude que o texto está falando?

A(diogo) Achei boa.

(diário de campo 1)

Depois ela retoma o trabalho com o vocabulário do texto, selecionando termos que ela considera apresentarem dificuldades para o entendimento dos alunos. Conforme reproduzido a seguir:

P - O que é coleta seletiva?

A- é recolher o lixo.

P- recolher como?

P ó O que você achou da idéia Alan? Acha necessário?(diário de campo 1)

O que se percebe neste início do trabalho com o texto é que, primeiro a professora procura trabalhar com os alunos a estratégia da predição, quando procura levá-los a inferir o conteúdo do texto a partir das pistas iniciais que são dadas, como o título e o input visual do texto. Em seguida a professora propõe que a classe faça uma leitura coletiva, iniciando a leitura do texto em voz alta. Logo é interrompida por um aluno que pergunta se **paulistano** é quem nasce em São Paulo. Ela interrompe a leitura e pede que um dos alunos peguem o mapa *õpra gente ver onde fica São Paulo(idem)ö*. Depois retoma o texto de onde havia parado, até ser interrompida novamente por um aluno que pergunta o que é **seletiva**. Ela anota a palavra no quadro e explica que é o mesmo que coleta. Prosseguindo a leitura, a professora se detém na palavra **condomínio**, perguntando se os alunos sabem o que significa. Um deles diz que é onde as pessoas dormem. A professora pega então alguns dicionários, cerca de 10 e distribui entre os alunos para que eles procurem o significado das palavras desconhecidas. Continua a leitura até a palavra **resíduos**, perguntando o que significa, ao que um responde que seria uma coisa sólida. O trabalho com o vocabulário vai sendo realizado, com pausas na leitura para que os alunos procurem nos dicionários o significado das palavras que vão sendo registradas no quadro.

Nesse trabalho se percebe que a professora enfatiza o uso do dicionário como sendo o principal meio de os alunos apreenderem o significado de palavras desconhecidas. Com isso ela deixa, em vários momentos, de trabalhar com os alunos o uso do contexto ou de outras pistas linguísticas para que estes entendam algumas palavras como aconteceu com a palavra **Peramezza**, encontrada no texto e que foi alvo de perguntas dos alunos. Ao ser

questionada sobre o significado da palavra, ela respondeu que era um sobrenome, sem, no entanto, chamar a atenção da turma para as pistas que levavam a essa conclusão como o fato de ela estar grafada em letra maiúscula e vir ligada a um nome. Ao apenas responder à dúvida dos alunos sem ajudá-los a perceber as pistas do texto que levam à identificação da palavra como um sobrenome a professora perde a oportunidade de levá-los a uma compreensão maior de aspectos linguísticos que ajudam na compreensão de um texto e que poderiam, como argumenta Cazden (1988), (citada no segundo capítulo, item 2.4 deste trabalho) auxiliá-los em situações semelhantes no futuro.

No trabalho com o dicionário, o que ficou evidenciado é que os alunos encontravam dificuldades em lidar com o gênero verbete. A leitura, que vários deles fizeram em voz alta, era uma leitura truncada, cheia de pausas, apresentando dificuldades de pronunciar as palavras e de entendimento dos símbolos e configuração dos verbetes, como a classificação morfológica da palavra e o uso do ponto e vírgula, indicando os vários significados possíveis de cada palavra. Nesta etapa do trabalho com o texto também ficou evidenciado como os alunos fazem confusões com palavras que têm grafia semelhante, e não lançam mão do contexto para desfazer equívocos, como foi o caso do termo **evidente**, que foi confundido por alguns como o masculino da palavra **vidente**, *õa mulher que lê mão*(diário de campo 1), conforme explicou uma aluna.

Terminado o trabalho com o vocabulário do texto a professora passou a trabalhar com opinião dos alunos sobre as informações trazidas pelo texto, relacionando-o a outros fatos vivenciados na escola, conforme demonstra o episódio abaixo:

Professora óA gente viu o que fazer com o lixo, igual a palestra do promotor que falou dos problemas do lixo, lembram? A coleta seletiva é uma coisa muito fácil, devemos colocar plásticos separados da comida, do papel, se agente jogar misturado não dá pra reciclar.(diário de campo 1)

Essa preocupação com a opinião do aluno sobre o que está sendo lido foi enfatizada pela professora desde a apresentação do texto para a turma. Esta, segundo Kleiman (1998), é uma prática característica da concepção escolar de leitura, e que:

[...]revela atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa da compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a leitura do texto, se sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática a atividade de interpretação precede a leitura. O professor queima a etapa da leitura: assim, ele não pergunta sobre a opinião do autor, mas, imediatamente sobre a opinião do aluno. (KLEIMAN, 1998, p. 21)

Como já vimos neste trabalho, Marcuschi (2005) classifica este tipo de pergunta sobre os textos como subjetiva e diz que elas abordam o texto apenas de maneira superficial, e a resposta fica a cargo do aluno, dificultando a sua validação ou não com base na compreensão do texto.

Após o estudo do vocabulário, a professora informa que os alunos devem pegar o caderno de matemática, porque irão fazer uma tabela de *ótudo que foi reaproveitado no prédioö*. A atividade é passada no quadro para os alunos copiarem:

1 ó Utilizando os dados do texto: O lixo amigo de todos, construa uma tabela do lixo recolhido através do programa de coleta seletiva que foi implantado no conjunto nacional.

2- Construam um gráfico de barras utilizando os dados da tabela em ordem crescente.(diário de campo 1)

Pelo que se percebe do enunciado da atividade o objetivo do professor com o exercício foi trabalhar dados estatísticos, um tema que segundo Ponte (2009) tem um papel

fundamental na educação para a cidadania. Para esse autor a linguagem da estatística e seus conceitos:

[...] são utilizados em cada passo do dia a dia para apoiar afirmações em domínios como a saúde, o desporto a educação, a ciência, a economia e a política. Todo o cidadão precisa saber quando um argumento estatístico está ou não a ser utilizado com propriedade. (PONTE, 2009, p. 91)

Segundo este autor, identificam-se, atualmente, três grandes correntes no ensino da estatística: um com ênfase na análise dos dados, outra como capítulo da matemática e a última tendência relaciona-se ao modo como a estatística é usada por outra disciplina. Na perspectiva da análise dos dados, que é a que mais se assemelha ao que foi proposto pela professora, os alunos são envolvidos em todas as etapas do processo que vai desde a formulação do problema e envolve a organização, representação, sistematização e interpretação dos dados, culminando com conclusões finais (PONTE, 2009). Entretanto não se observou a presença destas etapas no trabalho realizado pela professora, uma vez que não houve análise de dados ou comparação do todo com as partes por exemplo. O que se percebeu foi a transposição de uma linguagem textual para a representação em gráfico. Não se percebeu uma preocupação em levar os alunos a realizar qualquer raciocínio matemático além do reconhecimento da ordem decrescente dos números

Além disso, na realização desta tarefa o contato com alguns alunos que vinham me perguntar como fazê-la, mostrou que mais uma vez eles têm dificuldades de usar as pistas linguísticas para extrair informações do texto. Na atividade voltada para o trabalho com os dados contidos no texto, o que ficou evidenciado é que, por uma dificuldade de identificar a função dos sinais de pontuação- no caso do texto que estava sendo trabalhado- as

vírgulas- os alunos não conseguiam relacionar o material coletado com as respectivas quantidades.

A professora, depois de aguardar alguns minutos para que os alunos fizessem a tarefa proposta, passando nas carteiras para conferir o trabalho da turma, resolve fazer a tarefa no quadro dizendo: *õentão vamos fazer juntos porque parece que vocês não estão entendendo* (diário de campo 1). A tabela seguida dos gráficos com as quantidades de lixo coletadas foi feita no quadro e copiada por aqueles que não haviam conseguido realizar o exercício.

Encerrada a tarefa de matemática a professora ainda se vale do texto para trabalhar a reciclagem do lixo e a coleta seletiva na disciplina de ciências, e o consumismo e a ação do homem no meio ambiente em geografia. Nesses dois casos o texto original, serve apenas como ponto de partida para exposição e discussão oral sobre os temas. Com estas discussões a aula é encerrada.

Na aula seguinte a professora retoma o texto da aula anterior, e, lendo o título em voz alta, diz que a turma fará uma releitura, mas que desta vez o objetivo da leitura será diferente da última aula, ela explica:

õHoje vamos identificar as características do texto. Já sabemos que é um texto jornalístico, vamos saber como ele é feito. Vou fazer três perguntas. Já vou adiantar:

1º- a pessoa em que ele está escrito (lembra as pessoas do verbo escrevendo no quadro: 1ª eu/nós ó 2ª tu/vós ó 3ª ele/eles)

2º - Quero saber qual a linguagem que ele usa, é formal ele escreve corretamente?

3º- Qual o objetivo do texto, por exemplo se fosse uma fábula teria uma moral. (diário de campo 2)

A correção das questões é feita oralmente:

No texto ele fala eu, fala de você, tu, vós? Ele se refere a uma 3ª pessoa. Qual a linguagem que o texto usa, é formal, informal? Formal é de acordo com a língua padrão, usa as palavras corretas, então vemos que o texto se preocupa em usar a língua padrão para que todas as pessoas do Brasil inteiro possam entender.

E o objetivo do texto? Informar, o objetivo é nos passar informação não é?(diário de campo 2)

Encerrada a discussão sobre as questões propostas, a professora pede que os alunos resumam em poucas palavras quais as informações que o texto traz. As respostas dos alunos se limitam a identificar que o texto informa sobre a coleta seletiva e sobre a reciclagem. Com isto encerra o trabalho com este texto.

No trabalho realizado pela professora identificamos várias etapas, que compreendem desde a estratégia da predição que procura levar o aluno a inferir o assunto do texto, apoiado no seu conhecimento prévio e no *input* gráfico do texto, a partir do título; o trabalho com o vocabulário realizado com o auxílio do dicionário até o uso do texto para trabalhar conteúdos de outras disciplinas como matemática, geografia e ciências, e também para inculcar nos alunos a adoção de atitudes e valores como a preservação do meio ambiente e o cuidado com o lixo.

Apesar de percebermos o uso de algumas estratégias de processamento do texto, como a predição e identificação de informações, perguntas voltadas para identificação do gênero do texto e do tipo de linguagem utilizada, o que predomina no trabalho realizado são as atividades que dispensam a etapa da compreensão da voz do autor do texto, solicitando os alunos suas opiniões sobre o tema que está sendo focado, sem mesmo tê-lo discutido tal como ele é tratado pelo autor. São desconsideradas as estratégias sociocognitivas que, conforme Koch e Elias (2006), permitem o processamento textual na

medida que o leitor mobiliza vários tipos de conhecimento que tem armazenado na memória.

Entre as estratégias que não são observadas nesse trabalho com esse texto, uma delas é a que leva o leitor a reconhecer os propósitos do autor na construção de seu texto, lançando mão do que Koch e Elias (2006) chamam de conhecimento ilocucional. Para isso, os alunos deveriam ter sido orientados a perceber que o texto não está apenas informando sobre um programa de reciclagem de lixo adotado por um edifício na cidade de São Paulo. Está também se posicionando diante da informação, mostrando que o fato deveria ser tomado como exemplo, por toda a cidade não só no que diz respeito à forma de recolhimento do lixo como também na organização de segmentos da sociedade independentes do poder público. Neste sentido os alunos deveriam ser levados a perceber o uso de expressões que denotam opinião, posicionamento diante de um fato como: **coleta seletiva só faz bem - pena ó ganho ecológico- benefícios ó melhorias ó boa ação ó benefícios**. Para alcançar este entendimento é necessário que o leitor acione seu conhecimento de mundo de forma a compreender a dimensão contextual do texto (BORTONE e MARTINS, 2008, P.35), ou, como dizem Koch e Elias (idem), conhecimento enciclopédico. Para isso, é importante a intervenção do professor no sentido de recuperar com os alunos, informações históricas e geográficas que neste caso seriam: a importância da Avenida Paulista para a capital paulista, a quantidade de lixo produzida por uma cidade como São Paulo e a responsabilidade da coleta que é sempre do poder público.

Para o leitor iniciante a construção desse conhecimento depende do fornecimento de pistas de contextualização que devem ser fornecidas pelo professor a fim de que o aluno desenvolva a capacidade de fazer inferências, diferenciando o que é informação do que é opinião do autor. A orientação da professora no caso, como vimos acima, foi para que os alunos percebessem o texto como apenas informativo.

No processo de leitura deste texto também não foram recuperadas dimensões importantes de sua significação como as informações que figuram como um ganho secundário na coleta de lixo que são os benefícios financeiros para as pessoas que participam do programa e as ações realizadas pelo condomínio para pessoas carentes a partir do programa da coleta seletiva. Para isso uma estratégia importante poderia ser a realização do que Marcuschi (2006) classifica como perguntas inferenciais, que objetivam recuperar as informações que não estão na superfície do texto como, por exemplo:

Por que o programa de coleta seletiva não pode ser considerado símbolo da cidade como a Avenida Paulista?

Ou questões que levassem os alunos a perceber as pistas da estrutura do texto, próprias da linguagem escrita, como chamar a atenção para o uso de aspas no texto e o que elas representam.

O que se pode perceber no processo de escolarização deste texto é que, na medida em que sua leitura é direcionada para a identificação das informações contidas no seu interior, deixando de lado as opiniões e posicionamentos que o autor assume ao longo do texto, ou que, a partir dele os alunos devem elaborar gráficos e tabelas, há um deslocamento das suas características sócio-comunicativas originais. Nesse sentido, analisando a partir de Bakhtin (2000), percebe-se que o texto no espaço escolar é direcionado para ser percebido como os demais textos próprios do espaço escolar, com os quais sempre se está aprendendo sobre algo, ou realizando atividades a partir de um enunciado.

Pensando como Bazerman (2005) observa-se que esse texto no espaço escolar produz ações diferentes das que se perceberia em seu suporte original, pois a partir dele o foco não será mais a discussão de um exemplo bem sucedido de coleta seletiva de lixo numa cidade que tem problemas como acúmulo de lixo e miséria, mas sim a percepção do

que é e da importância da coleta seletiva e da reciclagem do lixo e necessidade de preservação do meio ambiente. Com isto, ele funciona de um modo típico do ambiente escolar que é facilmente reconhecido como realizador de determinados atos em circunstâncias específicas. Ou seja, funciona como um modelo comunicativo com o qual os alunos estão familiarizados, fazendo com que eles reconheçam o que se está dizendo e o que se pretende realizar. Desse modo, na passagem de uma instância discursiva que seria a revista **Super-interessante**, que se coloca como uma revista voltada para a leitura de toda a família, para o espaço escolar, o texto perde traços que o caracterizavam como um artigo jornalístico que informa e opina sobre um determinado fato, e ganha outros que vão encaixá-lo dentro de um conjunto de gêneros que se poderia chamar de didáticos e pedagógicos, seguindo os padrões comunicativos com os quais alunos e professores estão familiarizados.

Com relação ao trabalho feito com a leitura de fábulas, outro gênero observado no período de coleta de dados, feito por dois professores, um do 6º ano (duas aulas) e outro do 5º ano, o que se pode observar é que nos três casos, as atividades realizadas foram bastante semelhantes havendo a preocupação de levar o aluno a identificar as características do gênero fábula, sempre definido como uma história que ao final quer passar uma moral, e o pedido para que os alunos, ao final da leitura, façam um reconto oral da história e também que identifiquem e comentem a moral percebida no texto. O que diferenciou uma abordagem da outra foram as atividades que finalizaram o trabalho com a fábula.

Na sala do 6º ano a professora utilizou o livro **Alguns Contos da América do Sul**. Neste caso os alunos trabalharam com os livros mesmo, uma vez que a biblioteca da escola contava com um número suficiente de exemplares, e cada dois alunos recebeu um. A professora indicou a história que deveria ser lida:

Nós vamos ler a última fábula, A Onça e o Veado (anexo 17) na página 29.(diário de campo 4)

Antes de começar a leitura ela lembrou aos alunos o que era uma fábula:

Uma história em que os animais têm atitudes humanas. Toda fábula tem uma moral um ensinamento para nossa vida. Vamos descobrir qual vai ser essa.(diário de campo 4)

Em seguida a professora lê a fábula escolhida em voz alta, sendo acompanhada pelos alunos. Após a leitura faz perguntas orais que têm por objetivo verificar o grau de entendimento do texto. As perguntas feitas seguem a seqüência em que as ações ocorrem no texto lido como:

O que os dois animais tiveram como surpresa?

Um queria se livrar do outro?

O que eles conseguiram ao final?(diário de campo 4)

São perguntas objetivas que indagam sobre o que está exclusivamente no texto no que Marcuschi (idem) chama de pura decodificação. Ao final da atividade os alunos demonstram compreensão do desenvolvimento da trama lida e da moral que a fábula encerra. Aproveitando ainda o livro que os alunos têm em mãos, a professora pede que as duplas escolham uma outra história que deve ser lida em silêncio porque depois todos deverão explicar para o restante da turma qual foi a moral da história lida. Um fato curioso é que apesar do livro ter cinco histórias, quase todas as duplas escolheram a mesma: **Os olhos da Onça** (anexo 18), quando a professora comenta a coincidência, um aluno responde: *É porque ela é menor professora. (diário de campo 4).*

O fato é revelador de como o tamanho do texto influencia as escolhas de alunos e professores. Durante as entrevistas dois professores haviam dito ter preferência por textos curtos para trabalhar com seus alunos por acreditar que isso os deixava mais motivados para ler. No caso da aula que analiso aqui a professora revela que ao selecionar o texto que seria trabalhado com os alunos optou por um conto menor, porque um livro maior, segundo ela, pode gerar um desinteresse da turma e o objetivo é que fosse feita uma leitura mais agradável. O fato é um indício de uma das características do letramento escolar que é determinado também pelo tempo das aulas, e, na medida que o professor opta por trabalhar textos mais curtos, vai criando essas preferências também nos alunos.

Ao final da leitura feita pelos alunos a professora pediu às duplas que recontassem o texto lido. O reconto é feito por uma dupla de alunos que se oferece para realizar a tarefa. Os alunos recontam a história de uma forma bastante resumida, se atendo apenas ao núcleo da história :

A onça encontrou o jabuti cozinhando e pediu um pedaço. O jabuti não quis dar e ela tentou roubar um pedaço de carne da panela, mas o jabuti jogou uma pedra na água que estava fervendo a água espirrou nos olhos da onça que ficou cega. Todos os bichos acharam bom só o abutre teve dó da onça e arranhou olhos novos para ela, desde então os dois ficaram amigos.(reconto feito pela primeira dupla de alunos-diário de campo 4)

A professora pede que outros alunos que leram o mesmo conto acrescentem mais alguma coisa ao reconto feito pela primeira dupla. Os alunos fazem basicamente o mesmo relato. A professora argumenta:

Mas vocês vão contar tudo de novo? Pode só acrescentar. .(diário de campo4)

O que se percebe é que os alunos entendem o núcleo central da história mas não se atêm a detalhes sobre como, por exemplo, o abutre consegue encontrar olhos novos para a onça ou a reação dos animais da floresta depois que ficam sabendo que esta ficou cega. As questões feitas pela professora também não são direcionadas para a descoberta dos pormenores da história, as perguntas são direcionadas para os alunos comentarem sobre os personagens ou destacarem a parte da história que mais gostaram. Acontecendo aqui, o que Marcuschi (2005) classifica de perguntas vale-tudo que, conforme ressalta; õSão as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.ö (MARCUSCHI, 2005, p. 55)

Ao final das atividades orais a professora pede que os alunos recontem por escrito a parte da história que mais gostaram e depois ilustrem. A atividade foi realizada em duplas.

Em outra aula observada nesta mesma turma a professora levou para a sala de aula duas versões da fábula **A cigarra e a Formiga**, atribuída a Esopo e recontada por Jean de La Fontaine, escritas por Monteiro Lobato: **I A formiga Boa; II A formiga Má** (anexo 21). Ela inicialmente retomou o conceito de fábula com os alunos lembrando que:

É uma história que tem personagens de animais. Ela nos dá ensinamentos, exemplos de vida (diário de campo 27).

Em seguida explica que os alunos vão ler uma fábula que quase todos conhecem, mas:

Hoje vamos ouvir duas versões dessa fábula: a formiga boa e a formiga má (diário de campo 27)

A professora levou para sala apenas duas cópias dos textos e pede a dois voluntários que façam a leitura. Após uma aluna fazer a leitura da **Formiga boa**, a professora enfatiza :

Esta foi a formiga boa. Ela acolheu a cigarra? Acolheu não foi? Agora vamos ouvir a formiga má. (diário de campo 27)

Após outro aluno realizar a leitura da segunda versão da fábula, a professora indaga qual o ensinamento deixado pelas fábulas. Todos os alunos respondem que a moral da história é que as pessoas devem sempre ser boas e nunca fazer o mal. Após a breve conversa com os alunos sobre a moral das histórias lidas, a professora passa a explicar o que os alunos farão a partir da leitura dos dois textos:

Agora vamos fazer um trabalhinho. Vai ser de duplas. Vocês vão criar um diálogo entre a formiga boa e a má, falando sobre a cigarra. Vocês criem o título primeiro. E não se esqueçam que no diálogo tem que usar travessão. Lembrem-se dos sinais de pontuação. Quando é pergunta tem a interrogação, quando é explicação tem os dois pontos (diário de campo 27)

Os alunos têm um tempo para fazer a tarefa, a professora confere a realização das atividades passando de carteira em carteira e antes que a tarefa seja concluída a aula termina. Ela diz que o trabalho será finalizado na próxima aula quando as duplas deverão também ilustrar os diálogos. Após essa atividade conversei com a professora sobre o seu objetivo ao trabalhar as duas versões da fábula com os alunos. Ela explicou que com os

textos e atividade realizada a partir deles, ela quis, além de mostrar uma outra versão da fábula, uma vez que os alunos só conheciam a formiga má, quis também enfatizar o uso dos sinais de pontuação e também mostrar que qualquer profissão é importante e enfatizar a distinção entre o bem e o mal.

O que se percebe aqui, mais uma vez, é o texto sendo utilizado para levar o leitor a adquirir conhecimentos sobre a língua, no caso os sinais de pontuação e a preocupação em retirar dele valores a serem seguidos. As atividades realizadas após a leitura do texto não levam em conta o texto lido e tampouco precisam ser validadas por sua leitura, mesmo porque, vale ressaltar que os alunos só tiveram acesso aos textos a partir das leituras feitas pelas duas alunas, já que, conforme me explicou a professora, não havia cópias para toda a turma.

O outro trabalho com fábulas foi feita numa sala do 5º ano. Nesse caso os alunos não tiveram acesso ao livro, a fábula foi lida pela professora para a turma. O trabalho da aula observada foi a complementação, conforme explicou a professora, de um trabalho com fábulas que estava sendo feito há cerca de 20 dias. Durante esse tempo, todos os dias era lida uma fábula que, posteriormente, era alvo de comentários. No total foram lidas cinco fábulas para os alunos retiradas do livro **Fábulas de Esopo**. A última a ser lida foi **O Pastor e o Lobo**.

Antes da leitura ela pergunta aos alunos o que é uma fábula. A maioria responde:

Animais que são personagens de história que sempre tem uma moral (diário de campo 5)

A professora lê a história: **A Menina do Leite**. Ao final da leitura ela vai fazendo perguntas que têm o objetivo de levar os alunos a reconstituírem a história de acordo com a seqüência em que os fatos são relatados. São perguntas como:

Então o que aconteceu com essa menina?

Mas ela já tinha as galinhas e os porcos?

O que ela tinha?

Como ela foi para a cidade vender o leite?

Com o leite o que ela ia comprar?

Enquanto ela pensava qual era o estado dela: calma, furiosa, distraída?

O que aconteceu?

Qual a moral dessa fábula?(diário de campo 5)

Ao final das atividades orais, a professora entrega para os alunos atividades escritas (anexo 19) num total de oito questões, que devem ser respondidas em casa e depois entregues para a professora. As questões são variadas: a primeira é voltada para a definição de fábula; nas quatro seguintes o professor busca levar os alunos a recuperar informações gerais sobre as fábulas lidas com o auxílio de charadas, ilustrações de personagens e um diagrama; uma outra questão é voltada para o reconhecimento e fixação de tempos verbais, outra procura trabalhar a produção escrita do aluno a partir da paráfrase de uma das fábulas lidas e a última procura trabalhar o entendimento dos alunos sobre o que são considerados ensinamentos, retirados das fábulas. Com esta atividade, vale ressaltar que os alunos terão que realizar inferências sobre o sentido dos ensinamentos para isso eles terão que retomar os textos lidos e recuperar informações que estão nas entrelinhas do texto num importante processo de construção da compreensão.

Em outra aula observada, a professora levou para a sala de aula, uma turma de 5º ano, um recorte de uma reportagem publicada no suplemento Almanaque retirada do jornal de circulação diária O Popular, que tinha por objeto de discussão o futuro(anexo 20). Antes de apresentar o texto para os alunos a professora mostrou o suplemento do jornal explicando que ele fazia parte de um jornal diário e que vinha todos os domingos e era um

jornal dirigido para as crianças. Após essas explicações, disse que no último domingo tinha vindo uma reportagem no suplemento falando sobre o futuro. Em seguida, como dispunha apenas de um exemplar do suplemento passou no quadro a chamada da reportagem:

Pensar no futuro é... preocupar-se com a mundo e com a humanidade, fazer planos e tentar acertar no presente.(diário de campo ó 6)

Depois de ler para os alunos perguntou para a turma:

O que é o futuro para vocês, o que vocês pensam do futuro? (diário de campo ó 6)

As respostas foram variadas e a professora aproveitou para introduzir na discussão a importância dos alunos estudarem para se prepararem para o futuro, destacando a importância da escola nessa preparação. Nesse ponto, vale destacar que a reportagem não está direcionada para essa questão. O texto principal e os depoimentos de criança que fazem parte da reportagem estão mais voltados para o futuro da humanidade, do que para a importância da escola no futuro das crianças.

Encerrada a discussão sobre o papel da escola no futuro das crianças a professora leu a reportagem para a classe juntamente com as opiniões de crianças que ilustravam a matéria, e em seguida passou no quadro a atividades relativa ao texto, que foram feitas em sala de aula.

Após a leitura da opinião de algumas crianças sobre o futuro do jornal Almanaque ó O Popular, responda:

Para você o que é o futuro?

O que está planejando?

Para quê?(diário de campo 6)

Aqui mais uma vez temos a predominância de questões que não necessitam do texto para serem validadas, já que só a visão dos alunos sobre o tema do texto lido é que será considerada.

Ao final da aula, em conversa com a professora perguntei a ela quais haviam sido suas motivações para a escolha do texto levado para a sala de aula. Conforme me explicou ela disse que por ser início de ano letivo, achou importante a matéria porque poderia ser usada para discutir com os alunos a importância da escola, *õjá que nos dias de hoje os alunos estão cada vez mais dispersosõ (professora Irma, 5º ano)*. Como se pode perceber não houve na atividade realizada preocupação em levar os alunos a interagir com o texto no sentido de construção de um sentido para este. O objeto da discussão foi apenas o tema da reportagem: o futuro. A forma como o tema foi abordado, o contexto da reportagem e nem o viés em que o assunto foi discutido não foram focalizados. Percebe-se nessa atividade a permanência de uma antiga modalidade de escolarização da leitura que, conforme lembra Batista (2004) tem uma tendência histórica de focar o seu ensino no conteúdo e na forma dos textos que são levados para a sala de aula. Desse modo, õa didatização dos textos que se leem e a atividade de leitura não constituiria propriamente um objeto de ensino, mas, antes um instrumento por meio do qual se ensinam a língua e, particularmente, valoresõ. (BATISTA, 2004, p. 118).

Durante o período de coleta de dados foram observadas várias atividades semelhantes a essa, em que o texto levado para a sala de aula serviu basicamente como um instrumento para se trabalhar, conhecimento, valores e atitudes que se espera que os alunos adotem, e suas propriedades comunicativas figuraram em segundo plano, em quatro aulas. Os textos que deram suporte a essas atividades foram retirados de revistas e jornais sendo duas notícias e dois textos publicitários.

No caso dos textos publicitários eles foram trabalhados inicialmente de forma oral pelo professor que também foi o responsável por fazer a leitura para os alunos já que tratava-se de textos em cores, não havia uma revista para cada um ou dois alunos e a escola e nem o professor poderiam arcar com os custos de uma reprodução colorida. Depois foram realizadas a partir dele algumas atividades escritas. A primeira propaganda (diário de campo 26) era um anúncio, feito a partir de uma parceria entre os Ministérios das Cidades e da Saúde que chamava a atenção para o cuidado que se deve ter com as crianças no trânsito. Para isso, o anúncio lançou mão da intertextualização com o conto infantil **Chapeuzinho Vermelho** (anexo 22), cuja referência era percebida principalmente pelos elementos ilustrativos do texto: uma menina vestida com uma capa e capuz vermelhos, envolta por elementos como flores, plantas e borboletas que remetiam a uma floresta.

Após a leitura do texto a professora questionou:

Qual a experiência que vocês têm sobre o trânsito?(diário de campo 26)

As respostas dos alunos foram variadas. Eles lembraram que na sua cidade a maioria dos motoristas não respeita a faixa de pedestres, os perigos de andar de bicicleta em meio aos carros e até a dificuldade de se locomover de transporte coletivo de um bairro a outro. Após ouvir os alunos o professor perguntou qual era o gênero do texto que havia sido lido, qual o objetivo dele. Ao que muitos responderam que se tratava de uma história com o chapeuzinho vermelho, e outros que era uma notícia sobre trânsito. Após ouvir os alunos o professor explicou que se tratava de um aviso sobre uma campanha de prevenção de acidentes no trânsito com crianças e que tinha o objetivo de chamar a atenção para que elas tenham cuidado ao andar em ruas movimentadas, atravessá-las, respeitar os sinais de trânsito.

Encerrada essa discussão o professor pediu que os alunos formassem grupos, distribuindo a cada um, folhas de papel branco onde haviam sido reproduzidas placas de trânsito, e pediu para que eles escrevessem sobre os significados de cada sinal e a importância deles para a prevenção de acidentes. Ao final da aula o professor me explicou que o objetivo do trabalho com o texto era desenvolver a conscientização nas crianças sobre os perigos do trânsito e também trabalhar com uma variedade de textos.

O outro texto publicitário (diário de campo 29) era um anúncio sobre uma coleção de livros de culinária (anexo 23). O texto chamava a atenção para o último volume publicado, o preço de cada um, o dia em que eles eram disponibilizados para venda nas bancas e o conteúdo dos próximos. Inicialmente o professor mostrou para os alunos o texto, lendo os dizeres iniciais e chamando a atenção para a foto do prato que ilustrava a propaganda, questionando qual seriam os ingredientes usados no referido prato. Os alunos conseguiram identificar o pão, as fatias de presunto e *õumas folhinhas em cima dos bolinhos que pareciam de arroz* (diário de campo 29). A professora chamou a atenção para a palavra que estava escrita em cima do que se assemelhava a bolinhos, dizendo que eles deveriam ser feitos de queijo. Depois perguntou aos alunos quais eram os outros alimentos que apareciam no texto. Eles identificaram o ovo, que aparecia quebrado no canto da página e a menção a docinhos e biscoitos, que aparecia escrito em cima da palavra queijo.

Após estes questionamentos os alunos foram indagados sobre os alimentos que faziam parte de seu cotidiano. As respostas foram variadas e cada criança queria falar sobre o que comia em casa. Após ouvir os relatos a professora pediu como tarefa de casa que cada um levasse, na aula seguinte, uma receita de um prato que achava saboroso, para montarem um mural que pudesse ser lido por toda a turma. Ao final do trabalho o professor me explicou que ao se deparar com esse texto em uma revista tivera a idéia de

levá-lo para a sala de aula a fim de realizar um trabalho voltado para a discussão sobre alimentação saudável e os hábitos alimentares das famílias dos alunos. Ele explicou ainda que, ao pedir para os alunos copiarem receitas culinárias fornecidas por membros da família, procurou também trabalhar a escrita dos alunos com um gênero de texto que é familiar para a maioria.

As duas notícias levadas para a sala de aula, também com o intuito de despertar valores e enfatizar conteúdos escolares com os alunos, foram trabalhadas, uma no 5º outra no 6º ano. No 5º ano o professor levou uma notícia veiculada na revista Época que falava sobre o aumento dos casos de febre amarela no país com o objetivo de mostrar os perigos representados pelo mosquito transmissor da dengue (anexo 24). Inicialmente a professora mostrou a revista aos alunos, dizendo que iria ler para eles uma notícia de grande importância para todos:

É uma notícia que fala do mosquito da dengue e dos perigos que ele representa para todas as pessoas. O que vocês sabem sobre o mosquito?(diário de campo 28)

Após algumas respostas como:

-Ele coloca os ovinhos na água

-as pessoas têm que cuidar para não deixar vasilha com resto de água

-tem que cuidar dos vasos de planta pra não deixar o mosquito aumentar(diário de campo 28)

O professor pediu silêncio e deu início à leitura, tendo que interromper algumas vezes para pedir ordem na sala. Terminada a leitura, indagou?

Então o que a gente pode aprender com este texto? Que o mosquito da dengue é muito perigoso não é mesmo? E a gente tem que ajudar para acabar com o mosquito (diário de campo 28)

Alguns alunos começaram a relatar casos de pessoas da família que haviam tido a doença e também sobre lotes e construções abandonadas que viam no caminho da escola e arredores de suas casas e que podiam conter água parada, transformando-se em criadouros para os mosquitos. Após algum tempo ouvindo os alunos e complementando informações sobre a dengue, chamando a atenção para os sintomas da doença e cuidados que devemos ter em nossas casas, a professora encerrou a atividade, passando como tarefa para casa que, após as aulas, os alunos deveriam dar uma volta por ruas próximas à escola observando os casos de descuido tanto nas casas como nas ruas e depois deveriam fazer um relato por escrito do que haviam percebido, procurando também apresentar soluções para os problemas encontrados.

A professora explicou-me que escolheu a notícia para trabalhar com os alunos para conscientizá-los sobre os perigos do mosquito da dengue, assunto que já havia sido tratado nas aulas de ciências e geografia. Como podemos ver a leitura do texto serviu apenas de pretexto para ilustrar uma discussão que havia sido realizada nas aulas de outras disciplinas. Após a leitura do texto não foi realizada nenhuma atividade, seja oral ou escrita com o objetivo de levar o aluno a recuperar as informações trazidas pela notícia que tinha como principal fato o aumento de casos de febre amarela no Brasil, complementando com as regiões onde foram detectados casos da doença com mortes. Ou seja, a leitura do texto na sala de aula teve como foco apenas um dos seus aspectos: os perigos do mosquito transmissor da dengue. Nesse caso, o que se percebeu mais uma vez foi o apagamento da voz do texto e de suas propriedades comunicativas, para dar a lugar a uma leitura que não necessitou do texto para ser validada.

A outra notícia foi trabalhada com uma turma de 6º ano e foi retirada do jornal Folha de São Paulo. Tratava-se de uma notícia que falava dos estragos provocados pela chuva em Santa Catarina e outros estados atingidos como Espírito Santo e Rio de Janeiro. A professora me explicou que selecionou a notícia por se tratar de um assunto atual e que era de fácil entendimento para os alunos. Ela iniciou a aula dizendo que ia ler uma notícia importante para a turma. Após mostrar o jornal onde havia sido veiculada a notícia e as fotos que a ilustravam, leu o texto principal da página, e apenas os títulos das demais que relatavam casos de famílias atingidas pelas chuvas e a reação de pessoas que haviam perdido bens com as chuvas. Após a leitura indagou:

Sobre qual assunto o texto trata? Nesse, a notícia em questão são as erosões causadas pelas chuvas nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo não é mesmo? (diário de campo 24.)

Após algumas questões colocadas pelos alunos sobre notícias que haviam visto na TV sobre a chuva a professora indagou:

O que podemos tirar do texto e trazer para a nossa vida cotidiana? Lições sobre solidariedade, fenômenos naturais, ocupação imprópria nas encostas dos morros, áreas rurais de risco, trânsito nas rodovias interestaduais e outras né?(diário de campo24)

Após essas indagações a professora pediu que os alunos se reunissem em grupos e depois distribuiu a cada grupo um dos temas levantados a partir da leitura da notícia, solicitando aos alunos que discutissem entre si sobre o que sabiam acerca do tema e escrevessem um texto que seria recolhido na aula seguinte. O que se pode perceber é que o texto foi discutido apenas superficialmente, sem aprofundamento, seja nos dados

mencionados: quantidade de pessoas desalojadas, número de mortos, interdição de rodovias e previsões de mais chuvas para a região, ou no uso de aspas para dar voz às pessoas atingidas pela chuva, com o objetivo de ressaltar o drama dos atingidos pela chuva.

Vale ressaltar que nos dois casos os alunos não tiveram o texto em mãos, que foi apenas lido para as turmas. Isto mostra a dificuldade da escola em possibilitar ao professor condições de trabalhar com um material diversificado para ensinar a leitura, já que não conta com exemplares suficientes, seja de jornais ou revistas para uma turma inteira e a cópia do texto, que poderia ser uma alternativa, é dispendiosa tanto para o professor quanto para a escola. Este é um fator que acaba dificultando a realização de atividades mais voltadas para o processamento do texto, influenciando decisivamente na formação de um leitor eficiente que saiba transitar pelos textos que circulam fora da escola.

As histórias em quadrinhos (HQs) foram trabalhadas em duas aulas. Em uma delas a professora levou para a sala de aula recortes de histórias em quadrinhos retiradas de gibis da Turma da Mônica e do suplemento infantil do jornal O Popular Almanaque¹¹, que giram sobre um personagem intitulado Cabeça Oca. O objetivo do trabalho, conforme explicou-me, foi, a partir da HQs, ler diferentes textos, trabalhar a interpretação oral da história e fazer uma revisão do que vinha sendo estudado pela turma: verbos, substantivos e sinais de pontuação.

Inicialmente a professora distribuiu para cada um dos alunos, um recorte de uma história, e pediu para que eles a colassem no caderno. Depois escreveu no quadro as atividades que seriam realizadas:

¹¹ Como os quadrinhos foram colados nos cadernos dos alunos não foi possível copiá-los para anexá-los ao trabalho.

1- Retire da HQ :

a) os verbos;

b) os substantivos;

c) onomatopéias

d) a pontuação que aparece

2) Com poucas palavras escreva o que vc entendeu da sua HQ (diário de campo nº 22)

Após esperar algum tempo para os alunos copiarem as atividades, pediu a alguns que lessem a sua história. A cada historia lida ela pedia que para o aluno explicar o que havia entendido. Para orientar a compreensão a professora ressaltou:

A gente observa que para entender a historinha, a gente tem que prestar atenção, além do que está escrito nos balões, nos desenhos e na seqüência dos quadrinhos (diário de campo nº 22).

Nesse ponto, percebe-se a preocupação da professora em dar pistas para o aluno compreender os textos que estavam sendo lidos levando-os a perceber o jogo que se faz nesse gênero de texto entre linguagem verbal, cores e imagens, entretanto não observei interferências no sentido de validar ou redirecionar a compreensão da HQ quando os alunos diziam o que haviam entendido.

O que ficou demonstrado na atividade é que a leitura das HQs por alguns alunos no início das atividades serviu apenas para introduzir as questões relativas aos conhecimentos gramaticais colocados no quadro. Após ouvir a leitura de menos da metade da sala, a professora passou então à questão relativa ao reconhecimento dos verbos. Para isso ela lembrou aos alunos a definição que já haviam estudado:

Verbos são palavras que exprimem estado, ação ou fenômeno da natureza. Vocês vão ter que olhar frase por frase e ver se tem essas palavras (diário de campo 22).

Após essa explicação a dificuldade de compreensão do conceito dado ficou explicitada na pergunta de dois alunos:

*Tia, **tempo ruim** é verbo?*

*Fessora **dizer** é ação?(diário de campo 22)*

Aqui vemos o que autores como Perini (1991,1998) e Brito (1997) têm chamado de incoerências e contradições de alguns conceitos da gramática tradicional, que, conforme ressaltam, mistura critérios sintáticos e semânticos sem explicar o nível de análise que se trabalha. Brito (idem) exemplifica essa incoerência mostrando que:

Ao definir substantivo, por exemplo, costuma-se lançar mão da idéia de referencialidade (o substantivo é a palavra que usamos para designar ou nomear os seres em geral); no entanto uma oração substantiva é caracterizada como tal não porque designe ou nomeie um ser, mas sim porque a função que cumpre em uma frase é comparável à exercida por um substantivo (BRITO, 1977, p. 113)

Perini (1998) critica as definições dadas pela gramática tradicional às classes de palavras, dizendo que tanto a classificação tradicional tem pouca utilidade para a descrição destas classes quanto as definições dadas que, segundo ele, não costumam ter nada a ver com as classes propriamente ditas. A maioria das classes tradicionais simplesmente não fazem sentido em termos de descrição da língua (PERINI, 1998, p. 319). Ele mostra, por exemplo, que a distinção entre substantivos e adjetivos é muito pouco nítida, o que acaba provocando dúvidas sobre a existência de duas classes distintas

No caso dos verbos o autor considera que estes constituem uma classe de palavras que se pode considerar bem estabelecida, uma vez que têm um comportamento morfossintático muito homogêneo. No entanto ele critica a definição tradicional da palavra, que tem difícil aplicação em casos concretos. É o que se observou na realização do exercício proposto aos alunos. A expressão **tempo ruim** denota um fenômeno da natureza e esta, na explicação dada aos alunos, é também o que caracteriza o verbo. Daí pode-se afirmar que o raciocínio do aluno ao colocar a questão, não está errado, pois, como o autor explica, o conjunto de palavras que normalmente indicam ação como corrida, caminhada, ou que indicam fenômenos da natureza como chuva, trovoada, não são em geral, verbos. O mesmo acontece com o conceito de ação, que principalmente para crianças em idade escolar, está relacionado a movimento corporal. Nesse sentido, há uma dificuldade da criação em identificar o ato de falar como ação. Nas duas perguntas a resposta do professor se limitou a dizer que **tempo ruim** não era verbo e que **dizer** indicava ação. Não houve interferências para explicar os equívocos e as dúvidas dos alunos, que poderiam auxiliá-los em questões semelhantes em atividades futuras.

A explicação dada para os alunos identificarem os substantivos também seguiu a tradição gramatical:

Substantivo é a palavra que dá nomes ao ser, a objetos, pessoas como: lápis, corretivo, Bruna, lembra?(diário de campo, 22)

Após acompanhar a realização das tarefas propostas, passando de carteira em carteira por algum tempo, o professor foi ao quadro e colocou os sinais de pontuação, lembrando aos alunos os nomes de cada um. E complementou:

Nós aprendemos outro dia os tipos de frases, lembram? Frase exclamativa, interrogativa e afirmativa. (diário de campo 22)

A aula terminou antes que os exercícios fossem corrigidos.

A história em quadrinhos é um gênero de texto que vem tendo seu uso enfatizado tanto pelo livro didático, como nas provas de avaliação de leitura nos diversos níveis de ensino, realizadas pelo MEC, quanto nos vestibulares. Como diz Mendonça (2002), na inter-relação entre a linguagem verbal e a não-verbal que caracteriza as HQ:

[...]revela-se um material riquíssimo, pois na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades lingüístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs. (MENDONÇA, 2002, p. 196)

Entretanto, nas atividades observadas a leitura dos quadrinhos, que foi direcionada pelos exercícios de reconhecimento das formas gramaticais indicadas, passados no quadro antes que a leitura fosse feita, serviu como norteadora das atividades que foram desenvolvidas após a leitura. Deste modo, como diz Bazerman (2005), a leitura do texto é direcionada para as ações que acontecerão depois, levando as HQs a funcionarem como enunciados que levam à identificação de ações padronizadas, próprias do ensino de língua calcado na tradição gramatical, que foca o reconhecimento e a memorização da nomenclatura da língua. Também nesse caso, como se observou em vários momentos da pesquisa com outros gêneros de texto, as HQs, ao serem escolarizadas, perdem características sócio-comunicativas como a percepção do humor, da ironia e do inesperado, para ganhar a função de um texto a partir do qual deve-se realizar atividades de aprendizagem.

O trabalho com HQs foi observado em apenas mais uma aula, no 6º ano (diário de campo 30). Também nessa situação, a leitura dos quadrinhos serviu para preparar os alunos para a leitura de quadrinhos que constava do livro didático. Na aula observada a professora levou os alunos para a biblioteca da escola, mostrou a eles onde se encontrava o acervo de gibis da Turma da Mônica, solicitou que cada um escolhesse um exemplar e lesse. Após 20 minutos na biblioteca, onde os alunos puderam escolher e trocar com o colega o gibi que estivessem lendo, os alunos voltaram para a sala de aula, onde passaram a ler os quadrinhos constantes no livro didático. Nessa aula a leitura foi realizada sem a interferência ou mediação do professor, que se limitou, durante o período em que os alunos estavam na biblioteca a observar e tentar manter os alunos em silêncio.

O planejamento da aula, conforme o caderno de planos de aula da professora colocava como objetivos para a atividade:

História em quadrinhos

Objetivos:

- observar a linguagem empregada nos textos e na fala dos personagens;*
- conhecer os códigos da linguagem;*
- Reproduzir textos criando novos personagens;*
- conhecer e usar onomatopéias (diário de campo 30)*

Os objetivos colocados para a atividade apontam que o trabalho com os quadrinhos foi direcionado para que os alunos percebessem aspectos formais do gênero em estudo, como as características da linguagem empregada e o uso das linguagens verbal e não verbal para a construção das histórias; para servir de modelo para uma produção futura e para o estudo de um conteúdo gramatical: as onomatopéias. Neste sentido o trabalho com as HQs, a exemplo do que foi observado na outra aula aqui relatada, não explora os recursos usados para a construção de sentido do texto que tem como uma das suas

principais funções sócio-comunicativas produzir o humor a partir de situações inusitadas que quebram a expectativa do leitor, ressaltando a ironia ou as características incomuns dos personagens.

O trabalho com textos eletrônicos foi observado em duas aulas durante o período de coleta de dados, uma no 5º ano e outra no 6º ano. Em ambas as situações os alunos foram levados para o laboratório de informática da escola¹², que no primeiro caso contava com 20 computadores, sendo 15 ligados à internet e no segundo 22 com 19 ligados à internet. Nos dois eventos o foco do trabalho foi a pesquisa de temas direcionados pela professora. No caso do 5º ano a professora, após receber os alunos na sala de aula normal, levou toda a turma para o laboratório onde cada aluno ocupou um computador, e alguns foram usados em dupla (a turma que era composta por quarenta e três alunos, neste dia contava com apenas vinte e quatro). No trabalho a professora foi auxiliada pela professora monitora do laboratório, que teve o papel principal de impedir que os alunos abrissem sites como o *orkut* ou *chats* de conversação.

Uma vez no laboratório a professora explicou que os alunos deveriam pesquisar reportagens que abordassem a questão da carência de moradias e de escolas para adolescentes e também sobre o trabalho infantil. Ela salientou que os alunos deveriam procurar as reportagens em três sites: www.unicef.org.br; www.abrinq.org.br e www.andi.org.br. Segundo ela, era apenas para os alunos fazerem a leitura dos textos, pois em casa teriam que fazer um trabalho sobre o que haviam pesquisado. O objetivo do trabalho, conforme disse-me a professora, era trabalhar com a leitura e a escrita. No decorrer da aula, alguns alunos começaram a copiar o que estavam lendo mas a professora

¹² Nas escolas da rede estadual de Catalão apenas 4 escolas contam com laboratórios de informática equipados com um número maior de computadores que podem ser utilizados por toda uma classe.

lembrou que *õera só pra lerõ*(diário de campo 14), outros entravam em sites de conversação ou no *orkut* e eram advertidos.

Durante toda a aula a professora procurou auxiliar os alunos, dando atendimento individual ou para as duplas, mostrando como deveriam fazer para acessar as páginas indicadas. O que se percebeu foi a dificuldade dos alunos em trabalhar com a internet, pois, conforme explicou-me a professora, a grande maioria só tem acesso ao computador na escola, uma vez que essa atende basicamente a famílias de baixa renda, que enfrentam problemas como desemprego e moradias precárias. Além disso, devido ao número de alunos e às dificuldades da turma em usar o recurso eletrônico e ao pouco tempo da aula (apenas 50 minutos) não foram percebidas durante o tempo em que os alunos estavam no laboratório orientações no sentido de eles reconhecerem como é organizada uma página da internet, a variedade de gêneros de texto que ela contém e as possibilidades que o material eletrônico oferece de, por exemplo, o aluno ir acessando novas informações a partir dos *links* indicados. Pode-se dizer que na aula observada os textos eletrônicos não chegaram a ser trabalhados, mas apenas o suporte destes, uma vez que a maioria dos alunos mostrou não ter familiaridade com o uso do computador.

No caso do 6º ano a aula no laboratório de informática aconteceu após atividades com a leitura de HQs, realizadas na biblioteca da escola e no livro didático. Os alunos foram levados para o laboratório, onde ficaram em duplas, cada uma em um computador. A orientação foi para que pesquisassem notícias sobre autores de HQs. Da mesma forma que na outra aula observada em laboratório de informática, poucos alunos conseguiam realizar a tarefa, pela dificuldade de saber como iniciar a pesquisa. Neste caso não foram indicadas páginas específicas para serem acessadas. A orientação dada pela professora, que nesse dia não contou com a ajuda da monitora do laboratório, foi para que pesquisassem a partir de sites de busca como Google. Também aqui, o que se observou é que a aula no

laboratório de informática tem como principal função levar o aluno a se familiarizar com o suporte eletrônico de textos e com a pesquisa na internet, não se percebeu mediações entre professor e alunos voltadas para que estes percebessem as características do texto eletrônico, como o uso de cores, sons e movimentos ou de suas funções sócio comunicativas.

O trabalho de leitura voltado principalmente para o suporte dos textos também foi observado em outras seis aulas, quando o foco da atividade de leitura foi o reconhecimento das características do jornal. Em uma das aulas, essa no 6º ano, a professora inicia a atividade perguntado aos alunos se tinham visto alguma notícia no jornal no final de semana. Após alguns relatos de notícias ouvidas principalmente na televisão e no rádio, ela explica que:

Hoje nós vamos trabalhar com um jornal da cidade: o Diário de Catalão. Eles não são muito recentes porque não consegui muitos exemplares de um mesmo dia. (diário de campo 7)

Ela pede que os alunos deem uma olhada nos jornais que têm em mãos. Depois de esperar alguns minutos, ela dá início à atividade que foi realizada oralmente:

Qual o nome do jornal?

Em qual cidade ele é publicado?

Todo jornal tem uma data e aparece também o endereço eletrônico. Esse jornal foi fundado quando?

Aí temos também o ano. Quantos anos tem esse jornal?

Qual numeral que é usado nessa informação?

Qual o preço desse jornal?(diário de Campo 7)

As perguntas são respondidas por toda turma sem dificuldades. Outras questões são colocadas:

Depois do ano vem o número? O que quer dizer esse número?(diário de campo 7)

Esta questão os alunos não conseguem responder. A professora explica que o número quer dizer quantas edições do jornal foram publicadas. Em seguida ela pede para os alunos passarem para a próxima página lembrando:

Nós já vimos a primeira folha, a segunda de que trata?(diário de campo 7)

Após ouvir a resposta dos alunos a professora continua levando os alunos a folhear as páginas do jornal, enfatizando os assuntos e temas tratados em cada uma delas. Ao chegar à última página ela chama a atenção para o conteúdo desta:

O que temos aqui? Temos anúncios, propagandas e tem também uma parte que tem passatempos não é? O que tem nesta parte?(diário de campo 7)

Os alunos respondem que a página tem piadas e cruzadinhas. Uma análise da atividade mostra que o objetivo dela não foi trabalhar as funções sócio-comunicativas do jornal nem o contexto onde ele normalmente circula, mas sim o reconhecimento dos elementos que identificam o jornal, como data, cidade de publicação, ano de série, etc, com perguntas classificadas por Marcuschi (2005) como metalinguísticas, que focam nos aspectos formais do texto e a forma como ele é organizado.

Encerrado o reconhecimento de todo o jornal (um jornal local que tem apenas um caderno), a professora pede que os alunos voltem à primeira página, indagando:

P -Na primeira página temos o quê?

A- as manchetes.

P- O que são as manchetes?

A ó São os títulos das notícias.(diário de campo 7)

Concordando com as resposta dadas, a professora explica que na capa normalmente existe uma manchete que está em destaque e solicita que os alunos recortem a manchete do jornal que têm em mãos. Após dar um tempo para o cumprimento da tarefa, ela pede que os alunos escrevam no canto de cada texto recortado, a data do jornal do qual ela foi retirada. Em seguida pede que cada dupla leia a manchete que recortou e depois cole-a em um papel pardo afixado na parede.

Algumas das manchetes lidas são alvo de comentários dos alunos como a do ciclista viajante que passou por Catalão. Outras são comentadas pela professora como a que alerta para os males do fumo passivo. A professora chama a atenção para o que seja fumo passivo, aproveitando para falar dos males do cigarro para a saúde das pessoas, evidenciando mais uma vez uma das características mais marcantes da escolarização do texto: a necessidade de tomá-lo como pretexto para discutir valores e atitudes que devem ser seguidos pelos alunos

Terminada a leitura das manchetes a professora retoma a explicação sobre as características da manchete nos jornais, lembrando que ela faz um resumo rápido da notícia. Ao falar da notícia ela mostra um cartaz que traz os elementos dessa:

Notícia- texto informativo

O que?(O fato)

Quem?(a pessoa)

Quando?(o tempo o momento)

Onde? (O local o lugar)

Como? (O modo)

Por quê? (a causa o motivo) (diário de campo 7)

Após ler o cartaz explicando cada um dos elementos da notícia, ela lembra que nas manchetes lidas existem alguns dos elementos que compõem a notícia. Aqui uma característica da manchete que poderia ter sido evidenciada na atividade seria mostrar aos alunos que, ao ressaltar um dos elementos da notícia na manchete, o jornal coloca em destaque aquele elemento, levando o aluno a perceber que uma notícia não é um simples relato de um fato, mas que ela será escrita guiada pelo viés ideológico que norteia cada veículo jornalístico a partir de um determinado recorte, ou visão de mundo, de quem escreve. Nesse caso, uma atividade que poderia levar o aluno a perceber o caráter ideológico dos textos, desenvolvendo assim sua visão crítica diante dos fatos relatados em um jornal, seria levá-lo a perceber o registro do mesmo fato, ou acontecimento em mais de um jornal, ou perceber, na notícia que a forma como ela é escrita acaba demonstrando também a posição do jornal diante do fato narrado, uma evidência de que os textos jornalísticos não são neutros e imparciais como apregoam os próprios veículos de comunicação.

Após as explicações a professora entrega uma notícia recortada de jornal para cada aluno, solicitando que leiam e depois criem uma manchete para o texto lido. Alguns alunos reclamam que receberam notícias muito extensas e pedem um texto menor.

Após esperar que os alunos cumpram a atividade a professora solicita que os alunos leiam a manchete que escreveram. Uma aluna começa a ler o texto todo, a professora interrompe dizendo que aquilo não é manchete. Outros alunos leem. Algumas das manchetes escritas não têm muito sentido como:

Diretoria da Irmandade de Catalão (diário de campo 7)

Outras correspondem à estrutura de uma manchete e são elogiadas pela professora, tais como:

Homem ganhou um milhão e um mês de material de esporte

Escola prepara para concurso na TV

Exercício físico pode ajudar pessoas com mais de 50 anos (diário de campo 7)

Vários alunos se recusam a ler o que escreveram alegando que a manchete que construíram *õestá sem graçaõ*. Após o encerramento da atividade a professora passa como tarefa para casa que os alunos escrevam uma notícia observando os elementos de um texto informativo, enfatizando novamente que os elementos são: o quê, quem, quando, onde, como e por que e finaliza:

O texto pode ser de fatos da escola, de casa, ou qualquer um que vocês achem interessante, Não se esqueçam da manchete (diário de campo 7)

Trabalhos semelhantes a este foram realizados em outras cinco aulas. Em uma delas, observada em uma turma de 5º ano que também trabalhou com o Diário de Catalão, os alunos, trabalhando em duplas, após serem orientados a folhear os jornais e descobrir como ele é organizado, receberam a seguinte tarefa, passada no quadro/giz:

No Caderno, observando as manchetes copie:

Qual é a manchete que se refere a esporte?

O que o ajudou a concluir isso?

Qual é a manchete que se refere a: política, cidade, cultura, economia.

Como são formadas as frases das manchetes: são curtas ou longas? Como são escritas as letras, grandes ou pequenas?

Por que isso acontece?(diário de campo 8)

Nos dois casos percebe-se a ênfase apenas nos aspectos estruturais e formais dos textos. Em situações semelhantes, o que poderia ser mais produtivo em relação à formação de leitores seria levar o aluno a perceber o jornal e os textos jornalísticos, não como textos neutros, mas sim textos que são escritos a partir de um viés ideológico e uma visão de mundo, que influenciam tanto na forma como são escritos e dispostos no jornal quanto na ênfase que será dada a cada um dos seus elementos, levando o aluno a perceber os textos do gênero jornalístico como resultado de uma prática discursiva que determina tanto a sua produção quanto a sua leitura, ou seja focalizando a prática social da leitura do jornal conectada com os contextos em que ela se insere.

As outras quatro aulas observadas foram semelhantes a estas e confirmam as análises feitas sobre o trabalho com o jornal focado em seus aspectos formais. Dessas quatro, uma das aulas teve como foco o trabalho com um suplemento de jornal que, conforme explicou a professora, é distribuído em escolas do município de Goiânia. O título do jornal é Educação e Cidadania. A professora ao distribuí-lo aos alunos explicou que já havia folheado todos os exemplares e eles traziam vários assuntos relacionados às aulas.

Após entregar um exemplar do jornal a cada dupla de alunos a professora solicitou que os alunos o folheassem, identificando os textos, e selecionassem um texto para contar o que entendeu para o restante da turma. Os textos abordam temas educativos que são enfatizados pela professora à medida que os alunos comentam, como uma fábula que fala do cuidado que as pessoas devem ter com as palavras, para não ferir ou magoar os outros, e outros textos de cunho educativo que tratam de temas como: cuidado com a boca, alertando para o problema do mau-hálito; fontes de energia alternativa; estudo das preposições. Renascimento da literatura portuguesa e assim por diante.

Após a apresentação das duplas a professora explicou:

A gente fez as leituras para discutir os objetivos dos textos, vimos que o jornal é constituído de vários tipos de texto. Agora como nós vimos como é construído um texto jornalístico, cada dupla vai escolher um tema e escrever um texto jornalístico, com a linguagem formal, na terceira pessoa com o objetivo de informar (diário de campo 10).

A primeira coisa que chama atenção na aula, é que o suplemento distribuído aos alunos, apesar de ter a forma de um jornal, tanto no que se refere ao papel utilizado, como na apresentação dos textos nas páginas, não se trata de um jornal de cunho informativo, mas sim um jornal voltado para a educação, que traz textos de caráter pedagógico e educativos. Ou seja, tanto a função sócio-comunicativa dos textos quanto o contexto em que se inserem e o público leitor ao qual se destinam são diferentes de um jornal comum. Nesse aspecto ressalta-se mais uma vez uma das características da escolarização dos textos percebida no trabalho, que é o deslocamento das suas características sócio-comunicativas. Ao direcionar a leitura de um texto que tem cunho didático, para ser percebido como informativo, é levado em conta apenas a sua forma e não o conteúdo, os propósitos do autor ou o público leitor ao qual é direcionado. Com isso deixa-se de trabalhar o contexto, conceito importante nos estudos da Lingüística Textual, explicado por Koch e Elias a partir da metáfora do *iceberg*, segundo as autoras:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 59)

No que se refere á atividade colocada para os alunos ao final do trabalho: escrever um texto jornalístico percebe-se o texto como objeto de imitação. Isto acontece conforme Geraldi (1993) quando este é lido como modelo para a produção dos textos dos alunos.

O trabalho com poemas foi observado em apenas uma das aulas assistidas. Foram trabalhados dois poemas, um retirado da internet e outro da revista Olimpíada de Língua Portuguesa. Tratava-se dos poemas: **Cidadezinha qualquer** de Carlos Drummond de Andrade e **Cidadezinha**, de Mário Quintana (anexo 25). Os textos foram entregues aos alunos em uma folha, xerocopiada. A professora organizou os alunos em duplas e deu início ao trabalho:

P-Ontem nós trabalhamos a descrição não foi? Então agora vamos prestar atenção ao tipo de texto que é esse. O primeiro texto está descrevendo o que?(diário de campo 20.)

Um aluno responde que o texto está descrevendo uma cidadezinha. A professora pede então que leiam o segundo texto. A leitura é feita em voz alta por apenas alguns, que mostram dificuldades de pronunciar todas as palavras e fazem uma leitura entrecortada, que demonstra a dificuldade de oralização do texto. A professora pergunta quem gostaria de falar que tipo de texto era o que haviam lido. Ela pergunta:

P ó É uma narração, uma descrição?(idem)

Um aluno responde que é um poema. A professora confirma a resposta e complementa que os dois estão fazendo uma descrição e pergunta :

P ó Como é a primeira cidadezinha?(diário de campo 20)

Os alunos repetem os versos que descrevem a cidade. Ela pergunta como é a segunda cidadezinha. Novamente os alunos apenas repetem os versos do poema relativos à descrição. Em seguida a professora passou no quadro questões de ãCompreensão e Interpretação dos Textosö.

1-De acordo com os títulos ãCidadezinha Qualquerö e ãCidadezinhaö, explique o que cada um sugere com relação ao uso do diminutivo.

2-Que olhar seria esse que olha a cidade ora de dentro, ora de fora, ora de cima, ora de baixo, ora protegendo, ora pedindo proteção

3-O que caracteriza cada um dos poemas?

4-O que há em comum entre os dois textos?

5-Encontre no texto e escreva as características presentes de cada cidade. (diário de campo 20.)

Já nas questões orais colocadas pela professora antes da leitura dos poemas percebe-se que o objetivo principal do trabalho com os poemas foi ilustrar um conteúdo estudado, no caso a descrição. Aqui se percebe o ensino calcado na tradição de trabalhar os tipos e não os gêneros de textos que vem sendo questionada pelos autores aqui estudados e que chamam a atenção para o fato de que o que existe são os gêneros nos quais os tipos se realizam, não fazendo sentido trabalhar tipologias textuais de forma isolada dos textos em que elas ocorrem

As questões 1 e 2 foram retiradas da discussão que Marisa Lajolo (2008), a autora do artigo, **Lugares de morar na poesia e na memória**, de onde foi tirada a poesia de Mário Quintana, **Cidadezinha**, faz a partir de vários autores, citando os poemas que evocam ãos lugares que vivemos e pelos quais passamos.ö (LAJOLO, 2008, p. 20).

Com relação ao poema trabalhado pela professora, o artigo chama atenção para os significados sugeridos pelo título enfatizando que o diminutivo tanto aponta para o tamanho acanhado da cidade quanto sugere o carinho que ela inspira (Idem); e para o olhar que olha a cidade, indagando: que olhar seria esse que olha a cidade, ora de dentro, ora de fora, ora de cima, ora de baixo, ora protegendo, ora pedindo proteção? (LAJOLO, 2008, p. 21). São questões que diferem das demais na medida que exigem, para serem respondidas, a realização de inferências para perceber, por exemplo, que o uso do diminutivo nos dois poemas produz significados diferentes para o termo **cidadezinha**. Enquanto no texto de Drummond, ao vir acompanhado do pronome indefinido **qualquer**, que assume força de adjetivo, o termo aponta para uma generalização que pode ser entendida como qualquer cidade pequena, com seu ritmo lento e diferente da cidade grande. No poema de Quintana a palavra sozinha sugere, principalmente, o carinho de um viajante perdido diante da cidade que se mostra acolhedora e bucólica.

A segunda questão exige um leitor mais experiente, que perceba as diferentes tomadas de posição da voz que fala no poema diante da cidadezinha. Para isso seria necessária a mediação do professor, fornecendo pistas e criando estratégias para o aluno sentir as relações entre imaginação e vivência, olhar e sentir, som e imagem, que tornam a poesia um gênero especial que propicia o encantamento e o prazer estético. As outras três questões, que foram elaboradas pela professora, apontam para aspectos mais formais do poema sem relação com o sentido, no que poderia ser classificado de questões de caráter técnico.

Assim pode-se perceber que, quando a professora se apoia em um estudo que engloba um caráter teórico e prático de um determinado gênero, realiza atividades mais abrangentes que poderiam levar a uma apreciação do texto e reconstrução do seu significado. Mas quando estas atividades são apoiadas no seu saber cotidiano, acabam por

seguir o modelo consagrado pelo livro didático que, conforme mostra Alves (2005), reforçam aspectos técnicos do texto deixando de lado a apreciação do que foi lido.

Em duas das aulas observadas ficou evidenciado o que se discutiu aqui sobre a abordagem tradicional dos textos na escola, e o padrão escolar de leitura, quando os alunos não se apoiam nas pistas textuais para construir significados para o que leram. A professora dividiu os alunos em grupos de três e distribuiu uma folha com a cópia do texto, que, conforme me informou, havia sido retirado da revista Nova Escola: **Aquilo** (anexo 26). Após pedir que fizessem uma leitura silenciosa, indagou:

P ó Este texto tem um personagem? (diário de campo 21)

Alguns responderam que havia, outros que não. Ela afirmou:

P ó Este texto tem um personagem, o nome dele é aquilo. No Final tem uma atividade. Vocês vão pegar uma folha e escrever e fazer um desenho embaixo sobre o que acham que é aquilo (diário de campo 21).

A conversa com os alunos continuou:

P ó O que aquilo pode ser?

P ó Poder ser uma pessoa...

A1- Um bicho!

A 2- Uma comida!

P ó Pois é todo mundo vai imaginar o que acha que é aquilo. Ninguém sabe direito o que é.

A3- Professora é uma pessoa?

P ó Você pode achar o que você quiser, é a pessoa ou não .(diário de campo 21)

O que esta interação entre professora e alunos mostra é que não há a preocupação em levar os alunos a se apoiar nas pistas do texto para tentarem construir um significado

para o *ôaquiloö*, que, pelas indicações dadas pela professora pode ser qualquer coisa que o leitor imaginar. Para Geraldi, essa é mais uma *fetichização* da escola que:

[...]em sua necessidade eterna de atualização em relação aos produtos da reflexão científica, incorporou as reflexões sobre o leitor e sua participação na construção de sentidos na leitura como um deus *ex-nihilo*, todo poderoso, que, em face das suas condições de produção de sentidos, passou a produzir todos os sentidos como adequados.(GERALDI, 1993, p. 111)

Para esse autor, a leitura na escola não pode ser colocada entre a visão de que é preciso corrigir as leituras com base numa única leitura possível, ou admitir qualquer sentido para o texto, em uma visão de que a leitura deste não fosse condição necessária à leitura ou como se o autor não buscasse recursos expressivos visando possíveis significados. Dessa forma seria papel do professor se colocar como um mediador entre o texto e a leitura que se quer construir na sala de aula, levando o aluno a reconstruir o texto, a partir das pistas fornecidas, considerando o seu caráter dialógico e interlocutivo.

Uma das pistas que poderia ter sido dada, por exemplo, seria atentar para o uso e significado do pronome **aquilo** no contexto do conto, e no seu sentido literal. Quando usado em seu sentido literal a palavra designa principalmente coisas e seres inanimados, mas, quando usado no sentido metafórico, pode indicar a apreciação ou depreciação de algo. Outras pistas teria sido levar os alunos a perceber a reação das pessoas diante **daquilo**, e neste caso, mostrar que estas não são reações normalmente relacionadas a uma pessoa ou qualquer outro ser vivo, pois, segundo o texto:

Muitos ficaram preocupados. Exigiram que aquilo fosse proibido. Garantiram que aquilo era impossível. Que aquilo era errado. Que aquilo podia ser muito perigoso (anexo 26)

Seria interessante destacar ainda que, na atividade sugerida pelo próprio texto, é colocado para o aluno que **Aquilo** pode ser muitas coisas, o que é diferente de ser qualquer coisa, conforme enfatizado pela professora na orientação que deu aos alunos para realizarem a tarefa. Passados alguns minutos dados aos alunos para realizarem a atividade sugerida ao final do texto, a professora perguntou quem gostaria de começar a ler o que havia escrito. Nenhum aluno se ofereceu para a tarefa, ela passou em algumas carteiras orientando que os alunos deveriam usar a imaginação, pois aquilo podia ser uma coisa, uma comida, um animal, uma pessoa, enfatizando mais uma vez um sentido para o texto, independente da leitura deste.

Ao final da aula os textos, alguns com desenhos, foram recolhidos. A leitura dos textos entregues, permitida pela professora, mostrou respostas variadas

-Um cachorro, bonito, língua grande, fofinho(texto 1)

-Uma comida, algo que algumas pessoas achem uma delícia e outros achem um horror.(texto 2)

-Para mim é um animalzinho porque nem todos gostam de animais, porque alguns queria que ele ficasse e outras pessoas queria dar um fim com aquilo, por isso pensei que podia ser um animalzinho.(texto 3)

-Pessoa muito estranha, é perigosa e muitos gostaram do seu jeito(texto 4)

-Aquilo para mim é um homem trabalhador. (texto 5)

-Aquilo para mim era uma pessoa porque diz que está mordendo a língua, soltando rojão e muito feliz.(texto 6)

Um dos alunos ao invés de produzir um texto realizou a atividade em forma de respostas às perguntas colocadas:

-O que é aquilo. Aquilo é qualquer coisa que você acha que é: uma pessoa, animal, comida, etc.

Eu acho que seja uma pessoa.

Como é aquilo- é alto, bonito e inteligente.

O que aquilo faz- ele trabalha, estuda, tem seu próprio negócio.

De onde aquilo veio ó ele veio de uma cidadezinha do interior.

Para onde aquilo vai- ele vai para uma cidade grande, tentar ter uma vida melhor.

Aquilo para mim é um homem trabalhador (texto 7)

O que se pode inferir dos textos produzidos pelos alunos é que eles pouco ou nada se apoiaram na leitura realizada do texto para tentarem construir um significado para o **aquilo**, sugerido pelo conto. O último texto transcrito aqui, por exemplo, ao falar que acha que aquilo é uma pessoa, alta, bonita, inteligente, que trabalha, tem seu próprio negócio veio de uma cidade do interior e vai para uma cidade grande, não aponta algo compatível com alguma coisa que poderia levar a uma reação de incredulidade, medo ou esperança, conforme é destacado no conto. Essa é uma característica de todos os textos dos alunos, como o texto quatro em que o leitor dá uma resposta de certa forma incoerente quando diz *que era uma pessoa muito estranha e perigosa e muitos gostaram do seu jeito*, associando características negativas de uma pessoa com a reação positiva que seria *gostar do seu jeito*, usando um conectivo aditivo ao invés de um adversativo, por exemplo, explicando o porque de mesmo sendo estranha e perigosa, muitos gostaram do jeito da pessoa.

O texto seis mostra as dificuldades do aluno em recuperar as informações trazidas pelo texto lido quando, ao explicar o que seria **aquilo**, relaciona-o com as reações das pessoas: *soltando rojão e mordendo a língua*. Um indicador de que o leitor não conseguiu

distinguir os dois fatos principais do conto: o aparecimento de algo extraordinário: **aquilo**, e a reação das pessoas da cidade diante do fato.

Outra atividade semelhante a essa foi observada em outra aula também do 6º ano, quando foram levados para a sala de aula um conto de Clarice Lispector: **Do que eu tenho medo** (anexo 27), e outro de José Paulo Paes, intitulado **Quatro Historinhas de horror** . Inicialmente os alunos fizeram um círculo na sala e em seguida cada dupla recebe uma cópia do conto de Clarice Lispector, com o texto voltado para baixo e com o pedido de que não olhassem o que havia na folha até a professora autorizar. Então a professora anunciou a atividade:

Hoje vamos ler um texto que fala sobre o medo. Quem é que tem medo?(diário de campo 16)

Após ouvir alguns comentários, de alguns que tinham medo de ladrão, outros de bicho, alguns meninos dizendo que não tinham medo de nada, a professora disse que uma aluna iria ler um texto que falaria desse sentimento também, anunciando que seria lido o conto de José Paulo Paes. Após a leitura feita pela aluna, a professora solicitou que os alunos começassem a leitura do texto que ela havia entregado. A leitura foi sendo feita em voz alta por um aluno, a cada parágrafo, enquanto os outros acompanhavam.

Após a leitura feita a professora indagou:

Este texto conta história de qual sentimento?Medo de que?(diário de campo 16)

Os alunos respondem que o texto fala do medo do Saci. A professora explica em seguida a atividade que será realizada:

Agora vamos fazer um trabalhinho. Todo mundo tem um medo diferente do outro. Por enquanto não é para contar. Cada um assina seu nome nesse papel que eu distribuí (uma parte de uma folha de papel sem pauta dividida em duas partes) Agora é segredo o que eu vou pedir para vocês. Segredo a gente não conta para ninguém. Vocês vão escrever no papel do que têm medo, depois vão dobrar o papel em quatro vezes, sem deixar ninguém ver. (diário de campo 16)

Após esperar alguns minutos para que os alunos escrevam, a professora recolhe os papéis escritos pelos alunos, coloca-os dentro de um livro, e, depois de misturá-los, redistribui os recortes de papel para a turma pedindo que cada um escreva uma receita para curar o medo que estiver colocado lá. Ela lembra que:

Se alguém pegar o seu mesmo, troca com o colega (diário de campo 16)

Enquanto os alunos procuram fazer a atividade, são incentivados pela professora para realizarem rápido a tarefa porque logo o sinal será tocado encerrando a aula. O sinal toca, dando tempo de apenas um aluno ler a receita que escreveu para o medo. Os dois textos, conforme me explicou a professora, foram retirados de uma revista intitulada *Ciência Hoje*, que havia na biblioteca da escola. O objetivo dela com os textos foi desenvolver a oralidade através de uma atividade lúdica e da produção de um texto diferente que seria a receita para a cura dos medos.

A exemplo da atividade descrita com o texto **Aquilo**, neste caso também os textos levados para a sala de aula, serviram apenas como pretexto para a atividade que foi realizada após a leitura, e que não mantinha nenhuma relação com o texto lido. Desta forma não se trabalhou o sentido do conto **Do que eu tenho medo**, que a partir de um tom coloquial, narrado em primeira pessoa, fala de alguém que tem um medo específico: do

Saci-Pererê, que foi lido pelos alunos, e tampouco do texto de José Paulo Paes, que foi lido como uma espécie de preparação para a leitura do texto seguinte.

Como se vê não houve a apreciação dos contos lidos. No caso do conto de Clarice Lispector, por exemplo, seria interessante levar os alunos a perceber a leveza da narrativa, e o próprio carinho que a narradora/personagem, mesmo confessando medo, deixa implícito um certo carinho pelo Saci, quando se refere a ele com palavras no diminutivo como: *diabinho de uma perna só, pequeno malfeitor, danadinho, cabecinha sabida, cachimbozinho* (anexo 27)

Nas **historinhas de horror**, seria interessante levar a perceber a inventividade do poeta José Paulo Paes, que, ao criar mini-contos que intertextualizam com histórias de personagens que povoam filmes e histórias de terror, caracteriza estes personagens com traços humanizados e inusitados que rompem com o previsto e provocam encantamento e humor. Dessa forma temos um Frankenstein que sufoca a mãe de tanto amor, o vampiro todo educado, o monstro gentil que tranquiliza a criança assustada, ou o fantasma que se vê rebaixado de posição devido ao desleixo.

Atividades semelhantes a esta foram observadas em mais uma outra sala de 5º ano, com o gênero letra de música. Neste caso a aula era continuação de uma atividade iniciada no dia anterior quando os alunos criaram slogans e logotipo para um partido político criado por eles com base em leitura de história do folclore brasileiro como Negrinho do pastoreio, Bicho papão, Iara, Boi tatá e outras, da coleção **Folclore Fantástico** retirada da biblioteca da escola. Na aula observada os alunos deviam parodiar a letra de uma música escolhida por eles, adaptando-a para que se tornasse a música do partido que criaram. (diário de campo 11)

Para isso a professora chamou a atenção para a forma do gênero letra de música, explicando que ela se assemelhava com um poema, por isso devia ter rimas, estrofes e

versos e também ritmo e melodia. Os alunos foram chamados a mostrar as letras que haviam selecionado. Alguns grupos cantaram a música que haviam escolhido. Eram todas músicas populares dos gêneros sertanejo, aché ou pagode que se encontravam nas listas das mais tocadas nas emissoras de rádio locais. Após a apresentação dos alunos, foi colocada no quadro-giz a atividade:

Construindo texto-letra de canção:

Adaptar a música escolhida com o texto que pretendem escrever, ou seja, fazer a propaganda de seu candidato/personagem.

Lembre-se que a letra de canção tem forma de poema (diário de campo 11)

Conforme me explicou a professora, enquanto aguardava os alunos realizarem a tarefa, a atividade foi realizada devido à proximidade com as eleições, o objetivo foi levar os alunos a perceber como são feitas as propagandas dos partidos e desenvolver a criatividade deles. A idéia foi retirada de um site da internet do qual ela não se lembrava. A aula terminou sem que os alunos houvessem concluído o que foi proposto. No decorrer da aula o que se percebeu é que os alunos encontraram bastantes dificuldades em realizar a atividade, que exige, como explica Costa (2002), uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical. Assim o trabalho com as canções ficou reduzido à tentativa de construção da paródia pelos alunos, sem que fosse percebido o foco no gênero canção, que se caracteriza como explica Costa, ãem um gênero híbrido de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical.(COSTA, 2002, p. 107).Para esse autor, ao levar a canção para a sala de aula, o professor deveria ter como principais objetivos:

[...] proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um

exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação da cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor ó cantor ó personagens ó melodia - ouvinte genérico- ouvinte individual (COSTA, 2002, p. 119)

Pelo exposto, pode-se ver que estes objetivos não foram contemplados na atividade realizada com as canções. As músicas levadas para a sala de aula pelos alunos, não foram objeto de apreciação, seja no que se refere ao aspecto melódico, seja no que diz respeito às letras, tampouco houve discussão sobre as escolhas das músicas feitas pelos alunos, tais como o que os teria motivado a selecionar aquela canção, ou o que os levava a apreciar determinada música ou gênero musical. Desta forma o trabalho com este gênero de texto se assemelhou aos que foram realizados com os textos **Aquilo**, e os dois de contos: **Do que eu tenho medo** e **Quatro historinhas de horror**, servindo apenas como ponto de partida para a atividade que foi realizada após a apresentação de cada canção por cada grupo de alunos.

No próximo item discuto atividades observadas em algumas aulas que tiveram como foco o trabalho com o livro literário.

5.1 O LIVRO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

O trabalho com o livro de literatura infantil foi observado em duas aulas, durante o período de coleta de dados. Ambos em turmas de 5º ano. Em uma das aulas o trabalho foi realizado dentro do projeto **Cantinho da Leitura**¹³. Para esta atividade a professora

¹³ Programa criado pelo governo do estado para incentivar o uso do livro literário em sala de aula., e que segundo esta professora, deveria ser trabalhado uma vez por semana, periodicidade que não é cumprida pela maioria dos professores observados.

explicou-me que a escola conta com oitenta e três títulos, e, há cerca de quatro anos o acervo não é renovado, o que, segundo ela, dificulta o trabalho, porque os alunos vão ficando desinteressados quando deparam sempre com os mesmos livros. Além disso muitos livros não são literários, mas sim paradidáticos que tratam de questões como explicação sobre o fome zero, trabalho com as partes do corpo, ensinamentos de boas maneiras.

Ela explica que a atividade normalmente é realizada seguindo uma das sugestões apresentadas no cardápio de leitura (anexos 28 e 29) que orienta o projeto. Inicialmente os livros são expostos na mesa do professor e em volta do quadro giz. Em seguida a professora explica que a dinâmica do dia será O vendedor de livros. Alguns alunos reclamam como se já conhecessem a atividade e não estivessem dispostos a realizá-la novamente. A professora retoma a palavra e explica:

Vocês já viram vários vendedores expondo e falando de seus produtos não foi? então vocês vão expor o livro para o colega para convencê-lo a comprar.(diário de campo 18)

A partir da explicação os alunos levantam-se, uma fileira de cada vez, para escolher os livros que lerão. A professora espera por cerca de trinta minutos para que realizem a leitura. Enquanto espera me explica que a atividade é uma oportunidade para os alunos demonstrarem o que leram, repassando para a classe o que ficou da história retido na mente. Além disso, ela diz que a exposição oral ajuda a vencer a timidez das crianças.

Após a leitura dos livros, a professora pergunta quem gostaria de começar a sua apresentação. O primeiro aluno vai à frente, ele leu **Faca sem ponta galinha sem pé**, de Ruth Rocha. O aluno mostra o livro para a turma e diz;

A1 - Este livro é da Ruth Rocha deve ser comprado porque é legal. O preço é dez reais (diário de campo 18).

Os outros que se seguem também fazem rápidas apresentações do livro que leram. A maioria se limita a dizer o preço do livro, mostrar a capa, e finalizar com o comentário de que *o livro é legal*. Das dez primeiras apresentações, quatro alunos, além de enfatizar que o livro era legal, frisaram ainda que:

Este livro é muito bom para a aprendizagem de vocês (diário de campo 18)

Cinco dos que foram à frente fazer sua apresentação falam de forma rápida sobre o conteúdo da história que leram. Caso de uma aluna que leu **Julinho O Sapo**, de Flávia Muniz. Esta, além de dizer o preço do livro complementou:

A2 -Vocês vão gostar dessa história que fala de um sapo que vivia triste na beira da lagoa e depois casou e montou uma banda de rock.(diário de campo 18)

Os outros quatro que também fizeram comentários rápidos sobre o livro lido, se portaram de forma semelhante, destacando apenas a personagem principal da história ou o tema como:

*A3 -Este livro fala de uma ovelhinha chamada Maria que fazia tudo que os outros queriam (sobre o livro **Maria-Vai-Com-As Outras** de Sylvia Orthof))*

*A4- Esta é a história da Bruxa Onilda que saiu de férias e ficou mais cansada ainda(sobre o livro **As férias da Bruxa Onilda** de E. Larreula) (idem)*

Dos vinte e quatro alunos presentes na sala no dia da aula observada, nem todos fizeram a propaganda de seus livros, muitos relutavam em ir à frente e, antes que as apresentações fossem terminadas, o tempo da aula acabou.

Durante a apresentação dos alunos a professora não faz interferências, ela elogia as falas pontuando-as sempre com um: *õ muito bemõ*, *õ que õtimoõ*, *õparabõnsõ*, e outras expressões equivalentes. O que se percebe com este trabalho é que há uma tentativa de escapar dos tradicionais caminhos percorridos pelo livro literário em sala de aula, e que, conforme relatado pelos professores no capítulo quatro, ainda continua bastante presente na sala de aula, que seria o preenchimento da ficha literária ou da realização de resumos e ilustração por parte dos alunos. A estratégia do vendedor de livros, que, segundo o cardápio de leitura, deveria fazer com que o aluno convencesse os demais dos atrativos do livro lido, acaba também sendo empobrecida, na medida em que os alunos/leitores se limitam, em suas apresentações, a poucas palavras não revelam a essência, a beleza ou o interesse do que foi lido. A tarefa acaba por se mostrar como o mero cumprimento de um dever escolar. Este caráter de tarefa escolar da atividade fica evidenciado quando na fala de vários alunos um dos aspectos destacados do livro é que *ele é bom para a aprendizagem*. Essa finalidade õinstrutivaõ da literatura infantil é, segundo Soares (2006), uma das características inadequadas que se observa na escolarização dos livros infantis que acaba por afastar o aluno das práticas de leitura literária,

Em outra aula observada nesta mesma sala de aula, que também teve como objetivo trabalhar o livro literário, a dificuldade dos alunos em se aprofundar mais na história lida e demonstrar um maior envolvimento com a atividade proposta ficou evidenciada, quando, mesmo a partir de uma dinâmica que se queria diferente, o que resultou das leituras foi praticamente o mesmo da dinâmica anterior.

Nessa aula a professora, após anunciar o trabalho com os livros literários, seguiu os mesmos passos da aula anterior, expondo os livros (que também eram os mesmos) na mesa e no quadro giz, explicando depois que a dinâmica do dia seria: O painel da Leitura, também constante do cardápio de leitura do projeto cantinho da leitura. Nessa atividade, cada aluno deve destacar uma frase do livro que leu e escrevê-la no papel pardo que foi afixado na parede para esta finalidade. Após esperar até que os alunos afirmem terem terminado suas leituras, a professora dá início a atividade, convidando os alunos a se dirigirem ao papel afixado na parede para registrarem a frase que consideraram mais *bonita, mais interessante ou engraçada do livro que leram. (diário de campo 19).*

Percebe-se que aqui a atividade tem um direcionamento diferente da realizada com o vendedor de livros, entretanto as frases que os alunos registram se limitam aos elementos superficiais da história. Todas as que foram colocadas no painel eram curtas e com palavras semelhantes às contidas no título, o que mostra que a atitude dos alunos diante da realização da tarefa foi praticamente a mesma da dinâmica anterior. É o que se percebe em algumas das frases registradas:

*Polegarzinha era do tamanho de um dedo polegar (do livro **A Polegarzinha**, adaptado por Selma Braído)*

*Maria ia sempre com as outras(do livro **Maria óVaiô Com- As-Outras** de Sylvia Orthof)*

*Era um Joelho que se chamava Juvenal (do livro **O Joelho Juvenal** de Ziraldo)*

*Maria, idéia no céu, virou fada. (do livro **Onde tem bruxa tem fada...de Bartolomeu Campos Queiros**) (diário de campo 19).*

Nessa atividade, também não houve interferência da professora na realização da tarefa, apenas elogios e palavras de incentivo para os alunos que registravam suas frases no painel. À medida que não interfere na apresentação dos alunos, seja para escapar do

excesso de didatismo que sempre acompanha a entrada da literatura na escola, seja para abrir caminho para a criatividade do aluno, a professora acaba também por não contribuir para a apreciação estética dos textos, para a percepção de sua polissemia, ou do uso que cada autor faz da linguagem literária, que, como diz Walty, "é espaço de dinamização da palavra, sempre renovada." (WALTY, 2006, p. 50) Para isso, como diz Geraldi (1993) o professor não pode ser o simples gerente do aprendizado do aluno. É importante que ele seja o mediador entre o texto e a produção de sentidos que irá sendo construída. Como diz esse autor, o trabalho com o texto não pode se situar entre duas visões dicotômicas: a de uma única leitura possível ou admitir qualquer leitura como válida. É preciso, segundo ele, "reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das pistas fornecidas pelo texto." (GERALDI, 1993, p. 112).

Realizar essa tarefa é um desafio que tem sido colocado por muitos pesquisadores e buscado por professores, principalmente os das séries iniciais. Acredito como Aguiar (2006) que uma das alternativas esteja na qualidade e versatilidade das atividades planejadas no que se refere ao descobrimento do lúdico que existe em cada história. Para essa autora, através do caráter lúdico da literatura o entendimento do leitor extrapola os sentidos do texto. Segundo ela:

Quando propomos atividades lúdicas com as obras lidas, temos em vista brincadeiras que recuperem a espontaneidade e o comprometimento dos jogos, que provoquem desafios a partir dos sentidos dos textos e, sobretudo, que estimulem a participação do leitor. Cada um vai ter em vista o conteúdo do objeto textual e, ao mesmo tempo, vai atentar para sua própria ação, descobrir seu papel no jogo da leitura (AGUIAR, 2006, p. 254).

Percebe-se que o cardápio de leitura criado pelo programa Cantinho de leitura, procura levar para a sala de aula certa versatilidade no trabalho com o livro literário, sugerindo várias atividades para serem trabalhadas com os alunos, no entanto ao realizar a tarefa o aluno/leitor, talvez em face da forma como a atividade é colocada, não percebe essa versatilidade e acaba por realizá-la de forma semelhantes às demais, não se colocando como um leitor ativo que consegue perceber o jogo de sentidos, ritmos, e inventividade que caracteriza cada obra literária.

No item seguinte procurei destacar algumas práticas de leitura vivenciadas na escola que, de certa maneira, se diferenciaram da maioria das observadas no decorrer da pesquisa, na medida em que foram trabalhadas atividades que exigiram do aluno a realização de algumas estratégias de leitura para processarem o texto, fazendo com estes tivessem que se apoiar no texto para verificação da validade da interpretação que buscavam construir.

5.2 - ALGUMAS PRÁTICAS DE LEITURA COM FOCO NO TEXTO

Apesar de o trabalho com textos, na maioria das aulas assistidas ter sido voltado para uma visão de leitura que toma o texto apenas em seus aspectos superficiais, percebeu-se, em algumas aulas, a preocupação do professor em trabalhar atividades voltadas para a construção do significado do texto, exigindo do aluno a ativação de estratégias de leitura apoiadas em pistas linguísticas e contextuais. Uma das aulas mais significativas dessa preocupação ocorreu em uma sala do 6º ano, quando o professor levou para a sala de aula uma folha xerocopiada de uma notícia publicada no jornal diário local: Diário de Catalão (anexo 30). Após entregar uma cópia a cada um, o professor pediu que os alunos lessem o

texto, se detivessem com atenção no título para depois discutirem a notícia. Depois de esperar cerca de 20 minutos que os alunos lessem, o professor indagou oralmente:

P-Que tipo de texto é esse?

A- Do jornal

P -Qual é o tipo: reportagem ou notícia?

P ó Que dia a notícia foi publicada?

p- Qual foi a essência dessa notícia?

A ó de afogamento e de incêndio.(diário de campo 12.)

Após essas questões pediu a um aluno que lesse o 1º parágrafo, em seguida, outro leu o segundo parágrafo e assim por diante até o final da primeira parte do texto. Encerrada a leitura retomou as questões de compreensão do texto?

P óEntão na primeira parte da notícia vimos sobre incêndios que ocorreram em Catalão. Que dia foi o 1º incêndio? Quem foi acionado? Teve vítimas?.

Quando a gente viu esse punhado de incêndios, como foi o final de semana dos bombeiros? Quais foram os descuidos que causaram os incêndios?(diário de campo 12)

Todas as questões levantadas pela professora exigem que o aluno volte ao texto e recupere as informações sobre o fato relatado, fazendo com que o aluno tenha que validar no texto suas respostas e não no que pensa ou imagina sobre o fato, conforme foi percebido em inúmeras atividades de leitura observadas durante a pesquisa.

Os exercícios são respondidos oralmente, com uma pequena participação da turma, uma vez que muitos se mostram alheios às atividades, envolvidos em conversas paralelas. O professor continua procurando chamar a atenção de todos para as atividades com o texto e pede a outros alunos que leiam o restante da notícia. Ele prossegue:

P -Essa segunda parte da notícia sobre o que está falando?

A ó Afogamentos.

P - Por que houve afogamentos?(diário de campo 12)

As questões formuladas oralmente buscam recuperar as informações trazidas pela notícia e também relacionar os dois casos de afogamento relatados. Para responder a esta última pergunta do professor, os alunos teriam que, além de recuperar informações, inferir que nos dois casos de afogamento relatados uma das causas foi a imprudência ou falta de cuidados dos dois banhistas. Para isso teriam que mobilizar o que Koch e Elias (2006) denominam de conhecimento enciclopédico ou de mundo. O professor completou ainda:

P ó Além de incêndios em casa, nessa época do ano onde também podem ocorrer incêndios?

P ó Nas florestas por causa da seca.(diário de campo 12)

Encerrada a discussão oral, o professor pede que os alunos peguem o caderno e passa no quadro as atividades relativas ao texto:

1-Leia a reportagem e responda:

a ó Cite o título da reportagem.

b ó A reportagem diz o quê?

c ó Como se chama o jornal que publicou a reportagem

d ó Fale sobre o motivo do segundo incêndio ocorrido.

e ó quantas ocorrências de incêndio foram registradas nesse fim de semana?

fó Qual foi o alerta dado pelos bombeiros para evitar esse tipo de ocorrência?(diário de campo12)

As perguntas **a**, **c** e **d** são do tipo que Marcuschi (*opus cit*) classifica como metalinguísticas, uma vez que indagam sobre questões formais do texto como o título e nome do jornal que publicou a reportagem e as causas de um dos fatos relatados. Já as : **b** e **f**, exigem uma leitura mais aprofundada do texto, vão além da simples reprodução de informações e exigem que o aluno faça uma leitura que extrapola a identificação de fatos e dados objetivos. Para responder à questão **b**, ele terá que identificar as idéias centrais da notícia, o que envolve um trabalho de seleção do que é mais relevante e uma capacidade de síntese, distinguindo as informações principais daquelas que apenas as complementam. A resposta da questão **f**, exige do aluno que ele leia o texto e conclua que o alerta dos bombeiros para evitar incêndios está relacionado à explicação dada para as causas dos acidentes, e não apenas à expressão colocada entre aspas para marcar a fala de um dos bombeiros. Já a resposta da questão **e** está objetivamente colocada no texto, e não exige do aluno outra estratégia, além da decodificação, para respondê-la. Assim, apesar de ainda não explorar o contexto da notícia nem o destaque que é dado ao elemento principal do texto, que seria o trabalho do corpo de bombeiros na cidade, o que diferencia o trabalho com esse texto da maioria dos que foram vivenciados durante a coleta de dados é o fato de todas as atividades desenvolvidas estarem focadas no próprio texto, exigindo que o aluno busque no texto respostas para as questões colocadas. Também não se percebeu o uso do texto para trabalhar valores e atitudes que devem ser adotadas ou para fins de estudos de nomenclatura gramatical.

Outra atividade que também foi pautada pela leitura do texto por parte dos alunos foi verificada com o trabalho com um texto dos chamados livros paradidáticos¹⁴. A professora levou para a sala de aula o livro **Serafina e a criança que trabalha**, com o objetivo, conforme me explicou, de falar com a sua turma sobre trabalho infantil, tema que

¹⁴ Livros produzidos para crianças com conteúdos escolares.

seria discutido pela escola na semana da criança. Após apresentar o livro, e a proposta deste: *contar histórias de crianças trabalhadoras nas diversas regiões do Brasil* (diário de campo 15), a professora leu uma das histórias do livro que contém títulos como: Meninos que trabalham com plantação de laranjas, Filhos do Carvão, Os meninos do Sizal, Os meninos da Cana, Os sapateiros, os engraxates. Após ler a primeira história, mostrando as ilustrações para os alunos e procurando levá-los a fazer inferências sobre quais seriam as atividades mostradas, a professora explica que não tem como ler todas as histórias por isso vai trabalhar uma delas. Em seguida ela entrega a cada dupla de alunos uma folha com uma das histórias que não foi digitada de acordo com a sequência em que ocorre a narrativa original (anexo 31). A professora explica que:

A história não está na ordem certa, agora vocês devem tentar montar a história na ordem correta de modo que ela faça sentido. (diário de campo 15)

Ela explica que os alunos devem ler e reler o texto para tentar reconstruir o texto na ordem correta. Ela pede que um aluno leia o primeiro parágrafo da folha digitada e chama a atenção para o que estaria significando as aspas. Uma aluna responde que elas marcam a fala de alguém. A professora pergunta se esse seria o início da história, a maioria dos alunos responde em uníssono que não. A leitura continua sendo feita a cada parágrafo por um aluno, com a professora procurando dar pistas para os alunos sobre qual seria a ordem correta da história.

Ao desmontar o texto, apresentando-o como partes que devem ser encaixadas para formar um todo, a professora desloca a sua função sócio-comunicativa e a ação que o texto vai sinalizar para os alunos, nesse caso mais como um quebra-cabeças do que uma história que vai informar e alertar sobre o trabalho infantil, neste aspecto não se observa diferenças

da escolarização de outros textos aqui discutida. Entretanto, o que torna esta atividade um pouco diferente das demais é o uso de estratégias para levar o aluno a reconstruir o sentido do texto.

Para realizar a atividade a professora procurou principalmente levar os alunos a perceber os sinais de pontuação e como eles organizam o texto. Assim, a partir das pistas dadas, os alunos vão sendo auxiliados a renumerar os parágrafos, no sentido de reconstruir a narrativa, numa sequência que tenha coerência e faça sentido. Ao final a professora lê a história no livro para que os alunos confirmem se acertaram a tarefa.

Apesar de ter trabalhado o livro de Serafina, com o intuito de, a partir dele, falar sobre trabalho infantil o que também não diferencia o trabalho com o livro de muitas das aulas discutidas nesta pesquisa, na atividade realizada com este texto, percebeu-se uma preocupação em levar os alunos a se apoiarem nas pistas do texto para reconstruí-lo. Para isso a professora procurou fornecer andaimes, conforme discutido no segundo capítulo, que levassem o aluno a perceber a estrutura lingüística do texto, no caso os sinais de pontuação, como uma pista para a construção do significado deste.

Outra atividade semelhante a esta foi realizada nesta mesma sala de aula, com o texto do gênero entrevista, que também foi retirado do livro paradidático **Serafina e a criança que trabalha**. Inicialmente a professora perguntou se os alunos haviam observado entrevistas em jornais, rádio e TV, no fim de semana. Alguns alunos comentaram as entrevistas que haviam assistido na TV sobre um sequestro que estava ocupando o noticiário dos meios de comunicação durante toda a semana anterior.

Após ouvir alguns alunos a professora chamou a atenção para as características da entrevista que eram diferentes da notícia. Ela lembrou:

A notícia tem: o que, quando, onde, como e por que, já a entrevista tem perguntas e respostas, então hoje eu vou passar para vocês todas as respostas que a professora deu para a Serafina em uma entrevista que consta no livro que lemos outro dia (diário de campo 17)

Dadas as explicações, foram entregues folhas digitadas para os alunos sob o título:

Entrevista com dona Catarina (anexo 32). A professora pediu que os alunos fizessem uma primeira leitura. Houve reclamação de vários alunos que acharam o texto grande. A professora, ignorando as reclamações, indagou se o texto estava completo. Diante da resposta negativa dos alunos, perguntou o que estava faltando, recebendo a resposta de que eram as perguntas.

A professora explicou:

O que eu fiz? Eu coloquei as perguntas aqui, nesta outra folha, (mostra a folha para os alunos) mas fora de ordem e vocês vão então procurar quais perguntas se referem às respostas que estão aí. Vocês vão copiar nas linhas que estão em branco as perguntas. Então tem que ter muita atenção para o texto ficar bem coerente. (diário de campo 17)

Os alunos se unem em duplas para fazer a tarefa. Depois de esperar algum tempo ela lê as perguntas que foram entregues aos alunos em uma folha mimeografada (anexo 33). Ao ler ela diz que se esqueceu de uma das perguntas e a passa no quadro, mostrando que a resposta para essa pergunta é a primeira que está na folha. A professora orienta os alunos na tarefa dizendo que têm que ler e reler para conseguirem. Após dar mais um tempo para os alunos responderem, sempre auxiliando-os de carteira em carteira, ela dá início à correção da atividade. Nesta correção ela procura fornecer pistas para os alunos relacionarem as respostas com as perguntas. Por exemplo, para levar os alunos a identificar

a resposta da segunda pergunta, a professora chama a atenção para o final da questão que está indagando sobre como e quem.

Quem está relacionado a pessoas não é, vamos ver qual poderia ser a resposta para esta pergunta? Com isso os alunos conseguem inferir a resposta certa. (diário de campo 17)

O que se percebeu na correção da tarefa é que a professora trabalhou com os alunos principalmente a estratégia da inferência, exigindo que eles utilizassem de conhecimentos prévios, e ficassem atentos para a coerência do texto para realizar a atividade. Neste sentido é que considero que este foi um trabalho com um direcionamento um pouco diferente dos demais analisados aqui, já que foi voltado para a construção do significado do texto e exigia que a realização da atividade fosse validada pelo próprio texto, e não em questões subjetivas ou de pura decodificação.

A partir dos dados aqui relatados e discutidos apresento no item seguinte as minhas considerações finais e a contribuição do trabalho para o ensino de leitura.

66 CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SE QUEREM) FINAIS

Acredito que os dados aqui discutidos e analisados contribuem para a compreensão das práticas de letramento escolar na medida em que dão pistas acerca das práticas de ensino de leitura que vêm sendo efetivadas na escola, e também sobre como a discussão a respeito da necessidade de ser esse ensino pautado no trabalho com a diversidade de gêneros vem repercutindo no espaço escolar.

Nesse sentido, as observações do trabalho com textos na sala de aula, aqui relatadas, apontam para a confirmação das asserções formuladas no capítulo um, itens 1.3 e 1.5.

-Os textos no seu processo de escolarização sofrem transformações de sentido, na medida em que as práticas de leitura são direcionadas para fins didático e pedagógico e nem sempre focalizam a construção de sentido do mesmo.

Isto pode ser verificado principalmente com relação aos dois textos do gênero informativo aqui analisados. O primeiro, **O lixo é amigo de todos** foi usado para discussão de atitudes que os alunos devem ter com relação ao meio ambiente, reciclagem do lixo, e transformado em enunciados de exercício voltados para o ensino da matemática. No segundo caso, a reportagem sobre o futuro, também houve um redirecionamento do sentido do texto para a inculcação na criança de valores relativos à escola.

Nessa perspectiva, aponta-se também para a confirmação das outras três sub-asserções formuladas.

-A escola elege determinados gêneros de texto como canônicos, para o ensino da língua materna, principalmente no que se refere à leitura.

No trabalho com as fábulas percebe-se a preferência da escola por textos que tenham fins educativos, voltados para cultivar no leitor valores e atitudes que a sociedade

espera que ele adote e que devem ser cultivados no espaço escolar. Como afirma Kleiman (2001), citada acima, é a herança da tradição escolástica no trabalho com a interpretação de textos que se transformou em método para preservar e inculcar valores tidos como socialmente aceitáveis e moralmente corretos. Nesse sentido pode-se considerar que além das fábulas as duas reportagens levadas para a sala de aula também têm esse caráter de texto voltado para a educação.

-As práticas de letramento são socialmente determinadas. Dessa forma, um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no contexto da escola.

Essa asserção aponta para uma reflexão discutida por Soares que chama atenção para as diferenças entre práticas escolares e práticas sociais de leitura e de escrita. Para ela:

[...]Na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma a escola *autonomiza* as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. (SOARES, 2003, p. 107)

Ao direcionar a leitura na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, fica parcialmente relegado a um segundo plano a formação do aluno leitor que necessita transitar pelos textos que circulam socialmente, estabelecendo diferentes objetivos de leitura a partir da construção de uma consciência metagenérica.

Este direcionamento aponta para uma visão do que a cultura escolar entende por compreensão de texto e sobre as habilidades de leitura que devem ser desenvolvidas nos alunos, diferente da compreensão que vem sendo apontada pelas pesquisas da academia e mensurada nos programas de avaliação das competências de leitura dos nossos alunos. Nesse aspecto, os próprios referenciais curriculares que servem de parâmetro para o professor pensar o planejamento de suas aulas não são contemplados, já que não se percebe, ou só é feito de maneira ainda tímida, o desenvolvimento de estratégias voltadas para uma interação entre leitor, autor e texto, que possibilitem a realização de inferências e outros mecanismo de processamento dos textos. Com isso fica comprometida a formação do aluno leitor crítico, reflexivo e criador que vai além da informação estritamente textual. Essa dificuldade é confirmada pelos índices de avaliação da educação no Brasil como os dados divulgados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional óINAF de 2009, que, se por um lado revelaram avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos, tendo ocorrido uma redução dos chamados analfabetos absolutos de 9% para 7% da população entre 2007 e 2009, e ainda uma queda de seis pontos percentuais no índice de pessoas colocadas no nível rudimentar de alfabetização, ampliando assim o chamado nível básico de alfabetismo, de 34% em 2007 para 47% em 2009, mostram por outro, que o nível pleno de alfabetismo - definido como a habilidade das pessoas em compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada, lendo textos mais longos, relacionando suas partes, comparando e interpretando informações, realizando inferências e sínteses - não mostrou nenhum crescimento. Segundo o INAF 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem apenas o grau rudimentar de alfabetismo e dentre os que cursam ou cursaram da 5ª à 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Outras questões que também não podem ser esquecidas são as condições de trabalho que são oferecidas aos professores nas instituições públicas de ensino. Como se

pode ver os professores não contam com material diversificado para planejar as atividades de leitura que serão trabalhadas com os alunos. Em todas as aulas em que foram levados para a sala de aula jornais, textos de jornais e de revistas, esse material era de propriedade do professor.

Outro aspecto importante é o que diz respeito às orientações curriculares que, teoricamente, deveriam nortear o trabalho do professor em sala de aula, caso dos PCNs e as Matrizes de Habilidades de Língua Portuguesa do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Estado de Goiás. O que se percebeu é que há uma preocupação das políticas formuladas para a educação, seja no âmbito do governo federal ou estadual, em formular tais orientações e até fazê-las chegar à escola, mas não há o empenho em propiciar condições para que estas orientações sejam efetivadas, uma vez que não são vislumbrados estudos das propostas e dos autores que estão em sua base, ou programas de formação continuada que levem os professores a se atualizarem com as pesquisas e as publicações que vêm sendo realizadas no que se refere ao ensino de Língua Materna. Com isto as orientações acabam ficando só no papel e os professores continuam planejando suas atividades de ensino pautados fundamentalmente nos saberes construídos no interior da própria escola.

Em síntese, pelo que foi observado e discutido no âmbito dessa pesquisa, não há nas escolas um trabalho orientado e planejado para, a partir dos diferentes gêneros de texto, trabalhar os usos cotidianos da língua, levando os alunos a perceber um texto nos seus aspectos sócio-históricos e culturais, e assim construindo leitores que interajam com a palavra escrita de uma forma crítica e ativa, objetivo principal do ensino de leitura nas escolas. O trabalho com os gêneros de circulação social é realizado de forma esporádica e normalmente com objetivos voltados para aquisição de algum conteúdo escolar, e não para a construção de leitores que saibam transitar pelos textos que circulam fora da escola.

A meu ver mudar esse quadro implica tornar a escola um espaço de discussão e construção de conhecimentos. Para isso, usando os termos de Soares (*opus cit*), é necessário promover uma escolarização adequada dos diferentes gêneros conduzindo com eficácia os alunos às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. Isso é tarefa não só dos professores, mas, principalmente, dos responsáveis pela educação em todos os níveis de ensino, fomentando programas de formação continuada que permitam ao professor dos anos iniciais um estudo acurado das teorias que estão na base das propostas curriculares que lhes chegam às mãos, para que estes não as recebam como diretrizes prontas que devem ser seguidas, mas que estas sejam apenas referenciais que podem ser acrescentados e reformulados com seus saberes e práticas tornando-se assim sujeitos de suas ações de ensino.

Nesse cenário, acredito que os pesquisadores da Academia têm também sua parcela de responsabilidade e não podem ficar ilhados em seus saberes acadêmicos que muitas vezes não ultrapassam os muros das Universidades. Entendo que é preciso estabelecer parcerias entre pesquisadores das Universidades e professores do ensino público, através de projetos de extensão, estágios e outras formas de parceria, para troca de experiências e de saberes que só acrescentarão aos sujeitos envolvidos em tais ações.

Ao empreender este trabalho, quis ressaltar a distância que existe atualmente entre o que mostram as pesquisas, aqui principalmente no que diz respeito ao trabalho com textos, que deveriam se organizar em torno da diversidade de gêneros que circulam socialmente, e as práticas pedagógicas que ainda continuam presas a uma cultura escolar, que acaba por não contribuir para formar o leitor competente. Acredito que só podemos transformar uma dada realidade na medida em que lançamos olhares múltiplos sobre ela. Assim, vejo esse trabalho como uma reflexão sobre um aspecto do ensino de leitura: o

trabalho com a diversidade de gêneros de texto. A partir dessa reflexão espero ter contribuído para repensar essa realidade no sentido de transformar a leitura na escola em caminho para a construção de leitores que tenham uma atitude crítica e ativa diante dos textos.

7- BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione,1997.

AGUIAR, Vera T. **Leitura Literária e Escola**. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M.B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, José Helder Pinheiro. **Abordagem do poema: roteiro de um desencontro**. In . DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora(org). O Livro didático de Português : múltiplos olhares. Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto Escolar: uma história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARBOSA, Jacqueline P. **Do professor suposto pelos PCN ao professor real de língua portuguesa:são os PCN praticáveis?** In. ROJO. Roxane(org). A prática de linguagem em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Trad. e adap. De Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **Gênero, Agência e Escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel. Ângela Paiva Dionísio,(organizadoras); trad. e adap Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Portugal, 1994.

BORTONE, Márcia E. e MARTINS, Cátia Regina B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**.São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo, Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**. In. TACCA, M.C.(org)Aprendizagem e trabalho Pedagógico. Campinas: Ed. Alínea, 2006.

BRITO, Luiz Percival L.. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAZDEN, Courtney B. **El discurso em el aula: El lenguaje da la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1988.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Nelson Barros. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DELL ISOLA, Regina Lúcia P. **Leitura: inferência e contexto sócio-cultural.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1991.

DE PIETRI, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. (Org). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard et alii. **Gêneros orais e Escritos na Escola.** trad. e org Roxane Rojo. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, Frederic. **Qualitative Methods: Research in Teaching em Learning.** York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O Texto Na Sala de Aula .** São Paulo: Editora Ática, 2001.

HEATH, S.B.. **What no bedtime story means:narrative skilss at home and scholl.** Language in society,II, 1982 apud KLEIMAN, A. (org).Os significados do letramento:uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras,1995

HEATH, Shirley Brice. **Ways With Words: Language, life, and work in communities and Classrooms.** Cambridge, USA, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor, Aspectos Cognitivos da Leitura.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas. SP: Pontes, 1998.

_____. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras. 1995.

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras 1999.

KLEIMAN, ÂNGELA (org). **A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Lugares de morar na poesia e na memória.** In. Revista Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro. Ano1V, nº 9, junho de 2008.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In. PIMENTA, Selma G e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006. (Coleção Teses)

LUDKE, Menga. ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER J. L., BONINI A., MOTTA-ROTH D (ORGS). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIGUEZ, Fátima. **Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil:** O lugar da Literatura na Sala de Aula. Rio de Janeiro: Editora Zeus, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O Inteligível, o interpretável e o compreensível** In: ZILBERMAN, R.& SILVA, E. *Leitura : Perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1991.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1991.

_____ **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 1998.

PONTE. João Pedro. **Investigações Matemáticas na Sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão(org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Editora Global, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar:** Por uma Docência da Melhor Qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane.(org). **A prática de Linguagem em Sala de aula:** praticando os PCNs. S.P. Campinas: EDUC. Mercado de Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

SILVA, Denise Elena G. e VIEIRA, Josênia Antunes (org). **Análise do Discurso: Percursos teóricos e Metodológicos**. Brasília: UNB, Editora Plano, 2002.

SILVA, Simone Bueno Borges. **Os parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis?** In. KLEIMAN, Angela B.(org). *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.& SILVA, E. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Letramento e escolarização**. In. RIBEIRO. Vera. Masagão(org). *Letramento no Brasil*. São Paulo:Global, 2003.

_____. **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M. B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. **Gêneros Jornalísticos no Letramento Escolar Inicial**. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

STREET,B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: CUP, 1990.

TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência em crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Trabalho docente**: proletarização ou profissionalização? Módulo I. volume I do curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização ó PIE, FE/UnB, 2002.

VYGOTSKY, Lev. S. A. **formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTY, Ivete L. C. **Literatura e escola**: anti-lições. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M. B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Ed., 6ªed. 1987.

7.1 - Relatórios de pesquisa citados

CARDOSO, Elizandra K. A escolarização da literatura infantil: O encontro da Arte com o Saber escolar? 2006. Iniciação Científica- relatório de pesquisa apresentado ao programa

Bolsa de Licenciatura/Prolicen Campus de Catalão/UFG. Orientador: Maria Aparecida Lopes Rossi

CARDOSO, Elizandra K. O Processo de Escolarização dos diferentes Gêneros textuais nas séries iniciais do ensino fundamental. 2005. Iniciação Científica - relatório de pesquisa apresentado ao programa Bolsa de Licenciatura/Prolicen Campus de Catalão/UFG. Orientador: Maria Aparecida Lopes Rossi

CARNEIRO, Elisa Dias. O Ensino de Leitura na Terceira Série do Ensino Fundamental. Monografia de conclusão de curso de graduação. 2003. Curso de Pedagogia ó Campus de Catalão/UFG. Orientador: Maria Aparecida Lopes Rossi

SILVA, Leuene Brandão. Concepções de leitura na 4ª série do ensino fundamental. 2002. monografia apresentada ao curso de especialização em Alfabetização/Campus de Catalão/UFG. Orientador: Maria Aparecida Lopes Rossi

7.2 ó Sites consultados:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por&ver=por

(consultado em 23/01/2010)

<http://www.ufmg.br/boletim/bo11506/quinta.shtml> (consultado em 10/08/2009)