

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DE OFICINA COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR**

MÁRCIA ELISA HAESER

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues

Florianópolis

2005

MÁRCIA ELISA HAESER

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DE OFICINA COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Lingüística, na área de concentração de Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes
Rodrigues

Florianópolis

2005

MÁRCIA ELISA HAESER

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA A PARTIR DE OFICINA COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Simone Bueno Borges da Silva
UNICAMP (SP)

Prof^a. Dr^a. Terezinha Kuhn Junkes
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 30 de setembro de 2005.

Ao meu pai, Albano, e
ao Gustavo, saudades de vocês.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelas aulas de práticas de leitura, fundamentais para minha formação de leitora.

Ao Raul, pela paciência e compreensão.

Ao Daniel e ao Teo, filhos amados, pela felicidade que me proporcionam, por existirem.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pelas palavras de carinho e incentivo.

À Professora Rosângela, pela orientação segura, precisa, e por me ajudar a tentar compreender as lições bakhtinianas.

Às professoras membros da banca, pelas sugestões e críticas.

Ao professor Fábio, pelas lições, de lingüística e de generosidade.

Ao Flávio, pelas informações fundamentais a respeito do gênero carta do leitor.

Aos amigos, pelo apoio nas horas de desânimo.

Aos jornalistas Waldemar Cezar e Jane Cardoso, pela presteza em vir conversar com os alunos.

Aos colegas do colégio Unificado, pela amizade e apoio.

Aos alunos da oficina, pela alegria e empenho nos encontros.

Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Nesta pesquisa, elabora-se uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura, a partir de textos do gênero do discurso carta do leitor. A pesquisa inscreve-se na metodologia de pesquisa-ação, justificada por uma busca de respostas para problemas que envolvem a nossa prática de professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A fundamentação teórica concentra-se na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, enfocando as noções de gêneros do discurso, enunciado e texto. A pesquisa-ação desenvolveu-se sob a abordagem da elaboração didática, no intuito de evitar aplicacionismos de teorias, na escola. Previamente, foi feito um levantamento de dados acerca do gênero do discurso carta do leitor, para fins de aporte no processo da elaboração didática. A proposta de ensino-aprendizagem da leitura desenvolveu-se através de uma oficina de leitura com dez alunos de segundas e terceiras séries do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Itajaí (SC). A oficina envolveu doze encontros durante os meses de agosto e setembro de 2004 e foram elaboradas atividades de leitura e de produção de textos do gênero carta do leitor, a fim de promover práticas de uso social da língua, pelo viés do letramento. Os resultados apontam para a possibilidade de se efetivarem práticas de leitura, na escola, se tratadas a partir da noção de texto tendo como balizas ou horizontes os gêneros do discurso, conforme a acepção bakhtiniana. Embora sejam evidenciadas as conclusões positivas da pesquisa, ainda existem impeditivos, relacionados, especialmente, ao material didático adotado pela escola.

Palavras-chave: gêneros do discurso, ensino-aprendizagem, leitura.

ABSTRACT

In this research it is elaborated a teaching-learning proposal for reading from reader's letters speech genre texts. The research is categorized in the research-action methodology, justified in searching answers for problems that involve our practice as teachers of the Portuguese language for high school. The theoretical foundation is focused in the Bakhtin's dialogic conception of language, focusing on the notions of speech genre, utterance and text. The research-action was developed under the approach of didactic elaboration, aiming at avoiding applicationisms of theories at school. A data taking about the reader's letters speech genre was previously conducted so as to anchor the didactic elaboration process. The reading teaching-learning proposal was developed through a reading workshop with ten sophomore and senior high school students of a private school in Itajaí (SC). The workshop consisted of twelve meetings during the months of August and September of 2004, when reading and text production activities were elaborated, of the reader's letters speech genre, in order to promote practices of language social use, by the literacy perspective. The results point to the possibility of conducting reading practices at school, if treated from the perspective of text notion, having as guidelines or horizons the speech genres, according to the Bakhtinian conception. Despite the positive conclusions there are still impediments related to the didactic material adopted by the school.

Keywords: speech genre, teaching-learning, reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O QUE É LEITURA?	17
1.1 Algumas concepções de leitura através da história	18
1.2 As teorias de leitura e de ensino de leitura no Brasil	25
1.3 A leitura e a escola no Brasil	38
1.4 Uma opção metodológica a partir da teoria bakhtiniana de linguagem	58
1.4.1 Fundamentos bakhtinianos: linguagem e dialogismo	58
1.4.2 Os conceitos de enunciado, gênero e texto.....	63
1.4.3 Articulação entre os pressupostos teóricos e a proposta metodológica de ensino-aprendizagem	75
2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	85
2.1 Sobre a pesquisa-ação	85
2.2 Sobre a elaboração didática	87
2.3 Planejamento inicial de ação	92
2.4 A pesquisa-ação: oficina de leitura e de produção textual.....	96
2.4.1 Participantes	98
2.4.2 Instrumento teórico: gênero do discurso carta do leitor	99
2.4.2.1 Dimensão social	100
2.4.2.2 Dimensão verbal.....	107
2.4.3. Instrumentos metodológicos	113
2.4.4 Planejamento da pesquisa-ação.....	114
2.5. A pesquisa em ação	114

2.6 Avaliação da pesquisa	140
2.6.1 Análise da elaboração didática	140
2.6.2 Análise das atividades	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE A – Carta aos pais	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE B – Atividade com cartas do leitor do <i>Santa</i>	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE C – Atividade comparativa entre cartas do leitor do <i>Santa</i> e da <i>Veja</i>	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE D - Simulado.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE E – Carta do leitor publicada no <i>Santa</i> (redigida pela professora- pesquisadora).....	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO A – Relatório técnico de engenharia	Erro! Indicador não definido.
ANEXO B – Charge e carta do leitor da <i>Veja</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO C – Cartas do leitor produzidas na oficina e publicadas no <i>Santa</i>	Erro! Indicador não definido.
ANEXO D – Avaliações das atividades	185

INTRODUÇÃO

Uma das tarefas básicas da escola sempre esteve associada ao ensino-aprendizagem da leitura. As expectativas diante dessa aprendizagem nas séries iniciais, quando se espera que a criança seja alfabetizada, demonstram a importância dessa tarefa na sociedade atual. Depois de cumprida essa etapa, as atividades envolvendo leitura continuam a fazer parte do processo escolar, mais especificamente, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A tarefa da escola, então, estará mais especificamente vinculada ao desenvolvimento de práticas de leitura, desde que não consideremos encerrado o trabalho de ensino-aprendizagem da leitura na etapa da alfabetização¹.

Especialistas da área da leitura definem como letramento “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 39). A diferença que têm estabelecido entre letramento e alfabetização é de que o primeiro envolve o uso social da leitura e a escrita e o segundo está relacionado à apropriação das habilidades de leitura e de escrita. A tarefa da escola, segundo os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo), envolveria os dois aprendizados.

¹ Precisamos registrar, também, que esse desenvolvimento já deveria acontecer durante a fase de alfabetização. A criança, aliás, já pode chegar à escola com práticas de leitura, ou seja, fizemos a distinção apenas para construir uma espécie de trajetória da relação da criança com a leitura na escola. O objetivo do trabalho não envolve o aprofundamento em relação à maneira que se inicia o aprendizado de leitura.

Quando observamos os resultados recentes de avaliações de rendimento dos alunos egressos do Ensino Médio², percebemos que não confirmam o cumprimento dessa tarefa, já que esses alunos estão encerrando seu percurso na escola básica e suas notas não têm sido positivas.

Nossa experiência profissional como professora do Ensino Médio tem reforçado essa preocupação com o ensino-aprendizagem da leitura. Assim, embora a leitura tenha garantido seu lugar no espaço escolar, ainda não temos clareza quanto a sua abordagem de modo a assegurar que o aluno desenvolva práticas de letramento. Transformando essa preocupação em perguntas, poderíamos assim resumi-la: o que é, efetivamente, uma aula de leitura, inserida nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro atual? E quais poderiam ser as estratégias metodológicas, os textos, as atividades de práticas de leitura a fim de ela tornar-se objeto de ensino-aprendizagem?

Uma primeira constatação é de que, nessas aulas, tem sido garantida uma presença constante de textos, numa evidente percepção de que é preciso mais do que apenas frases isoladas para o estudo da língua materna. Os professores da área parecem bastante inclinados em seguir esta tendência, notadamente no Ensino Médio, assim como os documentos oficiais (PCNs, por exemplo) procuram reforçar a preocupação de que as aulas de Língua Portuguesa sejam desenvolvidas a partir de textos.

A presença da leitura, entretanto, nesse ambiente específico, não garante um olhar que permita demonstrar a importância que julgamos estar a ela associada. Os textos aparentam ainda, muitas vezes, estar muito mais a serviço de atividades

² Avaliações nacionais oficiais do Ministério da Educação: Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Avaliação internacional: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

outras (exercícios de vocabulário, de gramática e, principalmente, de produção de outros textos), relegando-se à tarefa de leitura (como objeto a ser aprendido) um papel secundário, como se fosse considerada apenas um meio de conseguir objetivos que não a envolvam direta e especificamente. Dessa forma, a leitura entra, nas aulas de Língua Portuguesa, como estratégia didático-pedagógica, não como objeto de aprendizagem. Parece-nos evidenciada uma lacuna ainda a ser preenchida de modo a dar conta do aprendizado da leitura como uma tarefa em si.

É fundamental frisar que o objetivo desse trabalho não foi o de mapear problemas, para tão-somente aferir que a “qualidade” das aulas de Língua Portuguesa é inferior ao que seriam se os professores tomassem ao pé da letra o que os documentos oficiais de ensino estabelecem como diretrizes de ensino e o que se produz sobre ensino-aprendizagem de leitura nos meios acadêmicos. Não partilhamos dessa postura simplista e maniqueísta. O que pretendemos postular é que as práticas dos professores têm recebido respingos das teorias que circulam nos centros acadêmicos, bem como há professores profundamente envolvidos na busca de melhores aulas, entretanto, ainda é necessário buscar diálogos e interfaces os quais, simultaneamente, tragam as vozes dos estudos sobre a linguagem e a leitura para as experiências dos professores nas salas de aula e, em contrapartida, é urgente que as vozes dos professores sejam ouvidas.

Assim, a partir do enfoque que a Lingüística Aplicada poderia dar à leitura, este trabalho buscou uma possibilidade de ensino-aprendizagem de leitura no Ensino Médio de uma escola de Santa Catarina. A leitura foi abordada como uma forma de relação (interação), mediada pelo texto, e a base teórica fundamentou-se na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, vinculada ao seu conceito de enunciado e de gêneros do discurso. Tal escolha justificou-se pela abordagem

sócio-discursiva dessa concepção de linguagem. Dessa maneira, à leitura foi dado um papel de destaque, levando-se em conta, especialmente, as situações em que ela está inserida. Ler um texto parece ser mais, bem mais, do que abordar um *corpus* - fechado, inerte e isolado do mundo que o fez surgir e que o cerca no momento de sua leitura.

Embora aparente ser uma tarefa óbvia, a preparação de uma aula de leitura parece merecer mais atenção do professor de Língua Portuguesa. Com esse ponto de partida estabelecido, a opção teórica mais apropriada parece estar posta através das contribuições que a Lingüística Aplicada pode apresentar. Para esta busca, adotamos o perfil de pesquisa-ação, metodologia adequada a um trabalho que pretende abordar qualitativamente as questões envolvidas nele.

A presente pesquisa tentou elaborar, então, respostas para duas questões abrangentes: qual o lugar da leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio atualmente? E em que medida é possível a elaboração didática de aulas de leitura, a partir da concepção dialógica da linguagem e tendo os gêneros do discurso como objeto de ensino?

Tomando como premissa essa caracterização, elaboramos - através da delimitação de um contexto específico: as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola na cidade de Itajaí, Santa Catarina - e desenvolvemos uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do gênero carta do leitor, sob uma perspectiva sócio-discursiva, tentando assegurar à leitura um valor que o cotidiano das salas de aula não parece expressar, ou seja, trabalhar o ensino da leitura a partir de uma concepção dialógica da linguagem e, em decorrência, não dissociá-la das práticas sócio-históricas e das funções sociais da leitura.

Kleiman (1989, p. 151), ao abordar o ensino de leitura, já indagava: “Faz-se necessário repensar o ensino de leitura na escola. Mas, poder-se-ia perguntar, como podemos falar de ensino de leitura? Ensinar a fazer o quê?”.

A partir dessas questões, a busca inicial foi de um referencial teórico a respeito da leitura. Como esse é um tema vasto e multifacetado (já que pode ser abordado a partir de vários segmentos do conhecimento humano), a opção foi por uma delimitação de alguns percursos que pudessem contribuir para um entendimento do que se fez, através de determinados momentos históricos, em relação à leitura e também para nortear a pesquisa-ação. Assim, o levantamento de informações sobre leitura organizou-se através de três pontos de vista que tentaram identificar: 1. algumas concepções de leitura através da história; 2. as teorias de leitura e de ensino de leitura no Brasil; 3. a leitura e a escola no Brasil. Como fechamento desse primeiro capítulo, enfatizamos o aporte teórico que norteou a pesquisa-ação mais especificamente, abordando alguns fundamentos bakhtinianos que pudessem ser importantes para o ensino de leitura. A pesquisa teórica desses fundamentos bakhtinianos foi articulada sob três perspectivas: 1. as concepções gerais e filosóficas, em que estão incluídas a linguagem, a sua relação com ideologia, o dialogismo; 2. os construtos desse escopo, como as noções de enunciado, gênero, texto, entre outros; e 3. as relações que sejam plausíveis entre as reflexões de Bakhtin e a leitura e o ensino-aprendizagem de leitura.

No capítulo 2, apresentamos, inicialmente, a metodologia adotada, que parte de concepções teóricas envolvendo pesquisa-ação e elaboração didática (para tentarmos dar conta dos objetivos propostos), bem como o desenvolvimento das atividades planejadas, tomando como fonte os pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior. Além disso, tratamos da análise e discussão dos dados, na

tentativa de perceber se as questões postas para justificar o trabalho foram pertinentes e qual a relevância que se pôde aferir delas. Encerrando a pesquisa, tecemos algumas considerações na tentativa de dar um fechamento (que não se pode considerar definitivo, mas que é necessário) às reflexões iniciais.

1 O QUE É LEITURA?

A leitura é um tema de vasta abrangência, se pensarmos no alcance que essa prática social tem, desde as leituras que os homens das cavernas faziam dos desenhos que produziam, até a era atual de alto desenvolvimento tecnológico. Para uma pesquisa que envolveu a leitura como tema, então, foi necessário organizar alguns enfoques delimitadores. Optamos por estabelecer quatro percursos a fim de compreender melhor os aspectos relacionados à leitura, na tentativa de dar um nexo exploratório ao tema da pesquisa.

O primeiro percurso envolveu um levantamento de práticas sociais que permitiram compreender aspectos históricos, o que implicou observar a leitura como modo de interação social mediado pela escrita (práxis). O segundo, uma busca de aportes teóricos que se foram constituindo no espaço acadêmico brasileiro, a partir dos quais tentamos relacionar a leitura como teoria em âmbito geral (como objeto específico de estudo – abordagem dos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociológicos, antropológicos, discursivos, lingüísticos, entre outros) ao ensino-aprendizagem da leitura como objeto teórico (estudos acadêmicos da Lingüística Aplicada, da Pedagogia, da Psicolingüística, da Análise do Discurso, da Lingüística Textual). O terceiro viés foi através de uma breve pesquisa a respeito de algumas abordagens das práticas de leitura na trajetória da escola brasileira, com a intenção

de perceber como a leitura constituiu-se como objeto de ensino-aprendizagem na escola (práxis pedagógica). O quarto foco buscou uma tentativa de articulação do escopo teórico bakhtiniano com uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A partir desse quadro teórico traçado, foi possível desenvolver a proposta de ensino-aprendizagem de leitura, uma vez que tínhamos elementos suficientes para amparar nossas escolhas tanto teóricas quanto pedagógicas. As abordagens dos quatro enfoques foram fundamentais para ancorar o objetivo dessa pesquisa: buscar uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura, a partir do gênero carta do leitor. Para chegarmos a esse objetivo, não nos pareceu possível dissociar o ensino da leitura do ato sócio-discursivo da leitura (leitura como práxis – primeiro item), nem ignorar as teorias sobre a leitura de um modo geral e sobre o ensino-aprendizagem da leitura (segundo e terceiro itens).

Assim, uma vez estabelecidos os aspectos que enfatizamos em relação à leitura, iniciamos o percurso, apresentando alguns fundamentos históricos das relações que o ser humano articula, a partir do desenvolvimento de atividades que envolvam textos escritos, em especial, a leitura.

1.1 Algumas concepções de leitura através da história

Avaliar a importância do desenvolvimento da escrita para a história da humanidade parece uma tarefa simples, na atualidade. As opiniões que circulam (senso comum) poderiam ser resumidas em: a invenção da imprensa (naturalmente, associada a Gutenberg) proporcionou uma das mais radicais mudanças que o

homem pôde presenciar. Através da possibilidade de ampliação na difusão dos saberes, a escrita teria tornado inevitável a facilidade de acesso aos conhecimentos e, conseqüência natural para muitos, promoveria uma verdadeira democratização dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. Tais afirmações, entretanto, quando confrontadas com diferentes momentos da história da humanidade, justificam uma revisão.

Destacamos alguns exemplos da História que serviram a dois propósitos: primeiro, tentar compreender as formas de relação do ser humano com as práticas de leitura, através do percurso histórico da humanidade e, segundo, tentar, a partir dessa compreensão, buscar um lugar mais abrangente para essas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, Platão (2003) – filósofo grego da Antigüidade – ao descrever um diálogo entre Sócrates e Fedro, apresenta uma crítica severa à escrita³. Para Sócrates, a escrita, através da possibilidade da leitura, traria poucos benefícios ao verdadeiro aprendizado, uma vez que a capacidade de memória (ponto crucial da filosofia socrática) não seria exigida. A capacidade de leitura provocaria nos homens um retrocesso, pois acreditava que cada leitor tomaria posse do texto como melhor lhe aprouvesse e não como o autor⁴ o teria concebido. Os textos escritos seriam como filhos abandonados, cujos pais (autores dos textos) ausentes não poderiam legitimar as diferentes leituras que pudessem ocorrer. A noção de leitura, nesse contexto, passa pela visão dialética de Sócrates. Para esse filósofo grego, só seria possível aprender na presença física do outro, através do diálogo. Levando isso a

³ Quando nos referimos à escrita, englobamos as atividades que envolvem essa prática, cujo foco, neste trabalho, é a leitura.

⁴ Percebemos, aqui, outro aspecto fundamental em relação à leitura – a questão da autoria. Embora esse tema já tenha sido largamente estudado, não será tratado nesse trabalho, para evitarmos o risco de não o abordar com a profundidade requerida.

extremos, ele considerava impossível o diálogo sem a presença empírica de seus participantes, ou seja, um diálogo mediado pela leitura.

Apesar de não pretendermos um aprofundamento da questão filosófica apresentada, o exemplo demonstra que, dependendo da situação social em que está inserida, haverá uma relação específica da sociedade em torno da leitura. A importância das atividades envolvidas no mundo da escrita está ligada às condições sociais inerentes a cada momento histórico. À época em que Sócrates viveu, o ato de ler as palavras de outros era quase desnecessário, até em função das condições de mobilidade das pessoas, se comparadas às atuais. Era possível questionar, também, a validade das supostas benesses que os textos escritos trariam, em função da tradição que a oralidade mantinha. Essa negação do valor da escrita é condizente, portanto, com as práticas sociais daquele momento, assim como, no decorrer da história humana, diferentes modos de ver o ato de ler foram se constituindo. Para Bakhtin/Volochinov (1999, p. 41, grifo dos autores), “a palavra sempre será o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais”. E as formas de lidar com as palavras, sejam faladas ou escritas, indicarão as relações que foram construídas no conjunto da vida social, como poderemos perceber em outro momento histórico, a Idade Média.

À época da Inquisição, na Idade Média européia, a interdição não recaía sobre o ato de ler em si, mas às possíveis leituras desautorizadas pela Igreja Católica. Aos leitores havia uma dupla determinação, cujo descumprimento era passível até de condenação à morte: primeira, os textos à disposição estariam circunscritos ao que a Igreja Católica considerasse aceitável; segunda, haveria um controle rígido sobre o entendimento do que se lia. Hébrard (2001) cita exemplo de um homem enviado à fogueira pelo uso que fez de suas leituras. O dado,

aparentemente contraditório, é que esse homem, Menocchio, possuía uma biblioteca com obras religiosas aceitas e difundidas pelos católicos. A questão considerada grave pelos inquisidores foi o uso incorreto delas. Conforme Hébrard (2001, p. 63-64, grifo do autor), “ele não soube encontrar o sentido esperado por todos, a ‘verdade’ dos textos que teve em suas mãos”.

A leitura, assim, além de aprisionada à seleção dos textos, era um meio de difundir preceitos, associada à refutação de entendimentos que fugissem ao controle do poder instituído. Ler só era possível dentro de limites restritivos e punitivos. Ao leitor cabia, também, o rígido aprendizado do controle de suas leituras. Os inquisidores, ao condenarem Menocchio, reforçavam o que se esperava de um leitor aceito naquela sociedade, ou seja, alguém que se ativesse aos limites impostos (pelo poder instituído) para as possibilidades de leitura.

Ao comparar os dois momentos históricos com o momento atual, podemos, inicialmente, fazer uma análise breve sobre o foco da crítica socrática. Se o problema da escrita estaria centrado no aspecto negativo das diferentes leituras que seriam possíveis, criando uma relação de perigosa deriva do discurso, hoje tal crítica parece fora de propósito, especialmente se lembrarmos a dimensão das possibilidades de leitura no ambiente da internet, por exemplo. Além disso, uma parcela considerável de crianças hoje já desenvolve suas primeiras práticas de letramento assumindo como natural a presença de um computador interligado ao seu grupo de amigos e para elas parece inimaginável conceber a vida sem o acesso quase irrestrito a práticas de leitura.

Quanto à relação descrita a respeito da Inquisição, apesar de ainda existirem alguns poucos países onde o acesso a materiais escritos sofra limitações, parece incoerente a interdição tanto da seleção dos textos quanto das possibilidades de

entendimento, se pensarmos no poder de alcance das tecnologias atuais. A quantidade dos textos disponíveis, associada ao contato direto que o computador permite, por exemplo, forneceu condições de acesso quase ilimitado ao leitor, em geral. Mesmo que se questione o alcance desses avanços a milhões de pessoas - sem condições sociais e econômicas de ingresso nesse mundo das recentes tecnologias - já não se pode pensar nas sociedades atuais sem eles.

Assim sendo, além do aspecto ideológico, outro aspecto envolvendo a complexa relação que se estabelece entre o homem e a leitura tem a ver com os suportes dos textos – especialmente a partir do desenvolvimento da imprensa. Chartier (2000), por exemplo, questiona esta relação direta que, supostamente, haveria entre a invenção e difusão da imprensa e o desenvolvimento da leitura. Para esse autor, embora não se possa menosprezar a proporção do alcance que tal invenção proporcionou, não houve uma alteração automática nas formas de ler a partir da chamada democratização da escrita. “As ‘revoluções da leitura’ são múltiplas e não estão diretamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão” (CHARTIER, 2000, p. 23, grifo do autor).

Assim, o livro, por exemplo, tornou-se um suporte importante no processo de desenvolvimento da leitura, entretanto não decorreu aí uma seqüência natural e unidirecional de disseminação dos hábitos de leitura e de escrita. Com o surgimento desse novo suporte de leitura, mais acessível, aconteceram mudanças significativas na relação do homem com o saber, mas essas transformações estão ligadas às situações sociais em que estão inseridos os diferentes grupos humanos. Ou, conforme Chartier (2000, p. 31) aponta, “uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação”.

A própria relação, hoje aparentemente indissociável, entre ler e escrever nem sempre foi tão direta. Hébrard (2000), ao apresentar três momentos diferentes da história da educação na França, demonstrou que ler, inicialmente, desenvolveu-se como uma prática difundida separadamente da escrita. Escrever estava restrito, desde a Alta Idade Média, por exemplo, aos que se dedicavam a ler e escrever em latim, pois “sua aprendizagem precoce era, assim, uma obrigação para todos cuja profissão os colocava em contato cotidiano com as escritas administrativas, jurídicas ou ‘escolásticas’ [...]” (HÉBRARD, 2000, p. 42, grifo do autor). Como práticas sociais, ler e escrever tiveram, naquela situação, funções distintas. Chartier (2001) destaca análises demonstrando que, na Inglaterra do século XVII, o acesso ao mundo da leitura e da escrita dava-se em momentos diferentes, em função de necessidades econômicas. O aprendizado da leitura acontecia antes do sete anos, “geralmente fora da escola, graças ao cuidado da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, era apenas no oitavo ano, geralmente na *grammar school*, que se aprimorava o aprendizado da escrita” (CHARTIER, 2001, p. 80, grifo do autor). Essa distinção acontecia para crianças das classes desfavorecidas, que, entre os sete e oito anos, tornavam-se parte da força produtiva, como fonte de renda extra. Aprender a ler era prioridade para poderem dar conta das atividades profissionais que fossem realizar. O aprendizado da escrita era, nessa situação, considerado secundário e, por isso, adiado.

Um último determinante dessa separação entre ler e escrever estava relacionado ao sexo dos leitores. As mulheres, até o século XIX, na França, eram alfabetizadas apenas para a leitura. Essa prática estava inserida nas estratégias familiares de prepararem as moças para o casamento e, em contrapartida, de prepararem os homens para o mundo do trabalho. Por isso, os pais enviavam seus

filhos homens para as *grammar schools*, onde aprendiam a escrever, enquanto as mulheres recebiam, em casa, ensinamentos rudimentares de leitura. Como se vê, os modos de organização dos grupos sociais e seus valores ideológicos constituem condicionamentos poderosos das práticas sociais, aí incluídas as atividades que envolvem a leitura.

Dessa forma, Abreu (2000, p. 10, grifos da autora) enfatiza a disparidade nas concepções acerca da leitura, através dos tempos, lembrando que, ao contrário do que se poderia supor atualmente,

[...] nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A idéia de que os livros eram portadores de um 'veneno lento que corre nas veias' esteve subjacente a variados movimentos de interdição de leitura. Os desejos de proscrivê-la ancoraram-se nas justificativas mais variadas.

Há um forte contraste, se pensarmos nos discursos que circulam, hoje, a respeito da leitura. O apelo ao ato de ler está, na maioria das sociedades atuais, fortemente associado à ampliação de possibilidades várias (ganhos para o leitor) que a leitura permitiria, sejam pessoais (através da fantasia, do aspecto lúdico), sejam coletivas (pelos benefícios da ascensão social embutidos no acesso à leitura e à escrita). Dificilmente encontraremos, hoje, alguém que veja perigo no hábito de ler, conforme o descrito por Abreu (2000, p. 10): “A certa altura do século XVIII, imaginou-se que a leitura oferecesse perigo à saúde, pois o esforço continuado de intelecção de um texto prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago, [...]”.

Podemos perceber que a história da leitura, como processo social, é bem mais complexa do que aparentemente poderíamos julgar, se nos atvéssemos à concepção vigente. Tentar entendê-la, através desse breve levantamento de

determinados momentos históricos, foi necessário, uma vez que lidamos com um escopo teórico que, justamente, reforça a importância das práticas sociais na construção das práticas da linguagem. Para Bakhtin/Volochinov (1999), a palavra é o ponto de observação da integração da realidade na ideologia. Nosso intuito pode ser resumido através das palavras de Bordieu (BOURDIEAU; CHARTIER, 2001, p. 233): “Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente”.

1.2 As teorias de leitura e de ensino de leitura no Brasil

Os estudos teóricos a respeito da leitura ganham vulto, no Brasil, a partir dos anos 80 do século XX. É possível pontuar acontecimentos que comprovam a importância que a leitura começava a tomar para os estudiosos, como o surgimento da **Associação de Leitura do Brasil**, a organização de congressos envolvendo o tema, o lançamento de publicações voltadas especificamente ao tema leitura (por exemplo, a revista **Leitura: Teoria & Prática**). Enfim, evidenciaram-se ações na direção de um melhor entendimento a respeito da leitura, sob diferentes perspectivas. Esse processo será resenhado aqui, sem pretensão de esgotamento, no intuito de fornecer subsídios ao que se pretende propor.

Tomaremos como base, então, as idéias de alguns estudiosos que trilharam caminhos teóricos diferentes, porém com um mesmo fim: a construção de uma teoria a respeito da leitura (em alguns casos, com repercussões na escola). São inúmeras as contribuições dessas linhas de pesquisa, mas, como não são o foco teórico escolhido neste trabalho, abordamos alguns tópicos principais, a fim de situá-las.

Além disso, é necessário reconhecer que toda linha teórica vai sofrendo mudanças no decorrer de sua construção reflexiva. Assumimos o risco de, em alguns momentos, deixar de lado abordagens que se foram alterando, com a justificativa de que o objetivo é o de traçar as linhas gerais das principais teorias que tratam da leitura. Para isso, a seleção dos aspectos a serem apresentados levou em conta os conceitos que têm circulado há mais tempo nos meios acadêmicos.

Assim, iniciamos o percurso (que não será determinado por graus de importância) apresentando a noção que Silva (1993) destaca, ao observar a presença e o lugar da leitura na escola. Para o autor, a presença da leitura na escola é fácil constatar, entretanto julga difícil discutir as condições concretas de produção de leitura. A perspectiva dessa visão é essencialmente política (não podemos esquecer que a época em que ele escreve era de cerceamentos ideológicos). O autor deixa claras suas preocupações em relação ao estado da leitura na escola como consequência direta das condições que o país atravessava à época da ditadura militar (a partir do golpe de 1964). O resultado desse estado de coisas poderia ser observado, segundo Silva, a partir de várias pistas encontradas no ambiente escolar, dentre elas: a não integração curricular, o vício das apostilas, o programa (currículo) a ser seguido na marra, gerando um “pacto de mentira no qual os alunos fingem que leram e compreenderam e os professores fingem que acreditam” (SILVA, 1993, p. 10). O objetivo dessa reflexão teórica é uma busca de ampliação do acesso às práticas de leitura, através da escola.

Segundo Zappone⁵ (2001, p. 47), Silva, junto com outros autores, “colocam em cena uma discussão sobre leitura ancorada basicamente nas relações escola/

⁵ A tese de Zappone (2001), embora esteja situada na área dos estudos da Teoria Literária, foi válida para ajudar-nos na organização das correntes teóricas a respeito de leitura que emergem nos espaços acadêmicos e escolares brasileiros. Assim, também, adotamos as denominações dadas pela pesquisadora, uma vez que nos parecem resumir as principais idéias de cada uma.

sociedade”. E as reflexões sociais demonstram que o leitor não pode ser um mero decodificador, pois o ato de ler gera reflexões sociais e, especialmente, políticas. A leitura deveria ser um processo de engajamento, de libertação das amarras que o sistema impõe. Nesse contexto teórico, é fundamental pontuar a importância de Paulo Freire que vai contribuir com sua concepção de leitura de mundo, ou seja, uma ampliação do escopo do que sejam as práticas de leitura, reforçando que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1987, p. 22, grifo do autor).

Na escola, o quadro traçado por Silva (1993) é de que a leitura é um pretexto para estudo de regras gramaticais, além de um estímulo à redação (para a chamada alimentação temática), delimitando um padrão de aulas de Língua Portuguesa: leitura, exercícios, redação, o que geraria uma rotina estafante. Esse olhar crítico para a maneira de a escola lidar com a leitura provocou mudanças nos meios acadêmicos envolvidos nessa questão. Começam, assim, a se desenvolver propostas de lidar com a leitura de um modo mais crítico e reflexivo (apesar de os reflexos diretos nas práticas escolares serem ainda pouco perceptíveis).

Silva (1993), por exemplo, aponta dois caminhos à escola: educar para adaptar ao meio, submetendo os educandos; ou educar para a libertação e transformação, julgando não haver meio termo. O ideal de leitura, para Silva, será atingido a partir de três estágios: leitura como saber, leitura como crítica e como leitura da literatura (fantasia/criatividade).

O fundamental, conclui, é explicitar objetivamente os porquês da leitura (para si e para os alunos), ou seja, os objetivos da aula de leitura e os objetivos para a

leitura dos alunos. Zappone (2001, p. 47) vai definir essa abordagem de Silva como “a linha político-diagnóstica: ler é engajar-se”.

A importância dessa linha de pesquisa está associada ao fato de promover o debate acerca da leitura - até então pouco expressivo - bem como o olhar sobre as práticas de leitura, especialmente na escola, a partir de uma perspectiva social. O diagnóstico de uma crise de leitura, caracterizada pelo fraco desempenho dos alunos nessa prática, provocou uma necessidade de novas posturas. E os reflexos dessas pesquisas ainda circulam no contexto atual. Poderíamos tentar resumir, registrando que a linha político-diagnóstica cumpriu essa função, ou seja, promoveu o olhar inicial sobre a leitura, e, principalmente, estabeleceu definitivamente que existe uma relação intrínseca entre as práticas de leitura e os aspectos sociais que a envolvem.

A segunda linha de pesquisa a ser estudada desenvolveu-se a partir do final da década de 70, especialmente influenciada pelos estudos da Psicolinguística. Segundo Kleiman (1998), essa linha de pesquisa é uma das mais antigas da Linguística Aplicada (LA) no Brasil. Entre os pesquisadores brasileiros que se destacaram nessa área, encontram-se Ângela Kleiman e Mary Kato. Essa abordagem foi responsável por um aporte significativo para os estudos a respeito da leitura, principalmente por ter constituído um espaço ainda mais específico para esse tema. Podemos não considerar suas conclusões como respostas definitivas para a postura com a qual se pretendeu lidar nesta pesquisa; precisamos, entretanto, validar a importância delas, já que trouxeram à tona aspectos até então pouco analisados. Dentre esses aspectos, o trabalho de tentar observar o que acontece cognitivamente durante o momento da leitura pode ser destacado, além do

aprofundamento da questão da alfabetização, buscando compreender o que sucede (cognitivamente) nessa fase de aprendizagem.

A busca de modelos que descrevessem o que acontece quando lemos foi a partir da perspectiva de que ler é uma atividade processual. Desvendar as etapas cognitivas desse processo constituiu-se em um dos objetos centrais dos pesquisadores concentrados nessa linha de pesquisa, definida por Zappone (2001, p. 55) como “linha cognitivo-processual: ler é interagir com o texto”. É preciso reforçar que, apesar de as pesquisas terem se concentrado na tentativa de responder à questão: “O que acontece quando lemos?”, muitos pesquisadores dessa área (Kleiman e Kato, por exemplo) já reconhecem que um estudo da leitura não se pode resumir a isso. Em textos mais recentes, criticam, inclusive, o fato de se ter postulado essa visão da parte tomada pelo todo.

Segundo Kato (2000, p. 60),

A multiplicidade de estratégias que nós, leitores maduros, empregamos no ato de ler leva-me a crer que há processos de várias naturezas nele envolvidos. Ora, as teorias que procuram responder à pergunta “O que fazemos quando lemos?” parecem focalizar um desses processos, generalizando-o como sendo o próprio definidor do ato de ler.

Essa visão reforça dois aspectos: primeiro, a ênfase na concepção de processo atrelada à leitura e, segundo, que as concepções teóricas evoluem⁶, à medida que se desenvolvem.

Kleiman (1989, p. 7) vai definir a leitura como uma atividade cognitiva por excelência, cujo processo envolve percepção, processamento, memória, inferência e

⁶ Evolução, aqui, não é considerada no aspecto darwiniano, ou seja, com a pressuposição romântica de que a ciência evolui em direção a um nível ideal de conhecimento. O sentido que pretendemos é o de transformação permanente, caráter intrínseco, ao nosso ver, em uma abordagem teórica, cujos representantes mantêm-se constantemente ativos e produtivos.

dedução, atestando, assim, uma compreensão cognitiva do ato de ler. A partir dessa definição, resumiu os principais modelos teóricos (construídos basicamente por pesquisadores dos Estados Unidos) que buscaram a descrição do ato de ler, dividindo-os em modelos pré-interativos (ou unidirecionais) e modelos interativos (especificando que essa distinção parte da noção de interação referindo-se à interação texto-leitor⁷). Os modelos pré-interativos, por sua vez, foram subdivididos em modelos de processamento e modelos psicolingüísticos.

Como exemplo do modelo de processamento, Kleiman (1989) aponta o de processamento serial de Gough, que vai tentar pormenorizar os processos envolvidos na leitura. Kato (2000, p. 62) postula que as variantes do modelo de processamento de dados apresentam como característica comum “a suposição de que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas, começando com um estímulo sensorial e terminando com uma resposta”. Essa concepção concebe a leitura como uma atividade linear e unidirecional, cujo ponto de partida é o texto e de chegada o leitor e, a partir desse movimento, é denominada de ascendente (*bottom-up*). A leitura será ativada sempre pelo texto e ao leitor caberá a tarefa de identificar as pistas que o texto induz, sem levar em conta outros elementos. Percebemos, nessa abordagem, uma visão parcial do que acontece durante a leitura de um texto. Consideramos que as condições que envolvem o ato de ler envolvem um grau de complexidade tal, que parece não permitirem uma explicação tão resumida, a ponto de transformarmos essa atividade em uma série de mecanismos estáticos e previsíveis. A concepção de leitura na qual acreditamos (construída a partir das reflexões bakhtinianas a respeito da linguagem) tem dificuldades em lidar com uma explicação do que acontece durante o momento da

⁷ Diferentemente da noção de interação bakhtiniana com a qual vamos lidar e que será explicada no item 1.4.

leitura como um fato isolado, sintetizado na apreensão de um suposto significado único do que o texto quer dizer. As conclusões dos modelos de processamento permitirão, assim, uma abordagem metodológica da leitura com limites bem especificados, que não garantirão uma observação do ato de ler na sua inteireza.

Se, na perspectiva ascendente (*bottom-up*), o significado está no texto, para os modelos psicolinguísticos, o leitor é o detentor do significado que possa haver no texto. A estratégia aponta para o rumo inverso do modelo ascendente e, por isso, foi denominada de descendente (*top-down*), sendo caracterizada por envolver um “processo não-linear, analítico e dedutivo” (KATO, 2000, p. 65). Essas características são acionadas porque o sentido vai ser construído pelos conceitos do leitor. Leffa (1999, p. 23-24) aponta que “esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos [...]”.

Essa abordagem, portanto, conta com a formulação de hipóteses pelo leitor, a quem cabe o início desse movimento. O leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, vai usar processos dedutivos motivados por suas expectativas. Ler, assim, passa a ser um processo psicológico.

Segundo o que apresenta Kleiman, se, no modelo de processamento, a ênfase é na atribuição de significado, através de uma atividade de extração linear a partir do texto, no modelo psicolinguístico, o leitor terá participação ativa, elaborando e testando hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas (LEFFA, 1999, p. 24). Essa perspectiva do leitor, entretanto, ainda remete a uma abordagem parcial da leitura, pois acaba por reduzi-la a um jogo de adivinhação. Assim, apesar de poder ser considerada uma visão um pouco ampliada, se comparada ao modelo ascendente, ainda estamos diante de uma perspectiva unidirecional. Há uma

espécie de cristalização do ato de ler, transformado em objeto de pesquisa, isento de todos os fatores que não estejam diretamente envolvidos no momento da leitura, ou seja, fatores não cognitivos.

Dessa forma, esses dois modelos – de processamento e psicolingüístico – descrevem aspectos específicos e parciais, ou seja, são teorias unidirecionais. São também, como já vimos, denominados como modelos pré-interativos, pois seus estudos, de certa forma, aliados, acabam por preparar o surgimento dos modelos interativos.

As propostas de leitura como interação serão observadas sob a perspectiva de interação de processos, daí a importância, nesse caso, das conclusões dos modelos pré-interativos. A interação ainda está delimitada entre o texto e o leitor, mas a diferença é que vai às duas direções, ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). Para esses modelos, o ideal seria que houvesse uma combinação desses processamentos, de modo a acessar o sentido do texto. É preciso também ressaltar que, nessa abordagem de interação, o autor do texto está ausente. O texto e o leitor são os dois participantes desse processo e essa relação permanece. A diferença para os modelos anteriores é que

Embora nesta versão de leitura interativa (isto é, interação dos níveis de processamento da escrita) o leitor seja apenas caracterizado como sujeito cognitivo e o texto apenas como objeto formal, a relação que se estabelece entre leitor e texto é importante porque ela determina maneiras de leitura diferentes, e porque tenta resolver o problema da indeterminação do texto sob o ponto de vista referencial, procurando estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto deveria trazer. (KLEIMAN, 1989, p. 39)

Podemos perceber um olhar processual sobre a leitura, numa tentativa de compreender os mecanismos psicológicos envolvidos no momento da leitura. Apesar desse enfoque essencialmente teórico, Kleiman e Kato apresentam, em vários trabalhos, propostas pedagógicas, levando em consideração o construto teórico que desenvolveram.

[...] preocupam-se com a questão do ensino da leitura de forma que suas pesquisas direcionam-se freqüentemente para aplicações pedagógicas específicas - formação do bom leitor -, bem pontuadas através da análise minuciosa dos aspectos teóricos da leitura, tal como a concebem. (ZAPPONE, 2001, p. 68)

A terceira linha de abordagem pode ser denominada de discursiva, por estar ancorada na Análise do Discurso (AD) francesa, cujo recorte teórico relaciona língua e discurso. Para Orlandi (2000, p. 22), a língua é uma possibilidade do discurso, e o discurso é definido como efeito de sentido entre locutores. Para a autora, a leitura é uma produção de sentidos determinada por condições sócio-históricas. Os sentidos não têm existência própria à espera de desvendamentos, portanto a naturalidade dos sentidos é ideologicamente construída. Assim, a leitura/interpretação não pode ser considerada como a busca de um sentido prévio e estabelecido. As palavras não possuem uma significação própria, anexada. O que as faz significar são os sujeitos e as suas posições. Essa última distinção faz-se necessária para ressaltar o fato de que, dependendo da posição ocupada por aquele que lê/interpreta, a significação não será a mesma, de onde se conclui que há posições de sujeitos diferentes, ainda que se fale da mesma pessoa empírica.

Zappone (2001, p. 69) define essa linha como “linha discursiva: ler é produzir sentidos”. A ideologia perpassa a linguagem com um duplo efeito: o do achatamento do leitor e da domesticação da unidade textual (ORLANDI, 1999). O leitor passa a ter a ilusão de que o sentido é uma postulação original, própria de si, sem interferências exteriores, unívoca, assim como o texto parece ser um objeto inédito, independente, que inicia e termina em si mesmo. Daí decorre o efeito de evidência, acarretado pela necessidade essencialmente humana de normalizar, normatizar, enquadrar, uniformizar. Com o intuito de cristalizar essa suposta evidência e transparência da língua, surge uma divisão social do trabalho da leitura, segundo Pêcheux (1980), e estendido à interpretação por Orlandi (1998): há os que têm

direito à interpretação e os que não têm direito a ela. Àqueles que possuem a prerrogativa à leitura/ interpretação outorga-se uma possibilidade de leitura, a qual será reproduzida pelos que não detêm a faculdade de determinar possibilidades de sentido.

Assim, a leitura está associada às possibilidades de sentido levando em consideração a historicidade como um percurso, um moto contínuo; e os modos de pensar, de fazer linguagem e a interpretação são afetados pela história e não podem prescindir da instabilidade inerente a ela. Não nascem de um indivíduo isento do deslize, nem dentro de um ambiente inaugural, asséptico e não afetado pela ideologia.

Orlandi (1998, p. 14, grifo da autora) aponta uma definição de texto: “o texto não é uma superfície plana, nem tampouco uma chapa linear, que se complica em sua extensão, como fazem crer os que falam em ‘progressão textual’ em geral”. A interpretação de um texto alça um status de relação com o simbólico. A autora considera a interpretação como um gesto, um ato no nível simbólico. “É o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (ORLANDI, 1998, p. 18, grifo da autora). O sujeito e o sentido são frutos da interpretação e a língua é produto da interpretação. Percebe-se que a interpretação deixa de ser um mecanismo restrito ao contexto lingüístico e ultrapassa as fronteiras deste, envolvendo o simbólico e o histórico. É preciso, a esta altura, perceber os gestos de interpretação, uma vez que há diversas formas de linguagem, cada uma agregando formas de significação diferentes. É possível constatar que, para a AD francesa, as maneiras de significação não convergem para uma verdade já existente, esperando ser desvendada.

Existe, nessa concepção teórica, um entrelaçamento entre linguagem e ideologia, assim como se concebe na abordagem de Bakhtin adotada para esse trabalho. Há fortes elementos que se aproximam entre essas duas teorias, entretanto alguns conceitos conflitantes resultam em propostas com caminhos diversos. Para Indursky⁸ (2003), por exemplo, o que une a AD francesa a Bakhtin é o desejo de entrelaçamento entre linguagem e ideologia. E os pontos divergentes, segundo essa especialista em AD francesa, estão nas “diferentes pontes estabelecidas para esta trama: para Bakhtin, o signo⁹; para Pêcheux, o sujeito” (INDURSKY, 2003, p. 408).

Como finalização das considerações a respeito dessa linha teórica, enfatizamos que a opção pela teoria bakhtiniana está alicerçada em um ponto que julgamos importante nessas diferenças. Para a concepção dialógica¹⁰ de Bakhtin, retomando a metáfora da ponte de Indursky, a linguagem e a ideologia mantêm uma relação tão estreita porque

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna do conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 34)

Assim, se, para Bakhtin, estão todos (ideologia, linguagem e interação social) na mesma arena, parece-nos que o movimento que a AD francesa postula é o de tentar atravessar a materialidade do ideológico (o discurso), a fim de tentar encontrar o lugar do ideológico. Essa diferença vai determinar nossa opção pela concepção bakhtiniana.

⁸ Embora, neste texto, a autora esteja fazendo uma comparação entre um autor específico da AD francesa (Pêcheux) e Bakhtin, pareceu-nos pertinente a generalização, já que lida com conceitos que fazem parte do escopo da AD.

⁹ É importante complementar que o signo a que Bakhtin se refere é o signo ideológico, ou seja, a linguagem e que o sujeito também está no escopo da teoria desse autor.

¹⁰ Na seção 1.4, abordamos mais detalhadamente a concepção teórica bakhtiniana.

A quarta e última linha de abordagem da leitura apresentada por Zappone (2001) é a linha Estruturalista: ler é “descodificar”. Para a autora, a diferença de fundamento entre essa linha e as anteriores é a adoção, por esta última, do mecanismo de descodificação, enquanto as demais levam em consideração outros aspectos além desse. Segundo Zappone, “tal mecanismo pode ser entendido como a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto” (2001, p. 77).

Ao denominar a linha de Estruturalista, Zappone remete à concepção de que a língua é uma estrutura, e entender uma língua depende do desvendamento de seus elementos internos. Para entender melhor essa noção de leitura, é preciso, então, rememorar alguns pressupostos do Estruturalismo.

Segundo Lyons (1987, p. 203, grifo do autor), “é convencional e conveniente datar o seu nascimento [do Estruturalismo] como movimento identificável em Linguística a partir da publicação do *Cours de linguistique générale* de Saussure de 1916”. A busca principal era por uma explicação funcional, não-histórica da língua.

O Funcionalismo, cujos representantes mais conhecidos “são os membros da Escola de Praga, que teve origem no Círculo Lingüístico de Praga, fundado em 1926 [...]”, é mais conhecido “como um movimento particular dentro do Estruturalismo” (LYONS, 1987, p. 207).

Conforme Zappone (2001, p. 78),

Uma das versões do funcionalismo pode ser encontrada nos estudos de R. Jakobson, nos quais o autor adota uma postura que privilegia a linguagem em função da atividade comunicativa que ela pode desempenhar no interior das atividades humanas. Fundamentada na *Teoria da Comunicação*, essa perspectiva lingüística entende a linguagem prioritariamente como instrumento de comunicação, de forma que esta passa a ser pensada por um prisma exterior à própria linguagem. Nesse sentido, a linguagem estaria a serviço de algo alheio, exterior a ela mesma.

Os reflexos da linha estruturalista na abordagem de leitura, aqui rapidamente apresentados, ainda são evidenciados nas práticas dos professores. Os elementos participantes da comunicação, colocados de modo estanque, sem levar em consideração os elementos extralingüísticos, trouxeram uma relativa estabilidade ao trabalho com a língua. Bastava o professor identificá-los, para fazer os alunos entenderem os mecanismos da linguagem.

Uma transposição do Estruturalismo – que ainda está presente em alguns materiais didáticos ou práticas de professores – é a que Zappone apresenta em relação à leitura nas aulas de Língua Portuguesa:

Permanece como idéia corrente sobre a leitura que o texto possui uma codificação que contém as idéias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência. O leitor, por sua vez, ao “descodificar” o texto, ou seja, ao ler, estaria *compreendendo* as idéias geradas na mente do autor. Por isso, são recorrentes o uso de vocábulos como *compreender* ou *interpretar* para caracterizar-se o processo de “retenção” do pensamento do autor. (ZAPPONE, 2001, p. 80, grifos da autora).

A respeito da suposta distinção entre compreender e interpretar, Silva (1993, p. 65) também vai chamar atenção ao que acontece nas aulas de leitura da disciplina de Língua Portuguesa:

Devido ao tratamento que recebem em grande parte de livros didáticos, compreensão e interpretação transformam-se em conceitos sem pé nem cabeça. Em verdade, os atos de compreender e interpretar, extremamente complexos em sua natureza, são distorcidos e até banalizados por aquilo que os livros didáticos chamam de “exercícios de leitura” ou de “estudo do texto”. Assim, interpretação passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro e compreensão, a reprodução exata de um significado pré-fixado para o texto. Quem conseguir responder às perguntas do questionário e quem conseguir acertar a resposta pretendida (pelo professor ou pelo livro), então interpretou e compreendeu o texto – tudo muito simples, tudo muito rápido, principalmente se o trabalho for realizado para efeito de correção e nota [...].

Como se vê, a leitura é vista, por essa abordagem, como um processo unidirecional. O leitor deverá ser capaz de identificar o que o autor quis dizer, num trabalho de decifração de idéias. Esse talvez pudesse ser o ideal à época de Sócrates (conforme já bordado), quando o autor precisava garantir, por meio de sua presença física, a condução do entendimento daquilo que dizia. A leitura, nesse caso, precisaria ser uma atividade invariável, e ao leitor caberia desenvolver habilidades de tentar “descobrir” o que o produtor do texto (dono dos sentidos) quisesse dizer. Entretanto, a opção que fizemos foi em busca de uma visão ampliada do ensino-aprendizagem da leitura, conforme será proposto no capítulo 2.

Dessa forma, estabelecemos os principais norteadores envolvendo as teorias de leitura e de ensino de leitura no Brasil, bem como precisamos reforçar o fato de que, apesar da importância de cada uma, pareceu-nos haver lacunas nelas, conforme já pontuamos. Nossa opção pela abordagem dialógica bakhtiniana constituiu-se por acreditarmos que, a partir dela, foi possível tratar a linguagem na sua existência real e concreta, dando relevância tanto aos aspectos sociais quanto aos lingüísticos nela envolvidos.

1.3 A leitura e a escola no Brasil

Continuando o percurso dos caminhos para uma história do que seja leitura, chegamos a um ponto fundamental da pesquisa, ou seja, como lidar com o ensino da leitura como objeto de ensino-aprendizagem na escola (práxis pedagógica). Se o trabalho buscou uma proposta de aula de ensino-aprendizagem de leitura, consideramos necessário fazer um levantamento (ainda que breve) do modo como as atividades envolvendo leitura têm sido desenvolvidas nas escolas do Brasil.

Dessa forma, para tentarmos entender um pouco melhor a abordagem da leitura, na escola, tivemos de buscar informações que vão desde a formação do professor, passando pelas maneiras de a sociedade lidar com a leitura (e as conseqüências disso na escola), além dos materiais de leitura usados para o trabalho com a leitura na escola. Correndo o risco de desenvolver um tópico fragmentado a ponto de descaracterizar o gênero dissertação aqui exigido, justificamos essa escolha por acreditarmos na importância de cada um dos aspectos abordados, especialmente se levarmos em conta tratar-se de uma pesquisa de abordagem sócio-histórica, ou seja, que considera fundamentais as influências da complexidade que abarca a sociedade humana.

Apesar de as pesquisas na área da leitura datarem da década de 1980, ou seja, já terem percorrido um trajeto consistente (além de já produzirem mudanças nas formas de lidar com as práticas de leitura na escola), as três últimas décadas têm evidenciado um crescimento nas pesquisas que buscam respostas ao ensino-aprendizagem da produção textual. Não podemos negar a ligação existente entre a leitura e a produção textual, mas julgamos que, por conta dessa concentração na área específica da produção textual, deixou-se de lado uma reflexão mais acurada do que seja efetivamente o ensino-aprendizagem da leitura na escola. Quando analisamos essa questão no Ensino Médio, podemos perceber que as atividades de prática de leitura foram quase que relegadas ao espaço da leitura literária. Em algumas escolas, esse espaço restringe-se a aulas de literatura, por exemplo.

Já em relação às maneiras de a sociedade, de modo mais generalizado, lidar com a importância da leitura, ressaltamos que o ano de 2005 foi denominado de ano Ibero-americano da leitura, a ser comemorado em 21 países da Europa e das

Américas. No Brasil, foi denominado **Viva Leitura** e, segundo consta em seu *site* de informações (www.vivaleitura.com.br, 2005), tem como objetivo maior ser

[...] uma grande mobilização nacional para que 2005 seja marco para o início de um gigantesco esforço de todos para que o Brasil implemente uma Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas com a dimensão demandada pelo país. E dê, dessa forma, o grande salto necessário para construir uma Nação de leitores. (www.vivaleitura.com.br, 2005).

O projeto evidencia uma preocupação social mais ampla e legítima em relação ao acesso à leitura, no entanto essa preocupação parece centrada em uma crença de que o papel dos responsáveis pela disseminação do hábito de ler esteja vinculado a uma tarefa de **incentivadores** (grifo nosso) e, mais especificamente, de incentivo à leitura de livros. O que pretendemos destacar é que, se essa tarefa tem sua importância (no âmbito geral), na escola, podem também ser adotadas estratégias que permitam (ao leitor que se quer formar) condições de dar um significado alargado à prática da leitura. Por razões históricas, o ato de ler parece cristalizado como o ato de ler livros. E esse aspecto necessita de mais discussões, se pretendemos que a escola atue para que as práticas de leitura, na sua pluralidade de possibilidades, se disseminem na sociedade contemporânea.

Apesar disso, acreditamos que ainda há um longo caminho a percorrer para que as reflexões a respeito das abordagens da práxis pedagógica comecem a se tornar mais efetivas e até difundidas. Para tentarmos compreender melhor as transformações que ocorreram nas práticas de leitura na escola brasileira, abordaremos alguns aspectos que julgamos significativos para o presente trabalho. Para dar conta desse apanhado, ampliamos o foco específico das atividades de leitura para todas aquelas em torno do ensino da língua portuguesa, uma vez que é nelas que se concentram tanto atividades de leitura quanto de escrita. Essa

ampliação do olhar foi necessária porque existem poucos materiais¹¹ que se detenham em um resgate histórico dos aspectos específicos da leitura. A história que tentamos pontuar foi através da busca de pistas que pudessem trazer à tona os modos de lidar com a leitura, inseridos nesse contexto mais amplo.

Primeiramente, é importante lembrar que, até o século XVIII, o português coexistia com a chamada língua geral (língua indígena sistematizada pelos jesuítas) e o latim. A língua geral era a mais usada no cotidiano da maioria das pessoas. Já o latim, por ser a língua em que foram formados os jesuítas (padres da Companhia de Jesus que dominavam, à época, o ensino no Brasil), era ensinado aos alunos das classes privilegiadas. Esses estudantes aprendiam, ainda, os preceitos relacionados à arte de falar bem, à arte da elaboração dos discursos, à arte da elocução - concernentes à retórica - em autores gregos e latinos. Além disso, a retórica incluía, nessa época, a poética (PESSANHA, et al., 2003, 2004). E o ensino do português resumia-se à alfabetização, apesar de ser a língua oficial do Brasil. Assim, nem poderíamos caracterizar o ensino da língua portuguesa como uma disciplina plenamente instituída. Essa situação vai se modificar a partir da Reforma Pombalina, que tornou obrigatório o uso e, conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa, e proibiu a língua geral (PESSANHA, et al., 2003, 2004).

A Reforma promovida pelo Marquês de Pombal trouxe conseqüências importantes para o surgimento efetivo da disciplina escolar de ensino de língua portuguesa. Essa disciplina, entretanto, passaria a seguir o modelo já adotado para o ensino do latim, ou seja, através da gramática e da retórica. E apenas no final do século XIX passou a ser denominada de Português, assim como o cargo de

¹¹ Apesar disso, precisamos registrar que tem se desenvolvido, especialmente nas três últimas décadas, um campo de pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, que busca articular o cotidiano escolar, as práticas de ensino de professores e alunos e os materiais escolares (PESSANHA, et al., 2003, 2004).

professor de português foi criado somente em 1871. Apesar dessa alteração de nomes, os conteúdos mantiveram a tradição da gramática, da retórica e da poética até a década de 40 do século passado (SOARES, 2001, p. 212). A constituição de uma disciplina, no currículo escolar, como podemos ver, recebe influências dos fatores sociais associados a ela.

Portanto, antes da constituição de uma disciplina de ensino de língua portuguesa, as atividades envolvendo leitura, conforme Galvão e Batista (1998) - até meados do século XIX -, nas poucas escolas brasileiras, eram produzidas a partir de textos manuscritos, como documentos de cartórios e cartas pessoais. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. Essas leituras talvez possam ser explicadas através do perfil do professor. Conforme Soares (2001, p. 214), os professores da época

[...] eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros, e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino [...].

Os textos trabalhados em sala eram determinados pelos professores (frequentemente também de autoria deles), e os alunos acabavam por exercer a função de platéia para vigorosos discursos e recitações de poemas, além de terem como tarefa espelhar-se nessas práticas de oratória. Essa postura justificava-se pelo fato de que o alunado era constituído de filhos das elites, com acesso aos poucos materiais escritos à disposição na época. Eles chegavam à escola com certo domínio da norma padrão culta e o estudo da língua portuguesa abrangia um aprimoramento dos aspectos gramaticais da língua (na disciplina de gramática), além de análise de textos literários (dentro dos estudos da Retórica e da Poética).

A leitura, então, no final do século XIX e no início do século XX, era tratada como sinônimo de oralização. “O professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a pensar, mas ‘tomava’ a lição de cada um dos alunos, fazendo-os ler em voz alta” (GALVÃO e BATISTA, 1998, não paginado, grifo dos autores).

A partir da primeira metade do século XX, uma série de mudanças nas escolas serão perceptíveis, fruto de transformações na sociedade brasileira. O perfil dos alunos vai se modificar, uma vez que os filhos dos trabalhadores também começam a freqüentar as escolas. Por conta disso, “o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário” (SOARES, 2001, p. 214). Esse crescimento gera uma necessidade de contratação de mais professores, o que provoca outra alteração profunda nos modos de se dar aulas. Se antes os professores (oriundos dos meios letrados e de prestígio social) detinham a prerrogativa de trabalharem os textos do modo que melhor lhes conviesse, a partir do ingresso desses novos professores (de origem social menos prestigiada) surgem os manuais didáticos. Neles, os professores encontravam, além dos textos já determinados, conhecimentos gramaticais, e ambos eram complementados por propostas de exercícios a serem desenvolvidos em sala. Soares (2001, p. 215) identifica que essa transformação das práticas didáticas é o reflexo do “processo de depreciação da função docente”. O que podemos perceber, procurando entender as práticas de leitura, é que, mesmo com essas mudanças nos suportes, não ocorreram alterações nas formas de abordagem dos textos. Os conteúdos ainda estavam atrelados a uma concepção de língua enquanto sistema, e “continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão” (SOARES, 2001, p. 216).

O livro didático foi peça fundamental nesse contexto. No nosso entender, a relação da leitura, na escola brasileira, com o livro didático está tão arraigada que faz sentido tentar entender um pouco mais da constituição desse instrumento didático.

Uma primeira constatação é de que “o professor e o aluno se alternaram, historicamente, como leitores visados pela produção didática [...]” (BATISTA, 2000, p. 550). Assim, no século XIX, por exemplo, o professor era o detentor do saber, o exemplo de leitura a ser seguido e ao aluno cabia o papel de procurar demonstrar sua competência em reproduzir, em voz alta, esse exemplo, processo que persistiu até o início do século XX. O material usado nas aulas era constituído de textos que privilegiavam a norma padrão culta da língua e de conteúdos gramaticais dessa norma. O professor usava o material como melhor lhe conviesse, mas o processo pedagógico era basicamente de tentar imitar o que o professor, numa espécie de performance basicamente oralizada, ensinava¹².

O incentivo à leitura silenciosa em detrimento da leitura oral, por sua vez, provocou alterações importantes na maneira de a escola lidar com os suportes didáticos para o ensino da leitura. A partir da primeira metade do século XX, a escola começou a moldar as formas de ler através de um material específico, chamado de didático, ao contrário do que se fazia então. Embora haja uma efervescência de mudanças, os relatos dão conta de que ainda havia uma relação de imposição quanto às fontes de leitura (BATISTA, 2000). As editoras começam a

¹² Note-se que evitamos o binômio ensino-aprendizagem, por considerarmos que as aulas, na época em questão, eram momentos em que o objetivo era o professor ensinar, não havendo maiores preocupações se o aluno efetivamente aprendia.

mostrar um crescimento em função da adoção, pelas escolas, do livro didático¹³, e nasce, paralelamente, um novo nicho de mercado: os livros de literatura infantil. Este nicho vem ao encontro de uma tendência que se firmaria na década de 70: o incentivo à fruição da leitura de textos literários. Há, nessa época, uma quantidade significativa de títulos de leitura literária à disposição dos diversos públicos escolares. Também o tempo de vida útil do livro escolar modificava-se radicalmente.

A partir da década de 70, é incontável o número de séries de leitura que surgem. Ao contrário do que acontecia no passado, os livros passam a ter um tempo menor de utilização nas escolas. Se, antes, alguns compêndios sobreviveram no cotidiano das salas de aula por 40 ou 50 anos, mais recentemente, essa duração tem sido muito menor. Essa modificação pode ser explicada pela necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, e pelo desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico (além, é claro, das necessidades comerciais das editoras). Os novos livros trazem, cada vez mais, cadernos de exercícios e manuais do professor. No passado, traziam, no geral, uma ou duas folhas de instrução aos professores. (GALVÃO e BATISTA, 1998, não paginado).

Além disso, os materiais didáticos estarão organizados, geralmente, em unidades nas quais se buscará articular a leitura dos textos que os livros didáticos contêm, através dos assim chamados exercícios de interpretação de textos. Assim, “os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades - [...]” (BATISTA, 2000, p. 552). Batista também vai ressaltar que, a partir dos anos 60 e 70, os livros didáticos vão acabar por assumir a voz do professor, já que as instruções contidas neles serão direcionadas ao aluno. A leitura do material didático quase podia dispensar a participação do professor, que acabava por ser subordinado ao material e dependente dele para desenvolver suas aulas.

¹³ Segundo o IBGE (2005, não paginado), “os dados revelam que em 1970 houve uma ampliação da dependência da atividade empresarial dos livros didáticos e manuais escolares, os quais, em conjunto, foram responsáveis por 38% dos títulos em primeira edição em termos de tiragem”.

Ainda em relação aos livros didáticos, nos anos 80, começa a tomar força uma reflexão a respeito dos aspectos ideológicos envolvidos nas questões escolares. Nesse contexto, estudos dos textos que compõem os materiais didáticos também vão contribuir para o desvendamento das práticas de leitura na escola. Em **As belas mentiras, a ideologia subjacente aos textos didáticos** (1981), Nosella procurou descobrir alguns aspectos ideológicos (associados ao momento político da época) que permeavam as escolhas de temas, o que se pode perceber pela hipótese formulada no início do livro:

Os textos de leitura dos livros didáticos das quatro primeiras séries do Primeiro Grau transmitem uma ideologia, formulada e imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo.

O objetivo dessa ideologia subjacente aos textos de leitura seria a manutenção do *ethos* capitalista, que, por sua vez, justificaria as relações de produção da sociedade vigente, favorecendo a classe dominante e prejudicando a classe dominada. (NOSELLA, 1981, p. 13)

Dessa forma, percebemos que a escolha dos textos a serem trabalhados como fonte de leituras, na escola, não é neutra, levando em conta o alerta de Chartier (2000, p. 30) de que “as estratégias de publicação sempre moldaram as práticas de leitura”. Os textos que circulam na escola não estão lá fortuitamente. Há uma série de relações econômicas, sociais e políticas imbricadas. Em **Do ideal e da glória - Problemas inculturais brasileiros**, Lins (1977) faz uma análise que pode reforçar essa asserção. Ele toma dois momentos diferentes da difusão do livro didático, observando, especificamente, os textos que circulam neles. A conclusão interessa pelo fato de demonstrar, em um estudo particular de casos, uma realidade confirmada em muitas escolas brasileiras. No capítulo **O livro didático – primeiro tempo: 1965**, o autor apresenta uma seleção de textos extraídos de livros didáticos da época, em que os autores fazem escolhas parciais, às vezes até incluindo textos

de autoria própria. Causa espanto a “mistura”, como Lins assevera, ou seja, a falta de critérios ordenadores na escolha dos textos a serem objeto de leitura para os alunos. Mais adiante, no capítulo **O livro didático – segundo tempo: 1976**, o autor vai identificar os dados observados como uma “Disneylândia pedagógica”. Há uma alteração interessante a ser observada: o papel do leitor-aluno, colocado como interlocutor direto do autor. Essa “arte da sedução”, conforme Lins a denomina, inicia na apresentação dos livros: coloridos, cheios de imagens, e vai desembocar nos discursos dirigidos ao aluno-leitor, sempre buscando agradá-lo. Entretanto, será a quantidade de crônicas apresentadas como objeto de leitura o que mais chamará a atenção para o nosso estudo. Como explica Lins (p. 147): “o gênero preferido dos nossos mestres é, sem dúvida, a crônica – e esta, quanto mais ligeira, melhor”. O aluno, nesse caso, torna-se um verdadeiro representante do mercado de consumo, e as estratégias para escolha de livros didáticos estarão atreladas a esses possíveis consumidores.

Outro aspecto em relação à leitura, a partir dos anos 70, é que ela estará associada à leitura de textos literários, e inúmeros projetos envolvidos nessa prática surgirão. Em relação ao livro literário, podemos destacar alguns pesquisadores que aprofundaram essas questões nos anos 80, promovendo discussões acerca do papel que a escola deveria exercer em relação à formação de leitores e ao incentivo à leitura. Fizeram parte desse grupo, principalmente, professores universitários de Teoria Literária preocupados com a chamada “crise de leitura na escola”, como Regina Zilbermann¹⁴ e Marisa Lajolo. Essas questões, embora tenham surgido no ambiente acadêmico, refletiram no ambiente escolar, inclusive através de programas governamentais (por exemplo, o Programa Nacional de Salas de Leitura, instituído

¹⁴ Professora de Teoria Literária, que é organizadora de **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**, obra referência dessa linha de pesquisa, de 1982.

pelo FAE/ MEC – Fundo de Assistência do Educando, em que escolas públicas recebiam caixas com livros literários para serem lidos pelos alunos). A leitura estava sob os holofotes e o objetivo principal da escola, nesse contexto, era o de formar leitores de literatura. Um exemplo significativo para nossa experiência foi a participação, em Passo Fundo, como aluna do curso de Letras da UPF (Universidade de Passo Fundo), das primeiras edições da Jornada Nacional de Literatura¹⁵, em que autores da literatura nacional, como Lya Luft, Mário Quintana, reuniram-se para debater a leitura de literatura.

Vale ressaltar que a leitura que se pretendia promover era a leitura-fruição, pois se acreditava (e parece-nos que essa crença permanece até os dias de hoje) que, uma vez “fiscado” pelo prazer de ler textos literários, o aluno estaria devidamente preparado para o mundo das diferentes leituras disponíveis no decorrer de sua vida. A tarefa do professor de Língua Portuguesa era de apresentar ao aluno o mundo da leitura, através de textos literários. Foram desenvolvidas estratégias no intuito de inserir o aluno nesse mundo, de modo que ele se tornasse um leitor completo em um processo natural de ampliação de suas leituras.

Essa abordagem, entretanto, tenta resolver um problema mais abrangente (o ensino-aprendizagem da leitura que a escola deveria promover) a partir de uma óptica parcial. A leitura como atividade de fruição é fundamental para o aluno, mas há outras práticas de leitura que precisam ser ensinadas na escola. O aluno vai deparar-se com diferentes gêneros do discurso¹⁶ nos textos com os quais vai lidar. Se quisermos promover o aluno a um leitor de literatura, estaremos limitando as possibilidades de aprendizado de leitura apenas aos gêneros literários. O objetivo

¹⁵ Inicialmente denominada Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, e atualmente chamada de Jornada Nacional de Literatura, cuja 11ª edição aconteceu em agosto de 2005. Esse encontro firma-se, atualmente, como o maior do gênero no Brasil.

¹⁶ A noção bakhtiniana de gênero do discurso será detalhada no item 1.4.

poderia ser uma ampliação da gama de práticas de leitura, sem deixar de lado o incentivo à leitura como fruição estética. Assim, acreditamos que a tarefa do professor de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio, deveria ser a de criar possibilidades de práticas de leitura que permitissem ao aluno atingir uma maturidade tal a ponto de poder ler desde literatura, passando por outros gêneros que fazem parte de sua vida, incluindo os mais prosaicos - como uma mensagem publicitária – e os mais complexos, como um contrato de compra de um imóvel. O intuito, através dessas reflexões, é o de agregar ao ato de ler todas as possibilidades que essa prática permite, percebendo a função social das leituras que são feitas. Dessa maneira, a escola estaria promovendo um trabalho mais adequado ao que se compreende por leitura, dentro do escopo deste trabalho.

Seguindo o percurso histórico da questão da leitura na escola brasileira, chegamos a um ponto determinante em nossa pesquisa: a apostila, material didático adotado pela escola em que a pesquisa se desenvolveu¹⁷. Esse tipo de material tem se tornado cada vez mais freqüente nas escolas da rede privada, no Brasil, pelo menos nas duas últimas décadas. Oriundas dos cursinhos pré-vestibulares, as apostilas trouxeram uma série de vantagens para os donos das escolas (e para os detentores dos direitos autorais desse material didático também), dentre elas, a possibilidade de atrelarem seus nomes às redes de ensino que os produzem, numa tentativa de criar uma espécie de “grife” de educação.

Ainda não há muitos estudos a respeito dessa modalidade de material didático. Algumas perguntas talvez ainda pudessem ser discutidas oportunamente, como: a apostila pode ser agrupada no rol dos livros didáticos? Se não, quais características fariam dela uma alternativa aparentemente melhor que o livro

¹⁷ As informações a respeito da escola encontram-se no próximo capítulo.

didático? As respostas não poderiam deixar de lado os aspectos editoriais e mercadológicos, muitas vezes subsumidos, entretanto altamente definidores desse setor de consumo. Batista (2000, p. 537) destaca que esse meio de reprodução de materiais didáticos promoveu o desenvolvimento de uma “imprensa” escolar e cita como exemplo “que a editora Ática – que em 1996 era a maior editora brasileira (maior também na área dos didáticos) – originou-se do setor gráfico de uma escola”.

Assim, o percurso histórico aqui traçado mostrou que a leitura, na escola, foi transformando-se significativamente. Se as práticas de leitura, no final do século XIX e no início do século XX, eram abordadas, na escola, como práticas de oralização, no final do século XX e início do século XXI, a situação já não é a mesma. O perfil do alunado mudou com a democratização de acesso às escolas, a partir de políticas de incentivo ao estudo, além de se desenvolverem mecanismos de avaliação das escolas (e de seus resultados), como SAEB, ENEM, caracterizando preocupação com a qualidade do que é oferecido aos alunos. Hoje, diante da ampliação de acesso às possibilidades de leitura, o cenário exige que a escola procure contemplar o processo posterior ao da alfabetização. Nesse contexto, emerge a noção de letramento¹⁸.

Um dado fundamental para as mudanças nas aulas de Língua Portuguesa, por volta da metade dos anos 80, é que a noção de letramento começa a circular nos meios acadêmicos. O estabelecimento de uma noção de que a tarefa da escola em relação às práticas de leitura vai além da alfabetização gera uma perspectiva mais abrangente para o ensino-aprendizagem. Atribui-se a Mary Kato (cujas reflexões teóricas já foram abordadas na seção 1.1.2) uma das primeiras referências

¹⁸ Embora não haja consenso em relação a uma definição do que seja letramento, em função da complexidade desse tema, neste trabalho vamos adotá-lo sob a perspectiva de que envolve as práticas sociais de leitura e de escrita.

ao termo letramento, na obra **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística** (1986). Desde então, alguns pesquisadores têm se debruçado sobre esse tema, estabelecendo um grupo importante para essa área. Podemos destacar desse grupo, além de Mary Kato, Leda V. Tfouni, Ângela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo, entre outros.

Segundo Soares (2004, p. 45), o surgimento da noção de letramento está ligado a um fato social, pois

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita [...], um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever.

Assim, as práticas sociais passam a exigir que as pessoas, além de alfabetizadas, consigam interagir com diferentes práticas de leitura e de escrita. Segundo os estudos do letramento apontam, o foco da relação com o texto, na escola, precisará de um espaço maior, bem como o aluno precisará desenvolver capacidades de leitura relacionadas com suas práticas sociais. Essa preocupação aparece, também, nos documentos oficiais que são construídos na década de 90, especialmente os PCNs (conforme já citados na introdução).

A partir do levantamento dos tópicos apresentados, cujo objetivo foi tentar traçar um panorama das atividades de leitura que se desenvolveram na escola brasileira, tentaremos destacar alguns aspectos a respeito do atual perfil dessas práticas. A educação, no Brasil, de modo geral, tem sido objeto de reflexões e mudanças. Apesar de estar impregnada em muitas práticas descritas anteriormente, já não se pode negar que a abordagem da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, não é a mesma do início do século passado, por exemplo. Os próprios documentos

oficiais enfatizam tais prerrogativas (PCNs, por exemplo). Cabe à educação escolar, segundo tais concepções, dar subsídios para que o estudante possa fazer conexões entre o que está aprendendo e aquilo que acontece no mundo, função a que a escola deveria se destinar.

Inserida nesse contexto, a aula de Língua Portuguesa deveria deixar de ser, prioritariamente, um meio de transmissão de conceitos gramaticais (metalinguagem) e regras da norma considerada padrão, já que começa a ser influenciada pelos estudos lingüísticos que se intensificaram, especialmente os desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX. Na tentativa de resumir essa dinâmica, talvez fosse cabível o seguinte: estudar a língua portuguesa passaria de um trabalho com uma clientela que já dominava o padrão escolar, aperfeiçoando tão-somente tal domínio, para um exercício de apropriação de uma norma padrão (socialmente valorizada e, portanto, meio de ascensão social), alicerçada em bases de adequação e não de erro-acerto¹⁹. E um elemento principal para essa nova dinâmica de trabalho com a língua portuguesa será a noção de texto.

Embora não haja consenso quanto à definição de texto, na esfera escolar, consideramos apropriada a noção apresentada por Geraldi (1984) na obra que pode ser considerada um marco das mudanças ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa, na década de 80, cujo título já as anuncia: **O texto na sala de aula**. Composto por uma “coletânea de textos, escritos por professores de português e cujos interlocutores imaginados são também professores de português” (p. 5), o livro apresenta várias reflexões acerca da importância de trazer às aulas de português o texto como veículo de aprendizado. Na página 77, Geraldi argumenta:

¹⁹ É preciso frisar que tal situação é mais perceptível nas teorias que surgem no bojo dos estudos lingüísticos do que na situação de sala de aula propriamente. Essa distância, embora já tenha sido mais acentuada em outros tempos, ainda persiste e merece continuamente um trabalho de aproximação.

Em trabalhos anteriores defendi o ponto de vista de que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas:

1. Prática da leitura de textos.
2. Prática da produção de textos.
3. Prática da análise lingüística.

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Para mais adiante, na página 78, afirmar que:

Comprovar a artificialidade [do uso da linguagem na escola] é mais simples do que se imagina: na escola não se escreve [sic] textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola, não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.

Assim, parece estar assegurado um lugar de destaque ao texto nas aulas de Língua Portuguesa. Desde as séries iniciais, procura-se, nas escolas, trabalhar com um material mais próximo da “realidade” da linguagem, evitando criar um mundo paralelo para a língua, no qual não haja lugar para os usos efetivos da linguagem. Essa nova realidade não deixa de ser percebida nas aulas do Ensino Médio.

Fazer um exercício de observação do universo que engloba o ensino-aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio do Brasil, permite-nos corroborar algumas conclusões alinhavadas acima. Primeira, a leitura está no centro das atenções, pelo menos nos discursos. Desde os documentos oficiais, passando pelos principais mecanismos de seleção de candidatos ao Ensino Superior (ENEM, vestibulares, SAEM), chegando aos materiais didáticos e, finalizando o percurso, nos planejamentos e depoimentos de professores, todos enfatizam a necessidade de o aluno saber compreender textos.

Apresentando a obra **Aprender e ensinar com textos de alunos** – volume 1, Geraldi (1997, p. 17) enfatiza: “Ao longo da década de 80 o ensino de língua portuguesa foi objeto de um minucioso esquadrinhamento cujos resultados constituem hoje uma extensa bibliografia, [...]”. Para justificar esse avanço, aponta fatores históricos,

mas também fatores menos conjunturais que relevam as perspectivas teóricas utilizadas nos estudos da linguagem (ou das linguagens), com novos temas e novos postos de observação dos fenômenos: a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re) afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliados os estudos relativos às variedades lingüísticas; **discurso e texto passam a ser unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base nos enunciados**²⁰ (grifos nossos); os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto o texto e o autor; a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas do conhecimento. (GERALDI, 1997, p.18, grifos nossos).

Os PCNs do Ensino Médio, publicados em 1999, também apresentam o ensino de língua a partir da visão da linguagem como interação e colocam o texto, sua “compreensão/ interpretação/ produção”, no centro das atividades das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/ linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a

²⁰ É fundamental ressaltar que a noção de enunciado aqui posta não confere com a noção a ser desenvolvida mais adiante quando forem apresentados os conceitos bakhtinianos.

verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. **Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão-interpretação-produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.** (MEC, 1999, p.139, grifos nossos).

Entretanto, se a presença do texto é um ponto pacífico (guardadas as discrepâncias das abordagens feitas a partir dele), a presença da leitura como objeto de ensino já não pode ser tão claramente recortada. Se perguntássemos a professores de Língua Portuguesa qual é o espaço em que a leitura, como objeto principal, deve estar, provavelmente obteríamos respostas tais como: nas aulas de literatura, nas de práticas de leitura em voz alta do texto ou nas de interpretação de textos.

Podemos perceber que, ao associar aulas de literatura a ensinar a ler, persiste a idéia de que ler é sinônimo de ler os clássicos; de que a boa leitura está restrita aos grandes autores. Já a associação às práticas de oralidade ainda remete a uma concepção de leitura como era ensinada até o início do século XX (quando o professor tomava a leitura em voz alta de seus alunos, e a aprovação deles se dava em função desta competência).

As - assim denominadas pelos professores - aulas de interpretação de texto, por outro lado, parecem ser um elemento garantido no cenário das aulas de Língua Portuguesa e sua função está em grande proporção associada ao fato de os principais mecanismos de seleção de candidatos ao Ensino Superior terem adotado como procedimento usual cobrarem esse tipo de questões. Essa última concepção dada às aulas de leitura pode ser dimensionada em um texto citado no *site* de uma escola de elite de São Paulo. Originalmente publicado em um jornal de circulação nacional (Folha de São Paulo. Caderno Fovest, 2003), sob o título **Resposta certa**

no vestibular começa com boa leitura, seguido de uma chamada reforçando a mensagem: **A compreensão de textos é hoje a competência mais cobrada nos vestibulares**, o texto expressa a escolha dos vestibulares - cobrar a capacidade de leitura dos candidatos. Entrevistado para a reportagem, Leandro Tessler, coordenador do vestibular da Unicamp (instituição de Ensino Superior, localizada em Campinas, interior de São Paulo), não deixa dúvidas quanto à opção por questões de interpretação de textos, ao afirmar que “só os candidatos com boa capacidade de leitura conseguem encaixar-se no perfil” (TESSLER, 2003, não paginado) do referido vestibular.

A realidade do Ensino Médio tornou-se mais evidente, nos últimos anos, quando focamos a atuação especialmente nas turmas de terceiro ano e de pré-vestibular, como professora de Redação. Nessas turmas, as aulas de interpretação de texto têm nome e sobrenome, notadamente em função das mudanças no vestibular.

Até a 2ª série do Ensino Médio, parece que a leitura funciona tão naturalmente e está tão arraigada que passa quase despercebida. Está nas aulas de leitura de textos, nas aulas de conteúdos gramaticais, nas aulas de redação, porém apenas está, não é elemento sobre o qual se especifique muito esforço de ensino-aprendizagem. Ler faz parte do processo de aprendizado, ler não se constitui em um objeto de aprendizado. Se fôssemos determinar o lugar do aprendizado da leitura, este quase sempre estaria circunscrito às aulas de literatura. Aqui podemos perceber a visão agregada ao ato de ler. Leitura é sinônimo de leitura de textos literários, aliada à concepção de que a boa leitura é a leitura do que a escola determina como tal. Além disso, associa-se a leitura apenas à fruição estética, ao prazer do ato de ler e, a partir dessas premissas, a escola outorga-se o dever de

ensinar a ler e incentivar a leitura - mostrando a leitura considerada “boa”, através de listas de cânones e buscando, incansavelmente, técnicas que incentivem o amor pelos livros, pela literatura.

Ao evidenciar a pretensa importância do trabalho com leitura nas aulas de terceiro ano e de pré-vestibular, começaram a surgir dificuldades metodológicas na elaboração dessas aulas. Afinal, como podemos ensinar para que o aluno aprenda a responder às cada vez mais comuns - assim chamadas no ambiente escolar - questões de interpretação propostas pelos vários mecanismos de avaliação do Ensino Médio voltados ao ingresso no Ensino Superior? Em resposta a essa dúvida, começamos a mapear algumas observações, dentre elas, que não temos, professores de língua materna, trabalhado com leitura sob a óptica do texto na perspectiva do enunciado (conforme Bakhtin). Quase sempre essa atividade resume-se a uma observação do texto desvinculado de sua situação social de interação, de sua finalidade sócio-discursiva, dos leitores previstos e da noção de autoria. E esse foi o objetivo da pesquisa, buscar uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura que, antes (no sentido cronológico do termo) de ater-se somente ao texto a partir de uma visão imanente dele e da língua, levasse em consideração os elementos extraverbiais, para compreendê-lo como enunciado, ou seja, na sua condição de unidade irrepitível do discurso, na acepção bakhtiniana. E esse aporte teórico adotado como ponto de vista está apresentado no próximo item.

1.4 Uma opção metodológica a partir da teoria bakhtiniana de linguagem

1.4.1 Fundamentos bakhtinianos: linguagem e dialogismo

A opção teórica que fizemos, neste trabalho, partiu de uma premissa básica: já não podemos prescindir do caráter dialógico da linguagem, a fim de estudá-la (a linguagem, bem entendido), enquanto fenômeno, na sua completude. Adotamos tal concepção a partir da distinção que Faraco (2001) apresenta entre os estudos já feitos, até o início do século XXI, sobre a linguagem. Para esse autor, dois percursos podem ser resumidos de maneira que um “se constitui a partir do enfrentamento da linguagem verbal como realidade vivida. O outro é produto das abstrações que permitiram focar a língua como um sistema formal, como uma realidade em si” (FARACO, 2001, p. 1). Também, para Faraco, a segunda abordagem foi a mais característica do milênio que se encerrou há poucos anos. O problema que emerge dela, segundo Faraco, é a escolha da língua como foco central nos estudos da linguagem, isolando-a dos elementos que a abarcam intrinsecamente, ou seja, a língua viva. Essa crítica inicial remete, em sintonia de fundamento, ao escopo teórico que foi adotado como fundamento desta pesquisa: a noção bakhtiniana de linguagem, que, por sua vez, se coaduna com a escolha feita: de dar um tratamento dialógico ao estudo da linguagem na esfera escolar.

Conforme já apontamos anteriormente, a concepção das reflexões bakhtinianas está ancorada na noção de dialogismo. Esse conceito será peça-chave para os fundamentos filosóficos de Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975). De

fato, esse pensador russo parece ter buscado, em todas as áreas²¹ sobre as quais se debruçou, reforçar uma filosofia que “remete a concepções dos seres humanos, de seu agir no mundo, de sua posição no mundo etc” (SOBRAL, 2005, p. 124). Embora seja mais conhecido por suas reflexões na área da crítica literária e da lingüística, parece plausível concluir que a tarefa que o ocupou durante toda a vida foi a de converter o seu dialogismo numa concepção de mundo plenamente desenvolvida (CLARK; HOLQUIST, 1984). Assim, sua busca por compreender a complexidade dessa característica inerente ao ser humano passou por vários campos das práticas sociais.

Precisamos ressaltar que, além dessa característica de desenvolver reflexões acerca de variadas áreas, há outra particularidade que gera polêmica entre os estudiosos desse pensador: o fato de Bakhtin não ter assinado muitos de seus escritos²². As causas dessa atitude têm a ver com fatores políticos, se lembrarmos que ele produziu a maioria de seus estudos na Rússia do começo do século XX, ou seja, em meio à Revolução Russa, mas também têm a ver com as próprias características de personalidade dele, já que “Bakhtin apresentava-se ao mundo como um indivíduo esquivo, contraditório e enigmático” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 30). Como essa polêmica parece ser de difícil resolução e por não ser esse o foco de nosso trabalho, não a abordaremos em pormenores.

Segundo Miotello (2005, p. 167), “ideologia é um conceito fundamental nos trabalhos e no pensamento de M. Bakhtin e do seu círculo”. A concepção de ideologia bakhtiniana, então, emerge a partir de duas críticas básicas ao pensamento que circulava a respeito desse tema. Miotello (2005) demonstra que,

²¹ Suas reflexões abarcam temas como psicanálise, teoria e crítica literária, além de questões a respeito da lingüística.

²² A problemática gira em torno de algumas obras que foram publicadas por Voloshinov e Medvedev, membros do Círculo de Bakhtin, mas que alguns pesquisadores atribuem a Bakhtin.

para Bakhtin, primeiramente, os teóricos marxistas ainda não haviam conseguido situar adequadamente a questão da ideologia, tratando-a de modo mecanicista. Além disso, os estudiosos (aí incluídos desde os marxistas, passando pelos lingüistas, psicólogos e teóricos das Ciências Humanas) propunham de modo inadequado, segundo as reflexões bakhtinianas, a questão da ideologia. Para eles, a ideologia deveria ser observada ora como produto da consciência, ora como um produto da natureza.

Miotello (2005) resume que a proposição de Bakhtin trata a ideologia como resultado da interação entre indivíduos. Ela não pode, dessa forma, estar restrita ao indivíduo, já que sua existência está atrelada às relações sociais, assim como não pode estar pronta como um aparato externo ao indivíduo, isenta das posições que esse indivíduo possa tomar diante dela.

Esse mesmo autor enfatiza que, para Bakhtin, qualquer um desses pontos de vista restringirá um estudo da ideologia, e, para superar esse olhar restritivo, propõe que a ideologia seja estudada na sua existência concreta: através de um estudo da linguagem. É preciso, então, estabelecer esse estudo da linguagem a partir de uma relação dinâmica com a ideologia. Para Bakhtin/Volochinov (1999), todo signo é ideológico e a palavra (aqui entendida como discurso) é o ponto de observação da integração da realidade na ideologia. Estudar a linguagem, sob essa perspectiva, pressupõe observar e analisar os modos como a linguagem reflete e também refrata as relações sociais, a ideologia.

Assim, a relação entre linguagem e ideologia é um aspecto fundamental a ser abordado para a compreensão da teoria bakhtiniana. Uma característica dessa relação é que ela não se dá de modo estático e unilateral. Ao contrário, o encontro entre linguagem e ideologia deve ser analisado “como uma inter-relação dinâmica e

complexa” (RODRIGUES, 2001, p. 8). Segundo Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 31, grifo do autor). O signo é parte do domínio do ideológico uma vez que reflete a realidade. Ao refletir a realidade, entretanto, o signo vai também assumir nuances atreladas aos aspectos ideológicos, já que os signos serão avaliados nas instâncias sociais em que estiverem inseridos.

A linguagem está sempre atrelada aos aspectos ideológicos, mas isso não significa que a reflexão bakhtiniana contemple um espaço abstrato e fora da realidade para os signos. O caráter ideológico do signo, ao contrário, permite-lhe uma materialidade objetiva, “seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 33). Determinar essa materialidade é importante, na teoria bakhtiniana, uma vez que se trata de uma abordagem que leva ao extremo o estudo da linguagem em seu ambiente: imersa nos usos que diferentes situações sociais promovam.

Para Bakhtin, a linguagem é, essencialmente, interação entre indivíduos, com todas as implicações sociais atreladas a ela.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 95).

Ao referir-se à palavra, Bakhtin estabeleceu uma crítica aos estudos formais da língua (já mencionados na distinção abordada por Faraco), denominados por ele de Objetivismo Abstrato. Segundo Bakhtin, “os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema lingüístico constitui um fato objetivo

externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 90).

Ora, ao tentar levar a cabo uma sustentação dialógica - se o objetivo for estudar a linguagem - não se poderá fixar âncora em uma convicção de isolamento da língua, no intuito de estudar o fenômeno da linguagem na sua totalidade. E é mais uma vez Bakhtin a fornecer argumentos enfáticos quanto a essa busca de um estudo dialógico da língua:

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 95).

É importante ressaltar que, ao estabelecer essa crítica aos estudos formais da língua, Bakhtin/Volochinov (1999) não ignoram a importância que esses estudos possam ter, desde que estabelecidos objetivos definidos para esse intento. Ao abstrair-se a língua, tratando-a como um sistema, ela é tratada de modo isolado dos elementos que são intrínsecos a ela, quer dizer, trata-se de um estudo de uma parte do fenômeno lingüístico. Tal escolha deverá sempre ter muito claro esse ponto de partida parcial e suas conclusões somente serão válidas para aspectos que compõem parte do estudo da linguagem. Conforme Bakhtin, “todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso. Uma abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para certos fins e determinadas tarefas e não para outras” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 96).

Assim, se houvesse intenção de estudar algum aspecto isolado da linguagem, a opção poderia envolver a concepção do Objetivismo Abstrato. Porém, a nossa opção apontou para a linguagem em sua prática viva e somente uma percepção que

levasse em conta os diversos elementos participantes da comunicação poderia dar conta dessa escolha metodológico-teórica.

Então, uma vez estabelecidos os fundamentos teóricos com os quais lidamos, precisaremos estabelecer os conceitos que, mais especificamente, constituíram o aporte para a nossa proposta de ensino-aprendizagem de leitura. A nossa escolha, então, envolveu as noções de enunciado, gênero do discurso e texto, conforme detalharemos no próximo item.

1.4.2 Os conceitos de enunciado, gênero e texto

Uma vez que tomamos como ponto de partida para nosso estudo a língua viva, precisamos pontuar alguns conceitos das reflexões bakhtinianas acerca dos fenômenos envolvidos nos usos da língua.

Para isso, cabe ressaltar o caráter dialógico que está associado ao uso da língua. Se a prática da língua viva é o objeto de estudo, é necessário tentarmos compreender os elementos que a envolvem direta ou indiretamente, ou seja, os elementos da interação verbal. Conforme Bakhtin/Volochinov (1999, p. 113, grifos dos autores), “toda palavra comporta *duas* faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”. O dialogismo que Bakhtin demonstra é produto do que ele denominou de interação verbal. Assim, a palavra sempre será socialmente dirigida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). A língua, sob esse prisma, não poderá ser considerada um produto acabado, ao qual o usuário tem acesso apenas no momento da fala ou escrita. A linguagem estará sempre atravessada pelos aspectos inerentes ao momento da interação social. Para

Bakhtin/Volochinov (1999, p.123), “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Posto isso, podemos ter uma idéia do que, em termos mais amplos, constitui a comunicação. Entretanto, parece-nos importante detalhar melhor os elementos que compõem a interação verbal. A questão que emerge é: se a comunicação está fundada na língua e nos elementos que a envolvem no ato da interação verbal, quais são estes elementos?

Uma primeira resposta diz respeito às unidades reais da comunicação. Se o que se busca é uma visão mais completa da linguagem, já não se pode considerar a palavra (isolada de seu contexto ou como unidade isolada no texto), de modo particular, ou a língua (enquanto sistema abstrato), de modo geral, como unidades da comunicação. Para Bakhtin, “as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações²³” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 125). A existência delas é concreta e singular e sua diversidade está atrelada a sua extensão, conteúdo e finalidade sócio-discursiva. A análise do enunciado, então, deverá levar em conta as dimensões e as formas dele, as quais, segundo Bakhtin, “são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 125, grifo do autor).

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 125).

Chega-se, assim, a uma possível segunda resposta à questão dos elementos que fazem parte da interação verbal. Ao estabelecer que do enunciado fazem parte

²³ Neste trabalho, sempre que houver a referência ao termo enunciações, ele será tomado como enunciado.

tanto os aspectos verbais quanto os extraverbais, já se percebe que, para Bakhtin, o aspecto verbal “é claramente não auto-suficiente” (BAKHTIN/VOLOSHINOV²⁴, 1926, p. 5), quando se procura compreendê-lo inserido na linguagem da vida. Uma vez estabelecido que, na real cadeia da comunicação, tanto o aspecto verbal quanto o extraverbal são indissociáveis, um entremeado no outro, tentaremos destacar alguns pontos importantes desses aspectos.

O meio verbal da comunicação constitui-se dos fatores lingüísticos do enunciado, com suas especificidades. Ora, ao fazer esta distinção, pode-se incorrer no risco de imaginar que a situação de comunicação é formada por uma língua, ou material semiótico, acrescida de um contexto extraverbal, de modo que um não esteja impregnado do outro. Pensar assim acarretaria um retorno às concepções que enfocam a língua como um sistema formal, como uma realidade em si. O que se compreende é que os dois aspectos não podem ser considerados realidades em si, isolados um do outro (ênfatizando que está sendo tomada a linguagem em seu todo). O meio verbal está tão “contaminado” dos aspectos extraverbais, que qualquer análise de um enunciado precisará levar em conta essa “contaminação”, uma vez que o contexto é constitutivo do enunciado e não algo que apenas o envolve. A distinção, proposta pelo pensador russo, entre língua e discurso pode reforçar o argumento desenvolvido acima.

Bakhtin, ao criticar a maneira como os estudos lingüísticos abordavam a língua, apresenta o termo discurso, em seus estudos, ponderando uma dissociação teórica entre este e o termo língua. Para ele, a língua é o “objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Já o

²⁴ Optamos por manter a grafia de acordo com os tradutores de cada edição pesquisada. Em função disso, o nome do autor poderá aparecer como Volochinov ou Voloshinov.

discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Por conta dessa distinção conceitual, os estudos do discurso serão situados em pesquisas na área que vai denominar de “metalingüística”²⁵, subentendendo-a como um “estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Ao optarmos por essa abordagem bakhtiniana, será necessário um novo olhar sobre o aspecto lingüístico. Será fundamental uma busca pelo conhecimento do fenômeno da linguagem como um todo, aí inseridos os aspectos verbais e os aspectos extraverbais.

Além disso, as características da linguagem verbal como material semiótico, na teoria bakhtiniana, são: pureza semiótica, “neutralidade” ideológica, papel especial na esfera cotidiana, material semiótico da vida interior e elemento acompanhante de todo ato consciente. Ressaltamos os dois primeiros itens, assim compilados por Rodrigues (2001, p. 10-11, grifo da autora):

a) Pureza semiótica: enquanto outros signos podem ter uma realidade não signica, como, por exemplo, cor, massa etc., toda realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. É nisso que reside sua existência. Assim, ela se mostra o signo mais “puro” e indicativo das relações sociais, pois nela se revelam melhor as formas básicas, as formas ideológicas da comunicação semiótica.

b) Neutralidade ideológica: Cada sistema de signos pode ser específico de alguma esfera ideológica, pois cada domínio pode possuir seu próprio material ideológico e criar símbolos e signos que lhes são próprios: o signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. Já a palavra é “neutra” em relação a qualquer função ideológica específica, pois pode preencher qualquer função: estética, científica, moral, religiosa, jornalística etc., estando presente em todas as relações entre indivíduos, em todas as esferas sociais. É no sentido de ubiqüidade social que é vista a sua “neutralidade” ideológica, pois todas as esferas sócio-ideológicas estão relacionadas com o uso da língua.

A neutralidade ideológica, relacionada à ubiqüidade social, é um dado importante para percebermos a ligação entre o meio verbal e o extraverbal da

²⁵ Alguns autores preferem o termo translingüística, como Clark e Holquist (1998).

linguagem humana. O fato de estar presente nas mais variadas situações de comunicação faz da palavra uma complexa rede de entrelaçamentos, que será resultado dessa característica única: a possibilidade de moldar-se a todas as espécies de relações possíveis. Assim, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 66).

Imbricada na interação verbal, a situação extraverbal do enunciado, segundo Bakhtin,

compreende três fatores: 1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível [...]), 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação.

[...]

- é disso tudo que o enunciado *depende diretamente*, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação. E, no entanto, tudo isso permanece sem articulação ou especificação verbal. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 5, grifos do autor).

Ora, se o aspecto extraverbal não aparece materializado verbalmente, como poderia influenciar a ponto de ser considerado tão importante quanto o aspecto verbal da comunicação humana? A resposta está na própria linguagem, já que qualquer falante concordará que não existe comunicação sem alguma avaliação. Mesmo a mais científica das asserções emerge carregada de nuances ideológicas, já que as pessoas fazem escolhas a partir de seus horizontes sociais, reforçando, dessa forma, a percepção ideológica que Bakhtin confere à linguagem.

Para deixar mais clara sua concepção de meio extraverbal, Bakhtin (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926) apresenta alguns exemplos de interações verbais. Em um deles, demonstra como o desconhecimento dos aspectos extraverbais pode dificultar a compreensão de um ato de comunicação. Ele apresenta a seguinte situação: “Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio.

Então, uma delas diz 'Bem.' A outra não responde.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 5) Este exemplo, relatado sem que as informações extraverbais sejam explicitadas, fica com sua compreensão prejudicada. Só quando o contexto extraverbal é apresentado, a linguagem produz sentido.

No momento em que o colóquio acontecia, ambos os interlocutores olhavam para a janela e viam que começava a nevar; ambos sabiam que já era maio e que já era hora de chegar a primavera; finalmente, ambos estavam enjoados e cansados do prolongado inverno – ambos estavam esperando ansiosamente pela primavera e ambos estavam amargamente desapontados pela neve recente. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 5)

É essa a arena em que se desenvolve a linguagem: na conjunção entre o meio lingüístico e o meio extraverbal, gerando um ato de comunicação. A relação entre ambos os meios é permanente e constitutiva, ao mesmo tempo em que vai se transformando, à medida que novos sentidos são produzidos.

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1926, p. 5)

Dessa maneira, a linguagem emerge como um fenômeno que abarca um constante movimento, determinado pelas diferentes situações sociais da vida humana. Cada situação social, por sua vez, agrupa um auditório, que são os participantes da situação. Bakhtin (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999, p. 125) compara o enunciado a uma ilha, cujas dimensões e formas são determinadas pela situação social e por seu auditório.

Estudar a língua, sob esta perspectiva de discurso, exige uma mudança de fundamento, que tentamos resumir da seguinte forma: o olhar sobre a linguagem já não poderá ser restritamente lingüístico e, em função, disso, o ponto de partida

precisará ser deslocado para a dimensão social em que esta linguagem está inserida.

Assim, ao deslocar o olhar sobre a linguagem para uma perspectiva social, as reflexões bakhtinianas propõem uma ampliação da área a ser estudada. A língua, enquanto sistema, já não poderá ser o foco único e os elementos que a envolvem não poderão ser desconsiderados. O enunciado é o elemento real da comunicação e compreender seus meandros será primordial. No interior do enunciado, articulam-se tanto os aspectos verbais quanto a situação extraverbal e Bakhtin/Volochinov (1999) postulam como ponto de partida para o estudo da língua os elementos extraverbais.

Uma vez que compreendemos, a partir das concepções bakhtinianas, que a linguagem está sempre ligada aos seus usos socialmente construídos, procuramos entender um pouco melhor como se elaboram esses usos nas diversas situações sociais.

Para Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor), “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Determinar a quantidade exata de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais seria uma tarefa quase impossível, uma vez que eles se originam a partir das complexas possibilidades de atividades humanas, bem como pelo fato de essas atividades não serem estanques, influenciando os diversos gêneros entre si. Apesar de reconhecer a dificuldade dessa tarefa, Bakhtin vai postular que um estudo das formas típicas de enunciados (gêneros do discurso) seria de grande importância para um trabalho de investigação de um material lingüístico concreto (BAKHTIN, 2003, p. 264). Assim, para o autor, os gêneros do discurso emergem a partir de

determinadas funções sociais aliadas a determinadas condições de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Para se buscar uma classificação dos gêneros, seria necessário um trabalho de pesquisa acerca dos diversos campos de atividade humana organizada socialmente. Isso porque cada esfera de atividade e da comunicação humana cria seu repertório de gêneros. Ora, se levarmos em conta a diversidade, a heterogeneidade e, até, a inesgotabilidade de situações sociais desenvolvidas pelo homem, através dos tempos, teremos a dimensão da riqueza de gêneros já surgidos ou em desenvolvimento. Essa ligação intrínseca aos aspectos sócio-históricos caracteriza também a maleabilidade dos gêneros, pois não são gerados de maneira isolada de outros gêneros. Ao contrário, a definição bakhtiniana de gêneros do discurso deve levar em conta as transformações ocasionadas pelo intercâmbio entre os diferentes gêneros que circulam ou que já circularam. O gênero vive do presente, mas recorda o seu passado, o seu começo. É por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento.

Dessa forma, na dinâmica das interações sociais, o gênero será a baliza que norteará o falante, ao mesmo tempo em que será o horizonte de expectativas do interlocutor, sempre assegurado por um campo de atuação de linguagem, através da interação verbal. Isso significa que a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso está sempre presente na construção do enunciados. O falante constrói um enunciado único, irrepetível, mas essa construção está ligada a um gênero especificado para a situação social em que se insere o enunciado.

Assim, quanto mais os falantes dominarem os diferentes gêneros que circulam nas esferas sociais em que esses falantes atuam, tanto melhores serão as interações verbais (e, conseqüentemente, sociais) deles. Entretanto, nem sempre o

falante tem o domínio teórico dos gêneros, apesar de empregá-los com segurança (BAKHTIN, 2003).

Na verdade, para Bakhtin (2003), a assimilação da língua dá-se vinculada à assimilação dos gêneros, através de enunciados. Daí, decorre a ligação entre o enunciado e o gênero, sempre a partir dos aspectos sócio-históricos, ou seja, o falante, na comunicação discursiva, vai construir enunciados - unidades reais da linguagem, segundo Bakhtin/Volochinov (1999) – concretos, únicos, irrepetíveis, mas esses enunciados estarão vinculados às possibilidades discursivas apresentadas através de gêneros.

Dessa maneira, Bakhtin estabeleceu um campo de pesquisa da linguagem que vai muito além dos limites da palavra e da língua. E, embora admita estar abordando de maneira filosófica (BAKHTIN, 2003) sua análise, estabelece como ponto de partida para qualquer pesquisa na área das ciências humanas (em que se inclui a linguagem) o texto, ou seja, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p. 308).

Dessa forma, o texto, para Bakhtin (2003), é o dado primário de um estudo da linguagem, já que se constitui na única realidade imediata da linguagem. As finalidades de investigação podem ser variadas, mas seu ponto de partida só pode ser o texto. A diferença que ele enfatiza é a de que o texto, quando imerso na situação social, será determinado como enunciado. E pontua que

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). (BAKHTIN, 2003, p. 309-310).

A noção de texto será desdobrada por Bakhtin de modo a perceber dois momentos diversos do estudo da linguagem. Se o objeto de estudo for o sistema da língua, o texto será repetível, reproduzível, a fim de garantir a sua compreensão lingüística no meio em que se insere. Já, se a busca for em direção à linguagem como fenômeno de comunicação na sua essência, na sua completude, o texto passa a ser um enunciado, irrepitível, irreproduzível, determinado pelas condições sociais, pelos sujeitos que interagem naquele momento único. São abordagens diferentes que produzem reflexões diversas a respeito de um texto.

A primeira fará um recorte mais voltado para “um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Como produto das interações sociais, então, o texto carrega consigo o sistema da língua, carrega aquilo que já está dado na língua. Sem esse princípio de aparente neutralidade, o grupo social ficaria impossibilitado de tomar conhecimento do enunciado, pois, para haver comunicação, é necessário que o grupo no qual a língua se estabelece esteja de acordo com a linguagem utilizada. Tomado isoladamente, entretanto, esse pólo vai relegar a premissa maior que abarca a linguagem, segundo Bakhtin, para quem

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem lingüísticas. Eles não têm analogia consigo. (BAKHTIN, 2003, p. 371).

Assim, o texto – como enunciado - só existe em situações de interação entre sujeitos e, através delas, promoverão a individualidade de cada texto. Quando o objeto de estudo escolhido incluir as regularidades da língua, essa opção deverá

levar em conta a parcialidade atrelada a ela. Não poderemos considerar esse um estudo da totalidade da análise do texto. Embora reconheçamos a importância de se fazer um estudo sob essa perspectiva, deverá ficar muito clara a opção por se observar **um** aspecto da vida do texto e não o seu **todo**. Isso porque, segundo Bakhtin (2003, p. 311), “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. Ora, para fazermos um estudo do texto como enunciado, será imprescindível a observação do momento da interação entre os indivíduos em relação à cadeia de outros textos - enunciados.

Para tentar resumir essa reflexão acerca de possibilidades de estudo de texto, transcrevemos o quadro que Rodrigues (2001, p. 62) elaborou na intenção de contemplar as diferentes maneiras de abordar o texto, ponto de partida para nossa pesquisa envolvendo leitura:

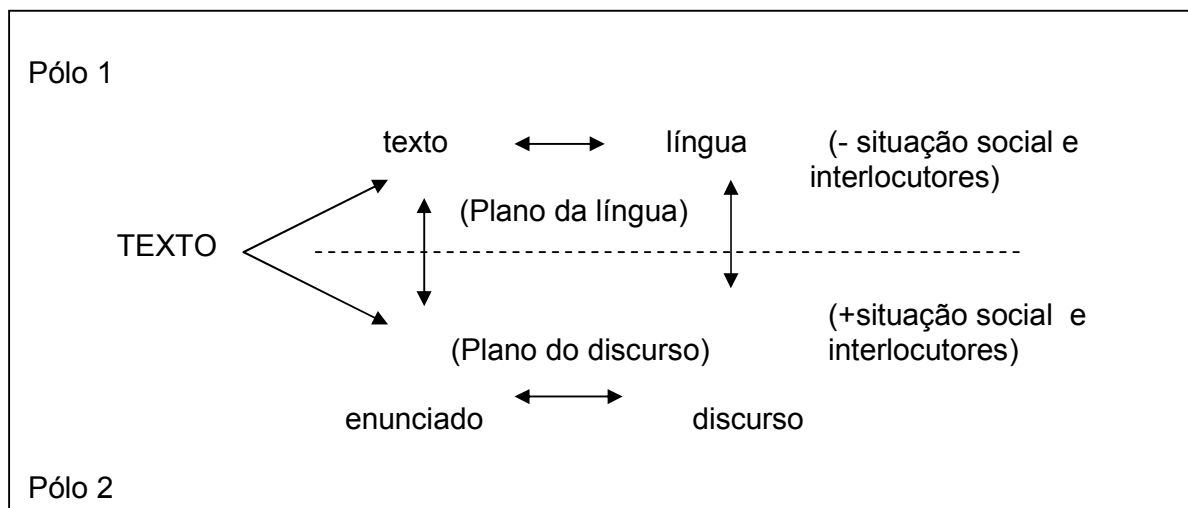


Figura 2: Relação entre texto e enunciado, língua e discurso (RODRIGUES, 2001, p. 62)

Ao trabalhar com o texto no plano da língua, a abordagem será pela busca das regularidades e a leitura vai ter um caráter de busca da materialidade da língua. De outro lado, ao contemplar o texto no plano do discurso, a situação social e os interlocutores não poderão ser negligenciados, uma vez que o objeto de estudo será o enunciado.

A escolha por um dos dois pontos de partida confere especificidades no momento de análise do texto. Caberá ao professor direcionar seus objetivos no trabalho com textos, partindo das possibilidades que recairão sobre essa opção. Vale assinalar que tanto uma como outra abordagem são significativas nas práticas de estudos de textos em sala de aula, elas não são hierarquicamente diferentes, são apenas diferentes.

Tomando como ponto de partida que todo texto que circula numa determinada esfera social encontra-se inserido em um gênero, alteramos a maneira como a escola lida com o objeto texto. Essa mudança traz como consequência um tratamento menos formal e artificial no trato com a linguagem, uma vez que, geralmente, os textos postos à disposição do aluno são tratados como objetos inertes, descolados da realidade que os fez surgir. Ao aluno é quase vedada a possibilidade de lidar com os textos como enunciados. E essa preocupação com a transformação do texto – enunciado – em algo inerte, sem função social fora do espaço de sala de aula provocou nossa reflexão, a partir da qual tentaremos propor uma articulação entre as noções do dialogismo bakhtiniano e os textos que circulam nas aulas de leitura.

1.4.3 Articulação entre os pressupostos teóricos e a proposta metodológica de ensino-aprendizagem

Em um primeiro momento, parece forçosa uma aproximação entre os dois focos centrais deste projeto, ou seja, ensino-aprendizagem escolar de leitura, de um lado, e gêneros do discurso, de outro. A tentativa de aproximação partiu da percepção de que podemos apontar alguns pontos de intersecção entre eles: primeiramente, as reflexões de Bakhtin quanto à linguagem e suas funções na sociedade podem, de maneira consistente, colaborar para um envolvimento maior da escola com a sociedade. Um segundo ponto, decorrente do primeiro, parte da constatação de que a aproximação entre escola e sociedade tem sido muito cobrada em várias esferas sociais da atualidade. Para esse fim, cuja palavra-chave é aproximação, retomaremos algumas reflexões de Bakhtin, a partir da articulação entre os pontos apontados.

Inicialmente, a pesquisa buscou respostas para uma questão surgida na nossa prática como professora de Língua Portuguesa. Assim, através do contato com reflexões teóricas, percebemos uma possibilidade de partir de perspectivas que fossem subsídios de uma melhora na prática escolar. Temos clareza quanto ao risco de fazer uma mera troca de conhecimentos, isto é, há de se ter cuidado em não transformar as aulas de Língua Portuguesa – mais especificamente de leitura, nesse caso - em aulas sobre gêneros do discurso. Não pretendemos transformar nossos alunos em especialistas de teoria bakhtiniana. O intuito é, a partir das noções de dialogismo, enunciado, gênero, texto (bem como outras decorrentes delas, como compreensão ativa, já-ditos, reação-resposta ativa), buscar um novo olhar a respeito do ensino-aprendizagem da leitura.

Vale ressaltar também que, embora os textos referentes ao círculo bakhtiniano não possam ser caracterizados como teorias para o ensino, encontramos algumas referências que permitem perceber uma preocupação nesse sentido. Assim, por exemplo, quando Bakhtin/Volochinov (1999, p. 95) defendem como deveria ser a assimilação ideal de uma língua, resumem, em nota de rodapé, sua visão de aprendizagem de uma língua estrangeira:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Tal percepção quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira pode ser ampliada para pesquisas que envolvam o estudo da língua, de modo geral. E é o que Bakhtin faz, mais adiante, na mesma obra:

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*.
[...]
Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:
1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala²⁶ na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999, p. 124, grifo do autor).

O nosso intuito, nesta pesquisa, foi de tentar manter esse ordenamento, de modo que o desenvolvimento da proposta de ensino-aprendizagem da leitura passasse pelas três etapas acima apresentadas.

Retomando algumas concepções bakhtinianas, reforçamos que Bakhtin postula o encontro inarredável entre ideologia e linguagem, pois “cada signo

²⁶ Aqui parece haver um problema de tradução, já que é perceptível a noção de gêneros do discurso, quando se refere às categorias de atos de fala.

ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 32 - 34). Dessa forma, o signo só emergirá no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra, ambas constituídas socialmente. Para haver linguagem, será indispensável a interação social. A linguagem está inscrita, então, em um processo de interação verbal. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 36) dizem: “A palavra é o modo mais simples e puro de relação social”. Para tentar entender a completude dos signos, será necessário não perder de vista essa natureza social da linguagem.

Se a língua é um fenômeno social na sua essência e só pode se realizar através da situação de interação verbal, é importante frisar que Bakhtin vai determinar que o discurso efetua-se em forma de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os enunciados são, assim, a real unidade da linguagem. Como as situações de interação são irrepitíveis, assim também será o enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Aí encontramos a aparente contradição: como podemos falar em relativa estabilidade do gênero, quando se está pressupondo a unicidade e conseqüente impossibilidade de repetição do enunciado? É preciso pontuar que essa estabilidade, embora provisória, será balizada pela situação social de interação e pelas condições sociais mais amplas. O surgimento de um gênero, então, acontecerá a partir de funções sociais ou condições de uma esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Os gêneros serão os elementos de identificação de

uma determinada função social e refletirão condições de determinadas situações de comunicação. Como tanto as funções sociais quanto as condições de comunicação vão se modificando, com o passar do tempo, essa estabilidade será sempre relativa aos condicionamentos sociais e históricos. Caberá à escola, se quiser promover uma aprendizagem das práticas de linguagem, tentar promover, também, um trabalho de domínio dos gêneros que envolvam a situação social em que a escola se insere. Ou, conforme Bakhtin (2003, p. 285),

quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

E esse projeto de discurso sempre se dará através dos enunciados, elementos concretos, únicos em cada situação de interação verbal. O enunciado nasce no momento da interação verbal, portanto é irrepetível, conforme já mencionamos, mas estará sempre embebido das forças de continuidade do seu gênero. Os gêneros do discurso, por sua vez, apesar de viverem do momento presente, estarão sempre, de alguma maneira, ligados ao passado. Decorre dessa articulação a possibilidade de compreendermos a aparente contradição interna do enunciado (e até do gênero).

Assim, podemos delinear algumas perspectivas para o ensino-aprendizagem: a leitura, sob a óptica bakhtiniana, não poderá resumir-se a um exercício de mera extração de significados. Para que a aula de leitura possa ter efeitos, será preciso ir além da mera significação, será fundamental buscar a compreensão ativa. Para Bakhtin (2002, p. 90), “toda compreensão concreta é ativa”. Responder, então, é inerente à linguagem. Já a compreensão passiva do significado lingüístico, de um

modo geral, não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato (BAKHTIN, 2002, p. 90). Tal distinção permite conceber maneiras diferentes de ler um texto, as quais deverão ser levadas em conta no momento da análise desse texto.

Pensar em aulas de leitura a partir de gêneros do discurso será pensar em dar possibilidades de trabalhar com a língua de uma forma menos isolada e mais possibilidades de reconhecer os aspectos que envolvem a língua viva.

Buscando especificar um pouco mais as possibilidades no ensino-aprendizagem da leitura de textos, precisamos, novamente, retomar a concepção dialógica bakhtiniana. Segundo Clark e Holquist (1998, p. 36), “o diálogo significa comunicação entre diferenças simultâneas”. Ao admitir o diálogo como base da comunicação, será possível pensar na linguagem como uma forma de ponte entre interlocutores, determinada tanto pelo que já se proferiu quanto pelo que está por vir (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). Tanto o falante quanto o interlocutor vão estar impregnados dos enunciados dos outros falantes e interlocutores com os quais já dialogaram, bem como vão estar sempre em busca de uma resposta no ato da comunicação. Essas reflexões, por sua vez, ressaltam algumas noções fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que nossa proposta de trabalho com textos, através das práticas de leitura, partiu de um olhar dialógico sobre a linguagem.

Ao fazer uma crítica pelo fato de ainda serem inexplorados os estudos envolvendo os fenômenos específicos do discurso, Bakhtin (2002) apresentou como exemplo de fenômeno aquele que se define pela orientação dialógica do discurso para o discurso do outro. Essa dialogicidade interna será ressaltada também quando Bakhtin critica determinados estudos lingüísticos da sua época, que procuravam estabelecer posições esquemáticas dos participantes da comunicação discursiva

(BAKHTIN, 2003, p. 271). A complexidade envolvida no processo da comunicação real é uma atividade, um ponto de partida e de chegada ao mesmo tempo. Para Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma ela se dê)”. No momento da interação verbal, os enunciados vêm carregados de palavras dos outros e sempre estarão em busca das ações responsivas a eles (enunciados). As palavras já vêm envoltas nos significados que se constroem socialmente para elas (através dos enunciados já-ditos e dos gêneros do discurso), mas esse significado não se encerra aí. No ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação de interação social (momento em que se realizam os enunciados) haverá a construção expressiva de um significado (BAKHTIN, 2003), caracterizando o aspecto dialógico da linguagem.

Na dialogicidade interna, ocorrem dois encontros: o encontro do discurso do outro no objeto do discurso e o encontro do discurso do outro na reação-resposta antecipada do ouvinte. Esses encontros não são isolados entre si, ao contrário, interpenetram-se na construção dos enunciados. Assim, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Ao encontro do discurso do outro no objeto do discurso Bakhtin vai denominar de “já-ditos”, ou seja, todos os enunciados virão carregados de enunciados anteriores a ele: “em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p. 88). Para a compreensão de um texto, por exemplo, o leitor vai levar em conta seus já-ditos, estabelecendo uma relação dialógica entre eles e o

texto. A leitura constitui-se, dessa forma, em um diálogo. Entretanto, a relação dialógica não se encerra aí.

É preciso ressaltar também que o enunciado se constrói a partir de outros enunciados constituídos genericamente. Assim, se o enunciado é individual, isso não significa que ele seja absolutamente original, pois será regulado pelo gênero do discurso da esfera social em que está inserido. Os gêneros do discurso organizam as interações sociais (formas de ação), uma vez que balizam o falante-autor no processo discursivo e são horizontes de interpretação para o interlocutor-leitor. A aparente contradição entre o enunciado ser, ao mesmo tempo, unidade da comunicação discursiva e elo da cadeia discursiva deixa de existir à medida que se tem clara a seguinte percepção: de que a língua nunca é única, quando posta na comunicação como um todo, mesmo que cada enunciado sempre seja único, porque ela está imersa na vida social viva e na evolução histórica (BAKHTIN, 2002). Isso porque

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

O enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados anteriores a ele. As formas que as respostas vão assumir serão determinadas pelas relações que o falante vai estabelecer com esses enunciados anteriores, no momento da interação verbal. Assim, embora o enunciado seja sempre único, ele também sempre estará se articulando com enunciados anteriores a ele, numa relação dialógica constante e ininterrupta.

O segundo aspecto relevante à dialogicidade interna do discurso diz respeito à orientação do discurso em relação à resposta esperada do ouvinte. Segundo Bakhtin (2002, p. 89), “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. Essa característica – denominada de reação-resposta ativa - reforça o fato de considerarmos, sob este escopo teórico, o discurso vivo, como reflexo de uma rede contínua de interações já existentes e que estão por acontecer. O interlocutor-ouvinte sempre estará prestes a responder, e o locutor-falante orientará seu discurso a partir de seu fundo aperceptivo. O próprio falante também vai estar sempre em busca de uma resposta que dê continuidade ao seu enunciado. Todo enunciado é dirigido em busca de uma reação, seja qual for. Assim, também, todo enunciado é endereçado a um destinatário, cujo “perfil” estará ligado ao gênero do discurso envolvido nessa situação social.

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 305)

Embora apresente a distinção entre os já-ditos e a reação-resposta ativa, Bakhtin (2002, p. 91) frisa que os dois “podem, não obstante, se entrelaçar muito estreitamente, tornando-se quase que indistinguíveis entre si para a análise estilística”.

A compreensão será sempre considerada uma forma de diálogo e “a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999, p. 132).

Essas reflexões são fundamentais para um trabalho com ensino-aprendizagem com leitura, uma vez que reforçam a concepção que perpassa esse trabalho, assim como permitem traçar caminhos mais definidos para o que pretendemos, ou seja, uma proposta de trabalho com a leitura.

Assim, se nosso escopo teórico envolveu uma visão dialógica de linguagem, imersa nas concepções de enunciado e gêneros do discurso, o tratamento da abordagem prática em sala de aula será outro. E aí podemos determinar a validade dessa pesquisa, ela não é uma escolha de um recorte teórico aleatório, mas sim a possibilidade de provocar reflexões acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem. É preciso também reforçar a importância da pesquisa em Lingüística Aplicada.

Se o nosso ponto de partida foi uma questão específica, a pesquisa não se resumiu em uma busca cujo recorte fosse tão focado a ponto de isolar elementos importantes na sua constituição. A nossa experiência como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, integrou-se aos construtos teóricos pesquisados, numa relação dialógica. Esse encontro, por sua vez, provocou uma reação-resposta ativa em nossas práticas, as quais vão continuar em busca de novos subsídios teóricos, num exemplo concreto do dialogismo bakhtiniano.

A partir desse movimento dialógico, a intenção da pesquisa foi buscar uma contribuição para que as reflexões bakhtinianas ocupem espaços de modo mais constante, uma vez que poderão ser relevantes em um cenário de mudanças, tanto nos estudos da linguagem (veja-se o grande número de trabalhos acadêmicos voltados para uma perspectiva mais dialógica da linguagem), quanto nas práticas escolares (mesmo que ainda somente nos discursos que circulam neste contexto -

como, por exemplo, nos PCNs). Confirma-se, assim, a crença de Faraco, em relação a mudanças nos estudos da linguagem:

Esse quadro conceitual que toma a intersubjetividade como fator constituinte e não constituído – cheio ainda de imprecisões, lacunas e contradições – está irremediavelmente posto no horizonte dos estudos da linguagem. Ele ocupa ainda a margem; não conseguiu ainda estruturar-se em modelos heurísticos sofisticados. Contudo, define um outro modo de olhar a linguagem, essa realidade extremamente complexa e multiface. Um olhar que nos obriga a centrar a atenção sobre as práticas discursivas, ou seja, sobre a língua em sua integridade concreta e viva (e, por conseqüência, concreta e viva na boca de seus falantes) e não na língua como um objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso, processo este que fundamenta o olhar tradicional da lingüística. Por mais legítima e produtiva cientificamente que seja essa abstração, temos de reconhecer que ela tem pouco a dizer quando queremos entender nossas práticas discursivas, ou seja, a língua como realidade vivida. E, nesse sentido, essa poderosa abstração tem pouco a dizer quando se trata de pensar as inúmeras situações de pesquisas aplicadas em linguagem que envolvem sempre e necessariamente a língua como realidade vivida, da qual não se pode, obviamente, excluir os falantes. (FARACO, 2001, p. 08-09).

2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

2.1 Sobre a pesquisa-ação

A partir da meta inicial - desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura, no Ensino Médio, tendo como foco os gêneros do discurso - optamos pela metodologia da pesquisa-ação. Pelo seu caráter de intermediação entre o processo e o produto, a pesquisa-ação “é o único dispositivo em que todas as variáveis estão necessariamente em interação no decorrer do processo” (FOUCAMBERT, 1998, p. 91). Além disso, a pesquisa-ação é uma opção cujo foco não enfatiza quantificações e categorizações determinantes, que parecem não se justificar, uma vez que o tema central – a leitura - é uma prática, ao mesmo tempo, tão presente nas sociedades humanas da atualidade, quanto dispersa nas concepções teóricas e pedagógicas que a pesquisam. Foucambert também pontua a importância desse aporte metodológico, considerando-o

Em todos os casos, um trabalho sobre a totalidade transformado em laboratório sem nada perder de sua realidade cotidiana; um trabalho em que tudo evolui ao mesmo tempo, às vezes lentamente, mas sempre no mais amplo espectro. Imaginem a angústia do pesquisador de laboratório diante de todas essas variáveis por controlar; compreende-se, então, por que ele prefere eliminá-las. E o professor, será que pode?. (FOUCAMBERT, 1998, p. 92).

A concepção de pesquisa-ação adotada, neste trabalho, é baseada em Thiollent (2002, p. 14), para quem, “toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Dessa forma, tentou-se garantir um dos principais objetivos da pesquisa-ação, que “consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se

tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2002, p. 8).

Parece-nos fundamental tomar vulto um processo em que o professor, “contaminado” pelas suas experiências, busque respostas nos estudos teóricos, e, se as encontrar, faça delas pontes de reelaboração de suas práticas. Assim, correríamos, nós, professores, menores riscos de uma transposição direta das teorias para as salas de aula, uma vez que nem todas as concepções são elaboradas tendo como fundamento o processo de ensino-aprendizagem. Outro equívoco a se tentar evitar é de que as teorias que sustentam as práticas dos professores cheguem às salas de aula tão filtradas, que acabem comprometendo seus propósitos, às vezes, distorcendo-as a ponto de distanciarem-se de seus fundamentos. Além disso, essa visão aplicacionista nega ao professor um papel reflexivo e ativo nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto definidor da escolha pela metodologia da pesquisa-ação foi a fundamentação teórica com que buscamos lidar, ou seja, a noção bakhtiniana de linguagem. Essa visão pressupõe um caráter de interação social que vai contaminar irremediavelmente o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva. Ora, pareceria um paradoxo pretendermos abordar a língua de maneira dialógica, através de uma pesquisa nos moldes tradicionais, nos quais

continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca da compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. (THIOLLENT, 2002, p. 7).

A palavra interação foi um elemento articulador importante entre a opção metodológica da pesquisa-ação e a opção teórica bakhtiniana. Através da interação entre os atores sociais envolvidos, buscamos uma abordagem teórica que crê na interação social como fonte e elemento intrínseco da linguagem.

Para que o encontro entre os estudos teóricos e as práticas pedagógicas pudesse articular-se adequadamente, tomamos a noção de elaboração didática (para a metodologia em sala de aula), conforme será abordada a seguir.

2.2 Sobre a elaboração didática

Uma questão importante para o desenvolvimento desta pesquisa foi buscar um denominador comum em relação ao que seja leitura na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Retomando alguns pontos a respeito, percebemos que ler, na escola, já foi uma competência ensinada isoladamente da escrita, já foi, também, sinônimo de leitura em voz alta de textos bíblicos, e, na atualidade, essa situação sofreu profundas modificações. Nas aulas de Língua Portuguesa, os textos²⁷ tornaram-se objeto principal de estudo, apesar desses estudos servirem a fins muito diversos. As abordagens que se fazem dos textos envolvem os pólos principais dessas aulas: leitura, conhecimentos gramaticais e produção de textos, de um lado; literatura, de outro, como já comentado no capítulo anterior. Assim, a presença da leitura de textos tem - mesmo que de modo indireto - destacado uma importância à leitura, de modo geral.

²⁷ É importante ressaltar que, quando nos referimos ao conjunto de textos que a escola usa, enfatizamos tanto a escolha metodológica envolvida nessa opção, quanto a variedade de gêneros que circulam na escola (por exemplo, textos da esfera da publicidade, da esfera do jornalismo, da esfera literária, entre outros).

Essa presença constante da leitura, entretanto, ainda parece difusa, principalmente se observarmos as concepções de leitura adotadas pela escola e pelo lugar que ocupa nas aulas de Língua Portuguesa (como estratégia de aprendizagem, meio de avaliação ou objeto de ensino-aprendizagem).

Ao abordar a diferença entre conhecimentos e conhecimentos gerais em relação ao ensino da língua materna na França, Halté (1998, p. 15), observa que “A aula de leitura [...] convoca obrigatoriamente na sala de aula, ao mesmo tempo, conhecimento de todos os tipos”. Esse aspecto heterogêneo da leitura, ou da relação com os textos, de modo geral, pode ser o gerador dessa difusão inerente ao ato de ler que se instituiu na aula de língua materna. Talvez, resulte daí o fato de não haver uma busca por se especificar o que seja uma aula de leitura no Ensino Médio, por exemplo. Afinal, ela está implícita nas – assim denominadas por muitos professores – aulas de interpretação de textos; é auxiliar constante nos conteúdos gramaticais; serve como alimentador temático natural da produção de textos; é fonte primária do reconhecimento das fases literárias. Assim, aparenta ser desnecessária a busca por um reconhecimento dos possíveis elementos em uma aula de ensino-aprendizagem de leitura.

Ora, se não é mais possível negar a presença constante dos textos em sala de aula, nas diferentes abordagens comumente adotadas na escola atual, parece-nos incoerente prescindir de refletir a respeito da maneira como lidamos com eles. Ler, nas aulas de Língua Portuguesa (enfocando, nesta pesquisa, o Ensino Médio), não pode ser uma tarefa tão óbvia que dispense maior detalhamento.

Embora não tenha a pretensão de apresentar respostas definitivas a elas, esta pesquisa procurou trazer à tona algumas possibilidades de reflexão em torno do tema. O intuito foi de tentar articular um encontro entre as dúvidas suscitadas por

nossas práticas de sala de aula com os conhecimentos que a Lingüística Aplicada – ancorada na concepção dialógica bakhtiniana - pode apresentar como proposta de solução, tomando como norte as concepções de pesquisa-ação e de Elaboração Didática (ED).

Para buscar o entendimento do que seja a ED, é preciso situá-la a partir de seu conceito gerador: o de transposição didática (TD). Petitjean (1998, p. 2) aponta que, para Chevallard, a “transposição didática designa a passagem do conhecimento científico para o conhecimento ensinado”. Chevallard também é reconhecido como o “responsável pela substituição da relação professor/ aprendiz, teorizada pelas ciências da educação, pelo esquema triangular (o sistema didático) que possui três pólos: o conhecimento, o aluno e o professor” (PETITJEAN, 1998, p. 1).

Essa definição de um triângulo - no qual há um movimento de deslocamento do conhecimento, através do professor, até o aluno - tem sido de grande importância nos estudos didáticos, em especial na França, conforme Petitjean (1998, p. 18): “O conceito da TD foi rapidamente assimilado por numerosos didatas que fizeram adaptações nas suas especificidades disciplinares”.

Assim, embora a noção de TD tenha sua importância garantida no aspecto didático do que se propôs essa pesquisa, ela parece não contemplar a questão da maneira mais adequada pelo seu caráter redutor, conforme Halté (1998, p. 1, grifo do autor) vai especificar: “Pouco a pouco, o pólo ‘conhecimento’ do famoso triângulo – o professor, o conhecimento, o aluno e suas relações – concentrou toda a atenção sobre si”.

Petitjean (1998, p. 18), ao fazer uma análise das críticas acerca da maneira como tem sido abordada, na prática, a transposição didática, apresenta algumas

reflexões pertinentes aqui. Segundo ele, de modo geral, dois aspectos são questionados: a visão redutora dos conhecimentos escolares e o modo restrito com que se define o ato de transposição.

Ao fazer um levantamento desses questionamentos, Petitjean demonstra como vários pesquisadores, apesar de reconhecerem a importância da TD, “contestam uma concepção e um tratamento parcialmente redutor dos conhecimentos escolares” (PETITJEAN, 1998, p. 18). Não parece caber, nesse momento, um detalhamento pormenorizado do que se criticou, porém, duas observações pontuadas por ele podem contribuir para enfatizar o que pretendemos nesse trabalho.

A primeira delas refere-se à pesquisa-ação:

No trabalho de Chevallard há um predomínio de um tratamento epistemológico dos conhecimentos escolares [...] em detrimento de uma análise social [...] e de uma abordagem praxiológica. Assim, fica claro que Chevallard não tem uma grande estima teórica pela pesquisa-ação [...] e subestima o papel dos professores na sala de aula, na medida em que, para ele, a TD está terminada quando a aula começa. (PETITJEAN, 1998, p. 18)

A segunda reflexão emerge quando, ao questionar a importância que a TD teria no ensino do francês, Petitjean (1998, p. 21) aponta o caminho da ED, por julgar que, nessa disciplina (francês), mais do que fazer a transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar, seria necessário “convocar um pluralidade de conhecimentos de referência que precisa ser selecionada, integrada, operacionalizada e solidarizada”.

Chegamos, então, ao modo através do qual se tentou fazer a aproximação entre os fundamentos teóricos bakhtinianos e a preparação e desenvolvimento de aulas de leitura.

A noção de ED, conforme a proposição feita por Halté, não pretende se constituir como uma alternativa à TD, mas como uma didática que não se concentre, especialmente, no pólo do conhecimento. Tomando como ponto de partida o triângulo que a TD postula, a elaboração didática vai tentar empreender uma articulação global entre seus pólos constituintes, situada em um projeto didático, cujo “espaço privilegiado é o do sistema didático inteiro” (HALTÉ, 1998, p. 23). Dessa forma, tanto o conhecimento, quanto o professor e o aluno assumem papéis atuantes na dinâmica escolar.

Além disso, é fundamental pontuar que, para Halté, um aspecto crítico em relação à maneira como a TD tem sido abordada é o fato de que, “a partir de um processo *descendente* do conhecimento científico para o conhecimento escolar, ela preconiza o *aplicacionismo*” (HALTÉ, 1998, p. 22, grifos do autor). A consequência negativa, para o autor (e que o faz defender a ED), é que “ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes [...]” (HALTÉ, 1998, p. 22).

A reunião de todos os participantes de nossa pesquisa, então, pretendeu uma articulação de engajamento e reciprocidade entre os três pólos: o conhecimento, o professor e o aluno. Além disso, buscamos evitar um aplicacionismo que uma transposição dos conceitos bakhtinianos poderia acarretar, numa mera troca de metalinguagens circulantes na escola. E, por conta disso, a opção por um tratamento a partir da concepção de elaboração didática pareceu adequar-se à linha metodológica almejada pela proposta do presente trabalho. Essa posição mostrou-se fundamental na pesquisa, como se descreverá a seguir.

2.3 Planejamento inicial de ação

A opção por uma abordagem de pesquisa-ação envolveu conseqüências que interferiram de modo significativo nos procedimentos adotados. Uma postura de participação dos diferentes atores sociais envolvidos no processo compreendeu a possibilidade de serem necessárias revisões de ações planejadas. Essa característica, que poderia ser considerada um empecilho para um pressuposto rigor científico, foi julgada como um ponto positivo, para um estudo envolvendo educação, desde que considerássemos dois aspectos.

O primeiro deles diz respeito à dinâmica de mobilidade inerente à educação. Para o encontro entre o conhecimento, o aluno e o professor, convergem situações de mundo diversas, uma vez que os pontos de partida de cada um dos pólos emergem de contextos não necessariamente coincidentes. Por isso, não nos pareceu possível conceber uma pesquisa próxima da realidade escolar, sem levar em consideração as necessidades de adaptações ao longo do processo.

Como segundo aspecto, entretanto, é fundamental não se incorrer na tentação simplista de imaginar que qualquer estudo no ambiente da educação vá se caracterizar por uma deriva teórica e prática. O que procuramos como pano de fundo foi estabelecer um planejamento, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos, tentando levando em consideração as necessidades que a dinâmica da pesquisa exigissem. A pesquisa, então, apoiou-se em um planejamento, levando, desde o início, em consideração o ambiente em que se realizou, em que as variáveis não pudessem ser isoladas, tampouco descaracterizadas por uma artificial fixidez. Contribuiu, para resolver essa aparente contradição entre o planejamento e a dinâmica escolar, o conhecimento prévio que tínhamos da escola em questão e, especialmente, a nossa prática nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Levando em consideração esses fatores, o projeto inicial de pesquisa foi elaborado, conforme transcrito no planejamento abaixo:

Plano Geral de ação

- Investigar algumas noções de leitura que circulam em diferentes espaços sociais.
- Pesquisar como a escola trabalha com a aula de leitura, especificamente no Ensino Médio.
- Assistir a aulas de Língua Portuguesa, em algumas turmas do Ensino Médio, de uma escola da rede privada de Santa Catarina (a partir dessa observação prévia, uma turma será selecionada para o desenvolvimento da pesquisa).
- A partir da metodologia da pesquisa-ação, elaborar, junto com a professora da turma selecionada, um plano de aulas que envolvam, especialmente, ensino-aprendizagem de leitura balizado pelos gêneros do discurso (elegendo um gênero como objeto do trabalho).
- Desenvolver o plano elaborado na série e turma escolhida.
- Analisar os resultados da elaboração didática, através do plano proposto e desenvolvido.
- Tecer considerações a respeito da viabilidade de trabalhar o ensino-aprendizagem da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como premissa a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso.

Na etapa de produção do projeto de pesquisa, a intenção definida foi de trabalhar com alunos do Ensino Médio, no colégio Unificado de Itajaí (SC) durante as aulas regulares de uma turma que seria especificada no decorrer do processo. A opção por essa escola foi em decorrência de ter atuado como professora nela desde

1996 até o ingresso no mestrado. A partir de nossa experiência com turmas dessas séries, constatamos as necessidades que permearam a justificativa maior dessa pesquisa.

Assim, pareceu viável seguir um roteiro que abarcasse os seguintes passos: observação de aulas de Língua Portuguesa em séries do Ensino Médio e preparação, em conjunto com a professora titular, de aulas de leitura, tomando como base teórica a noção de gêneros do discurso, e uma posterior análise da elaboração didática realizada.

A pesquisa começou a tomar figura no final do ano de 2003, a partir de contatos com a direção da escola, com a professora de Língua Portuguesa e com materiais didático-pedagógicos, fornecidos pela direção de Ensino. Após esse contato inicial, foi elaborado um cronograma que previa a observação das aulas no primeiro bimestre de 2004, para propor o planejamento e efetuar o desenvolvimento das aulas no segundo bimestre de 2004.

A fase de observação de aulas durou um mês, para a qual foram selecionadas duas turmas de 1ª série e uma de 2ª série. Durante esse período, foi possível constatar um problema importante para o desenvolvimento da pesquisa: a questão do tempo. A escola adotou, a partir de 2004, um material didático novo e esse fato (embora já fosse de conhecimento no final de 2003, quando dos contatos com a escola) mostrou-se decisivo para a constatação de sérias dificuldades em desenvolver a pesquisa em sala, já que o material adotado postulava uma estratégia de continuidade, além de ser bastante exigente em relação à quantidade de aulas.

Terminada a fase de observação, o contato com a professora continuou e a meta inicial era encontrar uma “brecha” em que pudéssemos inserir o trabalho de pesquisa. Ora, se a premissa caracterizada foi de uma pesquisa-ação, pareceu-nos

evidente o paradoxo instalado: como se poderia conceber tal escolha de pesquisa se o seu desenvolvimento começava a se efetivar com a idéia de encaixar algo, demonstrando uma clara quebra do desenvolvimento do trabalho em sala de aula? Da maneira como as aulas estavam programadas, totalmente atreladas ao material didático em questão, ficava evidente a dificuldade de articular a nossa proposta.

Além desse aspecto relacionado ao cronograma, outro entrave surgiu em relação ao material didático. Conforme já mencionado, já era de conhecimento prévio que haveria uma alteração nesse quesito, entretanto não se imaginava que o material didático adotado fosse demandar um cronograma de aulas tão restritivo²⁸. Uma opção que se poderia aventar seria de propor as aulas a partir desse material. Até para reforçar essa possibilidade, precisamos acrescentar que, ao tomarmos conhecimento dele, constatamos que o material recém-adotado apresentava como eixo central a questão da leitura (REDE PITÁGORAS, 2004) e pareceu-nos (pesquisadora e professora titular) adequar-se ao propósito inicial da pesquisa. Ao fazermos uma observação mais detalhada, pudemos perceber que a abordagem da leitura envolvia uma gama de princípios teóricos que se tornariam um entrave para a pesquisa em função das perspectivas ali postas. Conforme pudemos perceber, já no sumário dos conteúdos do livro, os autores tentavam aproximar teorias, às vezes, conflitantes. Aqui cabe enfatizar um problema sério de muitos materiais didáticos: a deriva teórica em que se baseiam. Essa parece ser uma característica das apostilas, material didático que hoje circula na maioria das escolas particulares brasileiras²⁹.

Em função dessas interferências, recorreremos a uma alternativa que não prejudicasse a pesquisa, ao mesmo tempo em que fosse ao encontro da concepção

²⁸ A nossa experiência com os materiais didáticos adotados até então (formatados a partir da estratégia tradicional: texto, questões sobre o texto, análise lingüística e produção textual) fez-nos acreditar que seria possível o desenvolvimento de nossa proposta sem maiores dificuldades, o que acabou não acontecendo.

²⁹ Esse parece ser um objeto de pesquisas ainda a ser descoberto.

de pesquisa-ação e de elaboração didática, o que demandou uma parada estratégica a fim de não prejudicar o processo até então já desenvolvido.

A proposta de alteração resultou em um projeto valioso, cuja receptividade foi produtiva para todos os envolvidos, desde a direção da escola até os alunos interessados no projeto. Confirmou-se, dessa forma, um aspecto positivo de uma pesquisa-ação, ou seja, a possibilidade de dar relevância aos variados elementos que envolvem seu desenvolvimento, procurando respostas a questões surgidas nesse meio.

Enfim, se o planejamento inicial teve de passar por uma adaptação, esse dado pôde ser considerado um determinante do bom andamento do trabalho, conforme descreveremos a seguir.

2.4 A pesquisa-ação: oficina de leitura e de produção textual

A solução adotada foi de trabalhar através de uma oficina extraclasse de leitura e de produção textual - com foco especial no trabalho com a leitura - sob a perspectiva da noção de gêneros do discurso. Optamos por oferecer aos alunos das turmas de Ensino Médio uma oficina em horário extraclasse, com vinte vagas. Essa oficina foi programada para doze encontros de uma hora de duração, desenvolvidos duas vezes por semana, no horário de 17h a 18h, no colégio Unificado de Itajaí. A determinação do tempo de duração dos encontros bem como da quantidade deles resultou de uma preocupação em encontrar um espaço e um cronograma de trabalho que fosse positivo em termos tanto de buscar resultados para a pesquisa quanto - é importante frisar - de atender às necessidades e possibilidades dos alunos em questão.

A nossa experiência com alunos do Ensino Médio demonstra que atividades propostas a eles devem evitar longas durações. Essa é uma característica que observamos na própria organização da escola em relação a esses alunos. São currículos voltados, majoritariamente, para o vestibular, empreendendo uma caracterização de aulas menos longas e com exposição de conteúdos de maneira mais otimizada possível. Constatar isso pode provocar reflexões importantes acerca da maneira como nossos alunos estão sendo tratados na escola. Levantar essa questão vale, portanto, como justificativa para a escolha que fizemos em relação ao cronograma estabelecido.

Outro aspecto que deve ser reforçado é que a pesquisa já estava em andamento. Já havíamos feito um trabalho em conjunto com a professora titular e os alunos já haviam sido informados a respeito da proposta anterior. Várias informações valiosas foram colhidas durante as observações das aulas. E não foram descartadas. Ao contrário, toda a interação com a professora e com os alunos serviram de subsídios no decorrer da oficina. E, em relação à professora, apesar de não termos mais trabalhado numa parceria direta, houve uma troca de informações que, acreditamos, foram frutíferas para ambas.

Tomada a decisão quanto aos procedimentos da pesquisa, o passo seguinte foi de voltarmos a entrar em contato com a direção da escola a fim de viabilizar a mudança no projeto inicial. A diretora mostrou-se prontamente entusiasmada e ficou estabelecido que seria feita uma carta de apresentação da oficina³⁰ aos pais, como forma de legitimar o trabalho proposto. Também ficou acertado que o convite seria feito aos alunos das segundas e terceiras séries do Ensino Médio. A razão para essa escolha foram duas. Primeira, porque os alunos das segundas séries já estavam

³⁰ Conforme apêndice A.

envolvidos no trabalho, uma vez que foram feitas observações de suas aulas, ou seja, já tinham conhecimento do que pretendíamos. Segunda, os das terceiras séries foram incluídos por solicitação da diretora, como resposta aos pedidos constantes desse grupo de que a escola oferecesse uma oficina que pudesse auxiliá-los a se prepararem para as – assim chamadas na escola – questões de interpretação dos vestibulares que se aproximavam.

Assim, na presença da diretora, fomos às salas selecionadas e formulamos o convite, que foi prontamente aceito por um grupo expressivo de alunos, especialmente os da terceira série. Também a partir de solicitação da diretora, formulamos um convite impresso, enviado aos pais, explicando o funcionamento da oficina (conforme Apêndice A).

2.4.1 Participantes

Os participantes da pesquisa-ação foram divididos em dois grupos, levando-se em consideração a participação direta ou indireta nas ações. Precisamos reforçar que a divisão foi desprovida de critérios de importância, já que se trata de uma pesquisa-ação. Assim, os participantes foram os seguintes:

a) Participantes indiretos

- Diretora de ensino do colégio Unificado
- Diretora da unidade de Itajaí do colégio Unificado
- Coordenadora pedagógica do Ensino Médio da unidade de Itajaí
- Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Itajaí

- Jornalistas convidados: Waldemar Pereira César (proprietário do jornal Página 3) e Janete Jane Cardozo da Silveira (Coordenadora do curso de Jornalismo da Univali)

b) Participantes diretos

Alunos das segundas e terceiras séries do Ensino Médio da unidade de Itajaí do colégio Unificado (10 alunos)

2.4.2 Instrumento teórico: gênero do discurso carta do leitor

Para uma oficina que envolvesse leitura a partir da noção de gêneros do discurso, foi necessário pesquisar a respeito do gênero do discurso a ser trabalhado, uma vez que as pesquisas nessa área (análise de gêneros) ainda carecem de um maior número de trabalhos. Além disso, a escolha do gênero envolveu os requisitos determinados pela estratégia de ensino-aprendizagem na qual se inseriu a caracterização do grupo com que se trabalhou. A opção, então, foi fazer uma pesquisa teórica (análise) acerca do gênero selecionado, a fim de que fosse possível caracterizá-lo aos alunos (na prática de leitura) de modo coerente com a própria concepção de gênero, ou seja, buscando compreender os aspectos extraverbais (a sua dimensão social) e os aspectos verbais (dimensão verbal)³¹. Para isso, foi escolhido o gênero carta do leitor, da esfera jornalística, e empreendeu-se uma pesquisa a respeito, como apresentaremos a seguir.

Para a análise do gênero, tomamos como dados de pesquisa as cartas de leitor de um jornal impresso com sede em Florianópolis (SC): o jornal *Diário*

³¹ Conforme abordado no capítulo teórico.

Catarinense (DC). A escolha do gênero deu-se em função de uma série de prerrogativas, a saber, pela prioridade de trabalharmos com um gênero cuja extensão e acessibilidade fosse passível de ser abordada com alunos do Ensino Médio, bem como pela gentil acolhida que tivemos por parte dos profissionais envolvidos no jornal procurado, os quais, além de depoimentos esclarecedores, colocaram à nossa disposição materiais fundamentais para entendermos melhor como se dão a produção e recepção deste gênero.

Dessa maneira, foi feita uma pesquisa prévia à oficina de leitura no Unificado, durante os meses de fevereiro, março e abril de 2004, na busca de análise do gênero escolhido. A pesquisa foi iniciada com uma conversa com o editor Cláudio Thomas, responsável pelo *caderno de Opinião* do *DC*, que se mostrou interessado na nossa justificativa apresentada de que o jornal tem sido um instrumento constante nas aulas de Língua Portuguesa (mesmo que filtrado pelo livro didático). A partir desse primeiro contato, foram feitas duas entrevistas com o editor da sessão de cartas do leitor, Flávio José Cardozo Júnior, as quais contribuíram de maneira fundamental para uma tentativa de compreensão dessa situação de interação social, inserida na esfera social do jornalismo. A seguir, são apresentados os dados levantados por meio desse estudo divididos em dois pontos de partida metodológicos: dimensão social e dimensão verbal do gênero.

2.4.2.1 Dimensão social

Buscando manter uma coerência de fundamento, foi mantida a ordem metodológica apresentada por Bakhtin para uma pesquisa que envolva o estudo da língua. Assim, o ponto de partida são “as formas e os tipos de interação verbal em

ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 124). Para lidar com elas, foi necessário um reconhecimento da esfera social em que estão inseridas. A esfera social determinará um “processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua)” (BAKHTIN, 2003, p. 294), uma vez que as esferas da atividade humana estão todas relacionadas com o uso da língua, a qual, ao mesmo tempo, reflete o caráter multiforme das esferas sociais. Já a heterogeneidade dos gêneros do discurso decorre da vasta gama de esferas sociais que existem e surgem das complexas interações sociais humanas.

As esferas sociais regulam, dessa forma, as formas de interação verbal, mas não podem ser consideradas estanques e limitadoras. Ao contrário, há uma dinâmica relação constante e geradora entre as diversas esferas. Assim como os gêneros do discurso são *tipos* históricos cuja estabilidade precisa estar em suspenso, as esferas sociais também mantêm uma relação de relativa estabilidade. Essa instabilidade inerente tanto aos gêneros quanto às esferas sociais estará associada às condições sócio-históricas de determinados conjuntos de pessoas. A divisão das esferas sociais não poderá, então, ser considerada por meios físicos, geográficos ou por características lingüísticas, apenas. Seus limites, ainda que provisórios, estarão ligados a fatores histórico-sociais e discursivos.

Assim, a esfera social em que se insere o gênero carta do leitor é do jornalismo. Tentar definir estaticamente a extensão desta esfera é uma tarefa complexa e sempre inconclusa, dadas as características que podem agrupá-la. Tampouco se deve tomar como único determinante o suporte, no caso, o jornal impresso. A importância do suporte deve ser destacada, e “a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação

nas práticas” (PÉCORA, 2001, p. 11). Deve-se tomar cuidado, entretanto, para não cristalizar definições de esferas e de gêneros a partir de suportes, uma vez que há um intercâmbio natural de gêneros, esferas e suportes, tornando maleáveis suas delimitações. A esfera social do jornalismo, se estudada a partir dos suportes que a permeiam, traria uma série de dificuldades de caracterização, visto que há jornalismo impresso, radiofônico, televisivo, transmitido via rede de computadores, acessado via telefone celular, e tantas possibilidades que a tecnologia já permita ou venha a permitir. Como poderia surgir daí um suposto impeditivo para denominarmos todas essas situações de interação como jornalismo e no intuito de tentar darmos coerência, adotamos a síntese que Rodrigues apresenta:

Reportando [...] à teoria bakhtiniana, tem-se que condições socioeconômicas determinadas criaram as condições e a necessidade de uma nova forma de comunicação sócio-ideológica e a constituição de uma nova esfera social, a esfera jornalística, com função e objeto próprios na vida social. Numa síntese, pode-se dizer que o objeto da esfera jornalística se constitui no horizonte de acontecimentos, fatos, conhecimentos e opiniões da atualidade, de interesse público. Nesse contexto, sua função sócio-ideológica se caracteriza por fazer circular (interpretar, “traduzir”) periódica e amplamente as informações, conhecimentos e pontos de vista da atualidade e de interesse público, “atualizando” o nível da informação da sociedade (ou de grupos sociais particulares). (RODRIGUES, 2001, p. 81, grifo da autora).

Assim, passamos a caracterizar o jornal impresso, objeto mais geral de nossa pesquisa. O jornal *DC* pertence ao grupo RBS, uma empresa multimídia regional que opera no sul do Brasil. Fundada em 1957 por Maurício Sirotsky Sobrinho, a RBS opera rádio, televisão, jornal, internet, serviço de informação e uma fundação social. No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, a empresa conta com 6 jornais, 22 estações de rádio, o clicRBS (portal de internet com conteúdo regional), com programações totalmente voltadas para as realidades locais e uma empresa de marketing de precisão – RBS Direct. É a maior rede regional de televisão do país –

17 emissoras afiliadas à Rede Globo, duas emissoras de TV comunitária e uma operação no Segmento Rural.³²

Apresentado como líder de mercado em Santa Catarina, o *DC* foi implantado em 1986, quando atingia a marca de 166 municípios catarinenses, com uma circulação média de 26 mil exemplares. Atualmente, está presente em 246 municípios dos 293 existentes no estado e seu número de leitores está por volta de 400 mil em todo o estado.³³

Segundo informa a página institucional do jornal na internet (www.rbs.com.br), uma pesquisa do Ibope de junho de 2003 apresenta alguns resultados que podem ser úteis para entender o auditório envolvido na situação de interação em que o jornal está envolvido. O perfil demográfico e socioeconômico dos leitores demonstra que a faixa etária que mais lê o jornal está situada entre os 25 e 39 anos e 68% dos leitores pertencem às classes A e B.

O setor de carta do leitor ocupa, no momento da tomada de dados, meia página e está inserido na editoria de opinião do jornal impresso. Em depoimento informal, Cláudio Thomas (2004), editor-chefe do setor de opinião, manifestou intenção de aumentar para uma página, buscando uma interatividade cada vez mais estreita com o leitor. Ele acrescentou que essa necessidade vem no bojo das transformações que a internet trouxe consigo. Se a relação do leitor com o jornal antes estava, na maioria dos casos, atrelada ao deslocamento até uma agência dos Correios, gerando um descompasso razoável entre o que foi publicado e o que o leitor pretendia manifestar (ele dá o exemplo de um leitor que morasse no oeste do estado), com o advento do e-mail, a relação tornou-se o mais próxima possível.

³² Os dados foram retirados de www.rbs.com.br, em 5 de julho de 2004.

³³ Idem.

Thomas enfatizou que há casos em que o leitor emite opiniões no mesmo momento em que está com o jornal em questão nas mãos, se não o está lendo via rede.

De acordo com o editor de opinião Flávio José Cardozo Júnior (2004)³⁴, responsável direto pelo setor de cartas do leitor (desde março de 1999), o *DC* publica, em média, 8 ou 9 cartas em um grupo de 30 ou 40 correspondências recebidas por dia. A presença maciça de e-mails é uma constante que acarretou algumas distinções em relação aos mecanismos de manifestação do leitor. Cardozo Jr. acrescentou que é possível perceber diferenças entre os leitores que optam por um modo ou outro de enviar a correspondência. Segundo ele, cartas pelos Correios são enviadas, geralmente, por pessoas mais humildes e aposentados. Em relação aos temas abordados, enfatizou que pessoas de renda mais baixa escrevem, quase sempre, para falar de assuntos relacionados diretamente ao seu dia-a-dia – citando como exemplos, uma rua esburacada, falta de ponto de ônibus, falta de água etc. Quanto aos e-mails, estes vêm com assuntos relativos à defesa do meio ambiente, defesa dos direitos do consumidor, apreciação mais aprofundada dos cenários econômico e político.

A origem das correspondências também foi afetada pelo advento da internet. Se, há alguns anos, a origem estava concentrada nos leitores presentes no estado de Santa Catarina, já é perceptível uma presença de leitores de outros estados e até outros países (no caso, leitores da versão eletrônica do jornal), embora o editor reiterasse que a maioria das correspondências enviadas seja de pessoas que vivem na grande Florianópolis. De qualquer modo, a orientação que os editores recebem é que publiquem cartas de origens diversas, no intuito de ampliar os horizontes do jornal.

³⁴ Flávio José Cardozo Júnior, gentilmente, concedeu uma entrevista e entregou, por escrito, informações importantes a respeito do seu trabalho no setor de cartas do leitor do *DC*, em 10 de junho de 2004.

Detalhando as orientações para o setor de cartas do leitor, Cardozo Jr. destacou os seguintes pontos levados em consideração na seleção das cartas a serem publicadas:

- Diversificar os temas e as origens das cartas (cidades).
- Conferir, por telefone, a existência do cidadão e sua identificação.
- Não publicar quando se trata de ofensas a uma pessoa ou quando o tema abordado pode gerar processos contra o leitor e o jornal, por falta de provas ou acusações vagas.
- Em época de eleição, evitar cartas que elogiem ou critiquem políticos, parlamentares, prefeito, governador. Mas podemos, naturalmente, publicar cartas que denunciem a fragilidade de infra-estrutura da cidade tal, a desorganização de um setor da administração pública, mau atendimento de funcionários públicos etc. Neste caso, deve-se usar o bom senso para diferenciar uma crítica à pessoa do administrador da crítica ao estado geral do local onde o leitor vive.
- Denúncias contra empresas (má qualidade do serviço prestado, produto não entregue em data previamente combinada, defeitos em aparelhos etc) devem ser checadas com cuidado redobrado, e as empresas contatadas posteriormente para que possam se defender. [...]
- Damos preferência às cartas que têm importância social (denúncia de um buraco perigoso em rua movimentada, falta de iluminação em tal lugar, ação de marginais em uma área, falta de água etc), mas não podemos desprezar os que escrevem apenas por prazer – no futebol, por exemplo, época de início ou final de campeonato sempre rende muitas cartas, e o jornal busca leitores, é claro. (CARDOZO JR., 2004, não paginado).

Situando a relação leitor-jornal, Cardozo Jr. ressaltou que há uma certa constância de assuntos nos leitores que escrevem com frequência maior, assuntos esses, muitas vezes, relacionados às profissões que exercem ou exerceram (há uma quantidade significativa de leitores que se declaram aposentados). Percebe-se uma tendência a defesas de pontos de vista que visem ao benefício de setores específicos da população, com as conseqüências associadas a essas escolhas.

Um aspecto ressaltado na entrevista vale ser relatado: a enorme presença de cartas relacionadas ao futebol. Segundo Cardozo Jr., existem leitores que ficam indignados pela suposta predileção em publicar cartas elogiando ou criticando determinado time de futebol. “O curioso é que tanto os de um lado como os de outro acusam o jornal de privilegiar o rival” (CARDOZO JR., 2004, não paginado). Outro

dado interessante é a constatação que o editor fez em relação às ocupações destes torcedores exaltados: em geral, auxiliar de escritório, bancário, comerciante e estudante.

O editor observou outro grupo de leitores bastante habitual: pessoas que buscam exhibir-se como se estivessem em uma vitrine, por diversas razões, desde exibicionismo puro, até por se acharem merecedores de cadeira cativa, pela constância com que escrevem.

Como se vê, estamos diante de uma situação de interação em que transitam diferentes objetivos quando se escreve uma carta para o jornal. Há uma esfera social organizada e regida por ações convencionadas pelos participantes dela. O auditório é complexo e dá margem a uma miríade de situações de interação. Se o leitor é alguém de origem humilde, muitas vezes, busca no jornal o espaço para emitir sua voz através de um meio cercado de mais autoridade, abrindo mais possibilidades para solução de seus problemas. Já existem aqueles que escrevem no intuito de mostrarem-se capazes a ponto de tornarem-se participantes ativos do jornal. Em época de eleições, especialmente, o editor pontuou que os partidos arregimentam “leitores” que devem ater-se apenas em encontrar, nas cartas publicadas, menções passíveis de contestação pelos candidatos a que estão ligados. São verdadeiros “olheiros” atentos a quaisquer deslizos. O cuidado, nessa época, é redobrado na aferição das manifestações a serem publicadas.

Como forma de revelar um pouco mais a respeito do perfil de leitores que se dirigem ao jornal, serão apresentados alguns números levantados pelo editor.

Mês de setembro de 2003:

Total de cartas – 217

E-mails – 133

Cartas – 52

Faxes – 32

Temas mais abordados no período:

Transporte/ trânsito/ estradas – 40
 Segurança/ criminalidade – 15
 Cidades – 15
 Futebol – 12
 Política – 10
 Saúde – 10
 Meio ambiente/ ecologia – 9
 Festas rave – 9
 Salários – 8
 Educação/ cultura – 7
 Prates (colunista do DC) – 6
 Serviço público (elogios) – 6
 Homossexuais - 4³⁵

Definida a esfera social, com seu auditório (conjunto de interlocutores afeitos a ela) e sua situação social especificados, o próximo passo foi fazer uma breve análise da dimensão verbal do gênero carta do leitor, tomando como recorte teórico as noções bakhtinianas, já explicitadas, de já-ditos e reação-resposta ativa. A opção por essas noções foi em função da proposta de trabalho, ou seja, de buscar uma metodologia de ensino-aprendizagem de leitura sob um escopo dialógico. Ora, se pudermos fazer o aluno perceber a articulação entre o texto e essas noções, parece que fica mais evidente a percepção de que um texto é sempre um elo numa cadeia de enunciados. E a carta do leitor é um gênero do discurso em que se evidenciam claramente tanto os já-ditos quanto as reações-resposta ativadas pelos envolvidos nessa prática social, conforme apresentaremos a seguir.

2.4.2.2 Dimensão verbal

Com a finalidade de analisar a dimensão verbal, foi constituído um *corpus*, assim delimitado: cartas do leitor publicadas no mês de abril de 2004³⁶, buscando, nos aspectos da linguagem verbal, indícios que permitissem compreender o dialogismo do gênero em questão. Não se tratou de uma abordagem quantitativa

³⁵ Levantamento feito pelo editor Flávio José Cardozo Júnior, cedido para esta pesquisa.

³⁶ Para preservar a privacidade, não serão apresentados os nomes dos leitores citados.

de dados, já que, conforme explicitado no primeiro capítulo, a intenção é de dar um tratamento sócio-discursivo à linguagem, fugindo de classificações limitantes, as quais não são possíveis a partir de uma visão de linguagem que abarque tanto os aspectos verbais quanto os extraverbais.

Uma primeira observação que se fez foi em relação ao tratamento dado à linguagem verbal. Para um leitor desavisado, fica a impressão de que o estilo é quase único nas cartas publicadas. Segundo esclarece o editor, há um trabalho de adequação ao que o jornal preconiza como linguagem aceita a fim de ser publicada. Para Bakhtin (2003), o estilo está indissolavelmente vinculado ao enunciado e aos gêneros do discurso. Afirma, também, que, dependendo do gênero, um estilo individual aparecerá mais ou será pouco perceptível (caso dos gêneros mais padronizados, como os da esfera jurídica, por exemplo). Assim, as escolhas lingüísticas do falante estarão associadas ao estilo do gênero. No caso da carta do leitor, percebemos um estilo muito mais determinado pelo editor do jornal, em vez de prevalecerem as escolhas de linguagem feitas pelos leitores autores das cartas. Interrogado em relação a isso, o jornalista explicou que, muitas vezes, o leitor usa expressões consideradas inadequadas ao padrão estabelecido pelo jornal e, para não ferir possíveis suscetibilidades, procura entrar em contato com o autor da carta, a fim de convencê-lo das mudanças, com argumentos como: da maneira como está (tomando-se, como exemplo, um caso de leitor que tenha escrito usando palavras ofensivas dirigidas a alguém) pode dar margem a processos criminais. O estilo individual acaba sendo um elemento pouco evidenciado, nesse gênero. As várias vozes que ecoam, nos enunciados emitidos pelos leitores (autores das cartas), são reacentuadas pelo crivo da editoria do jornal, com a justificativa de manter um estilo

previamente determinado, conforme padronização escolhida pelos responsáveis pelo jornal.

A partir da constatação da palavra “no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 66), pudemos observar algumas forças específicas que circulam no gênero carta do leitor. O processo inicia na esfera social em que se encontra o leitor e que suscitou uma necessidade de manifestar-se publicamente. Conforme já apresentamos anteriormente, alguns temas geram essa necessidade, por exemplo: indignação e crítica diante de falhas de pessoas hierarquicamente superiores.

Fico indignado com a omissão das autoridades universitárias, [...], ao permitirem que ditos acadêmicos veteranos promovam em seu campus o quase linchamento de calouros, estúpida e grosseiramente, não respeitando o direito à liberdade de escolha dos mesmos. [...] (DC, 1º/04/04).

Considero acintosa a determinação do Deter em aumentar em 150% a taxa cobrada dos usuários do Estacionamento B do Terminal Rita Maria, na Capital. A decisão arbitrária fere os direitos do cidadão firmados no Código do Consumidor. [...] (DC, 02/04/04).

Ao leitor é dada a possibilidade de demonstrar sua opinião, via carta do leitor, mas esse é um poder relativizado pela própria instância utilizada como forma de manifestação. O caminho, inicialmente, natural das reclamações exemplificadas seria o envio das manifestações diretamente aos envolvidos nos casos. Muitas vezes, entretanto, o cidadão não se sente autorizado a fazê-lo tão explícita e diretamente, e o espaço dedicado ao leitor no jornal acaba por cumprir esta função de tentar estabelecer uma oportunidade para a população que se sente desautorizada a emitir opiniões e a solicitar atitudes a quem competiria buscar soluções. As vozes dos autores das cartas são lançadas com uma intenção: a de provocar uma reação, uma resposta aos anseios do leitor-autor. Há exemplos que confirmam a voz de autoridade envolta no jornal, quando os supostos criticados –

nas cartas do leitor - vêm a público retratar-se, justificar-se, assimilando ou não as críticas feitas.

Respondendo ao questionamento do leitor [...], gostaríamos de dizer que realmente houve uma falha mecânica no veículo [...] alheia a nossa vontade. Pedimos desculpas a todos os passageiros que estavam utilizando o veículo nesse dia, [...]. (DC, 02/04/04).

O leitor parece sentir-se encorajado a usar o jornal como veículo de suas queixas também pela assimilação que, aparentemente, será feita a partir de seu enunciado. O raciocínio é simples e eficiente: a mesma carta, se enviada diretamente aos criticados, teria a mesma atenção? Percebemos haver a crença de que não, e a apropriação que o jornal faz de suas queixas torna seu enunciado revestido de um discurso de autoridade. A voz do leitor vem acrescida da relevância da voz do jornal. Os já-ditos do jornal autorizam o leitor a participar ativamente do processo de interação entre o que se escreve e o que se lê.

Assim, também a noção de reação-resposta ativa pode ser comprovada em algumas cartas, as quais parecem ser o retrato da ação do leitor no momento em que se depara com algo significativo no corpo do jornal (notícias ou reportagens). Segue um exemplo que pode ilustrar essa reação.

Considero uma injustiça sem tamanho o fato de Pelé não ter colocado Garrincha na relação dos 100 maiores jogadores do mundo. No meu conceito particular, Garrincha foi e será o melhor jogador do mundo até o fim de todos os séculos. E ponto final. (DC, 05/04/04).

O leitor em questão verbaliza sua intenção: desabafar seu protesto em relação a uma notícia veiculada recentemente. Seu dizer pontua não estar preocupado com a construção de uma argumentação que convença o leitor de seu enunciado. A expressão “no meu conceito particular” evidencia essa dinâmica e o

modo como encerra o texto confirma: “E ponto final.” Qual a necessidade de encerrar com uma expressão aparentemente óbvia? O acento de valor, a entonação dada é de que não aceita contra-argumentos. Está plenamente convicto de sua asserção e qualquer resposta contrária será rechaçada. Qual a reação-resposta ativa supostamente esperada por este leitor-autor de carta: pela convicção dada ao escolher suas palavras, parece que a carta é a “descrição” da reação-resposta ativa acionada ao ler a notícia dando conta de que Pelé não havia incluído Garrincha na relação dos 100 maiores jogadores do mundo. E a reação é tão extremada, que, mais do que apenas revoltar-se, o leitor quer tornar pública sua revolta.

Como outra característica deste gênero, pode-se atentar para a constância com que alguns leitores buscam a interação verbal através do gênero carta do leitor. Muitas vezes, são aposentados³⁷ (em um grupo essencialmente formado por pessoas do sexo masculino; aliás, esta é uma constante em todo o volume das cartas) que escrevem a mesma carta a diferentes veículos de comunicação do país e fazem preleções a respeito de assuntos gerais do país. O curioso é que, em alguns casos, estabelece-se uma interação entre os leitores através das cartas do leitor, numa relação dialógica mediada pelo jornal. O interlocutor previsto não é apenas o editor. Se o texto for publicado, o leitor previsto será o público leitor de modo geral. Nesse jogo dialógico, entretanto, há um interlocutor mais pontual, cuja reação-resposta é aguardada e requisitada, como se vê a seguir.

Foi grande a demonstração de ignorância do sr. [...], quando contestou minha carta publicada no dia 15 de março, na qual eu dizia ser favorável ao fechamento para sempre dos bingos.
O nobre senhor afirmou que as pessoas se viciam em bebidas alcoólicas, cigarros e jogos quando querem. Ele poderia refletir melhor ou consultar um especialista antes de escrever tamanha bobagem. (DC, 10/04/04).

³⁷ Conforme pudemos constatar nas cartas observadas, em que os leitores são apresentados pelo nome e por algumas características, como cidade de origem ou profissão.

Essa situação de interação e esse auditório previsto do gênero moldam o enunciado do leitor-autor da carta, numa complexa relação de compreensão. Conforme Bakhtin (2003, p. 271),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Podemos tomar essa reflexão para resumir o que procuramos mostrar aqui, que o gênero carta do leitor está imerso tanto nos já-ditos quanto na busca constante de reações-resposta ativas, conforme percebemos pelo breve estudo apresentado.

O gênero da esfera social do jornalismo carta do leitor, então, apresenta uma situação e auditório específicos e suas características serão sempre envoltas na esfera social em que está inserido. Portanto, se o objetivo for de analisar o gênero, deveremos levar em conta os aspectos extraverbais interligados aos aspectos verbais dele. Só assim poderemos conceber uma abordagem sócio-discursiva da linguagem.

Inseridas no contexto maior do jornal em que circulam, as cartas dos leitores do jornal analisadas são uma forte comprovação da força que o auditório incrementa na situação de interação. Os já-ditos ficam evidentes na dinâmica e a reação-resposta ativa é fator fundamental para sua efetivação. Estamos diante de um gênero altamente dialógico, no qual as palavras são constantemente reacentuadas, postas à prova, enfim, inseridas em uma verdadeira “aula” de funcionamento de um gênero do discurso.

2.4.3. Instrumentos metodológicos

A outra categoria de instrumentos de pesquisa constituiu-se em materiais de apoio às atividades propostas aos alunos. Esses foram variados e suas proposições sempre foram determinadas por necessidades didáticas. Assim, utilizamos desde exercícios envolvendo reconhecimento de gêneros até exemplares atuais de jornais e de revistas. Esses materiais serão abordados com maior detalhamento no item em que apresentamos os encontros com os alunos, durante a oficina. Os objetivos, no momento da confecção deles, foram ancorados na proposta de trabalhar com textos da língua viva. Por isso, usamos jornais e revistas do momento em que acontecia a oficina. A partir deles, confeccionamos atividades com objetivos especificados de acordo com os encontros. Apenas para registro inicial, destacamos os seguintes materiais: um relatório técnico de engenharia, cartas do leitor do *Jornal de Santa Catarina* (com sede em Blumenau - SC -, pertencente ao grupo RBS) e cartas do leitor da revista *VEJA* (com sede em São Paulo – SP - e pertencente ao grupo Abril).

É importante frisar a justificativa para não termos optado por trabalhar com o mesmo jornal da pesquisa prévia. Essa escolha nos pareceria “contaminada”, uma vez que uma das atividades desenvolvidas com os alunos envolveu uma produção de cartas do leitor ao jornal analisado durante a oficina. Não queríamos correr o risco, pelo fato de termos mantido contato com o editor do jornal *DC*, da mais remota possibilidade de sairmos de uma situação real de produção de cartas do leitor. Nossas chances de publicação das cartas que produzíssemos (pesquisadora e alunos) deveriam ser semelhantes às de quaisquer outros leitores. Como veremos adiante, essa estratégia mostrou-se adequada e trouxe resultados surpreendentes.

2.4.4 Planejamento da pesquisa-ação

Para a oficina de leitura, foi elaborado um planejamento que levou em consideração aspectos relacionados ao público-alvo determinado, ou seja, alunos das duas últimas séries do Ensino Médio. Assim, os 12 encontros de 1 hora de duração foram pensados envolvendo um gênero do discurso: a carta de leitor. Para tanto, foi feita uma pesquisa prévia sobre o gênero selecionado, na busca de subsídios para a oficina de leitura, conforme apresentado no item anterior. Entretanto, chegar aos alunos com o estudo pronto pareceria uma abordagem pouco dialógica. Por isso, a oficina teve como prerrogativa um estudo do gênero também com os alunos. Além disso, para reconhecer a situação social em que se insere o gênero carta do leitor, foi necessário os alunos estabelecerem um contato com pessoas afeitas a essa esfera social. Outro ponto importante é que a oficina envolvesse a leitura e a produção de textos, apesar de o foco específico tratar-se de leitura. Essa opção decorreu de acreditarmos que, somente assim, promoveríamos um trabalho completo, envolvendo a língua na sua concretude. Para isso, denominamos a oficina de: oficina de leitura e produção de textos.

Assim, depois de concluídas as atividades preparatórias para os encontros com os alunos, desenvolvemos a pesquisa, conforme apresentamos no próximo item.

2.5. A pesquisa em ação

Para buscar um tratamento didático da pesquisa, optamos pela apresentação dos encontros seqüencialmente, através de seus objetivos, dos procedimentos

didáticos envolvidos neles e, quando julgamos importante, acrescidos de breves análises acerca das atividades do dia. Conforme descrito anteriormente, foram doze encontros, durante os meses de agosto e de setembro de 2004, no colégio Unificado de Itajaí (SC).

a) Encontro 1: 9 de agosto

I – Objetivos:

- 1) Através de um exercício de leitura de um gênero (relatório técnico de engenharia, conforme Anexo A), introduzir a noção de gênero do discurso, reforçando a importância da situação social em que está inserido e, a partir desse reconhecimento do que seja o gênero, começar a refletir sobre a atividade da leitura.
- 2) Preparar a turma para o encontro com o jornalista, a fim de perceberem a situação social em que se insere o gênero carta do leitor.

II – Desenvolvimento das atividades:

Primeiramente, distribuímos os relatórios e pedimos respostas a duas perguntas: *O que é ler? O que você leu nesse texto?* Os alunos responderam em pequenos grupos e, posteriormente, no grande grupo, discutimos as respostas.

Diante de um texto da esfera social do trabalho de engenharia (relatório técnico da climatização de uma sala de cortes do abatedouro de aves), os alunos foram instados a buscar respostas a que aspectos envolvem a leitura de um gênero. A discussão inicial da definição de gêneros foi interessante como tomada de consciência dos aspectos sociais envolvidos diretamente com os aspectos lingüísticos. Através de exemplos de diversos gêneros, buscamos as características

apresentadas. O objetivo específico foi de demonstrar que a leitura vai além da decodificação do código lingüístico. O exercício atingiu seu objetivo no momento em que os alunos perceberam que os elementos extratextuais influenciavam decisivamente a leitura.

As respostas - apresentadas pelos alunos³⁸ - para a questão do que seja ler foram:

- interpretar as entrelinhas de um pensamento,
- oficializar um pensamento,
- ter/ adquirir conhecimento,
- expandir horizontes,
- conhecer um novo mundo,
- receber informações deixadas por alguém que queria ser ouvido,
- uma das maneiras de obter conhecimento (útil ou curiosidade),
- obter informação,
- captar informações e enriquecer o vocabulário (2 alunos),
- interpretar as palavras escritas (2 alunos),
- ampliar seus conhecimentos,
- entender,
- adquirir conhecimentos (2 alunos),
- aprender através da interpretação das palavras,
- compreensão do grupo de palavras,
- lazer,
- ter uma visão mais ampla do que pode ser a vida,
- conhecer novas palavras e novos significados,
- ajuda a imaginar novos lugares e pessoas nunca vistas,
- navegar num mundo completamente diferente da realidade e viver novas experiências.

Já em relação à questão do que havia sido lido no relatório, os alunos conseguiram perceber uma série de pistas lingüísticas que colaboraram na identificação do gênero. Como é um gênero da esfera do trabalho de engenharia – um relatório técnico – ficou mais fácil identificar a situação social em que ele se insere. A razão de levar esse gênero como iniciador do processo de descobrimento foi justamente em função dessas características mais claramente identificáveis. A partir dessa leitura, pudemos levantar outros exemplos de gêneros, sempre tomando como ponto de partida a situação social mais ampla em que estão imersos.

³⁸ Como as respostas foram apresentadas oralmente, solicitei a uma aluna que as anotasse, a fim de tê-las registradas para a composição dos dados do trabalho.

Como atividade seguinte, apresentamos a noção de gênero, através da discussão dos seguintes aspectos:

- Tipos relativamente estáveis de enunciados (dinâmica social).
- Autor previsto.
- Leitor previsto.
- Sempre inseridos numa interação social/ verbal.
- Dependendo do gênero, maior ou menor liberdade na seleção

lingüística.

Nesse ponto, através dos exemplos levantados anteriormente, buscamos identificar, junto com os alunos, exemplos para justificar essas noções. Enfatizamos, assim, a relativa estabilidade (sempre “anexada” ao contexto social) e a importância de se pensar tanto no autor quanto no leitor que serão previstos em cada gênero. Reforçamos que diferentes situações sociais vão restringir mais ou menos a seleção dos elementos lingüísticos (um aluno lembrou-se dos textos da esfera jurídica, altamente preditivos).

Encerramos as discussões sobre a esfera social que promove o surgimento do gênero, abordando a respeito da esfera do jornalismo e sobre os jornalistas que viriam. Apresentamos a justificativa para a escolha do gênero, a partir dos critérios de tempo e facilidade de acesso. Além disso, enfatizamos a possibilidade real de produção de cartas do leitor, uma vez que os autores previstos não são, necessariamente, jornalistas. Justificamos que, apesar de estarmos em uma oficina que enfocava a leitura, o trabalho ficaria incompleto sem a produção de textos sob a perspectiva do gênero abordado.

Após a conclusão da atividade central, houve uma abordagem para prepará-los a respeito das conversas com jornalistas que aconteceriam proximamente. Dois

jornalistas convidados foram definidos: um jornalista que, além de editor e redator, é proprietário de um jornal local da cidade de Balneário Camboriú (SC) e a coordenadora do curso de Jornalismo da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)³⁹. O objetivo desses futuros encontros estava centrado na possibilidade de os alunos entrarem em contato com pessoas que circulam (de modos diferentes, é certo) na mesma esfera social em que se insere o gênero a ser trabalhado (carta do leitor).

b) Encontro 2: 11 de agosto

I - Objetivo: A partir de uma conversa com um jornalista, buscar algumas informações a respeito da esfera social do jornalismo. O jornalista convidado para esse encontro possui larga experiência em jornalismo, já tendo atuado em jornais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. Atualmente, possui um jornal de circulação regional, com sede em Balneário Camboriú (SC), onde exerce a função de editor-chefe, além de produzir e redigir matérias, artigos, entre outros. Através da leitura de seus textos, percebemos tratar-se de alguém com condições de retratar um pouco a respeito da esfera do jornalismo, tanto do ponto de vista da produção de textos jornalísticos, quanto da posição de proprietário de um jornal.

II – Desenvolvimento das atividades:

Nesse encontro, desenvolveu-se a fala do jornalista Waldemar Cezar, cujo relato será feito a seguir, com alguns comentários:

³⁹ A intenção era de que os encontros acontecessem de modo seqüencial, mas, por conta da disponibilidade dos jornalistas, ficou assim estabelecido o cronograma: encontro 2 – jornalista/ proprietário de jornal; encontro 4 – jornalista/ coordenadora do Curso de Graduação em Jornalismo da Univali.

Waldemar Cezar iniciou sua apresentação perguntando aos alunos se eles liam e, se o faziam, com que frequência. A resposta da maioria foi que lia pouco, em função da quantidade de leituras específicas da escola. Houve uma queixa dos alunos em relação ao fato de a escola exigir muitas leituras que atraem pouco e quase desestimulam o hábito da leitura por prazer ou entretenimento. As leituras obrigatórias em função do vestibular também geraram reclamações, uma vez que foram consideradas “chatas” e feitas apenas para as provas e, muitas vezes, mal direcionadas.

Segundo o jornalista, poderiam ser pontes para o desenvolvimento do hábito de leitura. A leitura de jornais foi a questão seguinte do jornalista. Os alunos admitiram fazer pouco esse tipo de leitura e que são leitores de setores específicos do jornal. Cezar pontuou que o Brasil é um país onde o hábito de leitura, em geral, é deficitário e, em particular de jornais, é ínfimo. Informou que os países onde mais se lê jornal são os EUA, a Rússia e o Japão. O Brasil, segundo Cezar, possui apenas quatro grandes jornais, e o jornalista criticou a qualidade do jornalismo praticado no estado de Santa Catarina. Disse ainda que o estado também não está entre os que se destacam na quantidade de leitores de jornal. Na avaliação dele, isso pode ser em decorrência das características peculiares das regiões que existem em SC.

Depois de fazer uma breve apresentação histórica do desenvolvimento do jornalismo no Brasil, Waldemar Cezar teceu alguns comentários a respeito do que considera um retrocesso no papel que a escola exerce no trabalho de desenvolvimento do hábito da leitura. Para ele, a leitura de algumas obras-chave (literárias) seria um exercício de leitura valioso a fim de que os alunos tomassem gosto pela leitura de modo geral. Por outro lado, criticou a leitura apenas dos clássicos da literatura nacional, como José de Alencar (considerado por ele um

desserviço para provocar o gosto pela leitura), Machado de Assis, entre outros. Ler obras de cunho mais universal seria bem mais produtivo, avaliou finalizando esse aspecto.

A terceira e última abordagem foi a respeito da importância da leitura na hora de se buscar o mercado de trabalho. Vale registrar que esse tema foi o que mais suscitou a participação dos alunos. Cezar enfatizou que a falha do desenvolvimento da leitura começa em casa e a escola acaba por não cumprir o seu papel nesse processo. Apresentou exemplos de alunos do curso de jornalismo que fazem seleção para estágio no jornal de sua propriedade. Segundo ele, são leitores medíocres e péssimos produtores de textos. Para Cezar, a universidade não dá conta de formar bons jornalistas os quais, ao entrarem no mercado, refletirão essa deficiência. A partir disso, começou a dar sugestões aos alunos da oficina quanto à postura na entrevista de emprego. Foi nesse momento que a atenção dos alunos tornou-se maior, pois eles já começavam a se preocupar com o momento em que estariam diante da situação de uma seleção. A troca de informações foi muito intensa (pelo que percebi da reação dos alunos), pois os alunos estavam diante de um jornalista, mas também de um empresário, proprietário de jornal, ou seja, do selecionador de candidatos em potencial. Os alunos demonstraram uma preocupação bastante grande em relação ao que os espera no mercado de trabalho e demonstraram sentirem-se, num ritmo cada vez mais intenso, pressionados por apresentar competência profissional e bagagem suficiente para colocarem em prática o que aprenderam tanto no ensino regular quanto na universidade. E foi nesse contexto que Waldemar acentuou a importância da habilidade de leitura. Para o jornalista, ler é considerado um passaporte confiável para qualquer candidato a cargo, seja na área da engenharia, seja na área do jornalismo. A leitura, segundo o

jornalista, será mais benéfica se for variada, em quantidade suficiente a fornecer uma bagagem tal que o leitor possa discorrer minimamente a respeito dos principais fatos que envolvem a vida da sociedade em que vive. Além desse aspecto de bagagem cultural, o leitor de qualquer profissão precisa estar sempre em constante aprimoramento em relação ao seu campo de trabalho, pois a velocidade das informações gerou um eterno descompasso entre o que se sabe a respeito de um determinado conhecimento e o desenvolvimento de novos saberes acerca desse tema. Há uma acelerada corrida pelo conhecimento e quem estiver à margem dela será prejudicado, quando não alijado do processo como um todo. O jornalista encerrou sua participação reforçando o caráter amplo que a leitura tomou na nossa sociedade. Não concordou com aqueles que previram a morte da leitura, ao contrário, afirmou acreditar que a leitura é, hoje, o diferencial que caracteriza os que se inserem na sociedade e os excluídos das benesses que ela proporciona.

Quanto ao seu jornal, Cezar descreveu que é um jornal regional, familiar (sua filha, recém-formada em jornalismo, passaria a ser a responsável pelo jornal) e que já foi acusado de ser financiado por um político expressivo da região (na verdade, essa informação surgiu de uma pergunta feita por mim sobre a relação entre o jornalismo e o poder político, de modo geral). Para ele, seria difícil levar sério essa possível associação, já que o jornal, no momento de sua fala, estava há dez anos no mercado e nunca houve qualquer prova de associação do jornal com esse político. Apesar disso, reconheceu que mantém relação de amizade com o atual prefeito de Balneário Camboriú (cidade sede do jornal), amizade de longa data e disse que sempre conseguiu manter o distanciamento necessário para, até em muitas oportunidades, criticar atitudes do prefeito. Segundo ele, existia um acordo tácito

entre eles de não fazerem comentários sobre a atuação do político quando se encontram.

O saldo inicial do encontro foi positivo, já que a participação do jornalista correspondeu à expectativa de abordar, de modo geral, alguns aspectos relacionados ao jornalismo⁴⁰.

c) Encontro 3: 16 de agosto

I – Objetivos:

- 1) Retomar principais pontos do encontro com o jornalista.
- 2) Retomar a noção de leitura com que pretendíamos trabalhar.
- 3) Apresentar o gênero a ser trabalhado (carta do leitor) e iniciar leitura de textos do gênero.

A partir da nossa pesquisa prévia sobre o gênero carta do leitor (apresentada no item 2.4.2), o objetivo foi abordar sobre o que se pôde compreender a respeito do gênero carta do leitor e introduzir as noções de dimensão social e dimensão verbal, imbricadas uma na outra.

Após essa etapa, o objetivo foi desenvolver leitura orientada de textos do gênero carta do leitor do *Jornal de Santa Catarina* (jornal com sede em Blumenau e pertencente ao grupo RBS, conhecido como *Santa*), buscando a dimensão social – noção de autoria (editor-leitor), quem é o leitor, o que motiva a carta do leitor, quais os já-ditos, quais os indícios de reação-resposta ativa acionados. Para essa atividade, foram distribuídos aos alunos exemplares recentes do jornal.

⁴⁰ A análise da fala do jornalista foi feita após os dois encontros com os profissionais dessa esfera social.

II – Desenvolvimento das atividades:

A atividade iniciou-se com uma conversa sobre a fala do jornalista, em que constatamos junto ao grupo vários aspectos que serão descritos a seguir. O grupo concordou que o jornalista mostrou uma visão prática do jornalismo, desde a preocupação com o fato de as pessoas não lerem muito, até o mercado de trabalho, com as exigências de leitura e produção cada vez maiores. Produzimos, em grupo, um resumo da fala dele, apontando que ela foi baseada em três aspectos: primeiro, a importância da leitura na vida das pessoas, especialmente para quem pretende ingressar no mercado de trabalho. O segundo aspecto foi uma explanação da história do jornalismo, momento em que criticou a situação do jornalismo no Brasil e, mais especificamente, em Santa Catarina. O terceiro aspecto, que foi suscitado pelas perguntas dos alunos, foram sugestões de como a leitura poderia ajudar os alunos a entrarem no mercado de trabalho.

No momento posterior, através do levantamento das respostas dadas à pergunta: o que é ler? (produzidas no encontro 1), procuramos fazê-los perceber como a leitura é tudo o que foi elencado e mais, reforçando a característica específica dessa atividade, ou seja, de estar sempre inserida numa determinada situação social. A partir de uma questão feita por uma aluna, discutimos sobre o vestibular e as dificuldades de leitura da proposta de redação. Relembramos exemplos de provas de vestibulares cujas propostas de redação foram dificultadas em função da falha em entender o que se pedia, evidenciando um problema de leitura. A conclusão a que todos chegaram foi de que as práticas de leitura envolvem aspectos lingüísticos imersos em aspectos sociais.

Após essa atividade, retomamos a questão da leitura de cartas do leitor. A partir da pesquisa prévia (apresentada no item 2.4.2) com o gênero escolhido,

explanamos alguns aspectos a respeito do gênero carta do leitor e distinguimos as noções de dimensão social e dimensão verbal, sempre enfatizando que estão imbricadas uma na outra. Essa atividade envolveu o nosso relato da pesquisa feita com o jornal *DC* e, a partir dela, iniciamos o trabalho com o *Santa*, que foi - através da seção de cartas do leitor - objeto de estudo pelo grupo.

Levantamos, junto com o grupo, os possíveis autores de carta do leitor do *Santa* que seriam objeto de trabalho nas atividades seguintes. Os alunos apresentaram características como: pessoas de mais idade; com pouco a fazer; aposentados; pessoas que gostam de expor suas opiniões e que não tenham outra maneira de se comunicar com a sociedade. Depois, foram entregues a eles exemplares do jornal e buscamos compreender os autores previstos cujas cartas foram publicadas, a fim de confirmar as hipóteses levantadas. Estas foram confirmadas e foi possível fazer um melhor reconhecimento do perfil de leitor que escreve cartas ao jornal (ou seja, que passa de leitor do jornal a autor das cartas).

Como já indicado nos objetivos, foi uma atividade de leitura orientada para a busca da dimensão social do gênero – noção de autoria (editor + leitor), quem é o leitor, o que motiva a carta do leitor, quais os já-ditos e quais os indícios de reação resposta ativa acionados.

Alguns dados significativos foram percebidos: a denominação, no *Santa*, ao espaço dedicado às cartas do leitor, é de *Cartas*. A localização delas é na página 2 do *caderno A*, junto aos editoriais (são dois, denominados de *Opinião da RBS* e de *Opinião Santa*), aos artigos (dois, com identificação do autor e de sua respectiva profissão), que também podem ser enviados por leitores, segundo consta na nota de rodapé, e junto também da charge. No pé da página, estão os créditos divididos em

duas partes: uma com os nomes dos cargos de chefia, outra chamada de *Fale com o Santa*, com uma lista de contatos no jornal.

Também percebemos, junto com o grupo, a constância com que alguns leitores escrevem, caracterizando uma relação mais estreita deles com o jornal.

A conclusão da atividade foi que alguns autores das cartas são leitores cativos do jornal e, portanto, sentem-se à vontade para exprimir suas idéias, que poderiam ser divididas em: concordância com ou discordância de alguma matéria veiculada no jornal; apontamento de fatos não abordados, mas que, na opinião do leitor, deveriam merecer mais atenção; e, finalmente, leitores concordando com cartas enviadas por outros leitores, ou rechaçando outras.

Concluimos que esse foi um trabalho significativo pela possibilidade de fazer, ao final, um comparativo entre a pesquisa prévia (com as cartas do *DC*) e o que se pôde inferir do exercício em sala (com as cartas do *Santa*). Já pudemos perceber que o olhar dos alunos para o texto assumiu uma perspectiva de enunciado e de gênero, pois os elementos extraverbais já foram considerados inerentes ao trabalho de leitura dos textos. Os alunos já começaram a fazer uma atividade de leitura, levando em consideração a situação social do gênero carta do leitor. Mais importante, começaram a perceber que um trabalho de leitura envolve muito mais do que o momento do encontro com o texto, e que essas características extraverbais - associadas à situação social em que se insere o gênero carta do leitor - são fundamentais para esse trabalho.

d) Encontro 4: 18 de agosto

I – Objetivo: Ampliar os conhecimentos a respeito da situação social do gênero com que trabalhamos.

II – Desenvolvimento das atividades:

A atividade concentrou-se na conversa com a jornalista e coordenadora do Curso de Jornalismo da UNIVALI, professora Janete Jane Cardozo da Silveira. Essa conversa foi significativa para fazer um comparativo entre a fala de um jornalista na ativa (Waldemar Cezar), proprietário de jornal, e uma jornalista que também exerce a função de coordenadora do curso de jornalismo. Embora ela também tenha uma experiência considerável como profissional do jornalismo, foi a partir da posição de coordenadora e professora universitária que sua fala aconteceu. Em alguns momentos, questionada quanto a aspectos práticos do jornalismo (quando um aluno questionou a respeito de possíveis cerceamentos dos superiores quanto à escolha de temas a serem publicados, por exemplo), demonstrou um olhar mais prático e menos idealista. Quando, entretanto, sua fala veio da experiência acadêmica, o ponto de vista foi mais idealizado.

Sua apresentação iniciou-se com um relato histórico pormenorizado da história do jornalismo no Brasil e no mundo. Fez uma cronologia que despertou o interesse dos alunos, os quais participaram com perguntas a respeito de dados históricos. Estando diante de uma platéia de futuros candidatos ao vestibular, foi compreensível haver um interesse quanto aos fatos históricos. Essa pareceu ser a razão desses questionamentos.

Depois dos aspectos históricos, aprofundou-se na questão da importância de determinadas características na profissão do jornalismo, dentre elas, a ética no cumprimento das funções. Nesse momento, o tom de sua fala assumiu uma postura mais pautada no que acredita que deveria ser e não necessariamente naquilo que constitui a realidade do jornalismo no Brasil.

Como esperado pelo grupo, trouxe material relacionado ao curso, composto de um *folder* e de um jornal editado pelos alunos do curso e publicado pela UNIVALI.

A conclusão a que pudemos chegar foi que sua participação teve um caráter mais de divulgação do curso em que atuava como coordenadora, especialmente em comparação à fala do outro jornalista. Essa percepção foi válida para discutirmos a complexidade das delimitações das esferas sociais, uma vez que, apesar de ambos serem jornalistas (e, portanto, aparentemente, suas falas serem situadas na mesma esfera social), suas atuações promoveram pontos de vista diferenciados.

e) Encontro 5: 23 de agosto

I – Objetivos:

- 1) Retomar as falas dos jornalistas, através de um levantamento das semelhanças e diferenças entre elas, para criar um panorama mínimo, a partir da fala de duas pessoas que, de modos diferentes, fazem parte da esfera social do jornalismo.
- 2) Desenvolver atividade de leitura, através de exercícios propostos a partir de cartas do leitor do *Santa*.

II – Desenvolvimento das atividades:

As atividades iniciaram-se com uma conversa a fim de comparar as falas dos profissionais que se apresentaram. O grupo chegou a algumas constatações: o jornalista-proprietário de jornal Waldemar apresentou uma abordagem mais dinâmica, demonstrando estar mais afeito a todo processo de um jornal, desde o perfil do leitor, passando pelas características de mercado, até chegar ao profissional, sua postura, desde a faculdade até o momento de ser selecionado. A jornalista-coordenadora, de outro lado, passou uma imagem um pouco mais idealizada, de um profissional como ele deveria ser. Todos do grupo puderam perceber a importância de se entender, pelo menos um pouco, os aspectos da dimensão social mais ampla em que se insere o texto a ser lido. A riqueza desses encontros esteve justamente nas diferenças entre as falas, ou seja, levando em consideração o fato de o falante sempre produzir enunciados únicos.

Assim, embora estivessem falando a respeito da mesma esfera social – o jornalismo, os enunciados dos dois jornalistas foram produzidos a partir de já-ditos diferentes, bem como vieram, pelo que pudemos perceber, em busca de reações-resposta ativas diversas.

Depois dessa conversa inicial, desenvolvemos a atividade para trabalhar a dimensão social das cartas de leitor do *Santa*, que envolveu uma série de questões. Cada aluno recebeu o material, que incluía recortes com cartas do leitor do *Santa* de dois dias consecutivos e de datas relativamente próximas ao momento da Oficina, a partir das quais responderam a algumas questões (conforme Apêndice B). O trabalho seria concluído no encontro seguinte. Além disso, os alunos foram orientados a não responderem às questões envolvendo já-ditos e reação-resposta ativa, porque esses aspectos precisavam ser aprofundados (e estavam previstos

para o próximo encontro). A análise das atividades foi feita após o encontro de encerramento delas (encontro 6).

f) Encontro 6: 25 de agosto

I – Objetivo: Além de entender as questões referentes às cartas do leitor como formas de perceber a situação de interação do gênero carta do leitor do *Santa*, discutir as noções de já-ditos e de reação-resposta ativa, a fim de pontuar a relação dialógica que se estabelece nos enunciados e no gênero.

II – Desenvolvimento das atividades:

A tarefa desse dia foi discutir um pouco mais em relação aos já-ditos e a reação-resposta ativa. Para isso, inicialmente, foi entregue uma folha (conforme Anexo B) com dois textos (charge e carta do leitor) em que os alunos identificaram tanto os já-ditos quanto as reações-resposta ativa. Para chegarem a essas identificações, foi necessário um levantamento dos aspectos extraverbais e verbais, ou seja, os gêneros funcionando como um horizonte de expectativas em relação ao que se lê. Pedimos, em seguida, que pensassem em exemplos de textos que tenham mais facilmente visíveis estas ações. Só depois, retomaram a atividade do encontro 5, que envolveu identificar, nas cartas do exercício em questão, os aspectos trabalhados (já-ditos e reação-resposta ativa).

Essa foi uma atividade interessante em dois aspectos. Quanto aos já-ditos, os alunos pareceram, inicialmente, ter dificuldade em identificá-los, mesmo que esse processo seja inevitável no momento da leitura. Em relação às reações-resposta, pareceu-nos haver uma dificuldade natural em se posicionar como alguém que

expressa sua reação ao texto, o que parece resultado do trabalho da escola de dar um tratamento único à percepção da leitura. Os alunos tiveram receio em afirmar suas reações, esperando que eu indicasse a reação desejada. Pudemos perceber a necessidade de a escola dar um tratamento ao texto como enunciado, permitindo que o leitor possa se expressar, diferenciando esse momento do da leitura mais ligada ao horizonte do gênero, em que as regularidades (ainda que instáveis) fossem observadas. Apesar de termos clareza que, no processo da comunicação discursiva, não fazemos essas leituras distintamente, nosso trabalho com os alunos foi no intuito de mostrar que, na escola, é possível permitir ao aluno a expressão do enunciado produzido por ele. Essa preocupação decorreu, principalmente, em função da maneira que a escola, de modo geral, lida com a leitura, tentando mostrar que existe uma leitura possível apenas.

g) Encontro 7: 30 de agosto

I – Objetivo: Retomar as noções de já-ditos e de reação-resposta ativa e trabalhar a dimensão verbal das cartas do leitor.

II – Desenvolvimento das atividades:

Inicialmente, a pedido dos alunos, houve uma conversa sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essa atividade surgiu da fala de um aluno, comentando o fato de os momentos da oficina terem sido úteis para a prova (ocorrida no final de semana anterior a esse encontro). Outro questionamento foi em relação ao fato de julgarem que a escola não está preparando, adequadamente, os alunos para provas como o ENEM, que envolvem essencialmente leitura de textos.

Houve uma queixa de que a escola ainda está voltada para conhecimentos fragmentados e pouco relacionados entre si. Já a prova do ENEM exigiu habilidades relacionadas à compreensão contextualizada, gerando desconforto por duas razões básicas, apontadas pelos alunos: cansaço diante da quantidade de leitura envolvida na prova e insegurança diante de cobrança de conhecimentos que fogem do padrão formatado e estanque apresentado pela escola. A atividade seguinte à discussão sobre o ENEM envolveu uma revisão das noções de já-ditos e de reação-resposta ativa.

O objetivo foi reforçar que tanto o falante quanto o interlocutor vão estar impregnados dos enunciados dos outros falantes e interlocutores com os quais já interagiram, bem como vão estar sempre em busca de uma resposta no ato da comunicação. Além disso, o grupo destacou o ato de nas cartas do leitor circularem vozes diferentes, ampliando a noção de autoria. Essa atividade foi um reforço importante para que ficasse clara a importância de se compreenderem os elementos extraverbais imbricados no texto.

Posteriormente, abordamos a dimensão verbal através de um levantamento das regularidades encontradas no gênero carta do leitor. Fizemos um levantamento oral dos recursos lingüísticos usados nas cartas do leitor (busca de regularidades). Algumas marcas lingüísticas foram percebidas, como o acento de valor dado às informações que o jornal veicula. Em função do tempo disponível para essa tarefa, não nos detivemos em uma abordagem aprofundada das questões verbais, especificamente. Apesar disso, o grupo pôde perceber, com facilidade, que todas as observações tinham como ponto de partida o texto, ou seja, a linguagem foi o nosso ponto de observação tanto para os aspectos verbais quanto extraverbais.

Através de análise das cartas do *Santa*, foram evidenciadas as seguintes regularidades significativas:

- a forma de iniciar as cartas contém, muitas vezes, pequenos trechos elogiosos ao jornal, talvez na intenção de captar a leitura do editor que vai selecionar as cartas a serem publicadas;

- o quase apagamento de um possível estilo individual dos leitores (autores das cartas) promovido pelas adequações feitas pelo editor (característica confirmada através da pesquisa prévia com as cartas do *DC*);

- o uso de ironias, especialmente quando o leitor faz uma queixa ou reclamação;

- o acento de valor dado às informações que o jornal veicula.

Encerramos o encontro através da orientação de que no, próximo encontro, os alunos produziram cartas do leitor para o jornal *Santa*. Para isso, fizemos uma atividade de conclusão, inventariando aquilo que o grupo apreendeu em relação ao gênero carta do leitor.

h) Encontro 8: 1º de setembro

I – Objetivo: Todos os participantes da oficina (professora-pesquisadora e alunos) produzem uma carta do leitor ao *Santa*, a partir de leituras nos exemplares recentes. Como os alunos precisariam de nosso apoio na produção de suas cartas, comprometemo-nos a enviar uma carta posteriormente, mas ainda no decorrer da oficina.

II – Desenvolvimento das atividades:

As atividades desenvolveram-se em dois espaços da escola: primeiramente, produziram as cartas na sala de aula, para depois dirigirmo-nos à biblioteca, onde seriam digitadas e enviadas as cartas do leitor (via e-mail).

Na primeira etapa, cujo objetivo principal era a prática da leitura, todos leram exemplares recentes do *Santa* para seleção de um texto veiculado nele, no intuito de torná-lo ponto de partida para a produção da carta. Os alunos perceberam, então, que, nesse jornal, não havia, necessariamente uma ligação imediata entre os conteúdos das cartas do leitor e as matérias publicadas nele. Muitas vezes, constituem-se em espaços de expressão dos leitores, que aparentam sentirem-se quase atuando como cronistas ou articulistas. Os alunos, na maioria dos casos, resolveram fazer esse uso de suas opiniões, talvez até em função de quase não poderem fazê-lo no dia-a-dia. Assim, a leitura do jornal serviu apenas para essa tomada de posição e a maioria optou por discorrer a respeito de assuntos de seu próprio interesse. O curioso é que o tema preferido foi o ENEM (evidenciando a força desse já-dito, uma vez que essa prova tinha acontecido recentemente). Os alunos redigiram as cartas e, num segundo momento, dirigimo-nos à biblioteca da escola, onde havia computadores, para que pudessem digitá-las e enviá-las via e-mail (enviaram, também, uma cópia para mim, a fim de guardar esse registro). O encontro encerrou-se na expectativa da publicação ou não das cartas enviadas.

i) Encontro 9: 8 de setembro

I – Objetivos:

1) Leitura das possíveis cartas do leitor publicadas.

2) Desenvolver uma atividade (conforme modelo apresentado no encontro 10) de comparação com as cartas do leitor da revista *Veja*, a fim de melhor reconhecer esse gênero. Distribuição de exemplares da revista *Veja* e comparação entre as cartas do leitor do *Santa* e da *Veja*. Começar pela situação social e chegar às marcas lingüísticas. Buscar constatações características em relação ao modo como as cartas foram publicadas.

II – Desenvolvimento das atividades:

Nesse encontro, aconteceu o momento especial da oficina. Das nove cartas enviadas, sete foram publicadas no *Santa* (conforme Anexo C). Pode-se imaginar a reação positiva que se instalou no grupo. A leitura das cartas publicadas foi um exercício de prática de leitura, fundamental para entenderem os mecanismos de interferência da editoria. Cada aluno leu a carta como foi enviada e como foi publicada. Uma aluna, em especial, percebeu que a alteração lingüística feita em seu texto provocara uma mudança no sentido que ela pretendia dar a sua opinião. Os demais perceberam alterações ortográficas ou de uso de pontuação, além de adequações coesivas (relacionadas à norma padrão da língua).

Outro aspecto que foi discutido foram os possíveis critérios escolhidos para selecionarem tantas cartas do leitor de uma origem geográfica (no caso, a cidade de Itajaí) determinada. Alguns alunos aventaram a hipótese de que o jornal estivesse investindo em público dessa cidade como forma de ampliação do universo de leitores (já que o *Santa* é de Blumenau). Outros imaginaram que o fato de poucos jovens escreverem tenha sido decisivo para selecionarem as cartas deles. Enfim, pudemos contar com esse resultado positivo para caracterizar nossa oficina como uma aula de leitura, através da interação verbal, partindo da observação de um gênero do discurso na sua existência concreta.

Além disso, mais um aspecto a ser ressaltado é que a publicação provocou nos alunos a leitura de textos de um gênero para o qual eles pouco davam atenção, ampliando, também, dessa forma, as possibilidades de práticas de leitura deles. Muitos até enfatizaram que, a partir dessa experiência, começariam a ler mais freqüentemente tanto jornais, de modo geral, quanto as cartas do leitor, mais especificamente. Mesmo que essa tenha sido uma declaração inflamada pelo envolvimento momentâneo, julgamos ter lançado sementes em solo já não tão árido.

Encerramos o encontro fazendo uma síntese do gênero carta do leitor. Buscamos perceber até que ponto os alunos conseguiam entender as características sócio-lingüísticas que envolvem esse gênero do discurso. Como essa atividade foi encerrada no encontro seguinte, sua descrição foi nele apresentada.

j) Encontro 10: 13 de setembro

I – Objetivo: Continuar o estudo comparativo entre as cartas do leitor do *Santa* e da *Veja*.

II – Desenvolvimento das atividades:

Os alunos retomaram os exercícios já feitos com as cartas do leitor do *Santa* (encontro 5, acontecido em 23/08/04) e receberam exemplares recentes da *Veja*. Assim, responderam a uma lista de questões a respeito das semelhanças e diferenças entre elas. O modelo do exercício desenvolvido foi o seguinte:

ITAJAÍ, 13 de setembro de 2004.

UNIFICADO

OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

PROFESSORA: Márcia Elisa Haeser

ALUNO:

1. A partir da leitura das cartas do leitor do Jornal de Santa Catarina e da revista Veja, liste semelhanças entre elas, de modo que as caracterizem como pertencentes ao gênero Carta do leitor. Sua lista deverá ter, pelo menos, três aspectos levantados.

2. Agora, elabore uma lista de diferenças entre as cartas do Santa e da Veja. Use como ponto de partida para essas características:

- a) A situação social em que se inserem tanto o jornal quanto a revista,
- b) Os leitores previstos,
- c) A seleção de cartas (envolvendo os assuntos e as posições favoráveis ou não aos conteúdos publicados),
- d) Os já-ditos a serem acionados,
- e) As reações-resposta ativa previstas pelos que selecionam as cartas publicadas,
- f) A reação-resposta ativa provocada nos leitores (aqui você deverá observar como os leitores demonstram reagirem às cartas publicadas, se elas são levadas em conta na hora de escreverem as próprias cartas).

Essa atividade, iniciada no encontro anterior, permitiu fazer uma pequena ampliação do conhecimento do gênero carta do leitor. Dessa vez, procuramos mostrar que a função social das cartas do leitor é determinada pelo auditório envolvido na publicação abordada e pelas respostas que buscam desses leitores.

Os alunos identificaram que, apesar de terem um objetivo comum – atrair leitores –, o público alvo tem especificidades caracterizadas a partir das particularidades em que se inserem as duas publicações (conforme se percebe em exemplo no Apêndice C).

Consideramos a atividade um exemplo de abordagem da leitura como ensino-aprendizagem, uma vez que o trabalho com os textos integrou-se num projeto discursivo de produção de sentidos. Para Foucambert (1998, p. 106), a característica comum a todas as práticas sociais de leitura é a intencionalidade, uma vez que “toda leitura se efetua a partir de uma expectativa que lhe define a forma”. Ora, tradicionalmente, o texto, nas aulas de Língua Portuguesa, é um objeto inerte, a partir do qual o aluno deverá buscar algumas informações, em um trabalho menos de produção de sentidos e mais de extração de significados previstos e determinados pelo professor. No caso das leituras feitas durante a oficina, em nenhum momento ouvimos a famosa frase: vamos ter de ler? Os alunos estiveram envolvidos em atividades de leitura complexas e não apresentaram resistência a isso, talvez por estarem diante de situações de leitura da língua viva, com situações sociais e verbais a serem identificadas.

Precisamos ter clareza de que foi uma atividade extraclasse, com um grupo pequeno, características diferentes do cotidiano da sala de aula. Arriscamo-nos, porém, a acreditar que é possível adotar essa mesma metodologia nas aulas do currículo regular. Para isso, seriam necessários alguns ajustes, é certo, mas não os consideramos impeditivos.

I) Encontro 11: 15 de setembro

I -Objetivo:

- 1) Fazer uma atividade de avaliação, envolvendo os conteúdos trabalhados.

II – Desenvolvimento das atividades:

Essa atividade veio ao encontro de um pedido enfático dos alunos: que o encerramento da oficina propusesse uma avaliação individual do que foi trabalhado. Esse pedido, feito no decorrer da oficina, surpreendeu-nos por dois aspectos: um positivo, porque os alunos não tinham a obrigatoriedade de fazê-lo (embora também fizesse parte do que propúnhamos no momento da reflexão sobre o planejamento das atividades) e outro, não tão positivo, já que o pedido foi feito dentro da concepção de **simulado**, prática constante nas séries em questão, como busca de preparação para os vestibulares. Mas, ao tomarmos como aporte metodológico da pesquisa a noção de elaboração didática e como aporte teórico o dialogismo bakhtiniano, não poderíamos simplesmente ignorar essa necessidade dos alunos. A tentativa foi de adotar esse mecanismo apoiado na visão tradicional de ensino-aprendizagem no Ensino Médio e tentar adaptá-lo aos propósitos desta pesquisa. Isso pôde ser observado na atividade, que tentou privilegiar aspectos de leitura voltados às noções de gênero e de enunciado.

De todo modo, foi desenvolvida a avaliação (conforme Apêndice D) composta de questões de leitura de cartas do leitor da *Veja* e do *Santa*, além da tarefa final de produção de uma carta do leitor para a *Veja*, a partir de um texto selecionado para

esse fim. O interessante é que todos queriam que fosse atribuída uma nota ao exercício, para produzirem uma espécie de *ranking*, o que foi feito.

m) Encontro 12: 20 de setembro

I -Objetivo:

1) Entregar o simulado e analisar as questões com os alunos.

II – Desenvolvimento das atividades:

Como tarefa de conclusão, promovemos uma avaliação oral (alguns entregaram por escrito) da oficina e os depoimentos foram encorajadores para o estímulo de propostas de trabalho que tenham como ponto de partida os gêneros do discurso, conforme a concepção dialógica bakhtiniana. A boa notícia foi que minha carta, enviada ao *Santa* no dia 17 de setembro, fôra publicada na edição do dia seguinte ao envio (conforme Apêndice E). Foi mais uma oportunidade de perceber o funcionamento da língua viva, produzindo sentido no seu lugar concreto de existência.

Através das avaliações feitas pelos alunos (conforme Anexo D), pudemos constatar que a aula de leitura pode ser abordada de um modo mais significativo para o aluno, bem como o desenvolvimento das atividades em torno de um gênero do discurso gera uma mudança na forma de se pensar em leitura. Essas possibilidades em torno de mudanças no ensino-aprendizagem da leitura, entretanto, prescindirão da visão dialógica da linguagem. O aluno vai desenvolver práticas de leitura significativas se perceber que a compreensão de um texto sempre

pressupõe uma avaliação (BAKHTIN, 2003). E que essa avaliação, através de uma atitude responsiva, será construída a partir da visão de mundo que o leitor tiver como bagagem. Dessa forma, o olhar para o texto não poderá ser direcionado para os elementos repetíveis, desconsiderando os já-ditos do aluno. A produção e posterior publicação das cartas do leitor, no decorrer da oficina, promoveu uma situação de interação social e verbal, de modo que pudemos constatar tanto os já-ditos de cada aluno quanto as reações diante das cartas (quando publicadas).

A partir dessas considerações iniciais, passamos à análise da pesquisa, tentando chegar a algumas conclusões avaliativas do que foi desenvolvido.

2.6 Avaliação da pesquisa

2.6.1 Análise da elaboração didática

A pesquisa é uma atividade cujos resultados envolvem riscos inerentes. Por mais que o pesquisador procure prever os procedimentos a serem adotados, o trabalho se constrói sob a perspectiva de hipóteses, que podem ou não se confirmar. Além disso, mesmo que lide com experimentos cercados de limites precisos, há o imponderável sempre à espreita. No caso de uma pesquisa-ação, esses riscos podem ser ampliados, já que está ancorada no aspecto empírico dos temas e dos problemas metodológicos a serem investigados. Embora aparente ser um dado negativo, essa característica mostrou-se importante quando a proposta envolveu pesquisa na escola. Conforme Thiollent (2002, p. 8), “trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído”. Dessa forma, a pesquisa-ação confirmou-se como uma resposta

a problemas que envolvem o trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, já que o objetivo foi uma articulação entre um problema social (a atividade de ensino-aprendizagem de leitura, considerando a escola como um lugar social) e uma proposta de trabalho ancorada em fundamentos teóricos que julgamos adequados. Essa proposição foi pensada de modo a tentar dar conta desse problema sem afastar-se dele, isto é, buscar soluções para problemas empíricos e, pode-se dizer, urgentes. Para Thiollent (2002, p. 8, grifo nosso),

[...] devido à urgência de tais problemas (**educação**, informação, práticas políticas etc), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

A pesquisa-ação pôde configurar, nesse caso, uma possibilidade concreta tanto de envolvimento dos interessados direta ou indiretamente no problema, quanto de apresentação de respostas a esse problema.

Essa era a crença inicial e mostrou-se, no nosso entender, confirmada, como se pôde comprovar no desenvolvimento da pesquisa. Ao fazer a opção pela pesquisa-ação, foi possível darmos um tratamento prático a um problema também prático, tomando como referencial teórico uma linha de reflexão que, além de procurar dar conta da situação em si, pudesse trazer um olhar mais condizente ao que se imagina adequado a um trabalho com leitura na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Conforme Thiollent (2002, p. 54), “o papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”. O referencial teórico tomado como escopo insere-se em uma reflexão dialógica a respeito da linguagem. E esse foi o ponto de partida reflexivo que buscamos articular com a questão tratada. Concebidas no interior dos estudos bakhtinianos, as concepções

teóricas não poderiam ser simplesmente transpostas para o ambiente da sala de aula, sob o risco de aportarem uma metalinguagem substitutiva ao que se vem fazendo, e, mais grave, de não contribuírem em função de nem todos participantes do processo terem conhecimento acerca delas e nem do objetivo da aula de leitura, conforme aqui abordado. Para evitar esse risco, procuramos lidar com o aporte teórico como uma fonte de idéias, ou seja, como um quadro teórico que permitisse pensar a prática escolar a partir de uma perspectiva de que o trabalho com a linguagem em sala de aula deve aproximar-se daquilo que a sociedade produz como linguagem. Assim, em vez de uma transposição didática, a opção tomada foi de pensar na articulação dos elementos teóricos com os elementos praxiológicos sob um prisma de elaboração didática. Essa tarefa de articulação foi cercada de cuidados importantes para que o trabalho da oficina estivesse focado no seu objetivo principal: desenvolver atividades de leitura, evitando concentrar-se em estudos bakhtinianos específicos. Dessa forma, alguns conceitos-chave circularam durante os encontros, mas foram selecionados a partir de sua pertinência nos momentos julgados necessários⁴¹.

A articulação entre teoria e prática também promoveu o encontro da pesquisa-ação com a noção de elaboração didática, já que uma necessidade básica da pesquisa foi de buscar um caminho através do qual a teoria bakhtiniana pudesse circular sem correr o risco de aplicacionismos que colocassem a perder as possíveis contribuições que o entendimento dessa teoria permitisse para o ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, devemos reforçar que o objetivo da pesquisa foi o trabalho com a leitura e esse foco não poderia ser desviado para um estudo específico dos conceitos bakhtinianos.

⁴¹ Confirma o lugar da teoria na pesquisa-ação, segundo Thiollent (2002, p. 55, grifo do autor), para quem “certos elementos teóricos deverão ser adaptados e ‘traduzidos’ em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão”.

Em relação ao foco central desse trabalho - a leitura a partir da noção de gêneros do discurso - reforçamos o fato de que nos parece possível estabelecer metodologias de ensino para essa prática no processo ensino-aprendizagem. Como vimos no capítulo 1, há razões históricas fortes que estabeleceram lugares determinados para as atividades de leitura no espaço escolar, como, por exemplo, a crença de que o trabalho da escola estaria, atualmente, mais voltado ao incentivo no intuito de “fisgar” leitores. Não discordamos da importância desse trabalho, apenas parece-nos cada vez mais nítida a necessidade do desenvolvimento de estratégias que dêem conta de o aluno aprender a entender a função social da leitura de textos como uma atividade a ser estudada, sejam quais forem esses textos.

A percepção de que lemos mais do que livros, de que lemos enunciados a partir dos horizontes dos gêneros do discurso, textos com função social, com já-ditos, com reação resposta-ativa do leitor promove um movimento de abrangência e não de restrição. O leitor (aqui representado pelo aluno) poderá entender a leitura como uma atividade envolta em uma situação social, compreender que a leitura de um texto é a leitura de um enunciado e, assim, terá possibilidades de lidar com os textos que se apresentarem a ele de maneira dialógica.

Além disso, a concepção do bom leitor (hoje fortemente atrelada à leitura de livros) também se ampliará, e esse é um ponto importante, pois vivemos em uma sociedade que tem à disposição uma gama extensa de gêneros e que não podem ser relegados a segundo plano apenas por não estarem vinculados à tradição livresca. É importante lembrarmos que o livro se constituiu em instrumento central da leitura em uma época em que ele era o único e privilegiado suporte para as práticas de leitura. Hoje, ainda mantém essa importância creditada, mas já não podemos

afirmar sua exclusividade, uma vez que vivemos em uma sociedade que desenvolveu variados tipos de suportes.

Assim, podemos confirmar a crença na articulação entre o escopo teórico bakhtiniano e uma metodologia baseada nos conceitos de pesquisa-ação e de elaboração didática.

2.6.2 Análise das atividades

As atividades desenvolvidas durante a oficina de leitura e de produção textual foram elaboradas levando em consideração os objetivos que tínhamos traçado, ou seja, de trabalhar leitura com alunos do Ensino Médio, sob a perspectiva da noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Para isso, mostrou-se fundamental o olhar dialógico que Bakhtin lança sobre a linguagem. Esse caráter de atividade permanente, de estabilidade - mesmo que provisória - dos gêneros, acarreta um novo foco para as atividades que envolvam a linguagem, mais especificamente, nesse caso, as práticas de leitura na escola, com alunos já há alguns anos imersos no processo de alfabetização e letramento. Parece-nos que, se concebermos que lemos textos que são enunciados e que pertencem a algum gênero, e não se constituem em objetos descolados da situação social, estaremos diante de uma nova perspectiva no processo de ensino-aprendizagem da leitura como atividade de letramento. Qualquer atividade com esses alunos vai iniciar antes do texto propriamente dito, na busca por seus já-ditos, por exemplo. E essa mesma atividade não vai se encerrar no texto, uma vez que eles estarão diante de um movimento de reação-resposta ativa. Dessa forma, o trabalho com o texto vai acarretar duas

conseqüências benéficas: uma ampliação da noção de texto e uma percepção de que ler vai além da decodificação e extração de significados.

Uma das primeiras definições, nesse trabalho, foi em relação ao gênero a ser trabalhado nos encontros. A escolha do gênero carta do leitor veio ao encontro da facilidade de acesso tanto à leitura quanto à produção textual do gênero. O obstáculo da falta de trabalhos de descrição do gênero procuramos resolver com uma pesquisa prévia dele. Embora não tenha sido uma pesquisa aprofundada, a ponto de se caracterizar como uma descrição minuciosa, os dados levantados mostraram-se adequados ao que pretendíamos nesta pesquisa. O acesso às condições de produção e de recepção das cartas do leitor apresentou uma visão panorâmica do gênero e esse trabalho pôde ser confirmado quando aconteceram as atividades com outros exemplos de cartas do leitor (jornal *Santa* e revista *Veja*) analisadas no decorrer da oficina.

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é que a oficina promoveu uma prática de letramento, ou seja, os alunos estiveram envolvidos numa prática social de leitura. Olhar os textos sob uma óptica da interação verbal e dos gêneros do discurso permitiu que a abordagem não ficasse circunscrita ao ambiente escolar. O texto passou a ser mais do que uma superfície, mais do que um instrumento asséptico, mais do que um objeto inanimado. O momento de produção das cartas do leitor foi a comprovação de que os alunos haviam compreendido a situação social do gênero carta do leitor a tal ponto que várias das cartas enviadas (dos alunos e nossa) foram publicadas, provocando uma interação rica entre as condições de produção e de recepção do gênero carta do leitor.

Se nos faltava clareza quanto a procedimentos didáticos de ensino-aprendizagem de leitura, a partir da oficina, parece-nos possível planejar aulas

desse tema com melhores condições de estabelecimento de estratégias metodológicas. A aula de leitura tradicional, aquela que se traduz em o professor apresentar um texto com perguntas de interpretação, já parece poder ser repensada com mais tranquilidade.

Entretanto, essa clareza quanto ao que fazer nas aulas de leitura seria insuficiente, para nós, uma vez que os objetivos propostos eram que, para o aluno começasse, primeiro, a fazer sentido o que é uma aula de leitura e segundo, que essa aula trouxesse resultados práticos para o processo de aprendizagem de práticas de leitura. E os dois objetivos parecem ter sido alcançados. Poderíamos resumir o resultado desse objetivo com uma fala de um participante da oficina: “Eu nunca mais vou ler do mesmo jeito”.

Apesar desses resultados positivos, não pretendemos dar como resolvido o dilema de modo definitivo. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a um trabalho de ensino-aprendizagem de leitura, na escola como um todo. Não podemos incorrer na ingenuidade de que esses alunos já estão devidamente preparados para serem leitores competentes, já que o contato com eles, através da oficina, deu-se no final da formação escolar básica. O trabalho que pudesse ser feito, posteriormente, na escola não permitiria, nesse caso, continuidade, pelo fato de estarem quase se formando no Ensino Médio. Apesar disso, parece-nos ter se evidenciado uma possibilidade concreta de dar uma feição mais determinada para as aulas de leitura.

Além disso, há um impeditivo cuja ingerência sobre os processos didáticos é forte o suficiente a ponto de imaginarmos se a escola, efetivamente, apresentaria condições de incorporar a proposta desse trabalho: o material didático adotado. Sem pretender fazer juízos exacerbados acerca de sua validade, pudemos perceber que

a adoção dessa espécie de “grife” metodológica acaba por cercear grande parte de iniciativas como a que propusemos. Não nos parece viável que a escola, além de comercializar o material adotado, permitisse, por exemplo, que o professor de Língua Portuguesa adotasse o uso de um jornal nas aulas dessa disciplina. A dificuldade de arcar com esse custo adicional aparenta ser suficientemente forte para que a idéia não seja levada adiante. Outro problema está diretamente relacionado ao caráter de manual de instruções de aulas que ele apresenta. O professor tem sua tarefa facilitada, sem dúvida, já que as aulas estão organizadas, prevendo-se também os conteúdos selecionados. Mas essa aparente facilidade acaba por negar outras abordagens tanto de conteúdos quanto de opções metodológicas, como sentimos na fase inicial de nossa pesquisa, acarretando até mudanças nos rumos do planejado. De todo modo, precisamos deixar registrado que esse cerceamento atrelado ao material não é radical, até porque a escola nos recebeu sem exigências de procedimentos e com franco entusiasmo diante de nossa proposta de trabalho.

Aí reforçamos o fato de que, apesar de a elaboração didática ter acontecido através de uma oficina, parece-nos cabível que uma metodologia envolvendo a prática de leitura através dos gêneros pudesse ser adotada no currículo, mas, para isso, seria necessária uma revisão específica dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas aulas de leitura.

Uma última consideração é de que essa metodologia de ensino-aprendizagem de leitura proposta em nossa pesquisa não necessariamente precisaria estar circunscrita às aulas de Língua Portuguesa. Parece-nos cabível imaginar o professor de outras áreas lançando um olhar a partir da noção de gêneros do discurso e desenvolvendo aulas mais significativas. Mas essa proposta

já é uma reação-resposta ativa que envolveria outras pesquisas. Afinal, seria contraditório encerrar uma pesquisa que tem como fundamento teórico uma visão dialógica da linguagem com um ponto final. Gostaríamos, ao contrário, que fosse um ponto de partida para um diálogo. Gostaríamos de, efetivamente, provocar uma reação-resposta **ativa** nos leitores desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da crença de que o ensino-aprendizagem de leitura - especialmente por ser “uma atividade eminentemente polimorfa” (FOUCAMBERT, 1998, p. 105) - necessita de reflexões para melhor se situar no espaço escolar, buscamos uma definição do que seja uma aula de leitura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. O resultado primeiro desta pesquisa é que pensar em aulas de leitura já não é a mesma coisa. Se o problema fundador da pesquisa foram as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especialmente em relação ao que se faz com a leitura, já pudemos perceber algumas possibilidades de resolvê-lo. A elaboração didática das práticas de leitura a partir dos gêneros mostrou-se um trabalho que pode trazer resultados práticos e consistentes para os alunos. Os modos de se perceber um texto envolvem conhecimentos específicos em relação ao que se pretende. Se os alunos conseguem entender e, principalmente, reconhecer nos textos, as interações sociais balizadas pelos gêneros do discurso, por exemplo, passam a ter uma relação diferenciada com o que lêem. Os textos deixam de estar restritos ao ambiente de sala de aula e se constituem em verdadeiras aulas de funcionamento da língua nas situações de interação em que ocorrem efetivamente. E as atividades de leitura passam a fazer parte das práticas sociais da leitura, ou seja, promovem exercícios efetivos de letramento.

Assim, em nossa prática profissional, enriquecemos a maneira de lidar com aulas de Língua Portuguesa. A leitura pode garantir seu espaço nas aulas, como exercício de interação. O aluno reconheceu a importância de trabalhar a leitura, e, mais importante, percebeu que a leitura envolve um exercício específico, uma atividade característica. Continuarão válidas e fundamentais as atividades que se fazem a partir da leitura, como os exercícios de prática de análise lingüística ou de

produção textual. A diferença é que já podemos conceber a garantia de um espaço para o aprendizado das competências e habilidades que são afeitas ao ato de ler um texto. A noção de gêneros faz parte desse espaço garantido, já que o aluno estabelece uma relação dialógica com o que lê. A partir dessa relação foi possível perceber o que se lê em um contexto social mais amplo. O texto não poderá ser tomado como um objeto específico da sala de aula, tratado assepticamente, cujos já-ditos e reações-resposta ativa sejam silenciados em nome de exercícios inócuos para um suposto aprendizado de leitura.

O modo de trabalhar a leitura precisará estar atrelado ao objetivo desse trabalho com ela. Se o intuito for de tratar de questões da linguagem enquanto organismo vivo de um dado grupo social, não poderemos focar um olhar parcial. Precisaremos de uma reflexão a respeito da linguagem ampliada para darmos conta da realidade que vivemos em sala de aula. Nesse aspecto, o gênero carta do leitor parece ser um bom exemplo de texto a ser utilizado em aulas de leitura, pela facilidade de identificação de aspectos tanto da dimensão social quanto da dimensão verbal envolvidos na construção desse gênero.

Temos consciência de que a presente pesquisa foi um trabalho inicial, mais voltado para os aspectos da dimensão social do gênero carta do leitor. Para se promover o ensino-aprendizagem da leitura de modo mais efetivo, seria necessário um aprofundamento em questões pertinentes à dimensão social, mas também uma abordagem melhor detalhada dos aspectos verbais desse gênero. Só assim poderíamos considerar esse um trabalho mais abrangente e completo sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano. O que nos parece possível concluir é que há, efetivamente, possibilidade de se trabalhar gêneros do discurso sem que essa proposta metodológica caia em uma mera transposição didática de conceitos

(conhecimento metalingüístico) ou, pior, que se reduza a mais um modismo pedagógico como muitos que já passaram pelas escolas brasileiras. Nossa experiência em sala de aula após a conclusão da pesquisa tem apontado que as atividades desenvolvidas na oficina de leitura pode ser um caminho confiável, cujos resultados serão positivos para o ensino-aprendizagem da leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Percursos da leitura. Prefácio. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2000.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética – A teoria do romance**. Trad. do russo por Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior, et al. 5. ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

_____; (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2000.

BORDIEU, P. ; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier. In: **Práticas da leitura**. Direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEM, 1999.

CARDOZO JR., F.J. Entrevista concedida em 10/06/2004, entregue digitada por ele.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2000.

_____. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. Direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**. [online]. 2001, vol.17, no.spe [citado 16 de junho de 2004], p. 01-09. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Fovest, 31/07/2003. Disponível em: **Portal Educacional Pueri Domus Escolas Associadas** < www.pueridomus.com.br >. Acesso em 25/11/2003.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>> Acesso em: 17 abr. 2004.

GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, ASSOESTE. Campinas: UNICAMP, 1984.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lúgia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p.17-24.

HALTÉ, J.F. **O espaço didático e a transposição**. Trad. Ana Paula Guedes [para fins didáticos]. Pratiques, n. 97-98, juin 1998.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 2000.

_____. O autodidatismo exemplar. In: Chartier, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IBGE (Instituto Brasileiro de Estatísticas). **Estatísticas do século XX**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

INDURSKY, F. A ideologia em Bakhtin e Pêcheux. In: Conferência Internacional sobre Bakhtin, 11., 2003, Curitiba. **Atas...** Curitiba: UFPR, 2003. p. 404-409. 1 CD-ROM.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, A. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, EDUCAT, 1999. LEFFA, V.J. (Comp.) TELA. Pelotas: EDUCAT, 2000. 1 CD-ROM.

LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Discurso e Leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. (1980). "Lire L'Archive Aujurd'hui", Archives et Documents de la Société d'Histoire et Epistemologie des Sciences du Langage In: Orlandi, E. (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PÉCORA, A. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. Introdução de Alcir Pécora à edição brasileira. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. Direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PETITJEAN, A. **A transposição didática em francês**. Trad. Ana Paula Guedes [para fins didáticos]. Pratiques, n. 97-98, juin 1998.

PESSANHA, E. C. et.al. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através de manuais didáticos (1870-1950). In: **Educação em Foco**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, v. 8, n. 1 e n. 2, mar./ago. 2003, set. 2003/fev. 2004.

PLATÃO. **Fedro**. Trad. Alex Marins. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

REDE PITÁGORAS. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E TREINAMENTO 2004. Material didático distribuído às escolas conveniadas.

REDE BRASIL SUL DE COMUNICAÇÕES. **Diário Catarinense**. Disponível em: <<http://www.rbsjornal.com.br>>. Acesso em: 5 jul. 2004.

_____. **Diário Catarinense**. Disponível em: <<http://www.rbs.com.br>>. Acesso em: 5 jul. 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese de doutorado. LAEL. PUC – SP. São Paulo, fevereiro de 2001.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Fortaleza: Imprensa Universitária/ UFC, v. 25, p. 211-218, dez. 2001.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. , 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

TESSLER, L. Entrevista concedida para reportagem: Resposta certa no vestibular. FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Fovest, 31/07/2003. Disponível em: **Portal Educacional Pueri Domus Escolas Associadas** < www.pueridomus.com.br > Acesso em 25/11/2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIVA LEITURA. 2005. Ano Ibero-americano da leitura. Disponível em: <<http://www.vivaleitura.com.br>> Acesso em 20 abr. 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese de doutorado. IEL – UNICAMP, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta aos pais

Itajaí, 05 de julho de 2004.

Prezados pais/ responsáveis e alunos,

Através do Colégio Unificado, oferecerei uma oficina de leitura e redação/ produção textual. Esta oficina faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo, para defesa de mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo é dar oportunidade de os alunos do Ensino Médio trabalharem leitura e produção textual através de metodologia que envolva as mudanças ocorridas, especialmente, nas provas de seleção à Universidade, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Colégio Unificado tem se mostrado um espaço de constante renovação, para se adequar às mudanças que estão ocorrendo na educação do Brasil. Para atingir tal objetivo, colocaremos à disposição dos interessados um número limitado (em função da proposta de dar um atendimento mais individualizado) de vagas, nesta oficina, que ocorrerá nos meses de agosto e setembro do presente ano, com dois encontros por semana, em horário a ser definido pela coordenação e direção.

Contando com a participação dos alunos, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos, pelo e-mail: marciahaeser@yahoo.com.br.

Obrigada pela atenção,

Márcia Elisa Haeser

APÊNDICE B – Atividade com cartas do leitor do *Santa*

e-mail: leitor@santa.com.br

QUARTA-FEIRA, 9 DE JUNHO DE 2004

CARTAS

LEI SECA

(A) Merece aplausos a Lei nº 12.948, que proíbe a venda de bebidas alcoólicas no ambiente das escolas. Como cidadão engajado há pelo menos 15 anos na prevenção, tratamento e acompanhamento de dependentes químicos, causa-me estranheza que, justamente a Secretária de Educação de Blumenau, trate de "questionável" e "contraditória" a referida lei (Santa, 8 de junho). "Questionável" não é a lei, mas, sim, as atitudes de igrejas, associações e outras instituições que promovem o alcoolismo em suas festas.

O exemplo dos pais e dos adultos fala mais alto que qualquer palestra de prevenção. Se os pais e adultos não dão o exemplo de que "conseguem" viver e se alegrar "sem álcool", então nossa sociedade conviverá ainda por muito tempo com as conseqüências danosas do uso e abuso de bebidas alcoólicas. Não somente conviverá, mas continuará a pagar um preço muito alto, seja através da violência e desagregação familiar como das mortes no trânsito e dos custos de tratamento de saúde.

Rolf Hartmann
Blumenau

EMPRESA JÚNIOR

(B) A Empresa Júnior constitui uma associação exclusiva de alunos de nível superior e presta serviços em áreas determinadas, não possui fins lucrativos e proporciona aos estudantes a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos acumulados durante o seu curso. Mais que um complemento da teoria em sala de aula, possibilita que o universitário vivencie os principais aspectos da rotina do profissional, como trabalhar em grupo, lidar com questões administrativas e desenvolver seu poder de articulação, além de exercitar procedimentos técnicos específicos da profissão.

Este processo poder ser útil também aos professores, que utilizando informações e experiências adquiridas pela Empresa Júnior podem justificar as disciplinas estudadas em sala, conferindo a estas um caráter prático e realístico. A interface que a Empresa Júnior cria com o mercado de trabalho permite que os graduandos tenham acesso às exigências e necessidades da comunidade, o que contribui decisivamente para que as instituições de ensino superior formem mão-de-obra qualificada.

Éros Fernando Vianna
Itajaí

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumi-las. Publicados ou não, os textos não serão devolvidos.

QUINTA-FEIRA, 10 DE JUNHO DE 2004

CARTAS

CURANDEIROS

Falar sobre curandeiros e benzedoras (Santa, 5 e 6 de junho) é algo que sempre mexeu e mexerá com os ânimos das pessoas. Seria interessante, de forma paralela à investigação feita pelo Cremesc (que está exercendo seu papel de direito), fazer o levantamento de quantas pessoas se sentiram "curadas" com as orientações de Índia, bem como se elas fizeram alguma espécie de tira-teima com exames convencionais.

Afinal, a sugestão somada à fama de um benzedor já faz alguns resultados positivos aparecerem em quem busca uma "cura". Porém, sempre é bom ter cautela, pois os antigos já diziam que "canja de galinha e cuidado não fazem mal a ninguém".

Fernando Luiz Rosar
Itapema

LEI SECA

Muito louvável e oportuna a lei quanto à proibição de uso e venda de bebidas alcoólicas no ambiente escolar. Já existia lei proibindo esse tipo de comércio, até que certos lobistas de última hora conseguiram arrancar um arremedo de portaria que abria as vendas. Houve quem dissesse que cerveja em festas escolares era cultura alemã. Arroubos à parte, essa idéia mostra como se pensa, em querendo ganhar dinheiro.

As escolas estão à míngua e desmoronando em sua estrutura financeira, mas não será o álcool o salvador dessa pátria. Meus parabéns ao Santa pela divulgação e destaque ao tema.

Alfredo Scottini
Blumenau

BEIRA-RIO

Como bem dizia o saudoso e exagerado Cazuza: "Brasil, mostra a tua cara". É com esta frase que faço o meu protesto e, por que não dizer do meu espanto, quando vejo o poder público de Blumenau que, sem o menor pudor, usa de um expediente descabido para conseguir que o governo federal libere recursos para dar continuidade às obras da Avenida Beira-Rio. O governo municipal alega que os R\$ 4,2 milhões solicitados serão destinados para as obras de cheias, quando é público e notório que a reurbanização da Beira-Rio não tem nada de prevenção de enchentes.

Chega a ser um disparate, pois isto não passa de uma montagem elaborada por cidadãos que, num passado não muito distante, intitulavam-se arautos da ética e da moralidade. Eu pergunto: por que Brasília não pode saber que esta verba terá outra destinação?

Amarildo Georg
Blumenau

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumi-las. Publicados ou não, os textos não serão devolvidos.

Oficina de leitura e produção de textos

Professora: Márcia Elisa Haeser

Nome:

Data: 23/03/04

Questões de leitura de cartas do leitor do Jornal de Santa Catarina

Questões gerais, a serem respondidas a partir da leitura de todas as cartas recebidas por você.

1- As cartas são escritas mais por homens ou por mulheres?

R: Reti homens

2- Há mais cartas abordando assuntos sob perspectivas positivas ou negativas?

R: A maioria aborda sob aspectos negativos, são críticos na maioria concordando com a matéria que já era negativa

Questões específicas, a serem respondidas para cada carta.

3- Que tipo de leitor escreve a carta? Procure identificar a posição social e econômica dos autores das cartas.

provavelmente um professor universitário. ^(B) talvez um estudante, mas

(A) Profundo conhecedor do tema, que trabalha com isso e preocupado com a sociedade.

4- O que motivou a carta? Qual situação social é abordada?

(A) Descontentamento com o que foi tratado na matéria. A venda de bebidas alcoólicas nas escolas e o alcoolismo. (B) Esper seu ponto de vista. Uma "Empresa Lúmia" que prepara universitários para o mercado de trabalho.

5- Quais já-ditos são acionados?

(A) É preciso saber na última parte sobre o alcoolismo, que isso destrói famílias e que a bebida alcoólica causa danos a sociedade como os acidentes de trânsito.

6- Que indícios de reação-resposta ativa são identificados?

(A) Indignação pelo fato de escolas estarem questionando essa tal lei, e por igrejas venderem bebidas alcoólicas.

Questões específicas, a serem respondidas para cada carta.

Que tipo de leitor escreve a carta? Procure identificar a posição social e econômica dos autores das cartas.

desculpa

Ⓒ Um simples interesse pelo tema. A eficiência dos curandeiros.

O que motivou a carta? Qual situação social é abordada?

Ⓐ Alguém que já deve ter passado por uma situação semelhante a abordada e um pouco supersticiosa talvez. Alguém com menos estudo.

Quais já-ditos são acionados?

Ⓒ Saber o que é o Cremesc e que investigação ele está fazendo. Também é necessário saber o que é um curandeiro e qual a forma que ele leva.

Que indícios de reação-resposta ativa são identificados?

Ⓒ Curiosidade para saber se os curandeiros realmente curam.

Questões específicas, a serem respondidas para cada carta.

Que tipo de leitor escreve a carta? Procure identificar a posição social e econômica dos autores das cartas.

Ⓓ Provavelmente um pai preocupado com as atitudes das escolas. Classe média alta.

O que motivou a carta? Qual situação social é abordada?

Ⓓ A preocupação com as atitudes das escolas. Venda de bebidas alcoólicas nas escolas.

Quais já-ditos são acionados?

Ⓓ Ter lido a matéria. Quem são os lobistas e o que eles fizeram.

Que indícios de reação-resposta ativa são identificados?

Ⓓ Indignação pela atitude das escolas.

Questões específicas, a serem respondidas para cada carta.

Que tipo de leitor escreve a carta? Procure identificar a posição social e econômica dos autores das cartas.

(E) Alguém envolvido com política e que se importa com o que fazem com o seu dinheiro

O que motivou a carta? Qual situação social é abordada?

(E) O descontentamento com os órgãos públicos. O mal-uso e desvio da verba pública de uma obra em Blumenau.

Quais já-ditos são acionados?

(E) Conhecer a avenida Beira-Rio, ler a matéria e saber dos "rules" da cidade

Que indícios de reação-resposta ativa são identificados?

Indiferença por não conhecer o assunto

Questões específicas, a serem respondidas para cada carta.

Que tipo de leitor escreve a carta? Procure identificar a posição social e econômica dos autores das cartas.

O que motivou a carta? Qual situação social é abordada?

Quais já-ditos são acionados?

(B) O autor descreveu o que a Empresa Júnior, não encontrei já-ditos

Que indícios de reação-resposta ativa são identificados?

(B) Indiferença por não me interessar, mesmo sabendo que logo serei universitária (se Deus quiser)

APÊNDICE C – Atividade comparativa entre cartas do leitor do *Santa* e da *Veja*

ITAJAÍ, 13 de setembro de 2004.
 UNIFICADO
 OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
 PROFESSORA: Márcia Elisa Haeser
 ALUNOS:

1. A partir da leitura das cartas do leitor do Jornal de Santa Catarina e da revista Veja, liste semelhanças entre elas, de modo que as caracterizem como pertencentes ao gênero Carta do leitor. Sua lista deverá ter, pelo menos, três aspectos levantados.

→ tentam publicar cartas de vários assuntos diferentes, até onde for o limite da sua abrangência;
 → dão a possibilidade do leitor interagir com o veículo;
 → publicam mesmo opiniões que não sejam semelhantes com as já publicadas.

1) c) veja utiliza cartas sobre assuntos já publicados. O jornal não faz questão de distinguir.
 d) na veja há maior interatividade
 e)

2. Agora, elabore uma lista de diferenças entre as cartas do Santa e da Veja. Use como ponto de partida para essas características:

- a situação social em que se inserem tanto o jornal quanto a revista,
- os leitores previstos,
- a seleção de cartas (envolvendo os assuntos e as posições favoráveis ou não aos conteúdos publicados),
- os já-ditos a serem acionados,
- as reações-resposta ativa previstas pelos que selecionam as cartas publicadas,
- a reação-resposta ativa provocada nos leitores (aqui você deverá observar como os leitores demonstram reagirem às cartas publicadas, se elas são levadas em conta na hora de escreverem as próprias cartas.)

a) O jornal, por ter uma área menor de abrangência, pode se centrar em assuntos menores, sem necessidade de levantar polêmicas. A revista tem quase uma abrangência nacional de não passar ~~sem~~ despercebido assuntos que são, polêmicas ~~ou não~~, como forma de informação que talvez só venham nela.

b) veja: leitores com mais interesse em opiniões do Brasil inteiro. Santa: toda população regional

APÉNDICE D - Simulado

UNIFICADO – ITAJAÍ – 15 de setembro de 2004
 QUESTÕES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS – OFICINA DE GÊNEROS
 PROFESSORA MÁRCIA ELISA HAESER
 ALUNO:

1. **Burocracia**
 Cumprimento VEJA pela matéria "A burocracia amarra o crescimento" (1º de setembro), informando que Petrópolis, na região serrana fluminense, está na contramão do que indica a pesquisa do Banco Mundial. Aqui, lançamos o alvará digital, fornecido em 48 horas pela internet, e já regularizamos mais de 2 000 empresas desde 2001 pelo Programa Municipal de Desburocratização, que eliminou doze documentos no âmbito municipal.

Paulo Roberto Patulêa
 Secretário de Fazenda
 Petrópolis, RJ

veja 15 de setembro, 2004 31

Assinale a alternativa correta.

Pelo que se pode compreender desta carta, a citada pesquisa do Banco Mundial indicou:

- A. uma diminuição da burocracia, de modo geral, no Brasil.
 B. Um processo de desenvolvimento do uso de tecnologias nas cidades brasileiras.
 C. Um aumento da burocracia, de modo geral, no Brasil.
 D. Um aumento da burocracia, em Petrópolis.

2.

ARTIGO (2)

Com que prazer li o artigo do padre Nestor Adolfo Eckert (Santa, 11 e 12 de setembro), onde, de uma forma encantadora, com bom humor e muita simplicidade nos chama a atenção com relação ao problema do desmatamento na região (e no país), que vem ocorrendo de forma acelerada e assustadora, e para as conseqüências seríssimas geradas por esse ato motivado pela ganância ou por ignorância.

Um dos motivos da diminuição da reserva de água potável no mundo, certamente, tem no desmatamento a sua causa. O articulista nos mostrou que uma mensagem pode ser passada de maneira clara e objetiva, e com simplicidade.

JORNAL DE SANTA CATARINA

13/09/04

PÁG. 2-4

Nina Vasconcellos
 Timbó

Pelo que podemos perceber, no decorrer de nossa oficina, a carta do leitor, bem como todos os gêneros que circulam na sociedade, busca uma interação verbal. Há sempre uma busca por uma resposta ativa naquilo que falamos ou escrevemos. Some, dentre as alternativas abaixo, as que podem ser consideradas reações previstas pela autora da carta. Simplificando, você deverá assinalar as alternativas que possuem leitores previstos pela autora.

- 02 o padre Nestor Adolfo Eckert.
 04 o editor da Editoria de Opinião.
 08 o leitor do jornal de Santa Catarina.
 16 os responsáveis pelo desmatamento.

SOMA: 14

JUSTIFIQUE SUA(S) ESCOLHA(S). O padre pois ela usou palavras "meloras" para falar de seu artigo de forma que pareça que está querendo o agradar. O editor pois se ela não agradar com o conteúdo da carta, sua carta não seria publicada. O leitor pois ela quer parecer interessada e inteligente para quem ler a carta. Os responsáveis seriam os menos previstos pois a intenção dela não era mudar o mundo com uma carta e sim mostrar sua indignação e passar isso aos leitores.

3.

HITLER

O nome deste personagem contemporâneo da história do mundo continua despertando controvérsias. Muita coisa ainda não foi revelada. A missão de uma imprensa livre é mister da democracia. A revisão histórica benéfica. Não tenhamos medo dela. Parabéns ao Santa por publicar cartas de leitores com tema tão árido.

JORNAL DE SANTA CATARINA

13/09/04

PÁG. 2-A

Udo Teske
Blumenau

Lendo atentamente esta carta, observando, principalmente, a seleção das palavras, é possível perceber:

- A. uma opinião totalmente contrária às idéias de Hitler. X
 B. Uma divergência de opinião com o Jornal.
 C. Uma possibilidade de reverter a opinião a respeito de Hitler.
 D. Uma vontade de colocar no passado as atrocidades feitas por Hitler. X

4. Produção de texto:

A partir do texto dado, retirado da revista Veja de 15 de setembro de 2004, produza uma carta ao Diretor de Redação concordando ou não com o ponto de vista apresentado.

Número de linhas: 5 a 10.

Você deverá identificar-se:

Nome completo:

Endereço:

Número da cédula de identidade:

Telefone:

É de grande importância lembrar de que uma boa relação familiar está acima de qualquer influência externa ou programa de TV. Com a quantidade de informações pelas quais os jovens são bombardeados diariamente é um absurdo culpar ^{os jovens} a televisão pelo comportamento da juventude. É fácil proibir, é difícil e criar um filho preparado para enfrentar o mundo como na realidade ele é.

APÊNDICE E – Carta do leitor publicada no *Santa* (redigida pela professora-pesquisadora)

beiros Comunitários atuam em harmonia, presteza e profissionalismo, traduzindo em um resultado reconhecido por toda a sociedade.

Reitero o estímulo e apoio ao serviço executado pelos Bombeiros Comunitários, que, muitas vezes, em detrimento do seu descanso e dos momentos de lazer, labutam com o sacerdócio de salvar vidas e imônios. Convido a sociedade, em especial o médico Cezar Zillig e a leito-faristela Soares, a visitar nossas instalações e conhecer nossa atividade cotidiana.

O autor é tenente-coronel e comandante do 3º Batalhão de Bombeiro Militar de Blumenau

ção delas, que é de ressocializar os condenados, deixa de existir, transformando nossos presídios em "ladeiras fábricas de bandidos". Não há governo no Brasil, de qualquer escalão, que não saiba disto. Mas, para desespero de toda a nação brasileira, a humilhante e bárbara criminalidade continua crescendo dia após dia e o desprezo e os tratamentos ao apenado talvez sejam o maior culpado.

Desejo, doutor Beber, dizer como admirador de seu exemplar trabalho como magistrado, que tanto entende a magistratura catarinense orgulha nossa comarca, sua seriedade profissional, que esperamos vê-lo continuar a luta, ainda que em outras muitas áreas que existem neste país, ansiosas por receber horas de fibra e do quilate de vossa excelência. Estaremos sempre ao lado, de maneira solidária.

O autor é acadêmico de Direito

ção, número da identidade, CPF e telefone. Os textos não serão devolvidos.

CARTAS

LÍNGUA

Foi uma agradável surpresa a leitura do artigo de Maicon Tenfen *Inculto, bela... e contaminada* (Santa, 17 de setembro). Como professora de língua portuguesa, muitas vezes percebo a dificuldade de as pessoas entenderem a dinâmica da língua, embora ela esteja presente em cada enunciado pronunciado, sem distinção de raça ou credo. O tratamento dado à língua não pode ser de um objeto puro, fixo, depositado em uma redoma e o seu uso não poderá jamais ser atrelado a fronteiras, sejam elas geográficas ou sociais.

Se assim não fosse, o que diríamos da história do surgimento da língua portuguesa? Não podemos esquecer que foi através do latim vulgar, imposto pelos romanos (olha os invasores aí, gente!) que dominaram a região de Portugal. Obrigada, Maicon, por traduzir meu pensamento!

Márcia Elisa Haeser
Balneário Camboriú

MAJESTADE

Foi uma pena que a agora ex-primeira-princesa da Oktoberfest, Juliana da Silva, tenha renunciado (Santa, 17 de setembro). No entanto, a nova titular da realeza, Gabriela Müller, tem todos os atributos para representar com excelência as suas funções. Além de ser

muito bonita traz consigo o sonho de ser coroada. Podemos afirmar que Deus escreveu certo por linhas tortas.

A poucas semanas da grande festa, só nos resta desejar boa sorte a nova princesa que, se não pôde aproveitar todo o tempo do atual reinado, ficará com o seu nome marcado na história da Oktoberfest.

Rodolfo Pereira
Blumenau

REAL MADRID

Parece que a tendência de times pequenos, sem grandes estrelas, estragar a festa dos grandes, que mais parecem uma constelação do que uma equipe de futebol, deverá se manter. O alemão Bayer Leverkusen, que não é um time pequeno, mas se comparado ao Real Madrid pouco brilha, deixou Zidane, Beckham e até o nosso craque Ronaldo miudinhos, ao vencer por três a zero (Santa, 16 de setembro).

Mais uma vez, o exemplo nos mostra que não adianta juntar uma equipe de galácticos para vencer um campeonato. Às vezes, desconhecidos, mas cheios de garra, conseguem surpreender e se superar. Precisamos, portanto, investir mais na base. Lá estão os craques do futuro.

Jonas Cordeiro
Itajaí

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumí-las. Publicadas ou não, os textos não serão devolvidos.

RBS SC

Editor Institucional
REGIO SIROTSKY

3 JORNAIS

Intendente: GERALDO CORRÊA
Editorial: CHRISTIANO NYGAARD
Circulação: MARCELO RECH
Comercialização: FLÁVIO STEINER

DE SANTA CATARINA

12 de Setembro de 1971

Gerente: DIEGO QUEVEDO
Editor: EDGAR GONÇALVES JR.
Circulação: CLAUDIO SA

FALE COM O SANTA

PARA ASSINAR: ☎ 0800 644 0800 - ATENDIMENTO AO ASSINANTE: ☎ 0800 47 112 - PARA ANUNCIAR: ☎ 0800 47 1691

Gerente Geral
Diego Quevedo ☎ (47) 221-1401
diego.quevedo@rbs.com.br

Editor-chefe
Edgar Gonçalves Jr. ☎ (47) 221-1501
edgar@santa.com.br

Circulação
Carlos Eduardo ☎ (47) 221-1442
carlos.eduardo@santa.com.br

Comercialização Nacional
Marcelo Scartazzini ☎ (47) 221-1411
marcelo@santa.com.br

Planejamento e Comercialização
Atilio Borges ☎ (47) 221-1439
atilio.borges@rbs.com.br

Classificados
Cleomar Debarba ☎ (47) 221-1421
debarba@santa.com.br

Editor executivo
Eduardo Correla ☎ 221-1511
eduardo@santa.com.br

Opinião
Jaime Avendano ☎ 221-1539
aimanaque@santa.com.br

Política
Geraldo Ferreira ☎ 221-1523
geraldo@santa.com.br

Economia
Danielle Fuchs ☎ 221-1528
danielle.fuchs@santa.com.br

Geral
Fabrício Cardoso ☎ 221-1519
fabricio.cardoso@santa.com.br

Esportes
Marcel Trevizan ☎ 221-1514
marcel.trevizan@santa.com.br

Lazer
Jô Laps ☎ 221-1529
jo.laps@santa.com.br

Fotografia
José Werner ☎ 221-1536
jose.werner@santa.com.br

Arte/Diagramação
Luciano Zala ☎ 221-1512
luciano.zala@santa.com.br

ANEXOS

ANEXO A – Relatório técnico de engenharia

GALLARZA ENGENHARIACONSULTORIA E
PROJETOS
INDUSTRIAIS**À
EMPRESA CAMBORIÚ S/A****A/C Srº FULANO DE TAL****REF : RELATÓRIO TÉCNICO DA CLIMATIZAÇÃO SALA DE CORTES DO
ABATEDOURO DE AVES****RELATÓRIO TÉCNICO**

Apresentamos nosso Relatório Técnico sobre o sistema de climatização.

1) Verificação dos parâmetros técnicos:

- Temperatura do ar no ambiente : As temperaturas ambientes registradas foram : 17,0 °C / 17,2 °C e 18,2 °C.

Estas temperaturas estão muito acima do permitido pela legislação : 10,0 °C tolerando, no máximo, até 12,0° C.

- Temperatura do ar insuflado : As temperaturas do ar, medidas na saída dos climatizadores foram : 12,0 °C e 10,8°C.

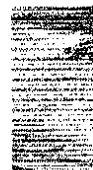
Estas temperaturas deveriam ser de aproximadamente 3,0 °C, o que evidencia uma deficiência na troca térmica entre a amônia e o ar.

- Distribuição do ar : Prejudicada. A temperatura, além de muito alta, apresenta regiões – como a área de resfriamento de miúdos – com grande variação de temperatura.

- Renovação de ar : Nos equipamentos de climatização atualmente instalados não existe renovação de ar. O ar só é parcialmente renovado pelas aberturas de portas e outros vãos existentes o que fica muito aquém do necessário.

- Vazão de ar : A vazão de ar é baixa , não existe a indicação da vazão nos ventiladores existentes.

A vazão de ar requerida é de 70.000 m³/h.

GALLARZA ENGENHARIACONSULTORIA E
PROJETOS
INDUSTRIAIS

2) Verificação dos equipamentos e instalações :

- **Carga térmica** : Os dois climatizadores existentes, marca Recrusul, segundo o fabricante tem capacidade total de 180.000 Kcal/h.
A carga térmica (atual da sala) foi calculada em 210.000 Kcal/h

- **Climatizadores (fan-coil's)**: Atualmente existem dois climatizadores marca Recrusul, possuindo, cada um, as seguintes características :

- a) 4 Blocos de serpentina medindo, cada bloco, 320 x 2500 x 450 mm
- b) 1 Ventilador centrífugo ,
- c) Nicho , no qual está instalado o bloco de serpentina e o ventilador, em painel frigorífico de 80 mm com uma portinhola de acesso.

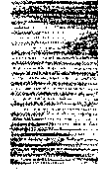
Os climatizadores apresentam baixa eficiência na troca térmica, que pode ser constatado pela temperatura do ar insuflado (10,0 a 12,0 °C). Esta ineficiência tem, entre outras, as seguintes causas:

- 1) Ventilador centrífugo muito próximo ao bloco de serpentina.
- 2) Existem aberturas entre o bloco e o painel fazendo com que o ar " by- passe " o bloco , circulando sem trocar calor com a amônia.
- 3) Estrangulamento no retorno do ar, provocando aumento na perda de carga e conseqüentemente diminuição da vazão de ar do ventilador.

- **Duto de distribuição de ar** : Os dutos existentes são de painel frigorífico. Estando em bom estado de conservação física.

- **Difusores de insuflamento** : Os difusores existentes, alguns em péssimo estado de conservação, não atendem à vazão requerida (projetada) que é 70.000 m³/h. Para atender esta vazão foi projetado a instalação de 21 difusores de ar.

- **Retorno do ar ao nicho**: As grelhas de retorno apresentam uma área de passagem de ar muito pequena, o que causa um aumento significativo da perda de carga , tendo como conseqüência uma diminuição na vazão de ar do ventilador.

GALLARZA ENGENHARIACONSULTORIA E
PROJETOS
INDUSTRIAIS

3) Solução projetada:

O projeto apresentado apresenta os seguintes itens:

- Foi projetado um terceiro climatizador, com seu respectivo nicho, com capacidade térmica de 70.000 Kcal/h , perfazendo no total (os três climatizadores) uma carga térmica de 210.000 Kcal/h
Este climatizador será instalado entre os dois existentes.
Terá uma nova linha de duto e seus respectivos difusores. Desta forma a vazão de 70.000 m³/h será insuflada em 21 difusores (incluindo a substituição dos 12 atuais)
- Os dois climatizadores existentes sofrerão uma adequação, de maneira que garantam, efetivamente, uma carga térmica de 70.000 Kcal/h cada um.
- A cobertura do local onde estão instalados os Nichos, com seus respectivos climatizadores, será levantada de maneira que os mesmos, com nova configuração, resultem efetivamente em uma carga térmica unitária de 70.000 Kcal/h e possibilitem um acesso adequado para manutenção.
- O retorno de ar sofrerá alteração, sendo aumentada a área de retorno e substituídas as respectivas grelhas.

Sendo o que tínhamos para o momento,

Permanecemos ao seu inteiro dispôr.

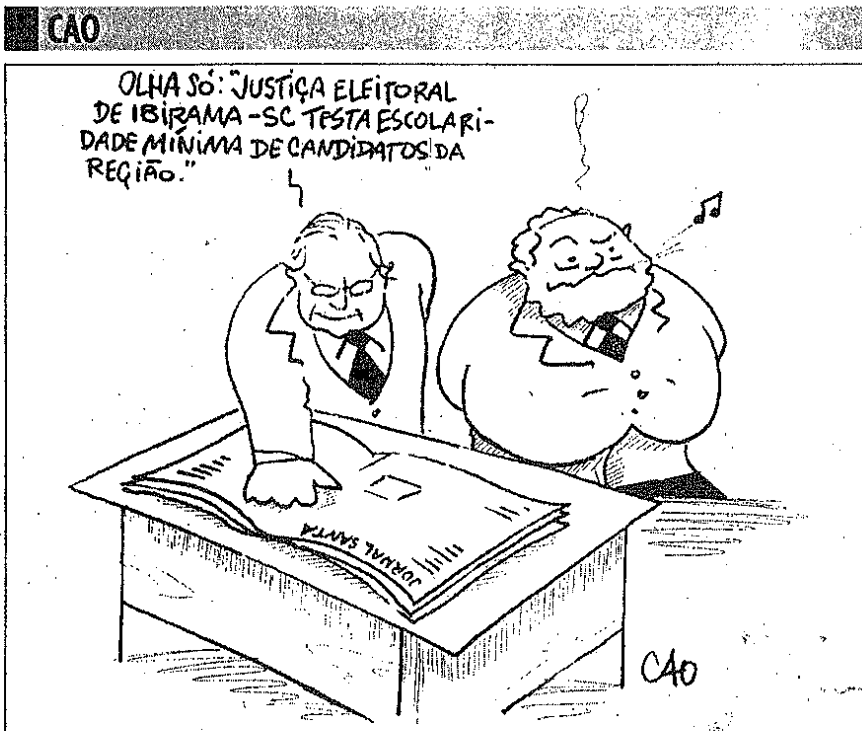
Atenciosamente

Eng^o Raul Magoga Gallarza

ANEXO B – Charge e carta do leitor da *Veja*

e-mail: leitor@santa.com.br

TERÇA-FEIRA, 13 DE JULHO DE 2004





Cartas

Sou a favor da criação do CFJ. Não sei o porquê de tanta gritaria por parte desses profissionais da imprensa diante dessa simples atitude do atual governo, visto que nossa imprensa sempre se mostrou irresponsável e tendenciosa. Que se crie já o conselho. Aproveito o ensejo para propor ao atual governo que, após criar o CFJ, edite uma medida provisória recriando também o tronco, a guilhotina, a Santa Inquisição e um muro nos moldes do de Berlim.

Marcos Antônio de Souza
Contagem, MG

ANEXO C – Cartas do leitor produzidas na oficina e publicadas no *Santa*

m
ão
ca

poucas discussões sobre as leis de incentivo e patrocínio têm deixado em segundo plano o debate sobre a importância econômica e social das atividades do mercado

A autora é lingüista e produtora cultural

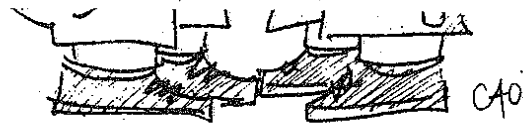
ral, de discutir as condições de reção digna da cultura em um iente comercial e amparada políticas culturais, pois a cultu-fundamentalmente instrumen-: transformação social.

dos logo e, assim, não há co- alguém ser reprovado, embora reprovados.

ilusão é transportar o projeto m pólo ao outro sem que haja evido preparo de toda uma pe. O nosso problema é o im-iso. Propaga-se o milagre, mas se sabe como fazê-lo. Alguém alguém disse e já se coloca em ica. Normalmente, a corda ar-nta no lado mais fraco, isto é, lireção e nos professores da es- A escola integral oferta me- la, por vezes, precária e insufite; e a equipe de profissionaisacompanha o aprendizado do io fica para depois. Na escola fronteiras, a avaliação do alu-embora com notas descritivas, muita burocracia, acaba por 'avaliar' nada e ninguém. O io, com certas manhas estu- tis, consegue passar de ciclo, mo que seja analfabeto. Os gritam, com razão, mas os "os" da educação sabem tudo e 'aceitam oposição. Os pais são rados da lona e as mazelas con- am e sempre.

O autor é professor de Língua Portuguesa

go, número da identidade, CPF e telefone. os textos não serão devolvidos.



CARTAS

SAQUE

Gostaria de entender o novo procedimento de atendimento da Caixa Econômica Federal. Estive na agência da Rua XV de Novembro para sacar dinheiro, mas não pude porque o valor no caixa eletrônico é de R\$ 1 mil, e queria um valor maior. Então, pediram para que agendasse um horário para atendimento (na fila, tinha no mínimo 15 pessoas na minha frente para agendar).

Eu, como cliente da Caixa, acho um absurdo agendar horário para retirar o meu dinheiro da agência. Concordo em agendar horário para atender FGTS e outros serviços que a agência oferece, mas não para sacar dinheiro na hora em que você precisa.

Célia Santos
Blumenau

LIVROS

Atualmente, os alunos do terceiro ano do ensino médio estão sendo muito sobrecarregados. Alguns acabam privando-se de desfrutar de momentos de lazer para permanecer estudando. Há um incentivo à leitura não-obrigatória de livros, os quais não estão inclusos na lista de vestibulares, mas esse hábito acaba sendo praticamente impossível e os alunos terminam não se interessando tanto pela leitura.

Quanto maior a concorrência do curso superior almejado, maior a

carga horária exigida. Seria necessário que fosse revista a quantidade de estudo exigida dos alunos.

Juliana Balduino
Itajaí

PENHOR

Achei muito interessante a nova concepção de penhor da Caixa Econômica Federal, que irá ajudar a muitas pessoas que não conseguem pagar os juros, seja porque são muito altos ou porque não conseguem pagar até a data do vencimento.

Pâmela Vanzin
Itajaí

ENEM

Sou estudante e participei do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no domingo passado. Como todos os estudantes que conheço, não saí satisfeita. Fui surpreendida com uma prova que, ao invés de avaliar conhecimentos, testa a paciência dos avaliados. Não passa de uma prova de resistência com 63 questões objetivas, que, na tentativa de contextualizar, tornam-se extensas demais, e uma redação.

Depois de tanto grafite gasto, tenho ainda que aceitar que na UFSC de nada vale tal nota. Haja paciência!

Ana Luiza Colzani
Itajaí

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumí-las. Publicados ou não, os textos não serão devolvidos.

RBS SC
Editor Institucional
REGIO SIROTSKY

5 JORNAIS
Fonte: GERALDO CORRÊA
Editorial: CHRISTIANO NYGAARD
Comercialização: MARCELO RECH
Comercialização: FLÁVIO STEINER

DE SANTA CATARINA
EM 22 DE SETEMBRO DE 1971
Gerente: DIEGO QUEVEDO

FALE COM O SANTA PARA ASSINAR: ☎ 0800 644 0800 ATENDIMENTO AO ASSINANTE: ☎ 0800 47 1112 PARA ANUNCIAR: ☎ 0800 47 1691

Gerente Geral Diego Quevedo ☎ (47) 221-1401 diego.quevedo@rbs.com.br	Comercialização Nacional Marcelo Scartazzini ☎ (47) 221-1411 marcelo@santa.com.br	Editor executivo Eduardo Correia ☎ 221-1511 eduardo@santa.com.br
Editor-chefe Edgar Gonçalves Jr. ☎ (47) 221-1501 edgar@santa.com.br	Planejamento e Comercialização Atilio Borges ☎ (47) 221-1439 atilio.borges@rbs.com.br	Opinião Jaime Avendano ☎ 221-1539 almanaque@santa.com.br
Circulação Carlos Eduardo ☎ (47) 221-1442 carlos.eduardo@santa.com.br	Classificados Cleomar Debarba ☎ (47) 221-1421 debarba@santa.com.br	Política Geraldo Ferreira ☎ 221-1523 geraldo@santa.com.br
		Economia Rodrigo Braga ☎ 221-1525 rodrigo.braga@santa.com.br
		Gerar Fabrício Cardoso ☎ 221-1519 fabricio.cardoso@santa.com.br
		Esportes Marcel Trevizan ☎ 221-1514 marcel.trevizan@santa.com.br
		Lazer Jô Laps ☎ 221-1529 jo.laps@santa.com.br
		Fotografia José Werner ☎ 221-1536 jose.werner@santa.com.br
		Arte/Diagramação Luciano Zaia ☎ 221-1512 luciano.zaia@santa.com.br

Santa – 4 e 5 de setembro de 2004

no algo descartável. Quem trabalha com exportação de produtos com maior valor agregado sabe muito bem quanto custa conquistar um cliente no Exterior. Perder é fácil e tendências para que isto ocorra não faltam. Reconquistá-lo é praticamente impossível.

É dizer que a exportação é prioridade para o governo e prioridade para o governo é prioridade para o governo? Lembrar que a política governamental para as exportações está errada. Não seria: "Não exporta, Brasil". As intenções são cumpridas. O repasse dos créditos de juros não requer tempo como as obras para a infra-estrutura. É só atitude. Agora. Já! E também o câmbio.

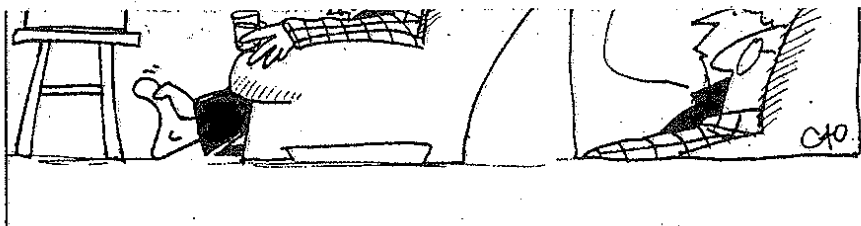
O autor é diretor da Indústria de Madeiras Guilherme Butzke

ampanhas eleitorais. O Judiciário serve para a promoção da justiça, jamais como munição para campanhas irresponsáveis, sem fundamento legal e que somente perder fundamentos após os devitamentos transitados em julgado, como manda a Constituição.

Deve haver nessa campanha o espírito que é chamado por Geraldo Majella, presidente NBB, de "cidadania ativa". Neste aspecto, os brasileiros têm o direito de comemorar, pois são livres para escolher representantes comprometidos com a ética, com a cidadania, com a justiça social, e, principalmente, com a verdade, o respeito ao sentimento moral do resgate da cidadania política. Vamos exercer plenamente essa liberdade.

O autor é presidente da Ordem dos Advogados do Brasil em Santa Catarina

o número da identidade, CPF e telefone. Os textos não serão devolvidos.



CARTAS

PRAINHA

Temos tudo e não estamos prosa. Temos a nossa Prainha pronta, bonita, arborizada e reservada. Na Europa virou moda construir praia nas margens de rio, como em Paris. Poderíamos apenas acrescentar um pouco de areia e uma pequena obra em pedras para dar proteção.

No entorno temos tudo: estacionamento, praça com chafariz, concha acústica, trilhas, barco-exposição, o bellissimo cartão-postal de toda a Avenida Beira-Rio, o Biergarten no outro lado. E o mais importante, o Moinho do Vale. Precisa mais?

Hugo Loth
Blumenau

VOTO

Vemos constantemente na mídia pessoas nos falando da importância do voto e que ele não deve ser dado em troca de favorecimentos pessoais. Concordo, pois somos cidadãos e temos que exercer nossa cidadania de forma prudente e cooperando com o futuro de toda uma nação.

Porém, essa postura só é cumprida, ou deveria, por nós cidadãos. Afinal, como deveríamos

chamar essa troca de favores que ocorre entre políticos e partidos? Essa promessa de cadeiras e ministérios que eles se comprometem se apoiados forem? Com certeza, isso não é postura em favor do povo e isso não é política na sua essência.

Andréia Lopes
Timbó

FESTIVAL

Cada vez mais a cultura está sendo incentivada em Itajaí. Um grande exemplo disto é o tradicional festival de música que acontece este mês na cidade. Nomes como Djavan e Adriana Calcanhoto são alguns dos shows que irão se apresentar nesse festival, que conta ainda com diversas outras estreias.

A Feira de Rua do Livro de Itajaí também é um grande impulso para o incentivo da leitura em todas as idades. Gostaria de parabenizar a todos que ajudam direta e indiretamente a cultura em nossa cidade. Acho isto de extrema importância, principalmente para as crianças itajaíenses.

Ani Jaqueline Santana
Itajaí

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumí-las. Publicadas ou não, os textos não serão devolvidos.

BS SC
Revista Institucional
MARIO SIROTSKY

JORNAIS
Diretor: GERALDO CORRÊA
Editorial: CHRISTIANO NYGAARD
Assessor: MARCELO RECH
Circulação: FLÁVIO STEINER

SANTA CATARINA
22 DE SETEMBRO DE 1971
Diretor: DIEGO QUEVEDO
Editor: EDGAR GONÇALVES JR.
Assessor: CLAUDIO SÁ

FALE COM O SANTA PARA ASSINAR: ☎ 0800 644 0800 - ATENDIMENTO AO ASSINANTE: ☎ 0800 47 1112 - PARA ANUNCIAR: ☎ 0800 47 1691

Gerente Geral Diego Quevedo ☎ (47) 221-1401 diego.quevedo@santa.com.br	Comercialização Nacional Marcelo Scartazzini ☎ (47) 221-1411 marcelo@santa.com.br
Editor-chefe Edgar Gonçalves Jr. ☎ (47) 221-1501 edgar@santa.com.br	Planejamento e Comercialização Atilio Borges ☎ (47) 221-1439 atilio.borges@rbs.com.br
Circulação Carlos Eduardo ☎ (47) 221-1442 carlos.eduardo@santa.com.br	Classificados Cleomar Debarba ☎ (47) 221-1421 debarba@santa.com.br

Editor executivo Eduardo Correia ☎ 221-1511 eduardo@santa.com.br	Esportes Marcel Trevizan ☎ 221-1514 marcel.trevizan@santa.com.br
Opinião Jaime Avendano ☎ 221-1519 almanaque@santa.com.br	Letras Jo Laps ☎ 221-1529 jo.laps@santa.com.br
Política Geraldo Ferreira ☎ 221-1523 geraldo@santa.com.br	Fotografia José Werner ☎ 221-1536 jose.werner@santa.com.br
Economia Rodrigo Braga ☎ 221-1525 rodrigo.braga@santa.com.br	Arte/Diagramação Luciano Zala ☎ 221-1512 luciano.zala@santa.com.br
Geral Fabrício Cardoso ☎ 221-1519 fabricio.cardoso@santa.com.br	

Rua Babá, 291 - Bairro do Salto - Fone: (47) 221-1400 - CEP: 89.031-001 - Endereço eletrônico: santa@bsc.com.br - E-mail: editor@santa.com.br - Fax: (47) 221-1515

Santa – 6 de setembro de 2004

antes
mais é
sante
para
ários
ação
lítico

compras, serviços ou obras do setor público local.

Um bom prefeito deve exercer seu mandato ouvindo a comunidade. Dos dirigentes lojistas, porém, espera-se a iniciativa, propondo, participando e fiscalizando. Afinal, as duas funções requerem metas, planejamento, perseverança, trabalho em equipe, criatividade, entre outras características do comportamento emendedor. Podemos contribuir para uma sociedade mais justa e esperada.

O autor é presidente da FCDL/SC

nal da carne produzida no país, é o descabido e, no momento, totalmente inócuo. Os países que comem carnes no Brasil são os melhores vetores, endossantes da qualidade do produto. O mundo da carne é bem informado. O governo deveria usar esses recursos para ampliar o quadro de agentes federais, mais agropecuários e pessoas envolvidas no setor por meio do Ministério da Agricultura, somando investimentos na prevenção de doenças e podem chegar pelas fronteiras do país. Essa ação prudente, racional e reventiva nos assegurará a participação perene no mercado internacional. Trata-se de uma situação de ganha importância que deve ser considerada fator de segurança nacional. O governo deve, também, desde já nos possíveis reflexos dentro do país, criando mecanismos que impeçam a elevação desmedida dos preços ao consumidor brasileiro, e na eventual queda na oferta interna do produto.”

O autor é escritor

ção, número da identidade, CPF e telefone. Os textos não serão devolvidos.



CARTAS

ENEM

Gostaria de expor minha grande dúvida sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo Ministério da Educação todo ano. Sou estudante e, após fazer a prova no dia 29 de agosto, não compreendi seu real objetivo: teste de aprendizado ou de paciência? Todos os estudantes fazem a mesma reclamação: são 63 questões (cada uma com um pequeno texto e repletas de gráficos) e uma redação. Todos saem exaustos, apesar de não achar a prova difícil. Eu mesma cheguei a passar mal durante a longa e cansativa tarde do Enem.

Raisa Zarin Gonçalves
Itajaí

FORMIGAS

Gostaria de comentar que as formigas (doceiras) são uma praga na sociedade, pois invadem todas as casas. Se o alimento não estiver devidamente fechado (lacrado) em um pote ou na geladeira elas acabam comendo tudo. Como não existe uma solução no mercado, o jeito é agüentar. Não sei se outras cidades estão sofrendo com isso, mas é um problema aparente em Itajaí.

Roberto Schiefler Wohlke
Itajaí

ELEIÇÕES

Em muitos municípios do país, o eleitor que quer votar em alguém digno nessas próximas eleições, certamente vai encontrar grande dificuldade pelo simples fato de não haver candidatos com esta virtude para poder escolher. Então entra em cena aquele cada vez mais habitual e infeliz argumento de que “vou votar em fulano porque ele rouba, mas faz”. Ao observar o candidato, suas alianças, o dinheiro que ele está investindo na campanha - cujo retorno, através de salário será impossível - fica a eterna dúvida do que ele realmente pretende com sua eleição: o bem-estar de sua população ou apenas o seu próprio interesse.

Habib Saguiah Neto
Marataízes (ES)

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumí-las. Publicadas ou não, os textos não serão devolvidos.

RBS SC

Editor Institucional
ÉRGIO SIROTSKY

S JORNAIS

Coordenador: GERALDO CORRÊA
Editorial: CHRISTIANO NYGAARD
Editorial: MARCELO RECH
Comercialização: FLÁVIO STEINER

DE SANTA CATARINA

EM 22 DE SETEMBRO DE 1971

Geral: DIEGO QUEVEDO

FALE COM O SANTA

PARA ASSINAR: ☎ 0800 644 0800 ATENDIMENTO AO ASSINANTE: ☎ 0800 47 1112 PARA ANUNCIAR: ☎ 0800 47 1691

Gerente Geral

Diego Quevedo ☎ (47) 221-1401
diego.quevedo@rbs.com.br

Editor-chefe

Edgar Gonçalves Jr. ☎ (47) 221-1501
edgar@santa.com.br

Circulação

Carlos Eduardo ☎ (47) 221-1442
carlos.eduardo@santa.com.br

Comercialização Nacional

Marcelo Scartazzini ☎ (47) 221-1411
marcelo@santa.com.br

Planejamento e Comercialização

Atilio Borges ☎ (47) 221-1439
atilio.borges@rbs.com.br

Classificados

Cleomar Debarba ☎ (47) 221-1421
debarba@santa.com.br

Editor executivo

Eduardo Correia ☎ 221-1511
eduardo@santa.com.br

Opinião

Jaime Avendano ☎ 221-1539
almanaque@santa.com.br

Política

Geraldo Ferreira ☎ 221-1523
geraldo@santa.com.br

Economia

Rodrigo Braga ☎ 221-1525
rodrigo.braga@santa.com.br

Geral

Fabrizio Cardoso ☎ 221-1519
fabrizio.cardoso@santa.com.br

Esportes

Marcel Trevizan ☎ 221-1514
marcel.trevizan@santa.com.br

Lazer

Jô Laps ☎ 221-1529
jo.laps@santa.com.br

Fotografia

José Werner ☎ 221-1536
jose.werner@santa.com.br

Arte/Diagramação

Luciano Zala ☎ 221-1512
luciano.zala@santa.com.br

do
ite,
ido
nte

rente que fechou o cerco aos que nos mantinham como propriedade sua. Patriotismo é isso. É luta sem mortes. É desembainhar a espada - como fez Dom Pedro I - sem ferir. É dizer não sem atingir a alma do semelhante, mesmo sendo oponente. Enfim, patriotismo é um sentimento à flor da pele, ue só os bravos o têm. "Brava gente brasileira...!"

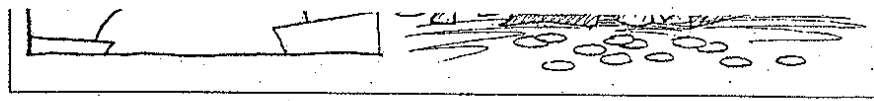
O autor é servidor público em Rio do Sul

ausência de visão mercadológica e de profissionalização da área de marketing nas faculdades. É preciso haver clareza dos dirigentes que todas as pessoas de uma organização têm importante e indispensável participação nas ações de marketing, mas quem define as políticas, elabora o plano estratégico, constitui o plano tático e orienta todas as ações deve ser a gerência de marketing; devem ser os profissionais preparados para tal.

Fazer marketing, que, entre outras, inclui ações de publicidade e propaganda, é adotar uma nova cultura dentro de uma universidade, uma gestão voltada à qualidade dos serviços, à otimização dos recursos existentes, tanto físicos quanto humanos. É uma nova forma de agir e de pensar, à qual todos devem aderir, em todos os níveis hierárquicos. É implementar uma série de recursos e técnicas de gestão e de mercado, de acordo com a realidade (e necessidade) de cada instituição. Se não for assim, a maioria das universidades (felizmente, nem todas) continuará apenas exibindo belíssimos e criativos trabalhos de propaganda para serem somente admirados pelo público e pelos próprios criadores.

A autora é especialista em gestão de negócios e marketing

Endereço, número da identidade, CPF e telefone. Se não, os textos não serão devolvidos.



CARTAS

CHANCE

Gostaria de parabenizar a reportagem *Jovens ganham a primeira chance* (Santa, 28 e 29 de agosto). Achei muito interessante o projeto para oferecer aos jovens condições e treinamento adequados para enfrentar o mercado de trabalho. Assim, os jovens podem ter uma oportunidade e, quem sabe, escolher sua área.

A sociedade precisa se preocupar com essa idéia, com o jovem poder escolher sua profissão.

Gabriela Tavares Flores
Itajaí

NORMANDIA

O Santa, na edição de 19 de agosto, fez lembrar o desembarque dos aliados na Normandia, região da França por onde começou a sucumbir o Terceiro Reich e as tropas ilusoriamente invencíveis do Eixo. O austriaco Adolf Hitler, um pintor de paredes, tornou-se durante anos o maior pesadelo da iludida Alemanha e de todo o mundo.

Sendo, porém, um mortal como qualquer homem nascido de mulher, o Führer perdeu a guerra, enganosamente já conquistada, por excesso de autoridade não delegada racionalmente aos seus comandados de confiança.

Gercino de Mattos
Blumenau

PARCERIAS

Na visão do atual governo, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) são a solução para os sérios problemas causados pelos gargalos representados pela falta ou deficiência na infraestrutura que a exportação enfrenta. Tudo muito bonito no papel. Mas, e aquela história da inconfiabilidade que os setores do governo ostentam? Hoje, o ministro é um e, amanhã, é outro. Quem garante que tudo aquilo que é prometido hoje, passa a ser válido amanhã?

Creio que empresas de grande porte na área da construção - objeto das PPPs - irão com um pé atrás ao embarcar numa canoa destas. Existem muitos exemplos que comprovam minha teoria. Vou só citar o caso da invasão pelo MST dos postos de pedágio no Paraná. E o próprio governador daquele Estado ameaçou cancelar as concessões.

Curt Heise
Blumenau

GLOBALIZAÇÃO

O sistema está totalmente globalizado. É interessante e, ao mesmo tempo, favorável aproveitar os momentos preciosos para refletirmos sobre as proezas que tornariam as pessoas e nações verdadeiramente grandiosas, já que, por enquanto, os que assim pensam sofrem da política ilusória da superioridade absoluta.

Nicolau Eloi dos Santos
Blumenau

As cartas devem conter no máximo 10 linhas (600 caracteres) e ser endereçadas à Editoria de Opinião, com nome, profissão, endereço, número da identidade, CPF e telefone. O Santa se reserva o direito de selecionar as cartas e resumí-las. Publicados ou não, os textos não serão devolvidos.

RBS SC
Diretor Institucional
SÉRGIO SIROTSKY

RBS JORNAIS
Presidente: GERALDO CORRÊA
Operacional: CHRISTIANO NYGAARD
Editor Editorial: MARCELO RECH
de Comercialização: FLÁVIO STEINER

JORNAL DE SANTA CATARINA
FUNDADO EM 22 DE SETEMBRO DE 1971

FALE COM O SANTA PARA ASSINAR: ☎ 0800 644 0800 ATENDIMENTO AO ASSINANTE: ☎ 0800 47 1112 PARA ANUNCIAR: ☎ 0800 47 1691

Gerente Geral Diego Quevedo ☎ (47) 221-1401 diego.quevedo@rbs.com.br	Comercialização Nacional Marcelo Scartazzini ☎ (47) 221-1411 marcelo@santa.com.br	Editor executivo Eduardo Correia ☎ 221-1511 eduardo@santa.com.br
Editor-chefe Edgar Gonçalves Jr. ☎ (47) 221-1501 edgar@santa.com.br	Planejamento e Comercialização Atilio Borges ☎ (47) 221-1439 atilio.borges@rbs.com.br	Opinião Jaime Avendano ☎ 221-1539 almanaque@santa.com.br
Circulação Carlos Eduardo ☎ (47) 221-1442	Classificados Cleomar Debarba ☎ (47) 221-1421	Política Geraldo Ferreira ☎ 221-1523 gerald@santa.com.br
		Economia Rodrigo Braga ☎ 221-1525 rodrigo.braga@santa.com.br
		Esportes Marcel Trevizan ☎ 221-1514 marcel.trevizan@santa.com.br
		Lazer Jo Laps ☎ 221-1529 jo.laps@santa.com.br
		Fotografia José Werner ☎ 221-1536 jose.werner@santa.com.br
		Arte/Diagramação

ANEXO D – Avaliações das atividades

Minha opinião sobre a oficina de Redação.

Agradeço o seu trabalho e paciência com a gente ^{me} ajudou muito mesmo, axo que você nos encorajou a ficar tranquilos para escrever nos momentos que somos capazes e que escrever também pode ser divertido, além da amizade e carinho que recebemos de você.

Muito obrigada por tudo.

Helte

Mãe,

Adorei a oficina, aprendi várias coisas das quais não tinha conhecimento e a experiência foi muito gostosa. As interpretações e cartas de leitores foi muito bom e interessante. Nunca pensei que tantas cartas conseguissem ser publicadas e a única que nos mostrou e nos fez conseguir isto foi você. Muito obrigada!

Avaliação

- um primeiro lugar, opostava de agradecer pelo lanchinho, que estava muitíssimo bom!

- de modo geral essas "aulas" deram ao encontro das minhas expectativas, pois foi abordado o assunto, interpretação, de uma maneira que até então não tinha visto, com uma informalidade de deixando o grande grupo bem descontraído e muito atento. Não esquecendo da visita de dois profissionais que me fez estar mais perto da realidade.

Foi uma experiência boa e com certeza irei sempre lembrar e principalmente por um prática todos os "dicas" do já dito

- uma recomendação: acho que deveríamos continuar com os encontros pois ajuda a fugir da rotina de maneira útil.

Para Márcia

Eu adorei a oficina, achei muito construtiva, e aprendi bastante, mas que já está acabando!

Beijo

Avaliação:

→ Amei vir fazer essa oficina. Confesso que a princípio fiquei aflita com as coisas que ia encontrar aqui. Mas tudo foi muito produtivo, tudo foi divertido.

Aprendi, o que já-dito, e muitas coisas, amei mesmo, espero que esse projeto vá adiante e outras pessoas possam usufruir disso também. Só tenho mais uma coisa pra falar Obrigada!

Marcia, adorei nossos encontros de verdade. Notei melhorias na hora em que respondo questões de interpretação e fiquei feliz com meus resultados neste teste. Parabéns pelo seu trabalho! Beijos