



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LEITURA E ESCRITA COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA EXPERIÊNCIA DE
ENSINO/APRENDIZAGEM À LUZ DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DO
CÍRCULO DE BAKHTIN**

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

TELMA GOMES NOVATO SANT'ANNA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**LEITURA E ESCRITA COMO ATO RESPONSÁVEL: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM À LUZ DA
FILOSOFIA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

Aprovação do Conselho de Ética: CAAE: 54742116.6.0000.5504

TELMA GOMES NOVATO SANT ANNA

Pesquisa apresentada para defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Maria Isabel de Moura

São Carlos – São Paulo - Brasil

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Telma Gomes Novato Sant Anna, realizada em 11/05/2018:

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura
UFSCar

Profa. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP

Profa. Dra. Marisa Giannechini Gonçalves de Souza
UNESP

Profa. Dra. Liana Arrais Serodio
UNICAMP

Profa. Dra. Aline Maria Pacifico Manfrim
UNIFRAN

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Liana Arrais Serodio e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura

*Dedico este trabalho de pesquisa à
minha mãe, ao meu companheiro Waldecir, aos meus queridos filhos e neto.*

AGRADECIMENTOS

Tantos e tantos a agradecer...

Minha trajetória pela vida tem sido uma benção. As experiências compartilhadas com muitas pessoas contribuíram para alargar meus conhecimentos e nesta pesquisa não poderia ser diferente. Foram tantas palavras outras que me ajudaram a compor essa pesquisa... Palavras outras iam compondo comigo uma escrita que nem sempre parecia ser minha, ou melhor, acredito que não seja minha mesmo, é resultado da experiência com o mundo da escola, portanto está habitada por inúmeros coautores. Seria injusto citar alguns nomes porque com certeza me esqueceria de muitos outros. Então, faço alguns destaques e agradeço profundamente todas as lições aprendidas. Agradeço...

... ***Bakhtin*** por me mostrar um universo habitado por muitos e por me fazer compreender que os diálogos ultrapassam barreiras do tempo e da própria existência. Pela alegria do encontro com sua obra escrita que hoje é um pouco minha, porque a tomo para compreender minha própria existência com o mundo. Com seus escritos aprendi que é sim possível amar a muitos e a todos.

... a todos ***meus alunos*** que participaram e participam da minha experiência profissional alimentando em mim o desejo de ser melhor a cada dia para que eles possam ter uma escola melhor sempre.

... a todos ***professores, funcionários, diretores das escolas*** que participaram e participam da minha trajetória profissional por serem sempre interlocutores conflituosos que me fazem pensar sobre o quanto é necessário continuar estudando.

... à amiga e companheira ***Noara Pedrosa Lacerda*** por me receber em sua casa e compartilhar comigo de minhas angústias no decorrer da pesquisa.

... ao professor ***Valdemir Miotello*** por ser uma referência de dedicação e ousadia na vida pessoal e profissional.

... à professora ***Luciane de Paula*** pela experiência de docilidade e generosidade nos estudos acadêmicos.

... ao meu marido **Waldecir** pela diferença que fez em minha vida e por me mostrar o quanto podemos ser determinados e perseverantes, apesar de todas as adversidades que possam existir, há sempre o amor e a nossa história de amor.

... aos meus filhos **Camila, Alexandre e Beatriz** pela paciência comigo e por suportar minha suposta ausência no processo da pesquisa sendo sempre tão companheiros, sempre com palavras de incentivo no fim de longas horas escrevendo.

... à minha nora **Vanessa**, por junto com meu filho, ter me dado meu neto **Alexandre**, que me proporcionou alegria e estímulo para continuar estudando.

... à minha mãe **Ubalina** por ser a minha referência de honestidade, responsabilidade e amor ao trabalho.

... às minhas queridas **Renata, Raquel e Isamar (in memoriam)** pelo carinho que alimentavam nossas conversas e em especial nas traduções do inglês para o português, fazendo todos os ajustes linguísticos necessários à compreensão dos enunciados.

... ao PPGL pela compreensão e respeito ao meu percurso ao conceder o alargamento dos prazos para concluir minha tese sempre que solicitei.

... à minha orientadora, amiga e parceira **Maria Isabel de Moura** por me possibilitar escolher o caminho e amparar-me quando necessário no percurso da pesquisa.

... a **Deus** e à **Nossa Senhora das Graças** por serem uma referência de fé em minha vida. Por estarem sempre comigo fazendo com que eu deseje ser o melhor que puder ser.

Lista de abreviações e siglas

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

PNLD - PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

OC – ORIENTAÇÕES CURRICULARES

SAEB - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PDDE – PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PNBE - PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PEC - PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Óleo sobre tela Beatriz Milhazes.....	17
Figura 2 – Pablo Picasso – Two Girls Reading	24
Figura 3 – Foto de Capa do livro : Comunicação e Expressão – Vol. III das autoras Jane Cherem e Maria Neusa Guadalupe – Publicado em 1977.	29
Figura 4 – Foto da página 41 do livro: Comunicação e Expressão – Vol. III das autoras Jane Cherem e Maria Neusa Guadalupe – Publicado em 1977.	30
Figura 5 - Foto de Capa do livro : Comunicação e Expressão e Cultura Brasileira. Petrópolis. Vozes; Brasília, INL – 1972-1973.	34
Figura 6 – Foto da Apresentação do livro : Comunicação e Expressão e Cultura Brasileira. Petrópolis. Vozes; Brasília, INL – 1972-1973.	35
Figura 7 – Foto da página 63 do livro : Comunicação e Expressão e Cultura Brasileira. Petrópolis. Vozes; Brasília, INL – 1972-1973.	41
Figura 8 - Foto da página 64 do livro : Comunicação e Expressão e Cultura Brasileira. Petrópolis. Vozes; Brasília, INL – 1972-1973.	42
Figura 9 – Pintura Mediúnica – Lívio Rocha.....	46
Figura 10 – Quadro I -Gêneros Sugeridos pelos P.C.N. (1998:54-57).....	66
Figura 11 – Serigrafia – Menina com Balão.....	73
Figura 12 – Palavras.....	92
Figura 13 – Avaliação Diagnóstica – Produção de texto.....	102
Figura 14 - Figura retirada daInternet.....	112

Resumo

A presente pesquisa de doutorado propõe-se a investigar sobre a leitura de textos literários e a escrita de textos como uma compreensão ativo-responsiva dos textos lidos no cotidiano escolar. O trabalho foi desenvolvido numa abordagem narrativa e autobiográfica, fundamentada nos aportes teóricos dos estudos bakhtinianos.

Na narrativa profissional da pesquisadora ficam evidentes as formas de ver e conceber a linguagem ao longo de seus 32 anos de docência. As concepções de linguagem definiram seu caminho de ser aluna e professora de Língua Portuguesa. Ao percorrer pelos três modos de conceber a linguagem: Linguagem é a expressão do pensamento; Linguagem é instrumento de comunicação e Linguagem é uma forma ou processo de interação e suas implicações metodológicas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, a pesquisadora traz reflexões sobre o ensino/aprendizagem de Língua portuguesa em cada modo. Somente na última década, a pesquisadora se posiciona conscientemente ao propor uma experiência interacionista de ensino/aprendizagem de leitura de um texto literário: gênero romance para alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um grande município do interior do estado de São Paulo com o intuito de trazer uma reflexão sobre o porquê de se trabalhar com textos literários no cotidiano escolar e quais benefícios podem trazer para melhorar a prática de leitura de textos literários e escrita como contrapalavras em sala de aula, ancorada no interacionismo bakhtiniano.

A experiência gerou um número significativo de documentos de onde foram recolhidos os dados da pesquisa. Estes dados foram analisados a partir da metodologia narrativa com base nos aportes bakhtinianos, que coloca no centro o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido construídas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, exotopia e a importância da presença do textoliterário em sala de aula.

Palavras chaves: Ensino de Língua Portuguesa, leitura literária, compreensão responsiva, produção de textos.

Abstract

The present PhD research aims to investigate the reading of literary texts and the writing of texts as an active-responsive understanding of the texts read in the daily school life. The work was developed in a narrative and autobiographical approach, based on the theoretical contributions of the Bakhtin studies.

In the professional narrative of the researcher the forms of seeing and conceiving the language during its 32 years of teaching are evident. The conceptions of language defined the way of being a student and teacher of Portuguese Language. By going through the three ways of conceiving language: Language is the expression of thought; Language is an instrument of communication and Language is a form or process of interaction and its methodological implications in the teaching / learning of Portuguese language, the researcher brings reflections on the teaching / learning of Portuguese Language in each mode. Only in the last decade, the researcher positions herself consciously when proposing a teaching / learning experience of reading a literary text: Romance genre for students of the ninth grade of Elementary School in a public school of a large municipality in the interior of the state of São Paulo with the intention of bringing a reflection on why work with literary texts in school everyday and what benefits can bring to improve the practice of reading literary texts and written as counterwords in the classroom, anchored in Bakhtinian interactionism.

The experiment generated a significant number of documents from which the survey data was collected. These data were analyzed from the narrative methodology based on the Bakhtinian contributions, which places in the center the subject of language, the conditions of production of discourse, the social, the relations of meaning constructed between the interlocutors, dialogia, argumentation, exotopia and the importance of the presence of the textoliterary in the classroom.

Key words: Teaching Portuguese Language, literary reading, responsive comprehension, text production.

Resumen

La presente investigación de doctorado se propone investigar sobre la lectura de textos literarios y la escritura de textos como una comprensión activo-responsiva de los textos leídos en el cotidiano escolar. El trabajo fue desarrollado en un abordaje narrativo y autobiográfico, fundamentado en los aportes teóricos de los estudios bakhtinianos.

En la narrativa profesional de la investigadora quedan evidentes las formas de ver y concebir el lenguaje a lo largo de sus 32 años de docencia. Los conceptos del lenguaje definen las formas de ser un estudiante y profesora de portugués. Al recorrer por los tres modos de concebir el lenguaje: Lenguaje es la expresión del pensamiento; El lenguaje es un instrumento de comunicación y el lenguaje es una forma o proceso de interacción y sus implicaciones metodológicas en la enseñanza / aprendizaje portugués, el investigador reflexiona sobre la enseñanza / aprendizaje de la lengua Inglés en cada modo. En la última década, la investigadora se posiciona conscientemente al proponer una experiencia de enseñanza / aprendizaje de lectura de un texto literario: género romance para alumnos del noveno año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de un gran municipio del interior del estado de São Paulo con el objetivo de traer una reflexión sobre el por qué de trabajar con textos literarios en el cotidiano escolar y qué beneficios pueden traer para mejorar la práctica de lectura de textos literarios y escrita como contrapalabras en el aula, anclada en el interaccionismo bakhtiniano.

La experiencia generó un número significativo de documentos desde donde se recogieron los datos de la investigación. Estos datos fueron analizados a partir de la metodología narrativa basada en los aportes bakhtinianos, que coloca en el centro al sujeto del lenguaje, las condiciones de producción del discurso, el social, las relaciones de sentido construidas entre los interlocutores, la dialogia, la argumentación, la exotopía y la importancia de la presencia del textoliterario en el aula.

Palabras claves: Enseñanza de Inglés, la lectura literaria, comprensión, sensible, producción de texto.

*“Ler numa concepção dialógica, é construir a liberdade da alma”
José Luís Fiorin*

Sumário

Introdução

Um começo de conversa.....	17
A narrativa como percurso de pesquisa.....	20

1º Capítulo Memórias

1.1 Quando tudo começou... ..	27
1.2 O texto na sala de aula naquela época.....	36

2º Capítulo Do gosto pela leitura à influência à leitura do outro

2.1 De discente a docente.....	48
2.2 Da fragilidade da minha formação original e a vontade de me constituir educadora mediadora.....	56
2.3 Novos rumos, novas perspectivas.....	61
2.4 O encontro com as palavras de Bakhtin.....	63
2.5 Na sala de aula: as orientações para o ensino de Língua Portuguesa.....	67
2.6 A escolha do texto literário.....	72

3º Capítulo Outros viéses

3.1 Em busca de um projeto de ensino: ler o gênero Romance em sala de aula.....	76
3.2 Meus alunos e a escola pública em que trabalho.....	78
3.3 Dar a ler: uma lição de partilha.....	80
3.4 A escolha do gênero romance para leitura em sala de aula.....	85
3.5 O Romance: Capitães da Areia.....	87
3.6 A leitura do romance em sala de aula.....	91

4º Capítulo Contrapalavras

4.1 Cotejar e contrapalavrear.....	96
4.2 O que ficou dessa experiência? Janelas e espelhos.....	111

Considerações Finais.....	116
----------------------------------	------------

Referências.....	121
-------------------------	------------

Anexos.....	124
--------------------	------------

Um começo de conversa



Figura 1 - *Beatriz Milhazes – 1988*

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é.*

Fernando Pessoa

O nascimento desta pesquisa deu-se a partir de minha experiência em sala de aula como aluna e professora em escolas públicas e privadas. Início aqui explicando a metodologia: a narrativa como percurso de pesquisa, que se mostrou uma importante ferramenta na organização do meu contato com a minha prática pedagógica e as concepções de língua e linguagem; organizar a memória; segmentar ou unir os diversos eventos que permearam a minha vida profissional. Ao narrar, ao descrever a experiência como aluna e como professora de Língua Portuguesa, fui me construindo autobiograficamente para tecer reflexões pedagógicas.

O meu desafio nesta pesquisa é descobrir o porquê da minha preferência em trabalhar com textos literários na minha prática de ensino e quais contribuições podem trazer o texto literário para minha docência.

Para tanto, organizei este texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo trago as minhas memórias como aluna e como tomei gosto pela leitura de textos literários. Descrevo a minha formação a partir do Segundo Grau, procurando entrelaçar minhas memórias com uma breve história do ensino da língua naqueles anos. Inclui exemplos de atividades retiradas de livros didáticos das décadas de 70/80 para demonstrar as concepções de Língua/Linguagem que orientavam os currículos do componente curricular: Português, Comunicação e Expressão naquela época.

No segundo capítulo, relatei o início da minha docência, em que percebi a fragilidade da minha formação que me levou a buscar conhecimento para me tornar uma professora/mediadora. Nessa busca, estudei o filósofo da linguagem Bakhtin, que me fez pensar diferente. Comecei a fazer uma reflexão do meu trabalho com leitura e escrita em sala de aula com gêneros literários narrativos. Ao confrontar as Orientações curriculares/as Orientações dos Parâmetros Curriculares e a concepção interacionista da linguagem, criticamente concluí que faltava alguma coisa, algo estava errado. E, então, quis entender o porquê dessa preferência por esses gêneros, que sempre me agradaram muito e como esse trabalho poderia se transformar numa experiência de leitura e escrita transformadora para mim e para meus alunos.

O terceiro capítulo foi reservado para repensar e construir novos caminhos. Propus a leitura do Romance: Capitães da Areia, escrito na década de trinta, por Jorge Amado em sala de aula para meus alunos do 9º Ano de uma escola pública. Explico como se deu a leitura, o

porquê da escolha do livro *Capitães da Areia* e trago, também alguns comentários, nos aportes bakhtinianos acerca desse romance.

No quarto capítulo, trago o cotejamento com outros textos com a mesma temática do texto de Jorge Amado para fazer com que os alunos construíssem sua compreensão ativo-responsiva. Num exercício de produção de texto, trouxeram as suas contrapalavras. Algumas considerações e reflexões foram feitas ao observar certos indícios nos textos produzidos e na prática proposta.

Por fim, após o percurso, com meu olhar exotópico e dialógico para a pesquisa, tracei algumas considerações finais, que não têm por objetivo dar respostas definitivas, mas de trazer reflexões que se desdobram.

A narrativa como percurso da pesquisa

“Para viver preciso ser inacabado, aberto para mim.”

(BAKHTIN, 2015, p.11)

Para Umberto Eco (1995, p.5) o homem aprende narrando, muito embora os textos científicos se orientem por um outro gênero discursivo onde os sujeitos não têm lugar. Se algo é universal é a necessidade de narrar, uma necessidade biológica. A narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental. A narrativa é o gênero que faz parte da história da humanidade: O homem, antes de conhecer cientificamente, constrói historicamente o que conhece.

Considerar narrativas de pesquisa como metodologia pode ser esboçada a partir das inspirações teóricas advindas da leitura da obra de Walter Benjamin. Para ele, a narrativa de vida possibilita a resignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

O aprender a ser um ser social possuidor de sonhos, incompletudes e experiências pode ser comprovado pelas experiências narradas, representando um passo para o inverso do que Benjamin (1987) caracterizou como o mundo em que vivemos hoje: um sistema maquinário que nos impele a partir para frente, a começar de novo, a construir com pouco. Nesse contexto, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, a possibilidade de resignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. Na rememoração, emergem o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, estar interessadas em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório, mas trazer as experiências no plural do narrador. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Rodrigues e Prado (2015), em artigo publicado na Revista Lusófona de Educação, trazem alguns autores que têm desenvolvido reflexões acerca da utilização das narrativas como método de investigação em educação (BOLIVAR, 2002; GALVÃO, 2005; RABELO, 2011). Segundo os autores:

Rabelo (2011) esclarece que, para além de um estilo de escrita, a narrativa organiza a experiência, pois “ O que se transmite com as narrativas é o grupo e regras pragmáticas que constitui o vínculo social, encontrando a matéria desse vínculo não só na significação dos relatos mas no próprio ato de sua narração.”(RABELO, 2011, p.3).

Galvão (2005) explica que a narrativa pode ser uma estratégia metodológica quando traz o pensamento de Connelly e Clandinin (1990), que defendem que o “fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa” (GALVÃO, 2005, p. 328).

E Bolívar (2002) ressalta que a narrativa não é só uma metodologia, mas uma forma de construir a realidade.

A generalização, a objetividade e a distância entre investigador e investigado, tão importantes nas pesquisas positivistas não fazem sentido na investigação narrativa a qual “assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade” (Reis, 2008, p.5), possibilitando que os participantes falem de si a outros implicados em compreender as experiências vividas.

A escolha da metodologia narrativa nesta pesquisa se deveu ao meu entendimento de que a linguagem é viva, que os sujeitos se constituem e constituem a linguagem nas interações de que participam. Quando narro, não narro o que aconteceu, mas aquilo que me aconteceu, que aconteceu para mim. O acontecimento não coincide com a experiência, que não é o que se passa ou o que acontece em minha caminhada, mas o que me acontece, o que me constitui e, por isso, me marca para sempre. O que se passa chamo de acontecimento, enquanto o sentido da experiência está no narrado do acontecimento, porque é o que nos passa. A experiência, portanto, me constitui como sujeito. É a minha formação, é a oportunidade para refazer caminhos. Nela consigo ver de onde vim e para onde estou indo como professora/mediadora. Como nem todo conhecimento gera experiência, já que nem sempre pode nos permitir uma compreensão interior de como chegamos a ser quem somos, a narrativa contrapõe-se a uma simples “contação de casos” e é capaz de produzir novos sentidos para além da reconstituição da nossa caminhada, até porque não retornamos ao lugar de onde saímos, uma vez que a experiência nos constitui e nos muda.

Larrosa (1998, p.469) entende a experiência como viagem de formação, que consiste em refletir sobre aquilo que nos passa:

Toda viagem verdadeira é viagem interior e toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. Na experiência as pessoas se encontram a si mesmas. E, às vezes se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. E têm que reconstruir-se, que reinterpretar-se, que refazer-se. Por isso, nas viagens verdadeiras, nas viagens em que nem tudo está previsto, volta-se transformado. E para transformar-se é necessário que algo se passe (nos aconteça) e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue. E para estabelecer algum tipo de continuidade entre um que saiu e o outro que chegou é preciso uma transformação narrativa. O outro que chegou é outro, entre outras coisas, porque sabe quem era antes e porque pode contar a história de sua própria transformação.

O mesmo tema é tratado por Bakhtin (2015, pp.22-25) quando discute o eu-para-mim, o eu-para-o outro e o eu-para-nós.

“O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que está experimentando, devo me colocar em seu lugar, coincidir com ele; ...” “[...] Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e a minha reação a ele não é o grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético como estético”. (p. 24 e 25)

O eu-para-mim é aquele que não pode passar sem o outro e seu reconhecimento; o eu-para-o-outro é o que tem reflexo no outro, é um outro que pode tirar lições da experiência narrada; e o eu-para-nós é o eu que, ao voltar transformado, já não é o que saiu: *O eu se esconde no outro, nos outros, quer ser o outro para os outros, entrar até o fim do mundo dos outros como outro, rejeitar o fardo do eu único no mundo (o eu-para-mim)* (BAKHTIN, 2015, p. 383).

Para esse mesmo autor (2009), mesmo quando se trata de uma experiência pessoal lembrada e contada a outros, o sentido dela deriva do social, visto que o autor atribui alto valor à mediação semiótica. Para ele, a compreensão é uma resposta a um signo por um signo.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2009, p.34).

As memórias se dão no nível do indivíduo e resultam de processos sócio-históricos. As experiências em sala de aula como discente e docente, os lugares por onde estudei e trabalhei, os professores que comigo trabalharam, vão definindo em mim uma maneira

de ver a experiência do outro como se fosse genuinamente pessoal. A narrativa vai se construindo a partir do distanciamento, do meu olhar exotópico. É pois, a partir de um lugar exotópico, conceito bakhtiniano, que o encontro entre o lugar da pesquisadora e o lugar do outro se dá para a construção de reflexões.

Nesta pesquisa sou ao mesmo tempo autora/ narradora/personagem de minha história. É um texto em que os acontecimentos são narrados em primeira pessoa, numa sequência definida a partir de minhas memórias e de minhas escolhas, como autora, para registrar minha experiência. Além disso, trago as diferentes vozes da academia, que se manifestam por meio das citações teóricas para em diálogo trazer reflexões.

Os sentidos a serem construídos nessa pesquisa serão construídos na interação com o leitor que dará acabamento ao enunciado pela possibilidade responsiva.

O autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode contemplar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência... (Bakhtin, 2015, pág. 13)

Assim, narrei na perspectiva daquilo que se passou comigo e não do acontecido. Tirei das minhas memórias o meu projeto de dizer, num momento específico da minha vida. Para Bakhtin (2015), a narrativa surge da confluência do projeto de dizer de quem enuncia e por um interlocutor, ou ouvinte, tendo a palavra como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Bakhtin (2009) considera a palavra um elo que une narrador e narratário, mas ela não pertence nem a um nem a outro. Se considerarmos a perspectiva do ouvinte, é outra a perspectiva do narrador. E, porque se muda o elo, muda-se, também a narrativa. Uma mesma história pode ser contada e lida de diferentes maneiras, dependendo do projeto de dizer do narrador e no acabamento que o leitor traz.

Minhas memórias possibilitam construir uma narrativa, interpretar uma experiência, encontrar indícios nela que possam me trazer reflexões e que possibilitem a outras pessoas se identificarem com ela, registrarem nela suas narrativas, tirarem dela suas lições ou escreverem as suas por cima da minha como propõe Geraldini em seu texto: Heterocientificidade nos estudos linguísticos, publicado em 2012 no Livro Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.

Narro essa pesquisa também para mim mesma, como parte da minha formação como professora, de meu vivido. Não conto a minha história só para os outros, conto para configurar sentidos para mim mesma.

Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós categorias da nossa própria vida. Quando o autor-pessoa se auto-objetiva esteticamente na personagem, não deve ocorrer esse retorno a si mesmo: o todo da personagem deve permanecer o último todo para o autor-outro, deve separar o autor da personagem... BAKHTIN (2015, p. 15 e 16)

Antes de constituir conhecimento para os outros, a narrativa, como já dito anteriormente, produz identificação de quem somos e como chegamos a ser o que somos. E por último narro para a academia.

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997b, p.301)

A coincidência entre a docente e a pesquisadora marca profundamente este trabalho de pesquisa, pois, como poderia analisar um evento em que a pesquisadora teve ativa participação como docente, de maneira objetiva como uma pesquisa científica se propõe? Qualitativamente, procurei trazer as minha reflexões e, cotejando enunciados da academia e de alunos, que não são identificados, com outros textos tentei construir com eles compreensões do texto literário, lido por eles e com eles em sala de aula. Considerei as interações das quais participei e os sentidos compreendidos e captados por meio das enunciações de meus alunos, no contexto escolar. Não para torná-lo exemplo a ser seguido, mas para expô-lo à análise e à construção coletiva de sentidos.

Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós para o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas. (Bakhtin, 1997, p.68)

O valor acadêmico desta pesquisa não está no que há de particular na minha experiência, mas na construção teórica que trago no curso dela. As teorizações apresentadas são proposições de mundo que, circunscritas às particularidades da minha prática de ensino, permitem compreender outras situações.

Acredito, também, que esta pesquisa se encontra no limite da objetividade que um trabalho científico requer e da subjetividade e do respeito que devemos ter quando lidamos com pessoas.

Ao me tornar pesquisadora, estreitei os laços entre Universidade e Escola, não para que a Universidade me trouxesse respostas e determinasse o que eu deveria fazer, mas, buscar por meio da pesquisa, construir compreensões num diálogo mútuo, para que as pesquisas partam da escola e retornem a ela, num movimento de aproximação em busca de mudanças.

Nela, tento compreender minhas inquietações enquanto docente: Por que me preocupo tanto em trabalhar com textos literários na minha prática de ensino? Quais contribuições podem trazer o texto literário para a prática de ensino de língua em sala de aula? Por que o texto literário é tão importante na formação de sujeitos?

1º CAPÍTULO

Neste capítulo, trago as minhas memórias como aluna e como tomei gosto pela leitura de textos literários. Ao recordar, entrelaço um breve relato da história do ensino da Língua Portuguesa, os três modos de concepção da Língua/liguagem com a história de minha vida escolar.



Figura 2- Pablo Picasso – Two girls reading

1. *Quando tudo começou...*

Gosto de pensar que minha história profissional começou muito antes de entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professora. Para mim ela se iniciou quando ganhei de minha prima Odila o livro “Nas terras do rei café” de Francisco Marins, aos dez anos. Antes, já tinha lido livros de contos de fadas, mas essa foi a primeira narrativa longa. Depois disso, ao entrar no ensino ginásial, minha professora de português na época (1971), Nice Vianna Jardim¹, exigia a leitura de um livro por bimestre. Li vários livros como: “Emília no país da gramática”; “Reinações de Narizinho”; “Os doze trabalhos de Hércules” de Monteiro Lobato e outros.

Lembro-me bem de uma vez em que a leitura era do livro Pollyanna moça². Estava na 6ª. série do Primeiro Grau (1972)³; a professora sorteou cinco alunos e lá estava eu, dentre os cinco, para, à frente da sala, respondermos oralmente às perguntas de conteúdo sobre o enredo. Apesar de tê-lo lido com grande interesse, não me esqueço de como fiquei muito nervosa, embora as perguntas remetessem ao enredo, aos acontecimentos do livro. Nada além disso. Naquela época, a leitura de livros servia para a avaliação, para compor a nota bimestral.

Era o início da década de 1970 e, em decorrência da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), houve uma reformulação radical nos ensinos primário – ginásial – colegial, resultante da intervenção feita pelo movimento militar de 1964. Soares (1996) explica que em relação ao ensino de língua materna, a reforma trouxe como base a concepção de língua como um instrumento de comunicação mais compatível com o projeto educacional do regime militar instaurado no país. A denominação Português da disciplina foi alterada para Comunicação e Expressão nas séries do então criado 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “Comunicação”

¹ Profa. Nice, grande conhecedora da gramática normativa da Língua Portuguesa, ainda vive, vive principalmente nas minhas memórias. É e era muito austera, nunca sorri. Reconheço que muito da minha prática em sala de aula espelhou-se nela, no seu profissionalismo.

² Livro escrito por Eleanor H Potter, publicado pela Editora Martin Claret.

³ Em 1972, com publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71), extinguíram-se as denominações primário e ginásio e os antigos anos primários e ginásiais passaram a fazer parte do Primeiro Grau.

desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua Portuguesa e Literatura brasileira.

Diante do contexto político vigente, no auge do “milagre brasileiro”, da explosão da comunicação de massa, do deslumbramento tecnológico e da promessa de um espetacular desenvolvimento industrial e econômico do país, a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento prévio e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente na vida cotidiana, no trabalho e nas demais esferas sociais. Entretanto, essa comunicação deveria ficar restrita ao ideologicamente permitido pelo regime militar. Os meios de comunicação e todas as instituições eram completamente vigiados no sentido de vetar qualquer tipo de informação a respeito do governo, principalmente aquelas com algum teor de crítica. (MARCUSCHI, 1998, p.84)

O ensino no Segundo Grau deveria dirigir-se preferencialmente para a habilitação profissional dos alunos. A parte de formação especial do currículo desta fase tinha o objetivo de habilitação profissional, dando ênfase à formação específica para o trabalho, em detrimento da formação geral. A profissionalização técnica no Segundo Grau fez com que se retirasse do currículo a parte de formação geral pois os interesses não estavam voltados para a formação integral do aluno/cidadão.

Essa nova reformulação propôs a troca do “bem falar e bem escrever” dos textos literários “antológicos” por uma abundância de textos de origens diversas que atendessem e não subvertissem os propósitos de formação moral da escola, que tinha como diretriz privilegiar a comunicação e a expressão oral e escrita.

Outras mudanças significativas ocorreram no currículo para atender a ideologia vigente. A disciplina: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), por exemplo, foi criada e incorporada ao currículo nos anos finais do Primeiro grau com o objetivo de transmitir a ideologia calcada nos princípios da Segurança Nacional. Além disso, transformaram as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais, levando ao esvaziamento dos conteúdos, fazendo-os regredir ao método mnemônico, decorar datas, nomes e fatos importantes da nossa história com vistas ao desenvolvimento do nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para a efetiva manutenção do regime instituído. (BRASIL/SEF,1997)

No entanto e apesar das mudanças impostas pelo regime militar, na escola em que estudei, nas aulas de português, a despeito da troca de denominação para Comunicação em Língua Portuguesa, ainda se estudava a gramática, sendo o texto literário o suporte para seu

ensino, isto é, o texto, quando utilizado, oferecia os modelos, os exemplos, que eram examinados para neles encontrar a lição de gramática que a professora acabara de ensinar. Considerava-se a língua um sistema de regras, concebido em sua imanência, constante, permanente, estático, pronto e indiferente ao seu uso, conforme postulavam as teorias estruturalistas na área da linguística.

Segundo Geraldi (2010a, p.75), neste momento, o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização e de exercícios de memorização, ou da leitura silenciosa e individual, do que objeto de estudo e compreensão. Além, também, de servir, como dito acima, de suporte didático para a realização de atividades linguísticas de identificação, localização, reconhecimento, análise e classificação de estruturas da Gramática Normativa.

Consequentemente, nas aulas de português, respondíamos a intermináveis fichas mimeografadas com exercícios⁴ gramaticais descontextualizados, de situações enunciativas sobre o uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos. Meus professores esperavam que ao aplicarmos as regras gramaticais nas frases dos exercícios, transferiríamos depois esse conhecimento para a leitura e para a escrita de redações. Ah! Poderiam ocorrer, sim, alguns desvios em relação aos usos das regras, mas isso só era visto com bons olhos apenas em escrita de autores já consagrados. Ou seja, a lição a aprender com “os erros” era que só aqueles que conheciam bem as regras da língua poderiam alterá-las. A nós, cabia apenas seguir o que era recomendado nas gramáticas, seguir modelos.

Com isso, nós, alunos, quando escrevíamos, pois não era uma atividade costumeira, passivamente tentávamos reproduzir as formas escritas dos autores renomados, com o objetivo de escrever tão bem quanto eles. Mas, embora os professores utilizassem o texto literário como modelo, quando avaliavam nossos textos, consideravam somente os aspectos gramaticais (ortográficos, léxicos, morfológicos, sintáticos etc.) e, para acertar, tínhamos que aprender a nomenclatura gramatical, saber aplicá-la com eficiência em nossa escrita.

Isso acontecia porque a visão de língua, subjacente às propostas didáticas, concebia a linguagem como expressão do pensamento. O texto, nessa perspectiva, é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento. Nessa visão, devíamos iniciar com a aprendizagem da

⁴ Esses exercícios consistiam em atividades metalinguísticas, que tomam a linguagem como objeto, que analisam a linguagem como construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 2003, p.25)

gramática, que “sabida de cor e salteado” poderia nos levar à produção de um bom texto escrito. Ensinar língua era fazer os alunos decorarem uma listagem de regras da gramática normativa. As classes gramaticais e as regras ortográficas, que nos eram expostas de forma desvinculadas da vida cotidiana do uso da língua. O centro do Ensino de língua desta época era o ensino, pois desconsiderava-se a aprendizagem. Ignorava-se que o processo de ensino/aprendizagem são duas faces diferentes de uma mesma unidade, ou seja, o fato de ensinar nem sempre garante o aprendizado, pois dessa maneira o aluno reproduzia o conhecimento e não o construía e/ou produzia.

Paralelamente, havia a leitura de fragmentos de textos literários, principalmente dos Cânones; a leitura desses textos ocupava grande parte dos currículos de Língua Portuguesa e as atividades em sala de aula. Essa leitura era oralizada. Nela, o professor dava prioridade às capacidades relativas à pontuação, à pronúncia e à entoação da voz na leitura. Nada mais nos cabia se não “captar” passivamente a representação mental do autor, juntamente com suas intenções. Como se isso fosse possível, cabe lembrar a esse respeito o que afirma Bakhtin (2015, p.5) “o autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não a sua própria posição em face da personagem; esta posição ele realiza, é objetivada, mas não se torna objeto de exame e de vivenciamento reflexivo [...] vê e escuta tão somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa.” Contrariamente à posição de Bakhtin, o texto era objeto de imitação e de fixação de sentidos. A leitura, então, restringia-se à mera decodificação ou repetição do que o autor disse (afinal, o que interessava era o “conteúdo” – gramática normativa).

A redação servia apenas para que se avaliasse a ortografia e, quando nós, alunos, não apresentávamos um bom conteúdo, era porque faltava-nos criatividade, que era tida como inata ao indivíduo. Naquela época acreditava-se que escrever era um dom, uma vocação. Assim os textos produzidos, quando raramente eram propostos, o professor assinalava os erros e, depois de devolvidos aos alunos, não eram sequer comentados. Serviam como instrumento para dar nota. O professor não lia o texto e sim o avaliava. Os temas propostos (ou impostos) para as redações quase sempre se repetiam de ano a ano e, normalmente, se referiam às datas cívicas e comemorativas. Era um exercício de escrita artificial, simulado, pois o texto não possuía interlocutor e, portanto, não se configurava numa relação dialógica .

O professor era visto como dono da verdade, e os conceitos registrados nos livros didáticos eram tidos como verdades absolutas, imunes a críticas. O conhecimento constituía-se como algo pronto e acabado. Nós, alunos, nessa perspectiva, éramos vistos como seres passivos,

depositários do conhecimento que nos era transmitido, já que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações que deviam ser memorizadas e reproduzidas.

Na grade curricular, no primeiro grau, havia cinco aulas de Comunicação e Expressão por semana. Cada professor planejava suas aulas de acordo com sua predileção, mas das cinco aulas, quatro deveriam ser de gramática e esporadicamente aconteciam as aulas de leitura e redação. Não havia adoção de livros didáticos, copiávamos todos os conteúdos e atividades da lousa. Por conta disso, os textos eram curtos, lembro-me bem do conto “Um apólogo” de Machado de Assis, por exemplo.

Para ilustrar, trago um exemplo de atividade retirado do livro: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, volume III das autoras Jane Cherem e Maria Neusa Guadalupe, publicado em 1977, página 41.

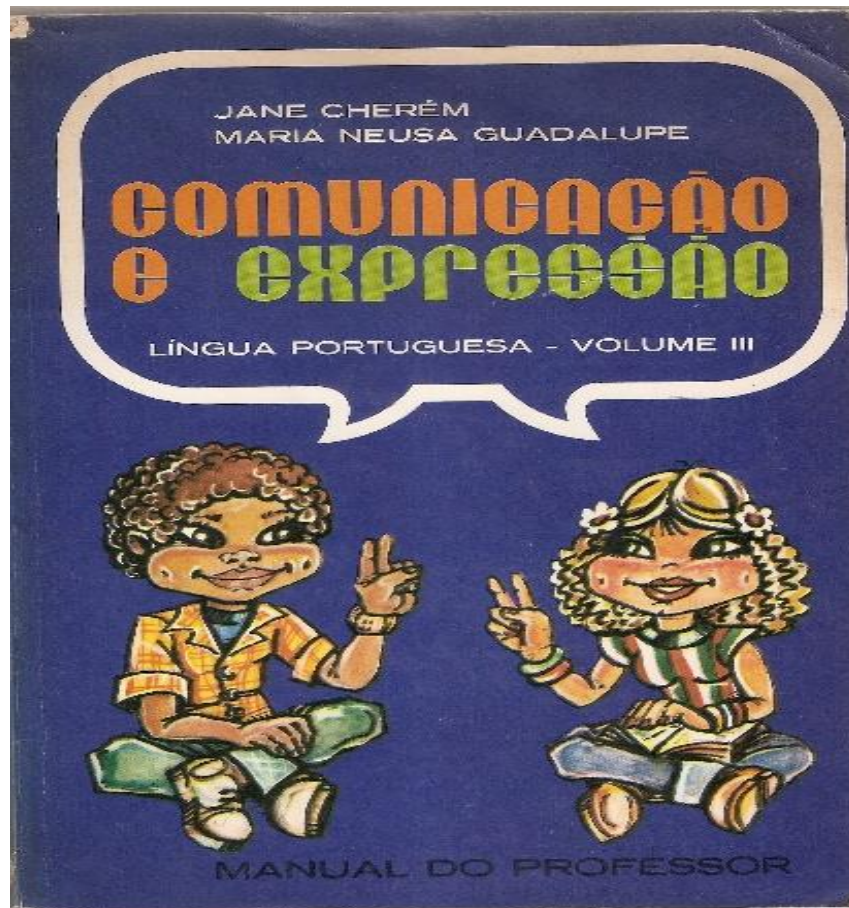


Figura 3 Foto de capa do livro

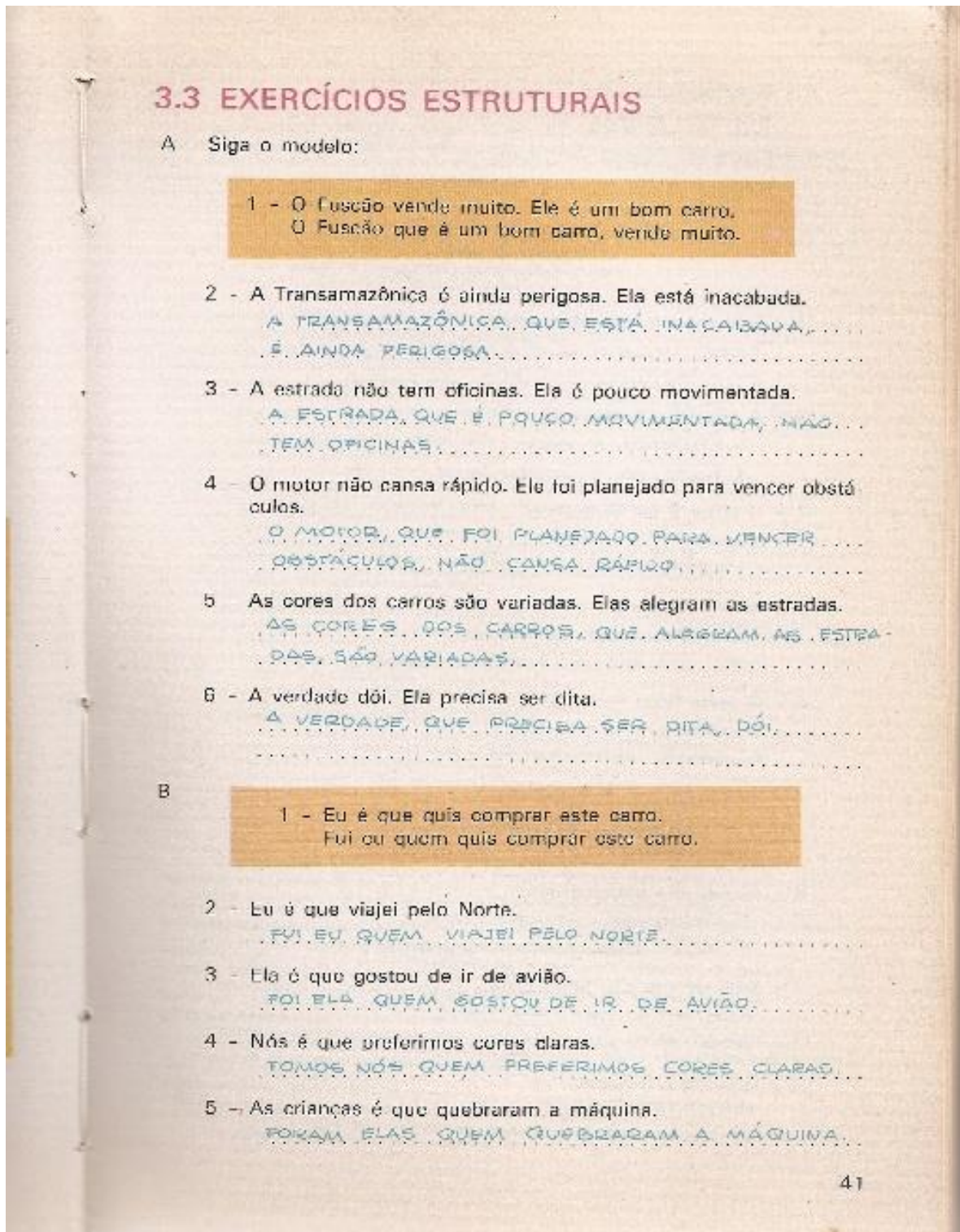


Figura 4 – Foto da página 41

Nesta atividade, a aprendizagem é receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código escrito padrão, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula. São exercícios repetitivos, que privilegiam a forma das expressões descontextualizadas e alheias ao grupo social dos alunos, modelos a serem reproduzidos e exercitados dentro da escola. Privilegia-se, assim, a forma, o aspecto material da língua, em

detrimento do conteúdo e da significação. O professor, ao oferecer essas atividades, acreditava estar preparando o aluno para usar essas expressões fora da escola. Esperava-se que o aluno, ao aprender a usar a linguagem articulada e organizada segundo as normas do bem falar e do bem escrever, isto é, de acordo com a gramática normativa, conseguiria expressão de seu pensamento de forma mais concisa.

Na leitura, os objetivos específicos a serem atingidos eram desenvolver habilidades para: ampliar o vocabulário; ler silenciosamente evidenciando compreensão; ler oralmente, boa fluência, boa pronúncia, ritmo e entonação. Em suma, apresentavam exercícios de oralização, decodificação e de interpretação de significados, em detrimento da construção e da elaboração de sentidos a partir do texto.

Ao cursar o Segundo Grau, ainda nos anos setenta, tive o primeiro livro didático adotado como suporte para as aulas de língua portuguesa⁵. Naquele momento, a concepção de linguagem subjacente ao ensino se ligava à teoria da comunicação, sintoma de que o projeto educacional implementado pelo regime militar, já se efetivava. Como sabemos, nessa concepção, a língua era entendida como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, tal concepção se baseia nas teorias formuladas por Jakobson, que concebia a língua como código, com foco nos elementos da comunicação (emissor, receptor, referente, canal, código, mensagem), respaldada pela concepção educacional behaviorista⁶. Cabia à escola criar condições para internalizar hábitos e práticas. Daí a conveniência do estruturalismo linguístico, que concebia a língua como um sistema a ser apropriado.

De forma a ilustrar o exposto acima, sirvo-me de dois exemplos de atividades de um livro didático da década de setenta, citado por Marcuschi (1998), em seu artigo: Escrevendo na escola para a vida. Os exemplos foram retirados da obra de Antônio Melo Mesquita e Caetano José de Lima, “Criatividade em Língua Portuguesa”.

⁵ Os livros didáticos não nos eram ofertados como hoje. Tínhamos de comprá-los apesar de o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já existir desde 1929. Entretanto até 1996 o governo não conseguiu levar o livro didático à escola com eficiência. Somente com a extinção da Fundação da Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começou a produção e distribuição de forma contínua e massiva para os alunos do Ensino fundamental. Somente em 2004, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, que vai distribuir, em 2005, livros de português e matemática para todos os alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio das escolas públicas.

⁶ O Behaviorismo, ou seja, a teoria dos postulados da psicologia elaborada por Watson, se dedica aos estudos que, por meio de internalizações de hábitos e práticas, interferem no comportamento humano.

(1) “Agora você fará um diálogo como o de Rubem Braga, onde só aparecem emissor e receptor. Eis o assunto: Paulo faz coleção de figurinhas de jogadores. Beto coleciona figurinhas de carros de corrida. Imagine a conversa entre os dois e escreva o diálogo. Use contrações (pro, pra, tá, tou) para dar maior autenticidade à sua criação. (...) Terminou? Empregou os sinais convenientes? Parabéns! Acha que foi uma boa prática de redação criativa?” (MESQUITA & LIMA, 1978, p. 30).

(2) “Ao contar uma estória, você deverá levar em consideração: a) Você será o narrador, portanto o emissor. Deverá comunicar-se clara e corretamente para que o receptor o entenda. b) O que vai acontecer: a ação. c) Com quem vai acontecer: as personagens. d) Em que lugar vai acontecer: o ambiente. e) Quando vai acontecer: época. f) Quanto vai durar: tempo. Vamos tentar? Imagine e escreva você também uma estória cujo resumo é o seguinte: Dois meninos peraltas, Zezé e Juquinha, todos os dias, de volta da escola, passam em frente a um portão de um jardim guardado por um feroz cão de fila. O prazer deles é atijar o cachorro e deixá-lo enfurecido, confiantes no portão sempre trancado. Mas, um dia, por descuido, o empregado deixou o portão aberto... Antes de começar, siga o roteiro. Narrador: você mesmo. Personagens: os dois meninos e outros que você quiser. Ambiente: a rua, o jardim, os arredores. Época: começo do ano. Tempo: à volta da escola. Ação: a peraltice dos meninos”. Aproveite uma das fórmulas citadas e escreva uma estória bem original. (MESQUITA & LIMA, 1978, p. 55-56).

Segundo Marcuschi, citada anteriormente, a primeira atividade é realizada após a leitura de um fragmento de Rubem Braga (um diálogo), que é explorado pelo livro didático em termos da identificação do emissor, do receptor e da mensagem e, em seguida, dos sinais de pontuação, do uso de reticências e do travessão. Assim, a “redação criativa” a ser redigida parece ter como propósito principal permitir ao professor verificar se o aluno entendeu os conceitos de ‘emissor’ e de ‘receptor’.

A segunda atividade baseia-se nos elementos da narrativa que são: o narrador que conta uma ação, vivida por personagens, que vivem em um ambiente, em uma determinada época, por algum tempo” (MESQUITA & LIMA, 1978, p. 55). Aqui, o aluno precisa estar apto a escrever uma narrativa para um ‘receptor’ abstrato, sobre quem ele não dispõe de qualquer tipo de informação. Assim, as atividades propostas se baseiam na concepção de que a língua é um código que, se utilizado de modo claro e lógico pelo emissor, irá comunicar sem ruídos a mensagem desejada, seguindo o roteiro proposto.

Baseando-se nesses novos princípios teóricos de sustentação, o ensino procurava, desenvolver, em nós, alunos, o comportamento como emissor e receptor de mensagens, com um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada que deveria ser seguida à risca para garantir a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, sua decodificação pelo receptor.

Assim, o objetivo desses ensinamentos era fazer com que nos expressássemos com eficiência por meio de mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, dirigidas aleatoriamente. A preocupação da escola, como já dito anteriormente,

era o aperfeiçoamento técnico, com o conhecimento científico e produtivo, que buscava rapidez e eficiência do ensino com o mínimo de tempo e investimento. Segundo Soares (1996), a língua deveria ser utilizada, como instrumento de comunicação, um código, com objetivos, pragmáticos e utilitários. Esses objetivos tratam de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (SOARES, 1996, p.169) Nesse momento, houve num certo sucesso no ensino. A proposta parece ter sido melhor compreendida, provavelmente porque os conceitos de Jakobson faziam mais sentido tanto no ensino como na aprendizagem dos textos escritos. O fato de reconhecer um receptor foi interessante. A redação passou a ser “endereçada”.

Na segunda metade dos anos 70, de forma progressiva, houve a fusão da gramática e livro de textos e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e das regras gramaticais, representando um certo avanço em direção ao processo de ensino aprendizagem da língua dada a preocupação com a escrita e a leitura de textos.

Apesar desses novos princípios, poucas alterações ocorreram no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na escola em que estudei e no ensino em geral. O estudo da gramática estava profundamente enraizado no ensino da norma padrão. Acrescentaram-se aos antigos exercícios de gramática, outros que apresentavam “um modelo a ser seguido e repetido”, com a introdução dos “estudos dirigidos”.

Também no segundo grau, ainda nos anos 70, na escrita, que raramente acontecia, nós, passivamente reproduzíamos as técnicas de bem escrever, buscávamos também reproduzir o texto que servia de modelo. As atividades de escrita pautavam-se na articulação entre unidades menores (palavras) a maiores (frases, períodos, parágrafos) e nos três tipos de textos: Narração, Dissertação e Descrição. Havia atividades em que deveríamos identificar e extrair mensagens do texto, localizando-as. Nós nos limitávamos a localizar pequenos trechos de textos para depois reproduzi-los na íntegra. Era um ensino procedimental, com afirmam Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, na apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer⁷. Era um ensino normativo em leitura e produção de textos, que priorizava o ensino da análise da língua e a gramática.

⁷ SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994, p. 7-16.

Para melhor contextualizar o que foi dito anteriormente, trago a transcrição da entrevista concedida por Hermínio Sargentim, professor de Língua Portuguesa e autor de livros didáticos, em 2003, a Ioná Vieira Guimaraes Venturi em sua pesquisa de mestrado: *A História do Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. Nas páginas 84 e 85 da pesquisa, esse autor afirma acerca do ensino de língua portuguesa nos anos setenta e meados dos anos oitenta:

“Esta década foi, de modo crucial, negativa para o ensino de Língua Portuguesa. Sob meu ponto de vista, hoje estamos sofrendo as consequências daquilo que se ensinou na década de 70, e qual o histórico disso? Todo o ensino passou a ser dirigido. Tanto assim que o livro de Reinaldo Matias surgiu concretizando esta técnica do estudo dirigido: o aluno escrever, preencher lacunas. O que ocorreu em termos de processos de escrita? Ao escrever, você tem o eixo sintagmático e paradigmático, que seleciona e ordena as ideias. Em um teste ou em questões de estudo dirigido, o aluno só realiza uma operação, que é a seleção. Esse é o eixo paradigmático, o sintagmático não acontece. Assim começamos com uma geração sem escrita, essa foi a década de 70. E a grande parte dos professores que se formaram nesse período que se estendeu até meados de 80. Foi uma década e meia em que não se falou de redação, que não se escreveu”.

1.2 O TEXTO NA SALA DE AULA NAQUELA ÉPOCA

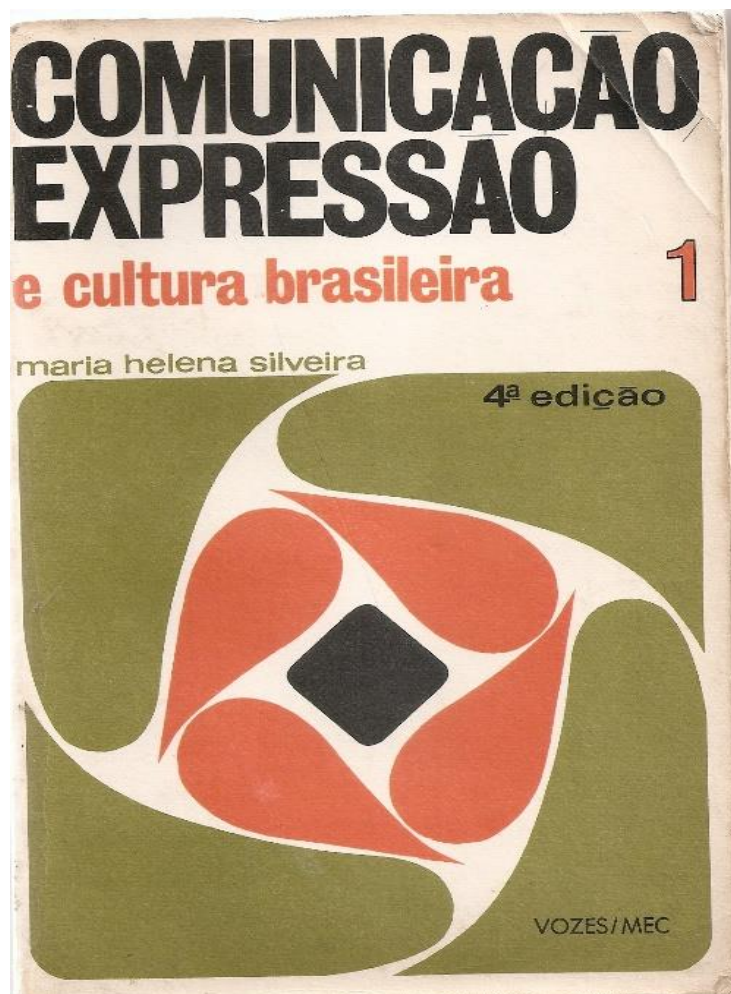


Figura 5 – Capa de livro didático publicado nos anos 70

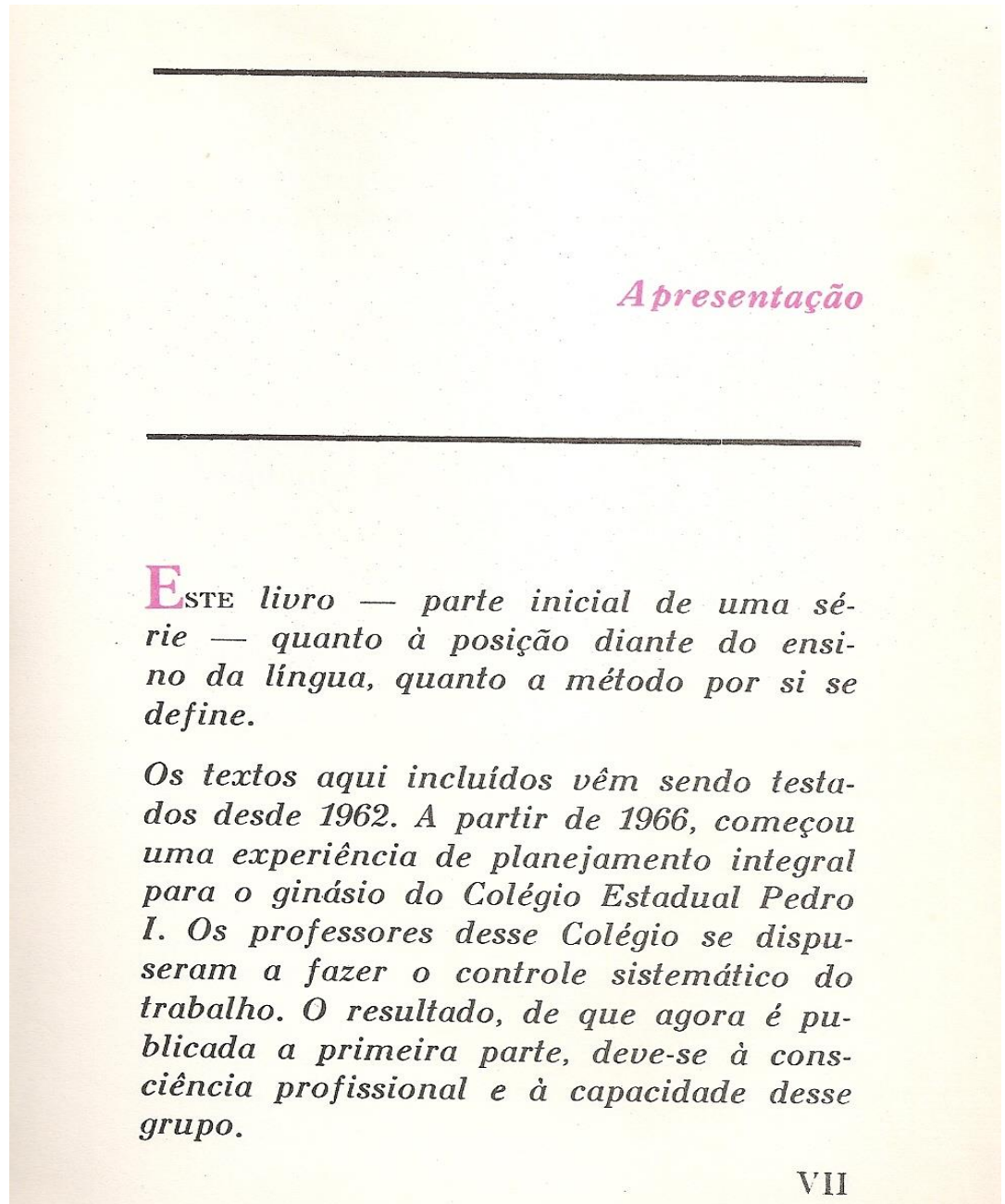


Figura 6 – Foto de Apresentação do livro

Esse exemplo mostra que há um autor-organizador do livro: Expressão e Cultura Brasileira, que seleciona os textos, preocupado com a diversidade cultural e valores da comunidade de leitores que cursavam o Colégio D. Pedro I, em 1966. A escolha dos textos

fundava-se num ensino voltado à mera leitura, porque não se preocupava em mergulhar nos sentidos do texto, como explicarei a seguir.

O texto, quando trabalhado em sala de aula, na época, em especial o texto literário, passou a ocupar mais espaço nas aulas, mas as práticas de leitura e interpretação desses textos, como afirma Geraldi (2010a, p.58, “não iam além da superfície textual”, pois estávamos sendo treinados a transmitir e identificar as estruturas apresentadas na superfície no texto.

Para ilustrar essa afirmação de Geraldi, trago o exemplo do trabalho proposto nas páginas 73 e 74 do livro acima citado: Comunicação, Expressão e Cultura Brasileira. O texto a ser lido em sala de aula era: Primeira Aventura de Alexandre⁸, escrito por Graciliano Ramos.

Primeira Aventura de Alexandre

Graciliano Ramos

Naquela noite de lua cheia estavam acocorados os vizinhos na sala pequena de Alexandre: seu Libório, cantador de emboladas, o cego preto Firmino e mestre Gaudêncio curandeiro, que rezava mordeduras de cobras. Das Dores, benzedeira de quebranto e afilhada do casal, agachava-se na esteira, cochichando com Cesária.

— Vou contar aos senhores... principiou Alexandre amarrando o cigarro de palha.

Os amigos abriram os ouvidos e Das Dores interrompeu o cochicho:

— Conte, meu padrinho.

Alexandre acendeu o cigarro ao candeeiro de folha, escanchou-se na rede e perguntou:

— Os senhores já sabem por que é que eu tenho um olhar torto?

Mestre Gaudêncio respondeu que não sabia e acomodou-se num cepo que servia de cadeira.

— Pois eu digo, continuou Alexandre. Mas talvez nem possa escorrer tudo hoje, porque essa história nasce de outra, e é preciso encaixar as coisas direito. Querem ouvir? Se não querem, sejam francos: não gosto de cacetejar ninguém.

Seu Libório cantador e cego preto Firmino juraram que estavam atentos. E Alexandre abriram a torneira:

⁸ Esse texto foi retirado do livro *Alexandre e outros heróis*, Livraria Martins Editora, São Paulo, 1962, p. 11-16.

— *Meu pai, homem de boa família, possuía fortuna grossa, como não ignoram. A nossa fazenda ia de ribeira a ribeira, o gado não tinha conta e dinheiro lá em casa era cama de gato. Não era, Cesária?*

— *Era, Alexandre, concordou Cesária. Quando os escravos se forraram, foi um dismantelo, mais ainda sobraram alguns baús com moedas de ouro. Sumiu-se tudo.*

Suspirou e apontou desgostosa a mala de couro cru onde seu Libório se sentava:

— *Hoje é isto. Você se lembra do nosso casamento, Alexandre?*

— *Sem dúvida, gritou o marido. Uma festa que durou sete dias. Agora não se faz festa como aquela. Mas o casamento foi depois. É bom não atrapalhar.*

— *Então escutem, prosseguiu Alexandre. Um domingo eu estava no copiar, esgaravatando as unhas com faca de ponta, quando meu pai chegou e disse: — “Xandu, você nos seus passeios não achou roteiro da égua pampa”? E eu respondi: — “Não achei, nhor não”. — “Pois dê umas voltas por aí, tornou meu pai. Veja se encontra a égua”. — “Nhor sim”. Pequei um cabresto e saí de casa antes do almoço, andei, virei, mexi, procurando rastros nos caminhos e nas veredas. A égua pampa era um animal que não tinha aguentado ferro no quarto nem sela no lombo. Devia estar braba, metida nas brenhas, com medo de gente. Difícil topar na catinga um bicho assim. Entretido, esqueci o almoço e à tardinha descansei no bebedouro, vendo o gado enterrar os pés na lama. Apareceram bois, cavalos e miunça, mas da égua pampa nem sinal. Anoiteceu, um pedaço de lua branqueou os xiquexiques e os mandacarus, e eu me estirei na ribanceira do ario, de papo para o ar, olhando o céu, fui-me amadornando devagarinho, pequei no sono, com o pensamento em Cesária. Não sei quanto tempo dormi, sonhando com Cesária. Acordei numa escuridão medonha. Nem pedaço de lua nem estrelas, só se via o carreiro de Sant’Iago. E tudo calado, tão calado que se ouvia perfeitamente uma formiga se mexermos garranchos e uma folha cair. Bacuraus doidos faziam às vezes um barulho grande, e os olhos deles brilhavam como brasas. Vinha de novo a escuridão, os talos secos buliam, as folhinhas das catingueiras voavam. Tive desejo de voltar para casa, mas o corpo morrinhento não me ajudou. Continuei deitado de barriga para cima, espiando o carreiro de Sant’Iago e prestando atenção ao trabalho das formigas. De repente conheci que bebiam água ali perto. Virei-me, estirei o pescoço e avistei lá embaixo dois vultos malhados, um grande e um pequeno, junto da cerca do bebedouro, a princípio não pude vê-los direito, mas firmando a vista consegui distingui-los por causa das malhas brancas. — “Vão ver que é a égua pampa, foi o que eu disse. Não é senão ela. Deu cria no mato e só vem ao bebedouro de noite”. Muito ruim o animal aparecer àquela hora. Se fosse de dia e eu tivesse uma corda, podia lançá-lo num instante. Mas desprevenido, no escuro, levantei-me azoretado,*

com o cabresto na mão, procurando meio de sair daquela dificuldade. A égua ia escapar, na certa. Foi aí que a ideia me chegou.

— Que foi que o senhor fez? Perguntou Das Dores curiosa.

Alexandre chupou o cigarro, olho torto arregalado, fixo na parede. Voltou para Das Dores o olho bom e explicou-se:

— Fiz tenção de saltar no lombo do bicho e largar-me com ele na catanga. Era o jeito. Se não saltasse, adeus égua pampa. E que história ia contar a meu pai? Hem? Que história ia contar a meu pai, Das Dores?

A benzedeira de quebranto não deu palpite, e Alexandre mentalmente pulou nas costas do animal:

— Foi o que eu fiz. Ainda bem que não me tinha resolvido, já estava escanchado. Um desespero, seu Libório, carreira como aquela só se vendo. Nunca houve outra igual. O vento zumbia nas minhas orelhas, zumbia como corda de viola. E eu então... eu então pensava, na tropelia desembestada: — “ A cria, miúda, naturalmente ficou atrás e se perde, que não pode acompanhar a mãe, mas esta amanhã está ferrada e arreada”. Passeio cabresto no focinho da bicha e, os calcanhares presos nos vazios, deitei-me, grudei-me com ela, mas antes levei muita pancada de galho e muito arranhão de espinho rasga-beiço. Fui cair numa touceira cheia de espetos, um deles esfolou-me a cara, e nem senti a ferida: um aperto tão grande não ia ocupar-me com semelhante ninharia. Botei-me para fora dali, a custo, bem maltratado. Não sabia a natureza do estrago, mas pareceu-me que devia estar com a roupa em tiras e o rosto lanhado. Foi o que me pareceu. Escapulindo-se do espinheiro, a diaba ganhou de novo a catanga, saltando bancos de macambira e derrubando paus como se estivesse azougue nas veias. Fazia um barulhão com as ventas, eu estava espantado, porque nunca tinha ouvido égua soprar daquele jeito. Afinal subjuguiei-a, quebrei-lhe as forças com puxavantes de cabresto, murros na cabeça e pancadas nos queixos, levei-a para a estrada. Aí ela compreendeu que não valia a pena teimar e entregou os pontos. Acreditam vosmecês que era um vivente de bom coração? Pois era. Com tão pouco ensino, deu para esquipar. E eu, notando que a infeliz está disposta a prender, puxei por ela, que acabou na pisada baixa e num golpezinho macio em cima da mão. Saibam os amigos que nunca me desoriento. Depois de termos comido um bando de léguas naquele pretume de meter o dedo no olho, andando para aqui e para acolá, num rolo do inferno, percebi que estávamos perto do bebedouro. Sim senhores. Zoada tão grande, um despotismo de quem quer derrubar o mundo — e agora a pobre se arrastava quase no lugar da saída, num chouto cansado. Tomei o caminho de casa. O céu desenferrujou, o sol estava com vontade de aparecer. Um galo cantou, houve nos ramos um rebuliço de penas. Quando

entrei no pátio da fazenda, meu pai e os negros iam começando o ofício de Nossa Senhora. Apeei-me, fui no curral, amarrei o animal no mourão, cheguei-me a casa, sentei-me no copiar. A reza acabou lá dentro, e ouvia a fala de meu pai: — “Vocês não viram por aí o Xandu?” — “Estou aqui, nhor sim, respondi cá de fora”. — Homem, você me dá cabelos brancos, disse meu pai abrindo a porta. Desde ontem sumido! ”Vossemecê não me mandou procurar a égua pampa”? — “Mandei, tornou o velho. Mas não mandei que você dormisse no mato, criatura dos meus pecados. E achou roteiro dela”? — “Roteiro não achei mas vim montado num bicho. Talvez seja a égua pampa, porque tem malhas. Não sei, nhor não, só se vendo. O que eu sei, nhor não, só se vendo. O que sei é que é bom de verdade: com umas voltas que dei ficou pisando baixo, meio e galope. E parece que deu cria: estava com outro pequeno”. Aí a barra apareceu, o dia clareou. Meu pai, minha mãe, os escravos e meu irmão mais novo, que depois vestiu farda e chegou a tenente de polícia, foram ver a égua pampa. Foram, mas não entraram no curral: ficaram na porteira, olhando uns para os outros, lesos, de boca aberta. E eu também me admirei, pois não.

Alexandre levantou-se, deu uns passos e esfregou as mãos, parou em frente de mestre Gaudêncio, falando alto, gesticulando:

— Tive medo, vi que tinha feito uma doidice. Vossemecês adivinham o que estava amarrado no mourão? Uma onça pintada, enorme, da altura de um cavalo. Foi por causa das pintas brancas que eu, no escuro, tomei aquela desgraçada pela água pampa.

Alexandre e outros heróis. Livraria Martins Editora, São Paulo, 1962, pp.11-16

ESTUDO DO TEXTO

1. Pela arrumação da casa podemos concluir que Alexandre era pobre. Retire do texto as indicações que encontrar.
2. Que faziam os vizinhos de Alexandre? Tinham profissões determinadas?
3. Quais as imagens utilizadas para pintar a antiga riqueza? São imagens conhecidas? A originalidade é fator muito positivo na linguagem literária.
4. Repare como mesmo para contar histórias é preciso haver uma ordem.
“ — Querem ouvir? Se não querem, sejam francos...” Depois há outra chamada, qual?
5. Como é que Alexandre previne os ouvintes de que a história será longa?
6. A alusão a escravos forros marca a época em que Alexandre vai situar a história. Por quê? Que outro elemento também determina a época?

7. *Em que linha começa mesmo a estória da égua pampa? Tudo o que vem antes é a introdução?*
8. *Para criar um clima de aceitação Alexandre conta a estória com minúcias. Quais?*
9. *Que expressões indicam que a égua pampa era um animal bravo?*
10. *Que elementos da paisagem descritos por Xandu marcam a região em que se desenvolve o conto?*
11. *Que é “ficar de papo pro ar”?*
12. *“Andei, virei, mexi” é uma frase feita, que quer dizer?*
13. *Que grupo de estrelas forma o carreiro de Sant’Iago?*
14. *A fauna também caracteriza uma região. Levante os nomes de todos os animais que encontrar e veja se existem apenas na região ou no Brasil todo.*
15. *Para tornar a estória verossímil, o autor faz a lua desaparecer e a escuridão ser mais densa. Por quê?*
16. *Qual é o significado de azuretado? Esse adjetivo concorre para tornar mais crível a estória?*
17. *Repare que o autor não diz que Alexandre montou o animal mesmo, que palavra livra a responsabilidade do autor?*
18. *A correria não deixa Alexandre pensar. Isso é bom para o desenvolvimento da história? Retire expressões e imagens que tornem viva a narração da corrida noturna.*
19. *Qual é o verbo que anuncia o amanhecer? Que ações faz Alexandre enquanto o dia não chega?*
20. *O dia só vai clarear quando o autor diz — “Ai a barra apareceu”... Que fazia Alexandre nessa hora?*
21. *Veja que o Autor reserva grande surpresa para o fim — o clímax da obra. Qual é ele? Depois do clímax o conto termina rapidamente. Este conto está exemplarmente bem construído, você pode usá-lo para comparações.*

Nesse exemplo, podemos perceber que “O Estudo do Texto” consiste em responder a um questionário cujo objetivo era o “reconhecimento” do texto, seus sentidos pelo aluno, sem espaço para outras possibilidades de leituras. Nenhuma delas é questão de inferência, há questões de vocabulário, de elementos da narrativa como narrador, tempo, lugar etc. As outras questões são questões de conteúdo em que bastava revisitar o texto para saber a resposta.

Quanto ao ensino da Literatura no Segundo Grau, ela passou a ganhar mais espaço nas aulas. Entretanto, estudávamos os períodos literários e os autores de cada época, mas não havia tempo para a leitura das obras literárias. Estudávamos sobre a literatura e por meio da literatura, mas ignorava-se o ponto central que deveria ser estudado nas obras, nos textos literários, focando no fortalecimento do reconhecimento dos sentidos pretendidos.

Apesar de frequentar o Curso Profissionalizante de Laboratorista de Análises Clínicas⁹, no Segundo Grau, não gostava das disciplinas de exatas como química, física, biologia e matemática. Sempre me dediquei mais à fruição da leitura. Li, sem qualquer preocupação escolar: Fernando Pessoa, Cortázar, Lygia Fagundes Telles, Gil Vicente, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Mário de Andrade, Machado de Assis e tantos outros mais. Isso foi possível, porque apesar de ser uma escola pública, havia nela uma boa biblioteca cuja bibliotecária, um tanto neurótica, era uma grande leitora e me orientava sobre a escolha dos títulos. Minhas leituras eram fruição¹⁰.

A grade curricular, para disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, previa cinco aulas que eram divididas de acordo com o planejamento do professor. Exigia-se que a leitura literária fosse feita em casa, como tarefa ou indicada para o período de férias. Não nos era negada, mas não tinha espaço na aula, funcionava como uma atividade suplementar, isto é, acrescentava-se ao trabalho feito em sala de aula, mas não o complementava. Não havia a preocupação do professor com o ensino da leitura de textos. A seguir, mostro um exemplo de trabalho que devíamos apresentar após a leitura de um livro com uma ficha de leitura:

⁹ O Segundo grau naquela época era profissionalizante. Como já dito antes, era voltado para o mercado de trabalho.

¹⁰ A leitura fruição está relacionada ao deleite e à experiência estética da palavra proporcionando ao leitor um aspecto formativo evidenciando a emoção, o sentimento, o desenvolvimento pessoal e profissional, o autoconhecimento e, assim, ter o desvelamento do mundo com novas possibilidades de caminhos a serem percorridos.

*Trabalho
sobre o texto*

1. HÁ NO TEXTO alusões à evolução da vida. Os versos que contam essa história não aparecem ordenados. Poema é poema. A história nós é que vamos refazer.

Começemos pelo verso 23: «águas em que o Espírito pairou»

A seqüência você é quem faz.

COMPLETANDO o trabalho deste mês, você vai ler um livro, ou vai relê-lo — A REFORMA DA NATUREZA, de Monteiro Lobato.

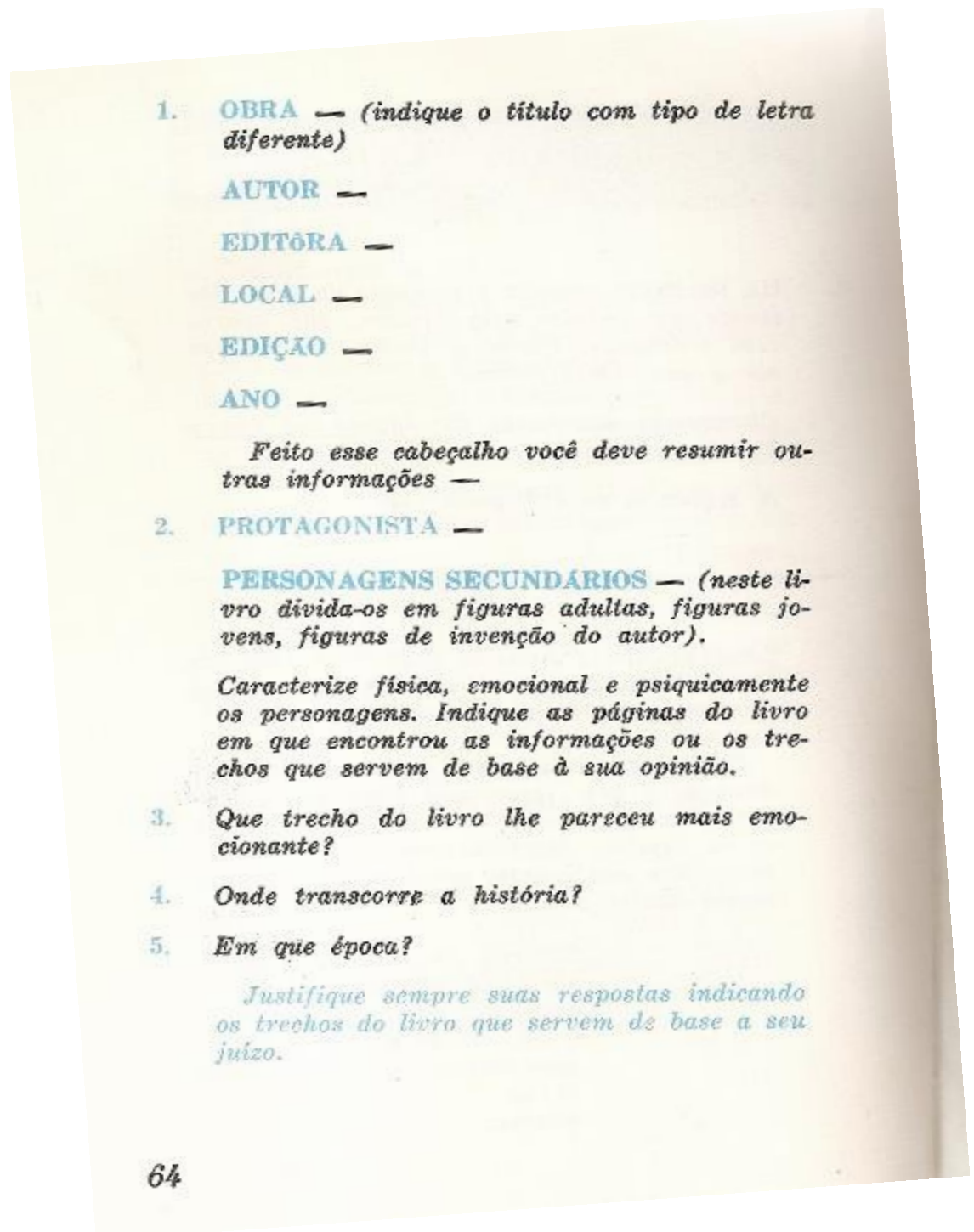
Para compreender bem o que o autor quis dizer-lhe é bom fazer uma ficha sobre o livro; para isso, prepare uma caixa de madeira ou papelão, decore-a como quiser e, compre fichas que possam ser colocadas verticalmente dentro dela.



Escreva em cima o título da obra lida — depois dê a indicação de: autor, editora, local, nº da edição (quando não há essa indicação é porque se trata de 1ª edição), ano, nº de páginas.

63

Figura 7



Fonte: Silveira, Maria Helena. Comunicação, Expressão e cultura brasileira. Petrópolis, Vozes; Brasília, INL, 1972-73

Figura 8 Foto da página 64

O ensino ficava a cargo do questionário, os professores não falavam das obras, não mediavam a construção de significados, do mundo que evocam, não estimulavam uma reflexão sobre a história literária e cultural, sem atentar-nos sobre a singularidade dos textos, da argumentação e os efeitos de cada discurso tem sobre os leitores.

Entretanto, algumas vezes, apresentavam as críticas literárias feitas por críticos como Antônio Cândido, por exemplo. O que despertava em alguns de nós uma visão mais profunda sobre certas obras. Nas avaliações, as questões de literatura/leitura giravam em torno dos autores e escolas literárias e as questões de leitura sempre ficavam em segundo plano. A leitura era trabalhada como já descrevi anteriormente.

Ainda nessa década (70), ao mesmo tempo em que ocorre a difusão da literatura infantil com a firmação do mercado editorial brasileiro, em função de fatores adversos, dentre eles o desenvolvimento das telecomunicações e as novas necessidades sociais em termos de leitura e escrita, os textos jornalísticos, então sob censura¹¹ e publicitários passaram a ter mais espaço nas salas de aula.

O texto, nesse momento, passou a “objeto de fixação de sentidos: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem” (GERALDI, 2003, p.107). Cabia, portanto, ao autor/organizador do livro didático ou ao professor escolher textos “apropriados”, aos estudantes. “Quanto ao critério literário, nem sempre preponderava, uma vez que a extensão do texto, o tempo exigido para sua leitura, assim como a adequação a um tema ou tópico de ensino, se revelam mais importantes”. (BORNATTO, 2014, p.92)

¹¹ Deveriam ser bons textos – exemplares, formadores ou apenas divertidos.

2º CAPÍTULO: Do gosto pela leitura à influência à leitura do outro

As únicas pessoas felizes que conheço são aquelas que fazem um bom trabalho por uma causa que acham importante.

ABRAHAM MASLOW



Figura 9 - Pintura Mediúnica – Livio Rocha

Neste capítulo trago a minha formação docente, que não foi boa e a minha vontade de buscar outros vieses para melhorar o trabalho docente e entender a minha constante preferência por trabalhar com textos literários.

2.1 De discente a docente

É nisto que penso quando digo que gostaria de recuperar o curso do tempo: gostaria de anular as consequências de certos acontecimentos e restaurar uma condição inicial. Mas todo momento de minha vida traz consigo um acúmulo de fatos novos, e estes, por sua vez, acarretam consequências, e assim, quanto mais retornar ao ponto zero do qual parti, mais me distancio dele; embora todos os meus atos tendam a anular as consequências de atos anteriores, e conquanto eu tenha obtido resultados apreciáveis nessa tarefa, a ponto de animar me com a esperança de um alívio próximo, devo considerar que cada uma dessas tentativas provoca uma chuva de novos acontecimentos que complicam ainda mais a situação original... (Ítalo Calvino, 1990, p. 17)

Toda a minha formação básica se deu na escola pública¹². Sempre fui muito participativa na escola e tive a sorte de estudar com o mesmo grupo o Primeiro Grau e o Segundo Grau. Crescemos como irmãos e, até hoje, mantenho vínculos de amizade com muitos. Todos os anos nos encontramos para compartilharmos nossas vidas. Lembro-me de que, como tinha muita dificuldade com as disciplinas de exatas, formávamos grupos de estudo para conseguirmos obter êxito nas avaliações. Entretanto não posso negar que a minha formação foi muito frágil e deficiente.

Quando terminei o Segundo Grau, casei-me e resolvi me preparar para o vestibular pois ainda não sabia qual área escolheria para dar continuidade em meus estudos. Resolvi cursar Letras por gostar tanto de literatura.

Para cursar Letras numa universidade pública, eu deveria estudar fora de Ribeirão ou então cursar uma faculdade privada. Como acabara de me casar, estudei numa faculdade privada. Na graduação em Letras, o tempo de duração do curso e o investimento das Instituições de Ensino Superior também eram escassos¹³. Curso noturno, trabalhava-se com a pressuposição de que a leitura de textos literários tinha sido feita no primeiro e segundo grau. No meu caso, foi possível enquadrar as leituras anteriormente realizadas como base para as disciplinas da área da Literatura, pela qual já tinha interesse e, posteriormente, a motivação para me decidir a ser professora.

¹² Instituto Estadual de Educação “Otoniel Mota”, hoje, Escola Estadual “Otoniel Mota” em Ribeirão Preto.

¹³ Entre 1968 e 1984 a rede de ensino privado no Brasil, com o incentivo do Governo Federal, se multiplicou: faculdades isoladas noturnas e de final de semana, o que contribuiu para a massificação do ensino sem que houvesse investimentos suficientes para garantir qualidade. Parte da rede de ensino privado, visando somente lucros, não investiu satisfatoriamente em recursos tecnológicos, humanos e em propostas de ensino. As metodologias de ensino usadas eram as mais tradicionais justamente para permitir a contenção de custos.

Para custear as mensalidades da faculdade, datilografava as avaliações que aconteciam aos sábados em uma escola particular. E foi nessa mesma escola que surgiu a oportunidade de ser professora. Com o falecimento repentino de uma professora de português no mês de setembro de 1983, pediram-me que a substituísse. Eram as 5ª e 6ª séries do primeiro grau. Até o final daquele ano e durante todo o ano seguinte fui professora substituta¹⁴.

Embora naqueles anos uma nova concepção de linguagem instaurava-se sob a influência dos estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Sociologia, essa contribuição não chegou ao meu curso de graduação. Cereja (2002) afirma que as “mudanças” ocorridas, desde a inclusão da Linguística nos currículos de Letras nas universidades, são muito tímidas. Na prática houve apenas a adoção de alguns conceitos oriundos da Linguística e / ou da Teoria da Comunicação.

As concepções de língua e linguagem apresentadas nas aulas de linguística na graduação eram estruturalistas com base nas teorias elaboradas por Saussure (Estruturalismo) que concebia a língua como sistema homogêneo, um conjunto de signos exterior aos indivíduos sobretudo, na estrutura do sistema linguístico.

Nas aulas da disciplina de língua portuguesa, concebia-se a língua como um mecanismo de exteriorização e materialização do pensamento.

Por exemplo: Todas as frases a seguir estão em ordem direta. Reescreva-as, começando pelas palavras destacadas, fazendo as alterações necessárias.

- 1) Todos diziam que Guilherme ia ser médico **quando crescesse**.

- 2) O congelamento dos salários revoltou **o funcionalismo**.

- 3) A constituinte encerrou **seus trabalhos** em novembro.

Fonte: Silveira, Maria Helena. Comunicação, Expressão e cultura brasileira. Petrópolis, Vozes; Brasília, INL, 1972-73.

Procuro, com esse exemplo, mostrar que adotar a concepção da língua como expressão do pensamento, sua exteriorização e materialização estavam diretamente ligadas ao ato de lançar mão das normas da Gramática Normativa, focando, sobretudo, nos aspectos concernentes à Morfologia/ Sintaxe (No exemplo acima, conhecimentos como pontuação, o

¹⁴ Caso algum professor de português precisasse faltar, eu substituía. Geralmente o professor titular deixava atividades prontas para uma eventual necessidade de substituição.

emprego da voz passiva analítica). Nessa concepção, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, normas do falar e escrever bem. Não tenho aqui a intenção de julgar incorreto este tipo de exercício com a linguagem, admito que ele pode ser feito em sala de aula. Naquela época, eram exercícios frequentemente apresentados para serem trabalhados em sala.

Dito de outra forma, a articulação do pensamento à linguagem e, também, à materialização deste por meio de ideias, estava diretamente associada à utilização incondicional das regras de uma gramática sacralizada pela tradição. Essa concepção leva-nos a pensar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Neste curso de graduação, havia no conteúdo curricular: Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. Era um estudo baseado nos autores e na época em que eles viviam. Não tivemos nenhuma aula de Literatura Infanto-Juvenil, o que demonstra que a coordenação do curso parecia não saber que noventa por cento dos alunos se tornariam professores do ensino do Primeiro Grau, conseqüentemente, em sala de aula, trabalharíamos com textos literários e suas especificidades.

Enquanto professora, recém egressa desse curso de Letras, noturno, em que a literatura era ensinada como um conhecimento em si mesmo, com um currículo engessado, isto é, baseado numa concepção de língua e linguagem estruturalista e de expressão do pensamento, optei pelo continuísmo do ensino da gramática.

Naquela época continuava trabalhando na escola particular, como substituta. Não tinha autonomia, então, reproduzia o ensino dos outros professores de português que ali trabalhavam.

Moura Neves (2000) atenta para o fato de que, ao concluir o curso de Letras, o recém-formado professor de Língua Portuguesa, ao ingressar no mercado de trabalho, passa a encontrar uma estrutura de ensino (rede pública e particular) fortemente fincada na tradição, em que se realizam práticas cristalizadas de ensino de Gramática tradicional (Gramática Normativa, cujas raízes remontam à Antiguidade (Greco-latina). E foi exatamente essa a situação que encontrei quando ingressei como professora no ensino público. Lembro-me bem de que havia o privilégio da gramática tradicional em detrimento das práticas de leitura e escrita.

Reconheço que isso ocorreu não só porque houve uma demora em se perceber os efeitos da ciência linguística no ensino, mas também se deveu à fragilidade de uma formação pautada na tradição do ensino de língua, que privilegia apenas a variante padrão ou culta, cujo suporte para o ensino de sua gramática encontra-se na literatura. Enfim, a utilização desse gênero pelo ensino encobria a arte da palavra literária, que é por natureza dialógica, que produz

na pessoa, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui, ela própria, uma experiência sempre renovada.

O que me leva a concluir que, se eu não tivesse me encantado pela literatura anteriormente, dificilmente ela configuraria minhas propostas pedagógicas. E mesmo sem conhecer Todorov (2009, p.76-77), instintivamente pensava como ele:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro [...] A literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos [...] Tal é o 'gênero comum' da literatura [...]

Nessa mesma época, quando iniciei efetivamente o trabalho docente, em 1985, o Brasil encontrava-se em amplo processo de redemocratização¹⁵ Como sintoma, a disciplina deixou de ser denominada de: Comunicação e expressão e passou a ser denominada Português.

Com o ingresso no ensino público estadual por concurso público em 1985, participei de vários cursos de capacitação ministrados por docentes do Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)¹⁶.

O primeiro, que cursei, tratava das variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, chamada, na época, de padrão culto e como nós professores, diante das diferenças dialetais, deveríamos considerar essas variedades ao planejar as aulas de português. Além disso, outras reflexões como o confronto do sistema fonológico e do sistema ortográfico do português no ensino da língua escrita e o ensino da gramática normativa, que passaram a ser deixadas de lado para a introdução da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e pela Análise do Discurso.

Era a chegada, na escola, da Linguística ao ensino da língua materna na escola. Passou-se a ter um olhar para outros aspectos como a organização textual (estruturação e organização interna), de maneira a se garantir a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes. Também era a vez da Sociolinguística, a partir da qual se

¹⁵ Movimento “Diretas Já” foi um movimento político democrático com grande participação popular que ocorreu no ano de 1984. Este movimento era favorável e apoiava a emenda do deputado Dante de Oliveira que restabeleceria as eleições diretas para presidente da República no Brasil.

¹⁶ A Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável, na época, pelos cursos de capacitação de professores que trabalhavam nas escolas estaduais, extinguiu-se em 2013, quando da reestruturalização da Secretaria Estadual de Educação – São Paulo.

considera a língua como fato social, observando a “variação linguística”. Por conta desse olhar, combateu-se o preconceito linguístico e valorizaram-se as variedades de língua não-padrão (MARCUSCHI, 2000). O uso da língua se torna o centro do processo e o texto passa ser tanto o desencadeador quanto o produto desse processo. (GERADI, 2010a, p.76)

Nesse contexto, a anterior concepção de língua é “ampliada”, ela passa a ser concebida como um sistema que vai se constituindo e se reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações [...] quando da sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa concepção que se formula a expressão “produção de texto”, com a qual se pretendem evidenciar o ato, o processo de elaboração do texto e também do ensino de língua que lhe correspondia.

Conseqüentemente, o texto passou a ocupar um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem da língua. O texto passa a ser concebido:

“não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes (retome-se o que disse sobre isso) , tem seu preenchimento e agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece”. (GERALDI, 2003, p.111)

Acerca do texto, é interessante destacar que Bakhtin em seu artigo sobre O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas, publicado em Estética da Criação Verbal (2015, p. 307), apresenta a configuração do texto em um sentido amplo, como “conjunto coerente de signos” que tido como “dado primário” (oral ou escrito) interdisciplinar ou mesmo dado “implícito”, tem uma essência que extrapola a ação física. Nisso reporta-se ao conceito de dialogismo que permeia toda sua obra. Os textos dialogam com outros textos e no mínimo entre “duas consciências”: pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2015, p. 307). E é nessa parte que se apresenta o diferencial nos estudos de Bakhtin, a importância fundamental da história do pensamento no campo das Ciências Humanas orientada para o pensamento, para a produção de sentido, para a significação dada pelo outro, que se concretiza na enunciação, somente em forma de texto.

A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos). (BAKHTIN, 2015, p. 312)

Por isso, Bakhtin fala que “não existe um texto dos textos, potencial e único”, pois cada texto não pode ser traduzido até o fim, haverá sempre um continuum de relações dialógicas entre textos e no interior dos textos. O que já se sabe é que os textos não se constituirão jamais como “textos puros”. Assim, cada “texto como enunciado” (ibidem, p. 308) é algo individual, singular, único, mas também pleno de enunciados outros, uma metáfora para a escuta da alteridade na vida e na arte.

Embora essa teoria enunciativa-discursiva tenha se constituído na primeira metade do século XX, eu só a conheci por volta dos anos 90, com a divulgação de pesquisas acadêmicas. Também nessa mesma época, tive a oportunidade de entrar em contato com estudos na área da Análise do Discurso (AD) e Linguística Textual (LT), por conta de alguns livros didáticos que traziam atividades de coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade e também reflexões sobre a língua/linguagem centradas em textos orais e escritos, geralmente utilizados em práticas sociais. Essas reflexões consideravam o uso da língua/linguagem nas práticas sociais; a finalidade em que são empregados; quem são os interlocutores que as empregam; o papel social destes interlocutores; o conteúdo abordado; o lugar onde são produzidos ou recebidos.

No contexto escolar, nessa mesma época, os textos, quando incluídos nas atividades de ensino-aprendizagem, já não eram escolhidos por critérios literários, mas também, sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais. Textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários. E em proveito desses outros tipos de textos, os textos literários presentes nos programas de português diminuíram e mesmo os que permanecem são esteticamente neutralizados, propondo-se, algumas vezes, seu estudo como se fossem textos não-literários.

Assim a literatura foi escolarizada, didatizada sob uma ideologia velada, como afirma Osakabe (2008):

“(…) na contemporaneidade, e em particular para o lugar que caberia à literatura na educação brasileira, (...). A chamada democratização da educação no Brasil que ampliou o acesso à escola, sem a devida alocação dos recursos para tanto, colocou os educadores brasileiros diante de dilemas até hoje não resolvidos: para onde se quer conduzir o educando brasileiro, ou para que sociedade formá-lo, ou para o exercício de quais papéis pensa-se educá-lo? (...) muito pouco clara fica a função da literatura para esse público. E muito menos clara fica a função de uma literatura de tradição (história literária, cânones, estilos etc) (...) [Pratica-se então] (...) uma pedagogia da facilitação (...) Para poucos (os inefáveis), o domínio e o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura; à grande massa, só aquilo que ela pode assimilar, logo, literatura de quinta linha. Outra não é a ideologia da visão neoliberal, só que, nesse caso, os excluídos são todos aqueles a quem se dá a ilusão da inclusão, os dignificados pela ilusão igualitária. (OSAKABE, 2008, p. 46-48)

Regina Zilberman (2003, p.258) afirma que, nesse momento, a leitura de literatura foi se tornando cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. A leitura de literatura passou a se dar por meio dos livros didáticos, em que os (fragmentos de) textos de autores consagrados eram estudados ou se estudavam livros de coleções destinadas ao público infanto-juvenil, acompanhadas de “fichas de leitura”.

No final dessa década, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propondo a integração da tripartição do ensino de Língua Portuguesa, focada em textos, abrangendo leitura/produção/análise linguística. Pode-se dizer que, os Parâmetros eliminaram a presença da literatura, ao decretarem o fim da literatura como disciplina autônoma, incorporando-a nos estudos da linguagem, nomeadamente na disciplina de Língua Portuguesa. Isso implica que ao terminar o ensino médio, o aluno não terá tido, pessoalmente, um contato com a literatura de qualidade na escola para formá-los como leitores e isso de certa forma influenciará a sua formação cidadã. Além disso, a inexorabilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotineira fragmentação das atividades, por conta da necessidade de cumprir conteúdos escolares, que, “certamente são muito importantes”.

Durante os trinta e dois anos de docência, pude constatar, que a literatura, progressivamente, foi deixada de lado¹⁷. Principalmente, na Perspectivas dos PCN, os textos literários que haviam sido os primeiros e os únicos utilizados para o ensino, durante muitos séculos, perdem seu lugar de centralidade, dividindo espaço com outros textos como já disse anteriormente. Assim, se antes a literatura se apresentava como porta de entrada para o conhecimento da língua, hoje parece ser a linguística que demanda uma justificativa e um lugar para o texto literário na escola. Como resultado, nosso aluno hoje é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como ditam os PCN, em que se educa para ler, não textos literários. Apesar da relevância dessa questão, não discutirei aqui nessa pesquisa os fundamentos filosóficos, políticos dessa questão. Pretendo, com esse estudo, focar no papel que a leitura literária pode cumprir na sala de aula, segundo meu olhar.

¹⁷ Chamada “crise dos estudos literários”. Esse cenário se apoia no levantamento das pesquisas feitas até o presente momento sobre a pouca presença de textos literários em sala de aula. Antônio Cândido expressa essa preocupação em seu célebre artigo: “O direito à Literatura” (1995). Há também dissertações e teses desenvolvidas que buscaram analisar a situação das salas de aula, dos professores, do ensino, sustentadas por diferentes linhas de pensamento, que indicam esse mesmo cenário. Além disso, há a análise dos documentos oficiais trazidos pelo Governo Federal que exprimem preocupação com o ensino da Literatura, entretanto não estabelece, de forma correta, os objetivos e as formas de fazê-lo acontecer em sala de aula.

Assim, os textos literários, sem um suporte teórico e metodológico consistente de abordagem pedagógica, cederam espaço a outros gêneros textuais como: trechos de jornais, receitas culinárias, folhetos de propaganda e todo tipo de textos que pudessem, de alguma forma, serem usados para o ensino da língua em sala de aula. Admito que no passado a literatura foi colocada a serviço de uma escola elitista e diferenciadora; mas isso não significa que deveríamos desconsiderá-la nos conteúdos programáticos.

No espaço ocupado pelas leituras das obras literárias¹⁸ na escola, entraram as literaturas Infantil e Juvenil brasileiras que passaram a ser propostas como atividade de fruição extraclasse em busca do prazer de ler. Para exemplificar, houve a produção dos livros da coleção “Vaga-Lume”, que marcaram gerações de leitores nos anos 80 e 90. São livros paradigmáticos dirigidos a um público leitor específico, que trazem marcas visíveis do leitor que pretendiam atingir, por usarem uma linguagem mais despojada, por tratarem de temáticas atuais e por apresentarem uma programação visual que incorpora elementos da linguagem da faixa etária do leitor a que se dirigia.

Esqueceu-se de que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem que investe na análise da elaboração do texto, de sua narrativa visual e/ou verbal para se sustentar um sentido com a mediação do professor. Uma leitura que oferece a oportunidade de construir outros sentidos, outras compreensões. Por exemplo: na minha formação, li muito por prazer, mas não tinha com quem compartilhar minhas experiências, minhas compreensões.

Naquela época, como já falei anteriormente, havia a preocupação de formar mão de obra para o chamado “Milagre Brasileiro”, uma época em que a literatura não tinha função aparente, ler era uma inutilidade.

Mais tarde, o ler por ler foi cedendo espaço à necessidade de uma compreensão mais elaborada da relação entre literatura e escola. Isso se deveu à insistência de muitos pesquisadores e educadores que defendem a ideia de que a leitura literária é essencial na formação do leitor e dever da escola trabalhar adequadamente com o texto literário. Ou seja, considerar que, na esfera literária, o trabalho com a linguagem tem suas especificidades como o uso de palavras objetivadas para perfilhar a realidade, apresentá-la de outro ponto de vista (posição exotópica do autor-criador); a utilização de escritura como ato criativo, enunciativo e

¹⁸ Geraldi (2010) explica que a diversificação dos gêneros no ensino deveu-se não só à complexidade das atividades humanas que levam à multiplicidade de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2015), mas a um projeto de sociedade e de ciência mais profundo nesse movimento de encurtamento da literatura no ensino. Mesmo assim, em virtude de sua formação, professores continuaram a trabalhar textos literários em sala de aula.

interpretativo da realidade, entre outros aspectos¹⁹. A palavra literária evidencia a palavra outra, não apenas as palavras dos outros, mas também as outras vozes que ressoam na palavra de um mesmo sujeito. Nos textos literários, é possível encontrar a dialogicidade da palavra como encontro de vozes que se separam a partir de pontos de vista diferentes, de diferentes centros de valor, de localizações espaciais e temporais diferentes.

Percebi, também, que os professores de língua portuguesa na última década, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, estão tentando mesclar, com habilidade, o repertório de textos voltados à cultura juvenil partindo dos textos canônicos²⁰ a fim de garantir uma experiência de leitura aos seus alunos. Oferecer textos literários clássicos com obras literárias de massa²¹, a partir de eixos temáticos como o amor, a morte etc pode motivar os alunos à leitura dos textos literários. Na mesma direção pode-se, também por meio do cotejamento com outros textos (impressos, digitais) que em dobradinha com os livros, levar à apropriação dos textos literários.

2.2 Da fragilidade da minha formação original à vontade de me constituir educadora/mediadora

No início do exercício docente, os professores já formados olhavam para mim com desconfiança. Criticavam minha relação afetiva com meus alunos e reclamavam que eu era muito boazinha. Irritava-me com aqueles professores que criticavam as dificuldades dos alunos, seus problemas sociais, a irresponsabilidade das famílias em não acompanhar a vida escolar dos filhos, isso quando não acusavam os meninos e meninas de promíscuos e consumidores de drogas, entre outras adversidades que vivemos na escola. Anos se passaram e em algumas ocasiões ainda ouço esses comentários na sala de professores da escola pública em que trabalho.

¹⁹ Bakhtin explica que a conexão entre a arte (palavra literária) e a vida se dá pela responsabilidade. A palavra literária que a arte permitiu viver, se estende à vida. Ao trabalharmos com a palavra literária, nos dirigimos ao outro, em abertura para a alteridade.

²⁰ Cânones são textos/livros clássicos que conseguiram alcançar uma posição na história permanecer no tempo, deixando marcas tanto pelo seu valor estético quanto pelo poder simbólico de suas temáticas, assim se tornando dignos de serem estudados.

²¹ Tão importantes quanto às obras definidas como cânones, há escritores de obras de qualidade estética igual ou superior aos cânones.

No entanto, fico muito feliz em constatar, que mesmo três décadas depois, continuo empolgada e em buscar soluções para transformar, tentar de um novo jeito, buscar outra alternativa, procurar outro caminho.

Acompanhei e vivi as mudanças no ensino que ocorreram nos anos 70 e meados dos anos 80 como aluna e como professora de língua materna, especialmente a partir de 1985, quando ingressei na rede pública estadual como docente.

Foi na escola pública que tive, efetivamente, a oportunidade de me formar professora. Foram, aproximadamente, mais de trinta cursos de capacitação oferecidos pela CENP. Por meio deles, ampliei o que entendia por “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal. A linguagem oral, que, em outros tempos, era valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, tornou a ser valorizada, mas, naquele momento, para transmitir fatos, ideias e sentimentos no dia a dia.

E também, a passagem da redação para a prática de produção de texto e o conseqüente interesse para outras inúmeras questões internas ao texto, como, a progressão, a referenciação, a amarração/ articulação entre as frases, a argumentatividade, entre outros aspectos.

Entretanto, o descompasso entre a minha formação e os novos paradigmas não me permitia ensinar os recursos da língua e principalmente, os efeitos de sentido que cada recurso pode produzir quando presentes nas formas constitutivas de um texto. Para ensinar leitura e escrita, eu não poderia abrir mão do conhecimento teórico que não tinha, queria e precisava estudar mais, pois percebi que era apenas uma professora executora de tarefas práticas, destituídas de uma reflexão teórica.

Reconheço, que no início, queria soluções, caminhos práticos, pois acreditava que a teoria me daria as respostas, os caminhos e soluções práticas para seus problemas em sala de aula. Mas, depois conforme ia participando dos cursos, lendo os textos acadêmicos acerca das teorias linguísticas e as concepções de ensino da leitura e escrita, queria sair daquele lugar de professora, detentora de um conhecimento fragmentado cujo status é sempre de palavra alheia. Uma professora que não via na teoria uma aliada para tecer reflexões para construir meios mais eficazes para melhorar a prática em sala de aula. Fui me conscientizando de que não poderia abrir mão dos conhecimentos teóricos que permitem ensinar os recursos da língua portuguesa e, principalmente os efeitos de sentidos. Conscientizei-me, também, de que é o saber teórico que permite ao professor selecionar situações de uso da linguagem que possibilitam ao aluno compreender que a leitura de um texto não é um mero exercício de reconhecimento de estruturas, mas uma atividade interacional de construção de sentidos.

Como poderia ser uma professora que promovesse o encontro do aluno com o texto, construindo compreensões do que leu? Queria possibilitar ao aluno construir meios que possibilitassem interpretar os aspectos ideológicos do texto, as concepções que, muitas vezes, estão sutilmente construídas pelas estratégias textuais e discursivas usadas pelo autor, por exemplo. Sentia que precisava adquirir um saber para levar o aluno a conhecer o maior número possível de recursos da língua portuguesa, e principalmente, ajudá-los a usar esses recursos (ou a reconhecer) para ler e produzir textos em situações específicas de interação. Para isso deveria me tornar uma professora mediadora.

Inicialmente participei, em 1992, de um curso sobre o ensino da gramática ministrado por Mário Alberto Perini, “A Nova Gramática: Teoria e Ensino”. Esse curso me trouxe mais indagações do que respostas, pois tratava-se de refletir sobre conceitos constantes na gramática tradicional que Perini considerava equivocados. Mesmo assim, foi interessante, porque me possibilitou conhecer outras visões acerca do ensino da gramática.

No ano seguinte, participei de um curso de Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa, de 400 horas, ministrada por professores da UNESP- Araraquara. Nesse curso, estudei muito. Foi como se eu tivesse feito a graduação novamente: um pouco mais experiente em sala de aula, pude aproveitar para revisar todo o conteúdo curricular acerca da linguística.

Depois, em 1999, cursei outra especialização: “Fundamentos da Leitura Crítica da Literatura” (360 horas), ministrado na Faculdade de Ciências e Letras do Campus da Araraquara – UNESP, agora um curso voltado para a literatura. Nessa especialização, tive a oportunidade de reler muitos títulos que tinha lido na juventude. Isso fez com que eu quisesse que meus alunos os lessem também. Queria compartilhar com eles minha paixão pela literatura e mostrar para eles que a literatura, como diz Cândido (1995, p.180), “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Compreendi, com esse mesmo autor (1995, p.180), que o caráter humanizador da literatura:

“confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Para ele, a boa literatura tem alcance universal porque sempre pede para continuar a ser lida, e não por trazer uma verdade que nela se encerra ao ser lida pelo povo caso chegasse até ele. O poder dos grandes clássicos está na forma como cada um se relaciona com a tradição, como rompe com ela, como a reconstrói. É dessa forma que ultrapassam barreiras da estratificação social, redimem as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois podem interessar a todos, sem distinção de níveis sociais, promover outras realidades de acordo com o papel que cada sociedade atribui à obra literária, e que trazem, com eles, como ensina Italo Calvino (1993) em seu “Por que ler os clássicos?”, as marcas que neles deixaram leitores de todos os tempos, e uma espécie de magia na possibilidade sempre aberta de ainda surpreenderem. E mais, o importante é distinguir o contemporâneo, que são as obras escritas em nossa época, obras que têm significado em nossa época, independentemente da época em que foram escritas.

Nesse sentido é que se pode dizer que a literatura é um bem humanizador indispensável à nossa sobrevivência, para a existência humana, independente de classes sociais. “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, conclui Candido (1995, p. 187). Em harmonia com esse pensamento, Tzvetan Todorov (2009, p 23-24), em seu Prólogo, declara: “A literatura amplia o nosso universo (...), ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”.

Nesse processo formativo, construí um olhar mais pleno. Permitiu-me olhar para a teoria, não do lugar de aluna da graduação, mas de uma docente que está em sala de aula e que faz reflexão sobre a sua docência. As leituras propostas pelos cursos, a aproximação com as pesquisas acadêmicas, estudos e reflexões educacionais foram produzindo em mim uma criticidade, fazendo com que eu tentasse buscar outras possibilidades de trabalho.

Em meus estudos, fui aprendendo a importância da reflexão sobre as minhas práticas em sala de aula e me conscientizando das mudanças do e no ensino de Língua Portuguesa e seus efeitos. Esse processo de conscientização, contínuo e reflexivo, me levou a aprofundar mais meus estudos e buscar, nas teorias linguísticas, ancoragem para minha prática em sala de aula. Por exemplo: em 2008, havia na minha sala de aula do 7º ano três alunos surdos da escola pública em que trabalho, que dormiam em minha aula. Incomodada com isso, estudei as características da surdez, LIBRAS²² e formas de lhes ensinar português como segunda

²² LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

língua, isto é, numa proposta bilíngue ²³. Esse estudo culminou no mestrado concluído em 2012.

Em todos os anos de docência, tive boas experiências pedagógicas tanto na escola particular como na escola pública. A concomitância no trabalho nas duas redes esteve presente em minha vida profissional por vinte e cinco anos e somente nos últimos seis anos foi interrompida quando ingressei no curso de mestrado. Cotejar as práticas nas diferentes escolas e tentar compreender as práticas exitosas e não exitosas também me atizaram o desejo de buscar mais referências teóricas para melhorar meu trabalho.

Na escola particular, tudo tinha de ser muito planejado, explicado, registrado, autorizado, pois tínhamos reuniões semanais de área, em que tudo era compartilhado pelo coordenador e grupo de professores de língua portuguesa. Em algumas escolas, tínhamos um currículo engessado, isto é, currículo comprometido com um programa que visa à prescrição (da norma padrão) e com uma preocupação exacerbada com o uso de terminologias, em detrimento do trabalho com a língua em uso, quando o principal objetivo deve ser o de garantir a boa qualidade do uso, nas suas diferentes dimensões (fala, leitura, escrita), mediante às chamadas atividades epilinguísticas. Ainda percebo que se mantém a preocupação no ensino de gramática, como se fosse a única forma de se praticar a língua, ou melhor, como se só a variante padrão fosse levada em conta e as outras variantes fossem silenciadas em detrimento de outras práticas como da leitura e da escrita de textos.

Nas escolas públicas, em que trabalhei, apesar dos referenciais que orientam as práticas pedagógicas, de encontrar os mesmos desafios que na escola particular, havia e há mais liberdade para planejar minhas aulas com autonomia e responsabilidade. Além disso, é muito bom desfrutar da liberdade, da união entre os professores, do convívio com os alunos.

Além disso, as escolas públicas em que trabalhei estavam incluídas nos programas que têm metas ligadas à leitura como:

- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - É um programa responsável pela seleção de livros considerados de qualidade, orientando previamente, de acordo com as concepções vigentes nos parâmetros e orientações curriculares nacionais, a escolha de material didático pelo corpo docente das escolas públicas de todo o país.

²³ Na proposta de trabalho bilíngue, a língua de sinais é tida como a primeira língua e o português escrito como segunda língua. Nessa proposta, não se deve privilegiar uma língua ou outra, mas dar direito e condição ao surdo de ter acesso ao conhecimento nas duas línguas.

- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – Este programa destina-se à constituição do acervo de obras literárias disponíveis em bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas que participam do censo escolar. Esse programa existe desde 1997 e a distribuição de livros é realizada em anos alternados.

Esses programas se mostraram essenciais para a formação de leitores, pois muitas vezes são as únicas fontes de leitura para nossos alunos.

Para mim, o PNBE é mais interessante, pois não costumo seguir os livros didáticos à risca. Geralmente aproveito os textos, para praticar a leitura, a escrita, a fala e a escuta de textos de complexidade distintas. Geralmente, o MEC envia duas caixas com mais de 60 títulos pertencentes a gêneros diversificados, mas as última remessas se deram em 2014 e a justificativa do Governo Federal para o não envio de livros nos últimos anos são os problemas com as licitações.

E junto com esses livros, vieram as capacitações, que mais uma vez, fizeram com que eu repensasse a minha condição de professora.

2.3 Novos rumos, novas perspectivas...

Em face da minha trajetória, a concepção de língua estruturalista da língua/linguagem com uma visão homogênea e monolítica, que norteava inicialmente minha prática docente, quebrou-se. Uma nova concepção de língua, uma nova concepção regulada em uma perspectiva de heterogeneidade, plasticidade e multiplicidade, voltando-se para uma perspectiva pragmático-enunciativa em que a interação é fundamental mostrou-se mais coerente com meu trabalho. Mas, reconheço que, mesmo ao compreendê-la, não consegui inicialmente romper de forma definitiva com as práticas tradicionais de escolarização, que priorizavam a abordagem dos “conteúdos gramaticais por meio de exercícios entediantes, distanciados da produção/ leitura de textos. Às vezes, ou melhor, muitas vezes, não conseguia entrelaçar a teoria às práticas em sala de aula, pois, em algumas atividades, coexistiam práticas de ensino de leitura, por exemplo, conflitantes.

Por exemplo, essa atividade foi oferecida para alunos do 9º ano, elaborada exclusivamente para essa pesquisa:

Ao lermos o texto: Entrevista, publicado na Revista Veja, n.567, p.5.

Entrevista

Aos 51 anos, o médico paulista Geraldo Medeiros é uma dos endocrinologistas brasileiros de maior e mais duradouro sucesso.

Numa especialidade em que o prestígio dos profissionais oscila conforme a moda, há três décadas ele mantém sua fama em ascendência. Em seu consultório de 242 metros quadrados, na elegante região dos Jardins, uma das mais exclusivas de São Paulo, Medeiros guarda fichas de 32.600 clientes que já atendeu. Mais da metade já o procurou para fazer regime de emagrecimento.

Sua sala de espera está permanentemente lotada e às vezes é necessário marcar uma consulta com semanas de antecedência.

Como professor de Clínica Médica e Endocrinologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Medeiros já atendeu outros milhares de pacientes. A maioria, porém, foi parar em suas mãos em razão de outra especialidade da qual é mestre: as doenças da tireóide.

- 1) Este texto é um fragmento de uma entrevista publicada na Revista Veja. O trecho, aqui destacado, é a parte introdutória da entrevista. A partir dela, faça o que se pede:
 - a) Retire do texto todos os pronomes pessoais do texto e indique a quem ele se refere
 - b) Justifique o emprego da vírgula no trecho a seguir: Como professor de Clínica Médica e Endocrinologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Medeiros já atendeu outros milhares de pacientes.
 - c) Continue o texto, imaginando que você é o entrevistador, que perguntas você faria para esse médico?
 - d) Colocando-se no lugar do médico, responda às perguntas feitas por você mesmo.

Esse é um exemplo do uso do texto como objeto de ensino. Nessa atividade, a proposta está alicerçada numa abordagem puramente representacional, é uma “lição”, não há comunicação. O tema da entrevista é totalmente desconhecido para o aluno, não faz parte do seu universo, do seu cotidiano, afinal ele está no 9º ano. Como poderá questionar e responder sobre um tema tão específico, acadêmico. O que o professor espera com essa atividade é o domínio da língua. Há também, uma preocupação do professor em verificar se o aluno tem conhecimentos gramaticais provavelmente já estudados.

Apesar das minhas limitações pessoais e dos limites que o ambiente de trabalho impunha tais como: deficiências da escola, pressões/exigências do sistema e da condição social

dos alunos, fui deixando progressivamente de lado as práticas anteriores. Isto aconteceu por entender que sou a responsável por modificar as práticas em sala de aula, a fim de propiciar uma interação professor-aluno-objeto de conhecimento e realidade.

Nessa nova orientação, em minhas práticas pedagógicas, o texto passou definitivamente a se constituir como unidade de ensino e de sentido. Para organizar a apresentação dos textos, as noções de gênero do discurso e de esfera de circulação com o objetivo de ampliar as competências no uso da linguagem, atrelando a reflexão ao uso e utilizando a metalinguagem como meio de reflexão e sistematização do conhecimento da língua, foram fundamentais.

Acolhi aos novos conteúdos e novas estratégias de ensino sugeridas por meio dos cursos de formação, dos livros didáticos, dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua no Brasil (PCN, OCN etc).

2.4 O encontro com as palavras de Bakhtin

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; e um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Apesar da falta de autonomia na escola particular, foi trabalhando em uma delas, numa palestra de formação ministrada pela autora do livro didático ALP²⁴, Maria Fernandes Cocco, que tive a oportunidade de conhecer Bakhtin, em 1993. Ao encontrar as palavras dele, conheci sua visão de mundo: o direito à liberdade e, conseqüentemente, o respeito pelo outro.

²⁴ ALP – Análise, Linguagem e Pensamento, Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer. Esse livro passou a ser adotado nessa escola em 1995. Como trazia uma nova proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa., foi adotado !

O pensamento desse autor mostra-se liberto do egoísmo e inserido no social, ou seja numa relação do “eu” com o “outro” que, embalado pela alteridade e pelo processo de exotopia, completa o horizonte do outro e, assim se necessário, possibilita-lhe o recomeço, pois:

[...] até Deus precisou encarnar-se para amar, sofrer e perdoar; teve por assim dizer, de abandonar o ponto de vista abstrato sobre a justiça. A existência foi estabelecida de uma vez por todas e de forma irrevogável entre mim, que sou único, e todos os outros para mim; a posição na existência está tomada, e agora qualquer ato e qualquer juízo de valor só podem partir dessa posição, e eles a antecipam para si. (BAKHTIN, 2015, p. 117-118)

A compreensão de que a existência se encontra no limiar do “eu” com o “outro” determina a característica social da vida humana, que se realiza por meio da linguagem. Portanto a linguagem “realiza-se, materializa-se, sob a forma da interação verbal.” (BAKHTIN, 2009, p.43)

É na interação verbal que:

[...] a palavra penetra em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2009, p.42)

Em 2010, cumprindo créditos do mestrado na UFSCAR, cursando a disciplina: “Produção de texto e Ensino de Língua”, ministrada por minha própria orientadora, relatei uma experiência de ensino de leitura e produção de texto, a partir da leitura em sala de aula do conto “Venha ver o pôr do sol”, escrito por Lygia Fagundes Telles. Na época, eu era docente nessa mesma escola pública municipal em que leciono até hoje. A professora me indagou por que eu havia escolhido um conto literário e não outro gênero textual e observou que eu sempre manifestava interesse pela leitura de textos literários com meus alunos. Naquele momento lhe respondi que achava que era porque eu adorava aqueles textos e que meus alunos deveriam compartilhar do meu encantamento pela literatura. Com certeza, percebi que a finalidade da pergunta era provocar um olhar para minha própria prática e, assim motivada, fui buscando internamente encontrar mais respostas.

Ao rememorar, trazer para o presente minhas experiências, esse comportamento me faz pensar na importância das passagens que me constituem como educadora, construída na trajetória de minha vida profissional. Em especial, sobre essa escolha de trazer a leitura de textos literários para a sala de aula.

Escrevendo o vivido, o que ainda vivo, tento buscar respostas, outros sentidos, outros vieses, para entender o porquê de sempre tentar ensinar língua portuguesa na Literatura e não por meio da Literatura. Precisava trazer a leitura de textos literários para a sala de aula

de outro modo, sem focar na mera leitura, centrada na compreensão construída, porque esses textos, como explicarei mais adiante, permitem ver a palavra outra-alheia, que requer, além da codificação, a compreensão respondente, as outras vozes que ressoam de um “mesmo” sujeito (PONZIO, 2009, p.62).

O texto literário é um texto inacabado (BAKHTIN, 2015): é aberto a interpretações diversas e contínuas. Bakhtin faz uma crítica ao “acabamento” do texto, por entender que o processo da comunicação se dá na interação e na enunciação, por isso, tal conceito é tido como conhecimento essencial. É um texto que foge à contemporaneidade, ao tempo cronológico, ao contexto imediato dos sujeitos situados. É excedente à cotidianidade, é parte extraordinária no mundo atual. E, como texto secundário, pode ser lido infinitamente e, a cada leitura, se tem uma nova leitura, sempre ressignificada. Nesse ato está a questão da “enunciação”. Sempre que se lê um mesmo romance literário, por exemplo, lê-se como se fosse a primeira vez. Por isso, o “texto literário” coincide também com o conceito de enunciação irrepitível e como “evento” (BAKHTIN, 2009), pois rompe com a “representação” do cotidiano, da rotina da vida, quebrando a cadeia da informação. Os sujeitos no mundo situado não podem deixar de olhar/ler esse “evento” – texto literário – e de responder a ele, propondo-se a mudar o mundo, ver o seu mundo, o lugar onde habita sob outro prisma, outro ponto de vista.

Para entendermos melhor, Bakhtin faz uma separação ou diferenciação entre o conceito de “enunciação” e o conceito de “frase”. A frase (oração) pode ser repetida, infinitamente. A enunciação possibilita a construção de novos sentidos, com renovação da significância em momentos diferentes, podendo se utilizar da mesma materialidade frásica. A enunciação não pode ser repetida. Por isso, esse discurso pode ser aplicado ao “texto literário” ou “texto secundário” como apresentou Bakhtin (2015) em sua pesquisa estética. Dessa forma, podemos compreender que o texto artístico, de forma geral, como texto literário, é uma enunciação.

Um texto artístico (literário) é uma enunciação nos termos da configuração estética bakhtiniana, pois não se pode repetir o mesmo texto e sentido, pois, na segunda leitura, já se está em outro momento, outro espaço-temporal, é já uma segunda vez. O romance e outros textos artísticos podem ser lidos mais de uma vez e a cada leitura, a cada enunciação, tem-se uma nova interação, um novo dialogismo intertextual, uma nova construção de sentidos. A questão da enunciação tem relação direta com a interpretação e a tradução por meio da leitura ou escritura.

A dimensão do texto como enunciação colabora para o meu trabalho pedagógico em sala de aula, para reflexão sobre minha própria prática e também para a utilização de diversos textos, principalmente se se levar em conta o contexto sócio histórico e o interesse de meus alunos, em suas práticas de letramento. Os alunos interagem diariamente, seja no ambiente de educação formal ou fora dele, na comunidade em que vivem.

Para ser mais clara, para trabalhar didaticamente com o gênero em sua estrutura e funcionamento, é preciso considerar o sentido da enunciação completa, o seu *tema*. O tema da enunciação “é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (palavras, formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. (BAKHTIN, 2009, p.133) O tema é individual e não reiterável, assim como a enunciação.

Além do tema, a enunciação é composta por uma significação, que é reiterável e idêntica cada vez que é repetida “A significação é o aparato técnico para a realização do tema”. (BAKHTIN, 2009, p.134)

Bakhtin (2015, p. 291) afirma que não lidamos com palavra isolada, funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado. Ao propor a leitura do gênero romance (literário), como objeto de ensino, o texto literário como unidade de ensino, não com o objetivo de levar o aluno a se apropriar desse modelo em seus aspectos gramaticais, mas para construir sentidos que a língua oferece, e que são, irrepetíveis. O valor de um texto literário está na qualidade estética e não nos aspectos gramaticais ou moralizantes. Na escola, deve-se centralizar-se na experiência do literário, na compreensão construída sem focar na mera leitura.

Assim, o texto, unidade de ensino, não deve ser apropriado didaticamente em seu caráter material, historicamente único de enunciação concreta, mas em seu caráter de significação, naquilo que possui de não reiterável, do idêntico, do abstrato da forma linguística. Didaticamente, tem de se opor a significação ao tema, possibilitando a compreensão, para trazer uma contrapalavra. “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.(BAKHTIN, 2009, p.137)

“(…) Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite compreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. (...)” (BAKHTIN, 2009, p. 136-137).

2.5 Na sala de aula: as orientações para o ensino de Língua Portuguesa

Nas duas redes de ensino: pública e particular, devemos nos ancorar nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicados pelo Ministério de Educação e Desporto em 1998. Esta proposta estabelece diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental (MEC, 1998) e Médio (MEC, 1999) brasileiro de todos os componentes curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país.

Uma das teorias, que fundamentam esses documentos na área de língua portuguesa é a concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin (2016), e, em especial, no que diz respeito aos gêneros do discurso. Esse filósofo da linguagem afirma que a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história humana. Ela é mostrada, construída, constituída nas inúmeras enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais, pelos gêneros do discurso.

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 2015, p.279)

A partir dessa concepção enunciativa de língua, os PCN apresentam os gêneros discursivos como objetos de ensino. Supõem que ensinar língua é ensinar diferentes gêneros.

“Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam”. (PCN, 1998, p.21)

Sugerem que os gêneros do discurso podem ser utilizados como uma fonte organizadora de currículos e de progressões no ensino fundamental, pois possibilitam aos alunos, em sala de aula, aproximar-se dos usos de linguagem extraescolares, objetivando-se a leitura e a produção de gêneros do discurso.

Os PCN trazem uma sugestão de gêneros a serem explorados no Ensino Fundamental, que pode ser vista no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Gêneros sugeridos pelos PCN para a prática de escuta e leitura e para a prática de produção de textos orais e escritos.

	Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura		Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos	
	Linguagem oral	Linguagem escrita	Linguagem oral	Linguagem escrita
Literários	- Cordel - Causos e similares	- Conto - Novela - Romance - Crônica - Poema - Texto dramático	- Canção - Textos Dramáticos	- Crônica - Conto - Poema
De imprensa	- comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge - tira	- notícia - entrevista - debate - depoimento	- notícia - artigo - carta do leitor - entrevista
De divulgação científica	- exposição - seminário - debate - palestra	- verbete enciclopédico (nota/artigo - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões, artigo)	- exposição - seminário - debate	- relatos de experiências - esquema e resumo de artigos, ou verbete de enciclopédia
Publicidade	- propaganda	- propaganda		

Fonte: PCN – 1998: 54 e 57 **Figura 10**

Nesse quadro, podemos ver como os gêneros são agrupados e, à partir deles, como os currículos são organizados. Esses agrupamentos têm o objetivo de considerar em

cada um deles quais são as capacidades que se deve construir ao longo da escolaridade. Em cada agrupamento de gêneros, há uma afinidade entre eles, em que transferências se operem facilmente de um a outro, de acordo com as capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento. (DOLZ;SCHNEUWLY, 2010, p.53)

E a escola, de acordo com Rojo (2000), instituição intermediária, serve de ponte entre as esferas privadas/ cotidianas e as públicas, visando um sujeito capaz de atuar na vida pública (cidadão) e na sala de aula, lugar social destinado à construção da escrita e de muitos gêneros orais, escritos. Com a finalidade do ensino aprendizagem, os gêneros, objetos de ensino²⁵, serão gêneros secundários²⁶, ou seja, gêneros que muitas vezes absorvem e transmutam os gêneros primários, devido a situações mais complexas de enunciação

Para Schneuwly(1994), ancorado em Bakhtin (2015), os gêneros discursivos podem ser considerados “megainstrumentos” de ensino-aprendizagem, i.e., instrumentos de mediação semiótica complexos que implicariam, por si próprios, a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, em nível da linguagem e do pensamento. Com eles há a possibilidade de comunicação, pois como já dito antes, os gêneros são formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais da prática de linguagem.

Entretanto, desde a publicação desses documentos, há dificuldades²⁷ para a transposição dos gêneros que circulam nas diferentes esferas da sociedade para a sala de aula.

A esse respeito, Geraldi (2010a) explica que acontece uma uniformização, promovida por meio dos parâmetros e Schneuwly, nas práticas de sala de aula. Além disso há a desvinculação da noção de gênero dos discursos, definidos por Bakhtin, a partir de seus elementos básicos – conteúdo temático, estilo e construção composicional, da sua relativa estabilidade e das esferas de atividade humana. Dessa maneira, cada gênero, ao se tornar objeto de ensino, passou a ser definido, ter suas características descritas, explicitadas as suas condições de uso etc.

“para que os gêneros se tornassem objetos de ensino, esqueceu-se da estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com

²⁵ Para Geraldi (2010a) objetos são construções abstratas, que não revelam o real da língua e que somente tem valor enquanto exercício iluminador das dobras que se velam e desvelam nos processos de interação verbal (oral e escrita). Essa designação será discutida, mais tarde nesta tese.

²⁶ Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc – aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 2015, p.263,264)

²⁷ Essas dificuldades não serão abordadas nesse estudo.

atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários, tornaram-se, então, objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e cobrados em avaliações nacionais.” (GERALDI, 2010a)

Em meados dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais ganhou espaço expressivo no contexto da sala de aula. Inicialmente, ensinávamos a classificar, a nomear os gêneros textuais, caracterizar seus aspectos formais, tratando-os como se fossem formas fixas. Com a difusão mais ampla das ideias de Bakhtin, os gêneros textuais em sua relação com as práticas discursivas e sociais passaram, em sala de aula, a ser objetos de ensino, sob orientação dos PCN.

Para Bakhtin (2015, p.199):

Gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da língua. Essa utilização é efetuada em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua- recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, sobretudo por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como dinâmicos e plásticos, ou seja, são de natureza maleável e exercem funções sócio cognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

Para Miller (2009, p.44), quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas “um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpa”, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções etc.

Assim, quando estamos em uma situação de interação²⁸, a escolha do gênero não é completamente espontânea, mas o locutor acaba por escolher o gênero mais adequado à aquela situação (conversa formal ou informal: namoro, trabalho, estudo etc). E, ao produzir um texto

²⁸ “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatia e antipatia, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição hierárquica que ocupam.” (PCN, 1998, pp. 20-21)

oral e escrito, o locutor considera um conjunto de coerções imposto pela própria situação comunicativa que faz com que o locutor se constitua como sujeito que tem o poder de dizer. Em sala de aula, o contexto escolar, apesar de ser, como afirma Rojo, o lugar social destinado à construção da escrita e de muitos gêneros orais, escritos, com a finalidade do ensino aprendizagem, é também considerado como o espaço em que acontecia a quebra das leis discursivas, talvez pelo aprisionamento do outro num lugar restrito em que lhe era imposto, tanto pela fixidez do dito como pela fixação do aluno no lugar de ouvinte.

Hoje, procura-se mudar esse quadro, entendendo que na linguagem, em seu funcionamento vivo e dinâmico, todos os elementos instauradores do diálogo são importantes. Assim, o ensino tanto da leitura como da escrita deve propor situações que se reportem a práticas sociais do contexto sócio-histórico do aluno e a gêneros textuais que circulam, sujeitos a serem reconstituídos, ainda que parcialmente. Trazer um gênero para o âmbito escolar é uma proposta de atividade humana e, ao mesmo tempo, uma tentativa de aproximar o aluno do mundo da vida e da cultura.

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa, na maioria das escolas, se reduzem a: a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado; b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente; c) fazer os exercícios gramaticais; d) escrever um texto a partir do enunciado para a leitura e correção do professor. Precisamos sair desse lugar e ao educando, desde as séries iniciais do ensino fundamental, oferecer textos que vão além do seu referencial cotidiano e definir critérios para trabalhar. Seguindo este raciocínio, utilizar as ideias de Vigotsky (2005) que demonstram a necessidade de o educador se antecipar em relação àquilo que o aluno ainda não sabe e nem pode alcançar sozinho. Considerando a Zona de Conhecimento Iminente, que é o caminho entre o caminho real e iminente, percebemos que o trabalho do educador, enquanto mediador, é o de desafiar os alunos constantemente, trabalhar o percurso entre o que o aluno já sabe, já conhece, já gosta, até o texto literário, quando este não faz parte de suas leituras, pois a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse espaço, produzem-se as transformações da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. O gênero oferece suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os alunos.

Na escola, entretanto, o gênero não é um meio de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, é um objeto de ensino-aprendizagem.

Não podemos mais oferecer, na escola, nos anos finais, gêneros de leitura fácil²⁹; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios. Ao se trabalhar com gêneros na escola, objetivos precisos precisam ser definidos: a) o aluno deverá aprender a dominar o gênero para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e b) desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Assim, para a escola cumprir a função de mediadora, é preciso acabar com a pedagogia do prazeroso, com o utilitarismo e o reducionismo didático.

2.6 A escolha do texto literário

Os objetivos da educação básica estão alicerçados em uma formação que seja capaz de preparar para o trabalho e para a cidadania (confira PCN, OCN etc). Ao se levar em consideração o fato de que é proposto que o ensino de língua materna esteja ancorado em um trabalho que explore variados gêneros em circulação no mundo social, dentre eles os textos literários, parece claro que aqueles que pertencem às esferas jornalística, publicitária e de divulgação científica (PCN, 1998) atendem a essa exigência. O mesmo, entretanto, não parece se aplicar aos textos literários. Aqui nesta pesquisa, então, buscarei mostrar que a leitura de textos literários na escola pode contribuir para uma formação capaz de preparar para o trabalho e cidadania.

Marisa Lajolo (1997) diz que o ser humano não nasce sabendo ler, ele aprende à medida que vive. Se ler livros se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem observando o mundo, na vivência da escola, do mundo e da vida. A leitura de mundo acontece na interação diária com o mundo das coisas e dos homens, por isso há a necessidade de intermediação do professor entre o aluno e o texto para que a leitura encontre significado no mundo real. Em diálogo com essa autora, entendi que, para que o aluno tenha uma melhor compreensão do que é lido, e o possível entrelaçamento entre o mundo da leitura e a leitura de

²⁹ Refiro-me, aqui, a textos com histórias curtas e impressas com letras grandes. Gibis, revistas do Pato Donald, e coleções minúsculas, em que o texto é excessivamente reduzido e as imagens coloridas demasiado infantis nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E nos anos finais, o leitor, que só tem acesso a estes gêneros, faz destes instrumentos um meio permanente de recolha de informação e da compreensão de mundividências, entrega-se à leitura por ela própria, isto é, apenas pelo prazer de ler sem construir significações mais aprofundadas.

mundo, a transposição do real para o imaginário e vice-versa, não bastam a boa vontade, o julgamento subjetivo e o encantamento pela literatura.

A escolha do texto literário, para ser lido na íntegra em sala de aula, é um ato responsável. Ao assumir um posicionamento teórico, numa postura singular e concreta, eu, professora, por minha assinatura, assumo um ato. Um ato ético, pois como professora, profissional, assumo posturas, atitudes morais diante dos processos de ensino (formação) e de aprendizagem da escrita (ficção), num tempo e espaço historicamente dados. Nesse tempo e nesse espaço, mesmo em minha singularidade única, sou constituída pelo outro e constituinte do outro.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver agir. (BAKHTIN, 2012, p.44)

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem alibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo. É uma responsabilidade que vai além de cumprir com os compromissos e ultrapassa a barreira do não agir, colocando-me como sujeito de escolhas e ações.

O ato responsável é, precisamente ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda a ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável e a cria-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2012, p.99).

A escolha de um texto literário também se deve ao meu entendimento do caráter humanizador ao qual me referi anteriormente neste trabalho, e também como entende Petrilli (2013, p.167) que a palavra literária, a palavra dos gêneros literários (expressão à lógica da alteridade, da dialogicidade e da exotopia) é um médium importante nos processos de ensino e aprendizagem.

E é pela literatura, de acordo com Ponzio (2008), ancorado em Bakhtin, que é possível ver, “na linguagem, a palavra outra, não somente a palavra do outro, que requer a

compreensão responsiva, mas também uma outra voz que ressoa na palavra do “próprio” sujeito. [...] Ver o rosto do outro da palavra e da linguagem: aquilo que é possível através da escritura. Ver aquilo que não se revela, que não acontece diretamente, que não é afirmação do Eu, mas a sua colocação em questão, ver uma alteridade que transborda o sistema de oposições, uma alteridade autônoma, absoluta”. A palavra do outro se apresenta como palavra na palavra, enunciado no enunciado, mas também, e, ao mesmo tempo, como palavra sobre a palavra, enunciado sobre enunciado, dialógica, viva. O valor da palavra literária, que é a escuta da palavra, não se limita ao valor estético, como expressão do “belo” artístico em termos de “belas letras”.

O sujeito é constituído na e pela linguagem. Quando se enuncia, enuncia-se sempre em direção a um “tu”, mesmo que o diálogo seja interior (consciência), consigo mesmo. Nesse sentido está a noção da alteridade, um dos princípios da teoria bakhtiniana, que toma a relação dialógica entre textos, uma ação entre duas consciências. Evidentemente que nesse espaço de enunciação existe sempre uma tensão que é inerente à linguagem, ao dialogismo, ao encontro. Tem-se a alteridade como constitutiva da linguagem. E a linguagem só se realiza por meio de signos ideológicos, os quais perpassam a enunciação, limitando as fronteiras da comunicação discursiva apresentadas pelos sujeitos interlocutores.

A literatura permite ver na linguagem a palavra outra que se dá dialógica, tanto externa quanto internamente; que requer a compreensão responsiva, além da decodificação. A palavra literária, palavra outra, fora do lugar, fora do papel, inquietante em relação às regras consagradas e fechadas no tempo pequeno da contemporaneidade é capaz de viver em uma grande temporalidade, porque é capaz de responder segundo uma responsabilidade sem álibi, sem escapatórias, sem limite de responder não somente por si, mas por outros e a outros.

“A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias”. (BAKHTIN, 2015, p.86)

Para Ponzio (2010) é importante o educar para uma leitura capaz de entender a tessitura dialógica, mostrar como funciona no plano dialógico a própria língua. Em outras palavras, ensinar a leitura da palavra literária em seu grau elevado de dialogicidade.

3º CAPÍTULO: OUTROS VIÉSES

Neste capítulo, para repensar e construir novos caminhos, propus a leitura do romance: *Capitães da Areia* (escrito na década de trinta por Jorge Amado) em sala de aula, para meus alunos do 9º Ano de uma escola pública. Explico como se deu a leitura, o porquê da escolha do livro *Capitães da Areia* e trago, também, alguns comentários, nos aportes bakhtinianos, acerca deste romance.



Banksy - Serigrafia Menina com o balão

TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

3.1 Em busca de um projeto de ensino: ler o gênero Romance em sala de aula

“[...] é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar esse processo de descoberta é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor.”

João Wanderley Geraldi³⁰

Mais do que fazer por fazer, de atender às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais; das Orientações Curriculares Nacionais e dos referenciais curriculares da instituição à qual estou ligada, quero me desvincular das práticas habituais e institucionalizadas (instrumentais e estruturais) para aderir às práticas interativas de leitura e produção de textos.

Cada grupo de alunos, cada escola, cada contexto me proporcionaram vivências que me transformaram e trouxeram movimento para a minha formação. Esse movimento foi me modificando, refletindo naqueles com os quais interajo, num contínuo de mudanças que colaboram para minhas escolhas profissionais.

Escolhi pensar a leitura em sala de aula como Geraldi (2010b, p.47) propõe:

Ler para encontrar palavras que se escondem. Ler para fazer dialogarem palavras que se opõem. Ler sem pressa do consumo, ler com tempo sabendo que o tempo passa e é inexorável. Ler sem deixar-se levar, mas se permitir embalar pelas palavras.

Com o propósito de:

- Ensinar leitura literária e escrita a partir numa proposta interativa, como oferta de contrapalavras do leitor que além de decodificar, traz consigo objetivos, ideias e experiências prévias. Uma perspectiva em que o leitor precise se envolver em um processo de revisão e inferência contínua, que se apoie nas informações proporcionadas pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permita encontrar indícios ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.
- Proporcionar uma prática de ensino, num processo interativo em que os leitores tragam suas contrapalavras, ao ativar seus conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, inferências, autoquestionar,

³⁰ Geraldi, João Wanderley. *Leitura e Mediação*. In: Barbosa, Juliana; Barbosa, Marinalva Vieira, ORGS. *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor - 1ª. Edição*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.p. 25

resumir, sintetizar etc. Enfim, permitir ao leitor construir uma ideia sobre o conteúdo, extrair dele o que lhe interessa em função de seus objetivos e garantir um processo interativo em que o professor seja um mediador.

Por isso leitura e escrita devem ser trabalhadas juntas, articuladas, isto é, o produtor do texto, ao produzir seu texto, leva em conta o leitor, lançando mão de diversas estratégias, marcas e índices textuais, que o faz refletir sobre os recursos linguísticos utilizados durante o decorrer do ato da escrita, produzindo efeitos de sentido e, conseqüentemente, chegando ao seu projeto de dizer, rompendo, assim, com a antiga prática da reprodução de modelos de boa escrita.

Para a produção de um texto oral ou escrito, de acordo com Geraldi (1993, p.160), o usuário da língua, para assumir-se como locutor efetivo, precisa se considerar responsável pelo que diz, pelas ideias ou informações que apresenta e pela forma como as apresenta. Para isso, são condições fundamentais ter:

- a. o que dizer;
- b. uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. de escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c).

Portanto, ninguém se assume como locutor, a não ser em interação com o outro, em que o locutor se assume como sujeito ativo-responsivo que, no ato da interação humana, leva em consideração o outro, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento etc).

“O locutor termina seu enunciado para passar a palavra a outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.”(BAKHTIN, 2015, p.294)

Com o texto no centro do trabalho em sala nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com o exposto acima, o aluno, ao ler, em interação com o texto e com o professor mediador, constrói compreensões com base num objetivo (b e c) e em seus conhecimentos prévios (a e d).

Ao trazer o texto literário para a aula de língua portuguesa numa prática de ensino de leitura, acredito que os alunos possam aprender, lendo-o, tentando compreendê-lo nas suas diferentes nuances, falando e escrevendo a partir deles e não apenas servir-se dele como

fruição, como modelo; podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que, de outro modo, não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades, para, em sala de aula, utilizar a linguagem como instrumento mediador das comunicações discursivas, diariamente; promover diálogo com todos os textos: o texto literário, professor, aluno, ambiente, tempo, espaço.

Um trabalho de mediação em que a leitura e a escrita passem pela compreensão das relações interlocutivas, pelo outro (interlocutor/compreensão ativa e responsável, contato entre sentidos - autor/tema/leitor) que interaja com o que está escrito, que contemple, dê sentido na e pela relações de contato entre sentidos. Um trabalho que crie uma situação em que os sujeitos interlocutores negociem os sentidos nesse espaço educativo e como textos potenciais se comuniquem, se expressem, mostrando sua posição no mundo, com o propósito de construir uma compreensão ativa que liga o que deve ser “compreendido a um novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos” (BAKHTIN, 1998, p.90 – 91).

Materializa-se o objetivo de, por meio das práticas de leitura de gêneros diversos, em especial o gênero literário, promover o leitor à condição de sujeito trabalhando a busca dos diferentes aspectos da realidade, conhecendo e compreendendo melhor o mundo e a si mesmo.

3.2 Meus alunos e a escola pública em que trabalho

Trabalho na mesma escola pública desde 2009. É uma escola grande, com boa estrutura física e bem cuidada. Possui 20 salas de aula, duas quadras, refeitório, laboratórios, piscina semiolímpica, anfiteatro. Localizada num bairro antigo e populoso na zona oeste da cidade, atende a 1200 alunos em dois períodos: manhã e tarde.

Meus alunos e suas famílias apresentam boas condições financeiras. Essa informação pôde ser comprovada pelos resultados apresentados por um questionário, realizado em 2014. Ao responderem a esse questionário, os pais e/ou responsáveis pelos alunos informaram as condições sociais, econômicas e culturais das famílias. O objetivo do questionário, aplicado de quatro em quatro anos, é conhecer e avaliar a realidade da Unidade Escolar para a construção do Projeto Político Pedagógico (2015-2017).

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - o famoso PPP. É **projeto** porque reúne

propostas com ações concretas a executar durante determinado período de tempo; é **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir; é **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias.

Por meio desse questionário, constatamos que a grande maioria dos alunos e suas famílias moram em casas próprias, com água encanada, luz, com acesso à internet. Possuem carro, mais de um telefone celular e telefone fixo.

Além dessas informações, o fato de 60% dos alunos não lerem livros paradidáticos (romances – científicos); preferirem revistas em quadrinhos (70%), gerou uma das metas a ser atingida nos anos seguintes nesse projeto. Essa meta prevê a diminuição dessa porcentagem para menos de cinquenta por cento. Para isso, a direção e coordenação pediram aos professores de Língua Portuguesa que planejassem práticas para motivar a leitura de livros paradidáticos (literários).

Devido ao meu tempo de serviço, na atribuição de aulas no início do ano, escolho trabalhar especificamente com alunos do Ensino Fundamental II, isto é, os anos finais – oitavos e nonos anos. Gosto muito dessa faixa etária, principalmente porque, quando chegam a mim, devem estar alfabetizados e com habilidades de leitura. Entretanto, com muita atenção e sensibilidade procuro, logo no início do ano, identificar a falta de familiaridade de alguns com a leitura e a escrita por meio de atividades diagnósticas. Nessas atividades de leitura e escrita em sala de aula, percebo que, num mesmo grupo de alunos, sempre há aqueles que se recusam a ler em voz alta e que não conseguem escrever textos por conta própria, redigindo somente palavras decoradas. Outros só copiam o que está na lousa ou no caderno do colega, sem saber realmente o que estão fazendo – são os copistas. Existem ainda os que se comportam de modo indisciplinado ou apático. Tudo para camuflar o problema, uma vez que se sentem envergonhados.

No primeiro dia de aula, peço para que todos escrevam um texto autobiográfico. Digo-lhes que gostaria de conhecê-los melhor, de saber do que gostam e do que não gostam. Nessa atividade não dou uma “nota”, sempre deixo um estímulo por escrito para deixá-los mais à vontade e confiantes para escrever. Mas, considerando que estão no oitavo ou no nono ano e

o Referencial Curricular para o ensino de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação, não deixo de avaliar, se:

- eles atendem à situação de produção proposta;
- organizam o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação);
- utilizam os recursos textuais de informatividade;
- utilizam elementos linguísticos-discursivos (coesão, coerência, concordância etc);
- utilizam recursos linguísticos como pontuação, uso e função das classes gramaticais;
- utilizam as normas ortográficas e de acentuação;
- em seus textos, apresentam marcas de autoria;
- em seus textos, escrevem com criatividade.

Assim, por meio dessa avaliação diagnóstica, consigo ter uma visão das dificuldades para traçar planos (com atividades de leitura e de reflexão sobre a escrita e com material adequado à faixa etária), com objetivo de melhor aproveitar o que já sabem e fazer com que eles superem as dificuldades apresentadas.

3.3 Dar a ler: uma lição escolar de partilha

“ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.” (GERALDI, 2010a, p. 103)

Com o objetivo de tornar meus alunos bons leitores, estimulando o prazer e a fruição do ato de ler, com o objetivo de dotá-los da capacidade autônoma de compreensão e interpretação, no início do ano letivo, no planejamento, reservei na grade curricular horária um tempo específico para a leitura de um livro com os alunos de sessenta a cem minutos por semana, dependendo do nível de concentração da turma, para fazer a leitura em voz alta, inicialmente por mim e também por outros alunos. Segundo Geraldi (2013, p.25), essa é uma das formas de nos debruçarmos sobre textos.

Mesmo trabalhando com o Ensino Fundamental, busquei em meu estudo ler as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)* quanto à leitura de textos literários em sala de aula. Esse documento propõe:

Não só o conceito de fruição, mas o modo de fruir um texto literário, tal como apreço nos PCN, merece ponderações. Se considerarmos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. Como espaço preferencial de manifestação das diferenças, a escola, “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura com o confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna”(Chiappini 2005, p.1) Entendemos, pois, que a atividade coletiva de leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual. (*Orientações curriculares*, 2006, p.60)

Iniciei, com o objetivo de propor situações escolares que possam favorecer a reflexão crítica, a leitura do romance *Capitães da Areia (1937)* de Jorge Amado em sala de aula. Apesar do texto acima citado, acerca das *Orientações Curriculares* sobre a leitura do texto literário, sugerir a leitura individual antes da leitura coletiva, comecei por esta leitura coletiva.

Essa opção se deu por uma questão estrutural: falta de um livro para cada aluno. A escola comprou com a verba do PDDE³¹ dezoito livros. Como tinha trinta e cinco alunos em sala de aula, a leitura foi feita em duplas. Ainda assim, o texto de Jorge Amado e outros textos foram exibidos por um projetor multimídia, num telão da sala para além da leitura, mostrar, extrair sentidos, construir significados; questionamentos, reflexões sobre o lido, a bivocalidade, o confronto de vozes, entre outros aspectos. O objetivo dessa prática era fazer com que o aluno construa seu projeto de dizer por meio da leitura e do cotejamento de textos. Num compromisso responsável de leitura e escrita, no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade, busquei um projeto de ensino que “toque”, “mova” e “remova” a mim e a meus alunos. Como nas palavras de Geraldini (2010a, p.55), queria construir essa prática sob outro olhar, inverter a flecha com propõe esse mesmo autor(2010a, p.100):

“professor e alunos se tornem autores: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido.”

³¹ **PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola.** O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

Em outras palavras, um projeto voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida. Um projeto que não se preocupe com respostas desejadas, elegendo o fluxo do movimento, focalizando a aprendizagem com flexibilidade, pois “importa mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido (GERALDI, 2010a, p.101). E ainda segundo esse mesmo autor (2010b, p. 47), um projeto em que seja possível pensar a leitura como oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras produz. Além de relacionar símbolos escritos a unidades fonéticas, construa sentidos e adentre ao dizer do outro, dando a sua contrapalavra por meio de gêneros diversos.

O texto de Amado é muito rico, traz questões sociais e existenciais das crianças e jovens em crescente marginalização nas periferias das grandes cidades brasileiras – e paralelamente, no mundo todo. São questões que abrangem, por exemplo, os crescentes números de crianças abandonadas; as desigualdades; as múltiplas fomes; as várias drogas – ilegais ou legais; os descasos físicos e psicológicos; as faltas de e na educação, dentre outros graves e plurais fatores.

Ao planejar as aulas, articulei as orientações dos PCN³², que insistem na incorporação do texto literário as atividades de sala de aula; o Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação³³, a meta a ser atingida quanto à leitura observada no Projeto Político Pedagógico da escola, com a minha preferência por trabalhar com textos literários em sala de aula, e decidi iniciar a minha prática em sala de aula com a leitura do livro: *Capitães da Areia*, escrito por Jorge Amado em 1937.

Independentemente das orientações, dos parâmetros, a escolha desse título foi muito difícil, pois sabia que meus alunos não estavam habituados a esse tipo de leitura, isto é, da leitura de ficção. Literatura é ficção e, por muitas vezes, não percebemos o quanto a ficção é utilizada para discutirmos assuntos complexos, próprios da humanidade. O único contato que eles têm com esse tipo de leitura se dá pelo livro didático.

³² Os PCN compreendem a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto, não a usando de forma escolarizada para fazer provas, construir um sentido único, preencher fichas ou como pretexto para o estudo de gramática e, principalmente, que o gênero, instância em que se dá a língua, e sua importância como instrumento de ensino da língua.

³³ O Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é um documento normativo da Secretaria Municipal da Educação que tem o objetivo orientar o trabalho em sala de aula do docente, que deve tentar atingir os objetivos, desenvolver capacidades, competências e habilidades propostos por esse documento para o ensino da língua materna.

Entender o fundamento de se ensinar a ler textos literários e de se aprender com eles se mostrou muito complicado para mim. Pensei, inicialmente, em trazer um texto consagrado pela crítica, na íntegra considerando a diversidade de leitura dos meus alunos, mas o mais importante, pensar numa obra que tivesse significado em nossa época.

Eu já havia trabalhado com essa obra literária em anos anteriores com meus alunos em outras escolas (particulares e públicas), mas desvinculada de uma concepção teórica clara. Nas práticas anteriores, eu pedia que o livro fosse lido em casa e, depois de um prazo, eles participavam de uma avaliação escrita com diversas perguntas elaboradas por mim ou preenchiam uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada com a compreensão da leitura, porque nela incluía exercícios de sintaxe, ortografia, vocabulário.

Essa prática resume o que é indicado nas orientações didáticas usadas e nas diretrizes que geralmente acompanham o material didático, que utilizamos. Entretanto, observei que avaliava meus alunos sobre o que tinham compreendido sobre o texto, mas não conduzia, não mediava o processo de leitura. O mais importante, não me preocupava, como já disse anteriormente, com o entendimento do que era lido e sobre possível entrelaçamento entre o mundo da leitura e a leitura de mundo, a transposição do real para o imaginário e vice-versa.

E naquele momento pretendia oferecer uma prática diferente. Antes de tudo, não posso deixar de falar sobre a minha dificuldade, como professora de língua portuguesa, pois saber fazer é um grande obstáculo. Abordar um gênero textual na escola sem seguir as orientações tradicionais de ensino, porque elas estão incrustadas em mim. Como romper com elas?

Tanto para Bakhtin como para Vygostky³⁴ (1993) o outro é fundamental na interação verbal. As teorias de Vygostky concebem o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. “A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOSTKY, 1993, p.88). Nesse referencial, o processo de ensino aprendizagem dos gêneros textuais também se constitui dentro de interações que se realizam nos diversos contextos sociais, tal qual preconiza Bakhtin. Para esse mesmo autor, o desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais, que supõem um pré-enquadre da situação e uma tomada de

³⁴ Apesar da enorme contribuição das teorias vygotskynianas para as práticas pedagógicas, neta pesquisa, serão abordadas apenas aquelas referentes à mediação e ao nível de desenvolvimento iminente, que se refere ao que o aluno pode realizar por meio de mediação “de um adulto ou em colaboração com companheiros mais inteligentes.”(Vygotsky, 2004, p.369 apud Prestes (2010, p.173))

consciência dos participantes: o professor e seus alunos. Poderíamos, também pensar na família, mas aqui estamos nos referindo à aprendizagem que se realiza no meio institucional, principalmente aquelas que dizem respeito à leitura e à escrita, que se realizam essencialmente em situação escolar. A sala de aula, pode, então, ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor, um mediador, um articulador desse saber. O professor regula as interações e são os responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades que vão surgindo na prática pedagógica.

Então, cabe a mim professora de português, além de outros papéis, mediar³⁵, estabelecer um processo de interação com meus alunos, numa relação inteiramente partilhada, a fim de ajudá-los a alcançar novas maneiras de pensar, novos saberes construídos pela aprendizagem escolar.

Esse processo de mediação, com as teorias bakhtinianas, que consideram o enunciado-texto, reflete as condições específicas e as finalidades que levam a produção de um texto-discurso. Não só “por seu conteúdo (temático) e por estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” Bakhtin (2015, p.279).

O professor/mediador vai, então, recriar um caminho de construção de uma compreensão, por meio de indícios que revelam como o texto se constitui, construindo sentidos para a interpretação do texto, por meio de instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens. Vai, também, trazer outros textos, de diferentes formas de expressão artística, que permitirão ao leitor estabelecer diálogos entre textos (cotejamento), mesmo que esses diálogos não tenham sequer sido imaginados em seu processo de produção.

Na mediação feita pelo professor é fundamental que este tenha em seu horizonte os leitores em formação, os seus alunos, para que os textos a serem lidos – e aqueles com os quais serão cotejados – sejam oferecidos à leitura.

³⁵ O mediador no processo de leitura é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a compreensão singular daquele que lê.

3.4 A escolha do gênero literário romance para leitura em sala de aula

A experiência com o texto literário em sala de aula, conforme já se enunciou, é muito tímida e pouco consistente, embora faça parte dos gêneros privilegiados para leitura e escrita prescritos nos PCN e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio.

Esses documentos defendem a autonomia do texto literário e a especificidade do lugar que a leitura literária precisa e merece ter na sala de aula. Propõem que a escola deva empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Entendem como experiência literária o contato efetivo com o texto, pois acreditam que só assim há a possibilidade de o leitor experimentar a sensação de “estranhamento” que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui para sua própria visão de mundo, para a fruição estética³⁶. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o estímulo para a sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que não pode ser medido” (BRASIL/MEC - Orientações Curriculares Nacionais, 2006, p.55)

É importante ressaltar que as orientações falam em fruição, em contato efetivo com o texto, mas o que notamos é que, principalmente no Ensino Fundamental, o texto literário, na maioria das práticas em sala de aula, é apresentado de forma fragmentada e com uma proposta de interpretação e compreensão do texto em que o aluno vai à procura de informações ou de respostas às perguntas propostas no próprio texto, fato este que contribui muito pouco para a formação do leitor, visto que o impede de relacionar seus prévios com o texto em questão. São raras as atividades de inferência. A leitura nesta perspectiva é reducionista, porque se trata de uma atividade meramente passiva. O ideal é que a leitura do texto literário no ambiente escolar seja realizada de modo interativo, que suscita as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, uma vez que a compreensão para este autor trata-se de um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constitui.

A leitura em uma perspectiva interacionista compreende um fluxo de informação, pois o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a

³⁶ Fruição na leitura é participação, conhecimento, prazer estético, que na leitura pode nos causar, também tristeza, horror, entre outras manifestações.

informação que o leitor traz para o texto. Nesta concepção a leitura não se realiza somente no texto e nem no leitor, na realidade o processo de significação perpassa pela interação, ou seja, pelo intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto.

Orlandi (2001) explica que o leitor ao interagir com o texto e com o autor com o intuito de atingir um processo de significação por meio da leitura é capaz de realizar uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao inter-relacionar o leitor, o escritor e o texto, no processo de construção de sentidos.

Nesse contexto, entendi, ao me preparar para essa proposta, que cabe a mim ser a mediadora desse processo, ao mostrar aos alunos, algumas marcas, por exemplo, que caracterizam os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, o dialogismo que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que compõem o enunciado por dentro. Deve-se considerar o contexto para gerar significado, uma vez que o cruzamento das compreensões dos participantes das trocas dialógicas realizadas por eles podem promover enunciações concretas, ou seja, possam construir uma compreensão ativo-responsiva.

E, também considerar que para Bakhtin, essencialmente dialógico, o discurso romanesco

está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos (1998, p.86).

Para esse mesmo autor, o romance mantém-se ligado efetivamente com a vida ao figurar a diversidade linguística, constituir-se como “um híbrido intencional e consciente de linguagens” (1998, p.162), uma forma privilegiada de representação do plurilinguismo social. Como esclarece, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso, mas pode desenvolver-se, tornar-se complexa e profunda e atingir a perfeição artística no gênero romanesco” (BAKHTIN, 1998, p.87).

No romance, “cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 1998, p.100). Assim, o discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um desses discursos admite uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau) (BAKHTIN, 1998, p.75).

Para tratar do dialogismo no romance, antes Bakhtin lembra que “entre todas as palavras pronunciadas no cotidiano não menos que a metade provém de outrem” e que os procedimentos de transmissão das palavras alheias podem ir “desde a literalidade direta” até a “deformação paródica premeditada”, a “deturpação” (1998, p.140). Não é difícil perceber, no entanto, que Bakhtin dá pouca atenção à transmissão direta das palavras alheias, privilegiando, isto sim, o discurso bivocal, as “interações complexas” entre diferentes vozes e intenções.

Quando apresenta os tipos de discurso na prosa, afirma: “o objeto principal do nosso exame é o discurso bivocal, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (1997, p.211).

A seguir, trago um breve resumo do Romance “Capitães da Areia” com algumas considerações ancoradas em Bakhtin acerca do romance.

3.5 O romance: *Capitães da Areia*

Capitães da Areia (AMADO, 2016) era a denominação das crianças e adolescentes abandonados (aproximadamente cinquenta) que habitavam um velho trapiche nas areias próximas ao cais do porto da cidade de Salvador, na Bahia. Os relatos de vida do grupo formado por meninos e uma menina (Dora), “vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro” (AMADO, 2016, p.27) compõem a narrativa do romance ficcional de Jorge Amado.

Um grupo que levava uma vida “nem sempre fácil, arranjando o que comer e o que vestir, ora carregando uma mala, ora furtando carteira e chapéus, ora ameaçando homens, por vezes pedindo esmola” (AMADO, 2016, p.44).

Chefiados por “Pedro Bala” que, “sabia planejar trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe” (AMADO, 2016, p.27), os “*Capitães da Areia*” ganharam fama desde o dia que *O Jornal da Tarde* (cujo título talvez seja uma possível alusão ao tradicional jornal da imprensa baiana *A Tarde*, existente na vida real) havia cobrado providências imediatas por parte do Juiz de Menores e do Chefe de Polícia, uma vez que o Comendador José Ferreira, um dos mais honrados, abastados e acreditados negociantes de Salvador tivera a sua residência, “coração do mais chique bairro da cidade (...) remanso de paz e trabalho honesto” (AMADO, 2016, p.10), furtada em mais de um conto de réis e um de seus empregados feridos. A reportagem foi publicada na página de “Fatos Policiais”, com um clichê da casa do Comendador com o Título: CRIANÇAS LADRONAS, na primeira página.

Durante a ação dos Capitães da Areia, um grupo de vários moleques que, como um “bando de demônios”, fugiu saltando as janelas. O crime, que não era o primeiro feito pelos “Capitães” no elegante bairro da capital baiana, deixou os moradores alarmados e receosos de que novos assaltos pudessem acontecer, de modo que o *Jornal da Tarde*, ao fim da reportagem, voltar a enfatizar a necessidade de providências por parte das autoridades competentes: “Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias” (AMADO, 2016, p.11).

Nos dias seguintes à publicação da reportagem, o *Jornal da Tarde* divulgou as cartas que foram enviadas pelo secretário do Chefe de Polícia e pelo Dr. Juiz de Menores para a redação do órgão da imprensa baiana. A carta, enviada pelo secretário, fora publicada na primeira página do jornal, com clichê do Chefe de Polícia e um vasto comentário elogioso. Na carta, o secretário afirmava que o Chefe de Polícia não havia tomado providência alguma, pois o problema competiria antes ao Juiz de Menores. No entanto, iria tomar sérias medidas para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de anteontem sejam presos para sofrerem o castigo merecido (AMADO, 2016, p.13).

Apresento a seguir trechos das cartas:

1- Trecho da carta do secretário do chefe de polícia à redação do *Jornal da Tarde*, publicada em primeira página, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso. (AMADO, 2016, p.13)

“Tendo chegado ao conhecimento do dr. Chefe de polícia a local publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos Capitães da Areia, bando de crianças delinquentes, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o dr. Chefe de polícia se apressa a comunicar à direção desse jornal que a solução do problema compete antes ao juiz de menores que à polícia. A polícia nesse caso deve agir em obediência a um pedido do dr. Juiz de menores. [...]

Pelo exposto fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face desse problema.”

2- Trecho da carta do Dr. Juiz de Menores à redação do *Jornal da Tarde*, publicada com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso. (AMADO, 2016, p.14 e 15)

“ Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável chefia de polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com sua luz puríssima), a declarar a desculpa não procede. Não procede, sr. Diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. “

3- Trecho da carta de uma mãe, costureira, à redação do *Jornal da Tarde*, publicada na quinta página, entre anúncios sem clichês e sem comentários. (AMADO, 2016, p.16 e 17)

“ Desculpe os erros e a letra pois não sou costumeira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos ii. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos Capitães da Areia e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É para falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. ”

4- Trecho da carta do Padre José Pedro à redação do Jornal da Tarde, publicada na terceira página, sob o título “Será verdade?” e sem comentários. (AMADO, 2016, p.18)

“... As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave mestre, sr. Redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mas revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos.”

5- Trechos da carta do Diretor do Reformatório à redação do Jornal da Tarde, publicada na terceira página com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda feira irá um redator do Jornal da Tarde ao reformatório. (AMADO, 2016, p.19, 20 e 21)

“Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das muitas que aqui vêm e querem impedir que o reformatório cumpra a sua santa missão de educar seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem.”

“Esse padre (que eu chamarei de padre do demônio, se me permitis uma pequena ironia, senhor diretor) abusou das suas funções para penetrar no nosso estabelecimento de educação em horas proibidas pelo regulamento e contra elegeu tenho de formular uma séria queixa: ele tem incentivado os menores que estado colocou a meu cargo à revolta, à desobediência...”

Essa reportagem e as cartas se encontram numa seção intitulada Cartas à redação no início do livro. O leitor encontra um gênero cuja referência aparece entre parênteses no texto: reportagem publicada no “Jornal da Tarde, na página de “Fatos Policiais”(com um clichê da Casa do Comendador e um do Comendador, no momento em que era condecorado), trazendo as cartas e uma notícia.

Nesse trecho do livro, o discurso de outrem, suas vozes e linguagens sociais, seu vocabulário e pontos de vistas ferozmente hostis aos meninos de rua configuram-se como uma estilização paródica do discurso da alta classe econômica, da opinião corrente e da imprensa, a serviço das elites, refratando assim as intenções do autor de denúncia dessa posição axiológica e das conseqüentes formas de ação. A posição explicitamente defendida pela notícia é desumana, cruel, violenta e perversa.

As cartas, do gênero epistolar, incorporadas ao romance, criam época não só na história do romance, mas também na linguagem literária. Apresentam o embate de duas vozes:

uma denunciando os meninos de rua, incriminando-os e colocando-os à margem da sociedade, tal como na reportagem do início do romance; e outra denunciando as instituições públicas, mais especificamente, o reformatório pelo tratamento dado aos meninos como se vê na carta de mãe de um menor pobre e na de um padre, que toma a defesa das crianças.

Essas vozes representam dois grupos sociais, as elites, detentoras do poder e do discurso oficial, que exigem a eliminação do bando de criminosos, a prisão deles em reformatórios e que atribuem a situação dos meninos “ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos”; e os desprovidos de poder econômico, que fazem a crítica a essas elites, responsáveis pelos poderes públicos.

Além dessa posição assumida pelo autor, por meio da seleção das palavras, ou melhor, pelos julgamentos de valor associados com as palavras, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos, vemos a posição do autor em relação a essas vozes, que vai se construindo por meio dos gêneros acima citados, pois a linguagem do narrador e / ou personagens pode expressar diferentes vozes sociais dentro de um único discurso por meio do “discurso de outrem” e de forma às vezes implícita.

A utilização dos gêneros intercalados, primários e secundários, os quais autônomos, como as cartas, diários, biografia, notícias de jornal, reportagens, constitui-se um recurso estrutural básico, engenhoso para a composição de um romance pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. São utilizados como formas elaboradas de assimilação da realidade. Intencionais ou não, eles refratam em diferentes graus as intenções do autor que, de forma realista, dá voz aos meninos abandonados, ao incorporar elementos da cultura popular. Ao entrarem no romance, segundo Bakhtin (1998, p.125), introduzem nele a sua linguagem e, portanto, estratificam a sua unidade linguística e aprofundam de um modo novo o seu plurilinguismo.

Nesse sentido, expõe-se o discurso de outrem, uma vez que traz o discurso do narrador, refratado nas vozes das personagens, orquestrando vozes sociais, plurilinguismo social a luta de classes, por meio do qual retrata o contraste social: de um lado, os ricos, a polícia, a justiça, a mídia e o clero; do outro lado, os pobres, a miséria urbana, a criminalidade, o abandono, a repressão. Essa diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, em cada momento dado de sua existência histórica, constitui premissa indispensável ao gênero romanescos, conforme explica Bakhtin (1998, p.75).

“O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um deles admite uma

variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau). [...] este movimento do tema que passa através de línguas e discursos, a sua segmentação em filetes e gotas de plurilinguismo social, sua dialogização, enfim, eis a singularidade fundamental da estilística romanesca.”

Em suma, o plurilinguismo introduzido no romance pela variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações; o movimento do tema que passa através de línguas e discursos, sua dialogização são premissas da prosa romanesca (BAKHTIN, 1998, p.76).

Especificamente neste romance, o autor constrói um enunciado, tentando apresentar ao leitor algo essencial, algo importante para a vida humana, ou algo que tenha relação direta com ela. “E esse aspecto humano deve estar voltado, ainda que pouco, para o lado essencial, isto é, deve ter certo grau de realidade viva” (BAKHTIN, 1998, p.230).

Um conceito essencial na concepção bakhtiniana da literatura é a exotopia. A exotopia encontra-se na relação entre autor e personagem para determinar a forma e conteúdo na obra literária. Segundo Ponzio (2009, p 58), através da personagem e do autor, os valores extra-artísticos, ligados a uma determinada situação social, penetram na obra e encontram nela a expressão artística. “A palavra do autor tem que expressar uma alteridade real para que o personagem seja convincente, para que o conteúdo resulte em realidade se obtenha verossimilhança de valores”. (Idem, 2009, p.59)

“Naturalmente encontrar-se fora, a exotopia, é a condição imprescindível da palavra literária, assim como é a participação nos conteúdos e nos valores da vida social. A obra literária assume formas diferentes conforme se organiza a dialética de “estar dentro” e “estar fora” da palavra literária, que comporta sempre uma determinada distância – mesmo onde parece haver identificação – entre autor e herói, ou personagem, como condição necessária para que o conteúdo receba forma artística.” (PONZIO, 2009, p.59)

Assim, *Capitães da Areia* pode ser considerado um romance na perspectiva bakhtiniana. E apresenta-se como um elo de mediação para meu estudo voltado à formação do leitor literário.

3.6 A leitura do romance em sala de aula

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. Bakhtin (2015)

As ações de linguagem passam a ser meios de constituição e instauração da voz do sujeito nos diferentes espaços sociais. Saber ler, interpretar, de acordo com Geraldi (2003), é um exercício político e se efetiva quando o professor estimula o aluno a conhecer o maior número possível de recursos da língua portuguesa e, principalmente, ser capaz de usá-los (ou reconhecê-los), de maneira adequada, para produzir textos em situações específicas de interação. Em suma, ações de linguagem que possibilitem ao aluno compreender que a leitura de um texto é uma atividade interacional de construção de sentidos.

Nas diferentes interações sociais, do encontro entre o eu e o outro (das palavras dele e de minhas contrapalavras), há sentidos construídos num contexto, sentidos que não preexistem aos contextos nos quais emergiram. Bakhtin adverte que o sentido não está na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor, mas sim no processo da compreensão ativa e responsiva, fruto das interações entre eles.

Utilizando-se dos recursos que tinha disponíveis em sala de aula, como livros, telão, projetor multimídia, notebook, fiz download do texto de domínio público e o projetei no telão nas aulas de língua portuguesa. Pedi também que fizessem download do livro em seus celulares para que pudessem ler na tela de seus aparelhos. Assim, uns liam pelo celular, outros no telão e outros no livro impresso.

Como estratégia, dei algumas informações gerais sobre o tema, chamando a atenção para determinados aspectos (título, crianças abandonadas, mar, Bahia...); perguntei o que eles sabiam sobre o que iríamos ler. Perguntei-lhes também, por que leríamos aquele livro e eles imediatamente me responderam que era para fazer um trabalho e, logo em seguida, me perguntaram quanto valeria na nota do trimestre. Com medo de que eles não se envolvessem com a atividade, disse-lhes que valeria nota sim, mas ainda não sabia quanto e que eu lhes diria ao final da leitura.

A leitura era feita em voz alta por mim e pelos alunos. Geraldi (2013, p.25) ressalta que não há nessa forma de ler neutralidade “da voz que lê: ela entoa, dá corpo às palavras e com isso significa com o enunciado escrito”.

Em alguns momentos, a leitura em voz alta era interrompida por mim e pelos alunos para esclarecer o vocabulário, comentar, explicar o enredo, avaliar ações e motivações de personagens, discutir pontos de vista e tomar posições sobre as ideias defendidas no texto, concordando ou não com os fatos narrados no texto. Essas interrupções se mostraram muito importantes para que os alunos questionassem a respeito das ideias e das características do discurso até então apresentadas e, em diálogo com o texto, atribuíssem sentido ao que estavam lendo.

Por exemplo: no início do livro há uma sequência de cartas e notícias de jornal, analisadas uma a uma, observando o ponto de vista de cada interlocutor e, delas, pudemos concluir, depois de todas as opiniões ouvidas, que todas tratavam das mesmas questões, mas nenhuma delas trazia soluções para as condições de vida daquelas crianças. As notícias, claramente tendenciosas, mostravam um jogo de empurra – empurra de responsabilidades e nenhuma proposta havia para melhorar a vida daqueles meninos abandonados.

Essa forma de mediação em sala de aula tem por objetivo fazer com que todos participem e se empenhem em ler cada vez melhor, pois:

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo”. (BRASIL/MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, p.36)

Nesta atividade de leitura, tentei ser mediadora do processo ao ensinar-lhes estratégias para compreender o texto como as expostas acima. Geraldi (2010a, p. 104), por exemplo, afirma que o texto é marcado por “processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona. O léxico não é neutro e seu agenciamento para o interior do texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo, não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem institucional”.

Com a interrupção da leitura diante da materialidade do texto, ao comentarmos os possíveis sentidos de determinadas palavras ou expressões, algumas vezes, sem recorrer a dicionários, era possível levantarmos hipóteses ou então adaptarmos o sentido ao contexto do texto. Por exemplo:

“ O Sem-Pernas ri, sardônico:

– Não gosto de xibungo.

E sai andando pelo trapiche.”

Amado, Jorge. Capitães da Areia. p.37

Um aluno me perguntou o que era “sardônico” e eu lhe respondi que era um adjetivo que qualificava o Sem-Pernas e que nós acabáramos de ler nas páginas anteriores sobre o Sem- Pernas. Um outro aluno, disse que o Sem-Pernas era malvado, ruim. E como ele sofria muito, ele não conseguia ser bondoso com ninguém. Eu completei explicando que “sardônico”

era uma mistura de maldade com ironia. Ele estava debochando. Uma menina me perguntou o que era “xibungo”. E outra menina respondeu que era homossexual. Aproveitei para falar que Amado, ali, com discurso direto, estava dando voz para o Sem-Pernas.

Esta estratégia, segundo esse mesmo autor, permite ao leitor, ao ler, construir significações e se constituir como leitor, ao combinar suas leituras prévias e sua história e pode, também, permitir ao aluno apreender um arcabouço de procedimentos a serem utilizados na construção de sentido do texto.

Depois, eu, preocupada com o tempo e com o número de páginas, pois aproximava-se uma avaliação externa da Secretaria de Educação, em que seriam cobrados conteúdos gramaticais, não explicados ainda, comecei a pedir que lessem o livro em casa. Para isso, achei melhor determinar o número de páginas que deveriam ser lidas para a aula seguinte.

Na aula posterior, eu recapitulava para poder retomar o que havia sido lido por eles e comentar, discutir as passagens. Procurava também trazer algumas perguntas sobre informações subentendidas no texto ou inferências sobre o uso de certas palavras ou palavras e sentido figurado, efeitos de ironia ou humor, por exemplo, para depois dar continuidade à leitura coletiva.

Na sala de aula, diante de meus alunos, foi muito difícil. Queria homogeneizar, controlar, porque muitos alunos queriam ler o livro de uma vez e terminar de lê-lo em poucos dias. Precisava decidir o que fazer didaticamente. Fiquei desapontada com o descompasso entre minhas aulas, aqueles que já tinham lido o texto na íntegra e aqueles que não tinham lido; não consegui lidar com os acontecimentos, acasos, os desenvolvimentos iminentes e até mesmo com a possibilidade de um ponto de chegada definitivo, nem visualizar um novo patamar que permitiria avanços na prática. Eu estava pensando nas minhas estratégias perfeitas e não nos meus alunos, na aprendizagem deles.

Percebi que estava desconsiderando a heterogeneidade dos sujeitos na construção do conhecimento, pois eu queria que todos fizessem a mesma leitura, ao mesmo tempo. Foi difícil entender, também, naquele momento, que deveria ser capaz de compreender o que acontecia e refazer outros percursos. Mesmo assim, continuei a leitura um pouco em casa, um pouco na sala de aula. Quando retornávamos à aula seguinte, os alunos apresentavam suas leituras em uma simples conversa, ou por cotejamento de outros textos como explicarei a seguir.

4º CAPÍTULO: Contrapalavras

Neste capítulo, trago o cotejamento com outros textos com a mesma temática de Jorge Amado para fazer com que os alunos construíssem suas compreensões ativo-responsivas. Num exercício de produção de texto trouxeram as suas contrapalavras. Algumas considerações e reflexões foram feitas ao observar certos indícios nos textos produzidos e na prática proposta.

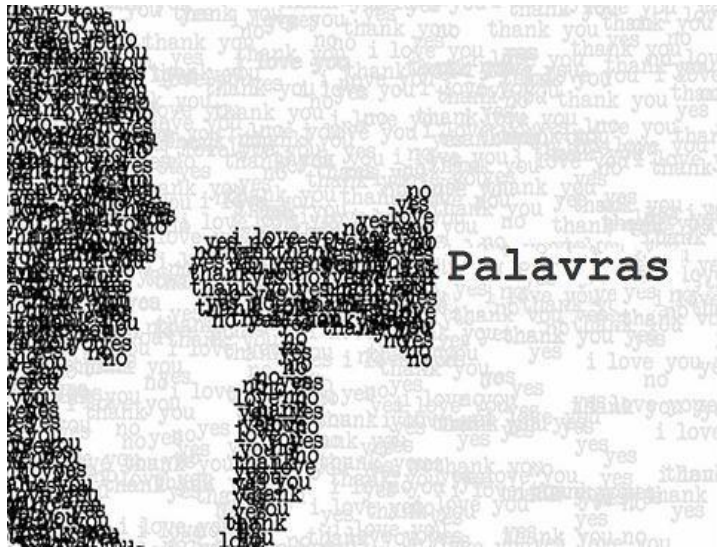


Figura 12 - Imagem Anônima

Contranarciso

*em mim
 eu vejo o outro
 e outro
 e outro
 enfim dezenas
 trens passando
 vagões cheios de gente
 centenas
 o outro
 que há em mim
 é você
 você
 e você
 assim como
 eu estou em você
 eu estou nele
 em nós
 e só quando
 estamos em nós*

*estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

(Leminski, Paulo, Toda Poesia. São Paulo: Companhia das letras, 2013, p.32)

4.1 Cotejar e contrapalavrear

“Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

Nessa época, acontecia uma grande discussão na mídia sobre uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), no caso a PEC 171, que tramitava no Congresso Nacional e naquele momento no Senado. A PEC 171, que trata da redução da maioria penal no Brasil, provocou na sociedade amplas discussões acerca da situação dos menores infratores. A mídia brasileira não apenas acompanhou como também motivou e nutriu a polêmica. A revista semanal, *Revista Época*, publicada pela Editora Globo, em 02/04/2015³⁷, trazia opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre a possível redução da maioria penal. Como a questão remetia ao tema do livro que líamos em sala de aula, concluí que seria interessante levar os textos jornalísticos para o conhecimento dos alunos.

E, então, pensando em trazer o “vivido”, o que acontecia no exterior da escola, na vida, para o interior da escola, abri um parêntese na leitura do romance e propus que meus alunos refletissem sobre ambas as opiniões.

Mas antes de apresentar os artigos de opinião publicados na revista, pedi ajuda ao professor de História, que trabalhava com o mesmo grupo de alunos. Em suas aulas, explorou com os alunos os artigos de lei que tratam da criança e do adolescente; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e explicou o que é uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional), em especial, a PEC nº 171. Assim, quando lemos os textos de opinião publicados na *Revista Época* (02/04/2015), foi mais fácil para os alunos compreenderem as questões, porque esses conhecimentos prévios fizeram com que os alunos começassem a pensar sobre o tema.

Depois, promovi um debate em sala de aula sobre a Proposta da Emenda Constitucional - PEC 171. Para esse debate elaboramos uma lista de perguntas e pontos-chaves sobre o tema. A discussão foi iniciada com a foto de um colante com os dizeres: *Brasil: país da impunidade*, depois discutimos: Jovem negro e pobre, perspectivas. Ser jovem na periferia. Como funciona o sistema prisional brasileiro? Como o Estatuto da Criança e do Adolescente trata o jovem infrator? Sugeri que anotassem numa folha de papel o que achassem mais relevante durante o debate para ajudar, posteriormente, o desenvolvimento do texto individual

³⁷ Os textos trabalhados em sala de aula encontram-se nos anexos desta pesquisa.

sobre o assunto. Essa vivência trouxe um embate de ideias, verbalizadas ou não e, diante das palavras dos outros, retrucava-se, complementava-se, negava-se com as próprias contrapalavras (BAKHTIN, 2009). Essa estratégia se mostrou muito importante porque sempre ajuda a prolongar a memória e pode desencadear outras ideias, ou melhor, recuperar elos.

Contrapalavras, aqui, assume o sentido dado por Bakhtin (2009), que diz que a compreensão se dá num movimento dialógico. Compreender é opor à palavra do locutor, uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. “[...] Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*³⁸, deve conter já o germe de uma resposta”. (BAKHTIN, 2009, p.136)

O leitor, em diálogo com o texto lido, assimila as palavras de outrem e, ao utilizar suas próprias palavras, entra em processo de interiorização e apropriação do conteúdo que se dá pelo processo de construção da réplica. Suas contrapalavras “conversam” com o texto lido e retomam o tema.

“A cada palavra da enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (BAKHTIN, 2009, p.137)

Ainda nesse debate, houve alunos que relacionaram a questão da PEC 171 com a situação de alguns personagens do livro para justificar suas posições e fundamentar seus argumentos. Lembro-me de que, no momento, fiquei muito satisfeita, pois a postura desses alunos indicava que a proposta de trabalho tinha alcançado seus objetivos. Naquela oportunidade, aproveitei para explicar que, apesar de as cartas e notícias de jornal apresentadas no início darem a impressão de veracidade, a obra era fictícia, que poderia até ter sido baseada em fatos reais, mas os capitães da areia eram personagens fictícios.

Ficou evidente que esse cotejamento de textos escritos (romance, artigos de opinião da *Revista Época*, Proposta de Emenda Constitucional e do Estatuto da Criança e do Adolescente) e orais (debate) permitiu a compreensão mais alargada sobre o texto literário que líamos.

Em seguida, pedi que escrevessem um texto argumentativo em que se posicionassem contra ou a favor, em relação à proposta enunciada a seguir. Em nenhum momento anterior tinha oferecido um esquema prévio desse gênero textual, mas, ao ler os

³⁸ Grifo do autor.

artigos³⁹ com eles, em sala de aula, ia pontuando o que era a apresentação do tema, a argumentação, os tipos de argumentação, metáforas, construções sintáticas, seleção lexical (estilo), entre outros aspectos. Discuti também sobre o estilo com que cada um dos articulistas escrevia.

A proposta foi a seguinte:

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
<p>Com base na leitura dos textos da <i>Revista Época</i> e no debate, escreva um artigo de opinião e imagine que ele será publicado em um jornal de nossa cidade.</p> <p>Nesse gênero de texto, você deve expressar sua opinião a favor ou contra sobre a Proposta de Redução da Maioridade Penal – PEC 171/2015.</p> <p>Seu trabalho será avaliado de acordo com os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do tema com espírito crítico; • Adequação da linguagem à norma padrão; • Construção textual e escolha de título compatíveis com o gênero artigo de opinião.

O tema proposto é pertinente. Tem a ver com os jovens e é de grande interesse social. Em seus textos, os alunos devem tomar uma posição acerca dessa questão polêmica de interesse público. A proposta gera muitas discussões, sobre a qual as pessoas apresentam opiniões diferentes. Ela pode afetar, direta ou indiretamente, a vida de todos, por isso ela é de interesse público e tem importância social.

Para escrever sobre essa questão, o cotejamento com: o debate, os textos jornalísticos, as leis permitiram aos meus alunos tomar conhecimento do que já foi dito sobre o assunto; incorporar a posição de outras pessoas (seja para concordar, seja para discordar); e, fundamentalmente, argumentar, ou seja, justificar a própria opinião com fatos, dados, exemplos, evidências, princípios, comparações, opinião de especialistas.

A atividade tinha por objetivo propor um diálogo, trazer contrapalavras como já se afirmou anteriormente. Não tinha a preocupação de ser autoritária, mas, ao utilizar os verbos no modo imperativo ou taxativo, “escreva”, “deve expressar”, percebi que continuava a ser a professora de antes, a que comanda e a que os alunos obedecem. Além disso, ao apresentar apenas uma possibilidade de elaboração do texto, limitando as contrapalavras dos alunos, que

³⁹ A escrita de textos argumentativos, em especial artigos de opinião, faz parte do conteúdo programático de produção de texto do Ensino de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental. Os artigos lidos encontram-se nos anexos.

poderiam trazê-las de outras maneiras como teatro, música, desenhos, estava atendendo mais uma vez à demanda da escola (objeto de ensino – texto argumentativo). Isso me fez pensar se a proposta feita por mim não passou de uma atividade escolar. Exatamente como Geraldini explica em seu texto: “Ler e escrever: uma mera exigência escolar?”, lerem o artigo de opinião para escreverem um texto do mesmo gênero, sobre o mesmo tema e de forma mnemônica, reproduziriam o que tinham lido, pois, ao solicitar a escrita de um artigo de opinião, impus um modelo com fins didáticos. Mais adiante, trago as minhas conclusões a esse respeito.

Como ensina Geraldini em *A aula como acontecimento* (2010), “Aprender a escrever traz dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras para signos escritos.” [...] O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Escrever significa conscientizar-se de sua ‘fala’, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração. [...] Nos textos aparecem todos os problemas que podem ser enfrentados no campo da linguagem: os sentidos e as formas comuns e inusitadas de expressá-los. A atenção ao acontecimento pode chegar ao detalhe do linguístico e do escrito.

Trabalhamos em sala de aula, meus alunos e eu. Conforme iam escrevendo, traziam seus textos para eu ler e comentar. Numa sala com 35 alunos, conseguia dar atenção, numa aula com 50 minutos, para no máximo 6 alunos. Os outros tinham de esperar a próxima aula. Isso foi ficando difícil para mim, porque muitos não tiveram a atenção de que precisavam e aproveitavam para brincar, conversar etc. Pedi para que eles trocassem seus textos entre si e comentassem com o colega, mas isso não deu resultado. Todos entregaram o texto, mas muitos sem ajustar palavras e construções ao seu projeto de dizer, de constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Enfim, a maioria de meus alunos não revisou seu texto, não o refez para a melhora de sua forma final, apesar de eu ter dito a eles que eu também não gostava de fazer rascunhos, como eles, muito menos de reler meus escritos. Fiz isso para tentar me aproximar deles, mostrando que também tenho minhas limitações quanto ao ato de escrever. Queria que eles não se sentissem tão incapazes, já que eu me apresentava sem a máscara do sabe-tudo que muitas vezes escuda os nossos limites de seres humanos. Bakhtin (1992, p.73) assim explica essa posição humanista:

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo revelando-me para outrem, através de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si, determinam-se em relação a outra consciência (com um você).

Os alunos recuperaram em seus textos os argumentos do debate. Também ficaram evidentes as vozes do professor de História; dos comentários das famílias. É importante

esclarecer aqui que, nesse grupo de alunos, todos tinham uma competência para o processo de escrita.

Trouxeram suas contrapalavras em seus textos, no sentido dado por Bakhtin (2009), que diz que a compreensão se dá num movimento dialógico, dando-me indícios que tinham estabelecido compreensão sobre o tinham lido. Afinal, “compreender é opor à palavra do locutor outra contrapalavra.” (BAKHTIN,2009, p.137), pois “cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2009, p.137). Os textos produzidos pelos alunos são a resposta da compreensão materializada. Ao escreverem com suas próprias palavras, o leitor já está em processo de interiorização e apropriação do conteúdo e se dá pelo processo de construção da réplica, assim os textos de meus alunos ‘conversam’ com os textos lidos e retomam o tema, havendo um diálogo entre os textos lidos e os textos produzidos pelos alunos.

Na leitura de cada texto, o leitor faz emergir uma série de palavras suas que se juntam com as dos textos lidos, formando novos enunciados, configurando-se assim em novo conhecimento. Esse é o caminho para a escrita.

Em sua produção, os alunos, por meio do processo dialógico com os textos lidos, acabaram trazendo as palavras do outro. Em tese, trazem indícios desse diálogo e há a tentativa de compreensão das enunciações dos autores dos textos, incorporando algumas de suas palavras, mas com uma série de palavras do leitor que se juntam na escrita, passo sequencial nas atividades de leitura e produção verbal. Esse gesto nos remete ao discurso interior citado por Bakhtin (2009, p. 117):

“O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas.”

O trabalho com o livro ficou, aparentemente em segundo plano e a questão da PEC 171 tornou-se mais presente. Queria ter tido a oportunidade de divulgar os resultados, mas o calendário escolar mostrava que eu deveria concluir as atividades no final do mês e em mim ficou a sensação de que aquela atividade não passara de uma atividade escolar, avaliativa, escrita para um só leitor: a professora. O objetivo de dizer algo a alguém a respeito de um tema, no caso a redução da maioria penal, ficou no meio do caminho, mas obtive êxito ao cotejar o livro com os textos jornalísticos para estabelecer o entendimento do que foi lido e trazer as contrapalavras de meus alunos.

Para exemplificar o exposto acima, trago a transcrição e comentários sobre alguns textos produzidos em sala de aula por meus alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental⁴⁰.

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam dentro de condições sociais continuamente diversas em relações diversamente hierarquizadas, em registros diversos, segundo ideologias diversas, segundo perspectivas individuais, de ambiente de grupo, de classes diversas (PONZIO, 2013, p. 190).

Antes de trazer os textos, é importante ressaltar o contexto de produção, dizendo que esses objetos de análise, apesar de costumeiramente serem encontrados na esfera jornalística, aqui, estão na esfera escolar, numa prática de ensino/aprendizagem. Para dizer o que se pretende, no espaço escolar, pois os textos circularão nesse espaço.

O conteúdo temático faz menção à discussão sobre a redução da maioria penal. Para persuadir o leitor a concordar com a sua tese favorável ou não à PEC 171, o produtor de texto lança mão de estratégias, utilizando marcas linguísticas que são específicas para o gênero: artigo de opinião.

TEXTO 1

M. P. S. – 14 anos

Fechem as cadeias e abram os olhos

É comum deixarmos os nossos ideais infantilizados e moralistas impedirem que cada um de nós faça uma análise de tudo de maneira imparcial, popularmente dizendo “enxergar o outro lado da moeda”. Ainda mais a respeito de uma questão tão importante quanto a da Redução da Maioridade Penal – PEC-171.

Não estou dizendo que concordo com jovens que abusam da sua idade para cometer delitos e prejudicar o próximo. Ao contrário, acho mais do qualquer um que isso está errado, mas pense, será que todos eles tiveram escolha? Será que todos eles tiveram alguém para orientá-los?

Antes de tomarmos iniciativas precipitadas e pura e simplesmente “escolher um lado, tente imaginar os motivos que levaram um grande (mas nem tão grande quanto a mídia notifica e dá a entender) números de jovens ao mundo do

⁴⁰ Os textos produzidos em sala de aula encontram-se digitalizados nos anexos desta pesquisa.

crime, e posso assegurar que os reais motivos não são tão úteis quanto você imaginou. A não ser que miséria, pobreza extrema, convivência com a violência e uma vida sem perspectiva de melhoras, sejam motivos fúteis para você.

Além de tudo, se verificarmos dados e estatísticas oficiais, jovens não são os maiores agressores e sim as maiores vítimas da violência. O Brasil é um dos países em que mais se mata jovens no mundo, não venha com essa de “são todos bandidos mesmo...” porque a realidade não é bem essa, milhares deles são inocentes... E mesmo que fossem, isso justifica a morte de alguém?

Além de tudo, a PEC 171, não resolverá muita coisa ao meu ver, uma vez que a maioria dos jovens apreendidos são por causa do tráfico, jovens desfavorecidos (alguém da burguesia raramente é apreendido) e grande parte são só os “laranjas” de um chefe e facilmente substituíveis.

Além de tudo, será que o tráfico será proibido se houvesse impostos e lucros concretos do governo sobre ele? Pense comigo, álcool e cigarros são tão prejudiciais quanto, mas são legais perante a lei. Ambos destroem a vida de milhões de pessoas então, qual a diferença de morrer por álcool ou por crack? Ambos são drogas. A verdade é que o governo não se importa com o bem-estar da população, e se não acredita, olhe os escândalos diários e a situação da saúde e da educação.

Por falar nisso creio que os “a favor” saibam que o criador do projeto, o Sr. Benedito Domingos, foi condenado por envolvimento no esquema de corrupção investigado pela operação Caixa de Pandora. Sinceramente, alguém que quer “ensinar que o crime não compensa” envolvido em algo assim, parece impróprio.

Bom, só para encerrar, creio que a verba que utilizaram para construir cadeias (que certamente serão necessárias se a PEC for aprovada) seria muito melhor utilizada se investissem em educação e lazer. Isso sim é cortar o mal pela raiz. Afinal, um livro custa menos do que um presidiário e conhecimento tem mais poder do que a violência.

M.P.S. deu o título “*Fechem as cadeias e abram os olhos*” no imperativo convocando o seu leitor a se posicionar. Inicia seu texto recuperando na sua memória discursiva outros enunciados: “*como “enxergar o outro lado da moeda”*” e finaliza com outro enunciado “*cortar o mal pela raiz*”. Com “Enxergar o outro lado da moeda”, ela propõe ao leitor partir

de si mesmo, do seu lugar singular, ser não-indiferente pelo outro. Ao utilizar a primeira pessoa do plural, M.P.S não está assumindo a opinião sozinha. “É comum deixarmos os nossos ideais infantilizados...”, mas em “não estou dizendo que concordo com jovens...” em primeira pessoa, traz para si a responsabilidade do que está dizendo, assumindo uma posição.

No segundo parágrafo: “*mas pense, será que todos eles tiveram escolha?*” relaciona a situação das personagens do livro lido *Capitães da Areia* com a vida de muitos jovens em situação vulnerável na atualidade. Relacionando arte e vida, envolvendo o outro fictício como o outro concreto. Ao ler o livro, as personagens eram fictícias, mas ao debater sobre a PEC 171, as personagens se humanizaram, materializaram o jovem infrator. A leitura do livro *Capitães da Areia* permitiu a M.P.S relacionar a sua vivência no seu contexto social; as leituras passadas com a experiência de leitora em que pode conhecer o cotidiano daquelas crianças, que é muito diferente do seu. Ela conseguiu transferir da arte para a vida.

No terceiro parágrafo, M.P.S. dialoga com seu leitor chamando-o, mais uma vez à responsabilidade, em conexão com a não-indiferença.

No quarto parágrafo, para dar força à sua posição contrária à PEC 171, faz alusão a dados estatísticos, mas não cita números. Traz, no quarto parágrafo, a “voz do senso comum” “*são todos bandidos mesmo*” e prossegue nos outros parágrafos dialogando com o leitor, tentando fazê-lo refletir sobre a questão.

No sétimo parágrafo, cita Benedito Domingos, investigado pela operação Caixa de Pandora, mas argumenta de forma genérica, supondo que o seu leitor saiba de quem se trata. Isto é um indício das condições de produção e finalidade desse enunciado, pois foi produzido na escola, numa atividade escolar para seus pares na escola, que participaram dos debates e das leituras. Assim, M.P.S., ao citar Benedito Domingues, supôs que todos soubessem quem era.

Encerra trazendo o dito popular “cortar o mal pela raiz” e as vozes: do professor no debate, dos colegas, da família.

É um texto opinativo, pois M.P.S. expressa o seu ponto de vista contrário à redução da maioria penal. Entretanto, para sustentar a sua opinião, não consegue se aprofundar no argumento: investimento em educação. Isto é, um ponto de vista sobre uma questão controversa é apresentado; em seguida, possíveis objeções são levantadas, mas no final, ela não consegue se sustentar mesmo apresentando um argumento.

Não comentarei aqui aspectos gramaticais.

TEXTO 2 – Maioridade Penal

I.C.F. – 14 anos

Cada caso é um caso, que deve ser tratado e resolvido adequadamente.

Apenas 1% dos homicídios cometidos são realizados por jovens. Não sou contra a redução, mas também não sou a favor. Vários países já reduziram a maioridade penal, porém, voltaram atrás. A redução não acabará, ou diminuirá a violência como a maioria pensa. O Brasil não tem estruturas adequadas nem para os presos que já tem mais de 18, seria quase impossível a atenção adequada aos jovens que fossem presos.

Cada caso é um caso que deve ser estudado, por exemplo, um jovem que rouba um mercado: ele não deveria ficar junto com grandes chefes do crime em penitenciárias lotadas por um crime tão banal, se comparado com os crimes cometidos por quem já está preso, e lá, ele apenas aprenderia como roubar do “jeito certo”, para que não seja pego pela polícia, e com certeza, depois de sair da prisão cheio de más informações, ele voltaria a praticar furtos, pois cerca de 70% das pessoas que saem da cadeia, voltam a cometer crimes.

Mas, e se o adolescente estuprar e matar uma mulher? Esse sim deveria ser preso, mas ainda não na mesma penitenciária onde ficam os verdadeiros professores do crime, ele deveria ficar numa penitenciária própria para a gravidade do crime dele, que fosse boa, e realmente mostrasse o quão ruim é a vida de um bandido, de que ele merece mais, de aquilo não o levará a nada.

Como eu disse, cada caso é um caso que deve ser tratado de forma adequada, pequenos furtos, poderiam se resolver na Fundação Casa; grandes delitos numa penitenciária própria para a gravidade do crime e a idade do jovem. Com a diminuição da maioridade penal, não iremos diminuir a violência no Brasil, e sim aumentá-la, pois estaríamos colocando nossos jovens em escolas do crime, e quando saíssem de lá, voltariam a cometê-los, pois a vida no crime compensa mais, o dinheiro (que é foco principal) entra mais rápido do que trabalhando honestamente.

Cada caso deveria ser tratado da forma correta, com a punição correta, deveria ser construir penitenciárias apenas para jovens infratores que cometeram crimes graves, e para os que cometem crimes leves, devem ir para a Fundação Casa, que deveria ter boas condições para receber esses jovens e ensiná-los corretamente. Jogá-los em cadeias superlotadas, com as pessoas mais perigosas, não resolveria nossos problemas como imaginamos, apenas iam piorar com o tempo.

I.C.F. escolheu um título genérico para o seu texto. No primeiro parágrafo inicia com um dado numérico recuperado do debate do qual participou. Ao utilizar a primeira pessoa chama para si a responsabilidade do que está dizendo, mas se coloca numa posição neutra, pois acredita que não há extremos nessa questão. Ela traz as vozes do debate e em diálogo com elas, vai até o final do texto argumentando na tentativa de persuadir seu leitor.

TEXTO 3 – Sem título

S.S. – 15 anos

A questão da maioridade penal tem gerado muita polêmica e tem dividido a opinião da população. A maioria se posiciona a favor, demonstrando que o que o julgamento desse assunto, tão sério, está sendo tomado sem uma análise profunda. Posições tomadas sob o calor da emoção, influenciadas pela mídia, que faz um alarde absurdo, mostrando os casos raros de menores cometendo crimes hediondos. Fazem com que a população exija de seus legisladores uma punição mais severa para os jovens infratores.

Não há parâmetros que comprovam que mudar a legislação penal possa reduzir a violência. A maioria dos que cometem crimes, mais violentos, já ultrapassam os 16 anos, apenas 0,013% das mortes violentas são cometidas por esses jovens.

Em contrapartida as penitenciárias brasileiras não têm estrutura para abrigar os adolescentes infratores. A população carcerária aumentou em 511% nas últimas duas décadas, ou seja, os presídios já sofrem com a superlotação e o governo ainda quer submeter jovens a viver nesse ambiente. Esses jovens estarão à mercê dos chefões do crime ao invés de estarem na escola, estarão na faculdade do crime de onde já sairão aliciados.

A taxa de reincidência no crime é de mais de 70%. A PEC 171 está ludibriando as pessoas, pois a redução da maioridade penal não mudará nada, se maiores de 16 anos forem presos, os bandidos irão aliciar os de 15, o que só trará os jovens para o crime mais cedo.


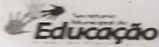
Prender os adolescentes só dará mais gastos, pois para o governo um preso custa 30 mil reais por ano, quando um estudante custa 2 mil reais por ano.

O governo deveria investir em educação não em “prisão”, essa é a solução para diminuir a violência no país, educação de qualidade para todos. E como aquele ditado popular diz: “Cabeça vazia é laboratório do diabo.” Então a criança que está na escola não tem tempo para ficar nas ruas em meio a bandidagem. Os jovens são o futuro do país, eu sou o futuro do país e acho inaceitável que o Brasil desista do seu futuro.

S.S. não tem um título para o seu texto. Dentre os exemplos apresentados é o que poderíamos dizer “um bom texto” dentro do que foi proposto. Está dividido em parágrafos; apresentação – argumentos – conclusão. Fica evidente, ao lermos o texto, a importância do cotejamento com outros textos oferecidos antes da produção de texto.

Observamos que os três exemplos transcritos trazem a marca de responsividade a pelo menos dois discursos: a) o da professora que pediu aos alunos uma posição ativa como leitor e produtor de textos, com uma orientação de que a melhoria na vida do cidadão dependia desse posicionamento; b) os discursos dos alunos participaram que da temática abordada, por meio do cotejamento, o que provocou essa ação responsiva. Com essa atitude ativa, percebemos uma postura crítica, na qual os alunos se posicionam ativamente a respeito da questão tratada. Esse evento de sala de aula pode ser revelador de uma importante constatação: a de que esse espaço, se pautado na proposta do ato responsável, pode ser um lugar transformador de práticas sociais que têm mantido determinados sujeitos em posição de submissão cuja responsividade fica restrita a um contexto mais imediato e não mais amplo.

A seguir, uma avaliação externa de produção de texto, ocorrida em agosto do mesmo ano, com a seguinte proposta: **Figura 13** – Avaliação Diagnóstica – Produção de texto

 PREFEITURA DA CIDADE RIBEIRÃO PRETO <i>faz nossa vida acontecer</i>	Avaliação Diagnóstica Língua Portuguesa - 9º ano/2015 Produção Textual	
Nome do Aluno: _____ Turma: _____		
<p>Caro aluno,</p> <p>Nesse momento você fará uma produção textual que deverá ser elaborada a partir do tema oferecido. Nosso objetivo é verificar como você escreve textos. Pedimos, então, que leia com atenção os trechos abaixo, disponível no site: http://www.brasile scola.com/educacao/escola-x-violencia.htm cujo acesso foi realizado em 22 jul. 2015.</p> <p>Agora use sua criatividade, imaginação e escreva um texto bem interessante.</p> <p>Gostaríamos que você tivesse alguns cuidados: faça letra legível, construa parágrafos, escreva com clareza. Faça primeiro um rascunho, depois passe a limpo sua redação nesta folha.</p> <p>Leia com atenção.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A violência é um problema social que está presente nas ações dentro das escolas, e se manifesta de diversas formas entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso não deveria acontecer, pois escola é lugar de formação da ética e da moral dos sujeitos ali inseridos, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários. [...]</p> <p>Além disso, a violência está estampada nas ruas das cidades, há violência doméstica, os latrocínios, os contrabandos, os crimes de colarinho branco que têm levado jovens a perder a credibilidade quanto à construção de uma sociedade justa e igualitária, capaz de promover o desenvolvimento social em iguais condições para todos... [...]</p> <p>Nas escolas, as relações do dia a dia deveriam ser de respeito ao próximo, por meio de atitudes que levassem à amizade, harmonia e integração das pessoas, visando atingir os objetivos propostos no projeto político pedagógico da instituição.</p> </div> <p>O texto acima fala sobre a violência presente na sociedade, na escola e em outros lugares. Agora, expondo sua opinião a respeito desse assunto e apontando soluções para a resolução desse problema, escreva sobre esse tema. Não se esqueça de colocar um título bem criativo.</p>		

TEXTO 1 – “Feminize? sim, e com orgulho!”
M.P.S. – 14 anos

Uma questão que tem causado polêmica nos últimos tempos é a luta do movimento feminista contra as violências praticadas com as mulheres na sociedade atual.

“Objeto de troca, brinquedo sexual, animal reprodutor”, esses são só algumas das formas nas quais as mulheres eram vistas a séculos atrás, mas aí eu te pergunto: Será que era só no passado? Uma das provas de que infelizmente não, esses preconceitos não são coisa do passado. É a maneira como a grande mídia e a totalmente hipócrita “família tradicional” receberam a “marcha das vadias” na qual as mulheres saem as ruas para provar que independentemente das roupas que usam (ou a falta delas), número de homens, mulheres com quem (dormem) se

relacionam, é inaceitável que as toquem sem consentimento, rotulem ou agridam de qualquer forma.

Os machistas de Plantão que me perdoem (na verdade quero que se lixem mesmo), mas quer dizer que uma prostituta a seus serviços é totalmente conveniente, agora, mulheres com opinião saírem as ruas para lutarem por seus direitos, mostrando somente que é DELAS (com todo direito) se torna algo inaceitável?

Não, não saímos da sua costela, aliás te carregamos por nove meses no útero. Não somos submissas a sua vontade e lutaremos SIM pelos nossos ideais, quer você queira ou não.

E só para constar: não, não vamos voltar para a cozinha, nem venha com o discurso acéfalo do “vai lavar uma louça.” Assim como os gays não vão voltar para o armário e nem os negros pra senzala. Volta você para as cavernas com seu pensamento retrógrado.

Analisando esse texto produzido por M.P.S. podemos comprovar a ideia que todo discurso faz parte de uma cadeia dialógica ininterrupta e se constitui como uma resposta a um outro discurso. M.P.S. traz, no título de seu texto a palavra “Feminaze” que é um termo originado a partir da junção de “feminista” e “nazista”, usado pejorativamente para descrever o comportamento extremo ou radical de mulheres que lutam pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Ele foi usado equivocadamente, porque não tem a ver com nazistas, faz referência à postura de caráter extremo ou radical de mulheres que se consideram feministas e militam pela igualdade de direitos. Acredito que a autora tenha se empolgado com as questões feministas, mas não tenha se atentado para o significado da palavra feminaze.

O tom agressivo em relação aos homens com as palavras “Não, não saímos da sua costela, aliás te carregamos nove meses no útero. Não somos submissas a sua vontade e lutaremos SIM pelos nossos ideais, e quer você queira ou não..” é sua marca de autoria.

O tema sugerido pela proposta é a violência e o texto de M.P.S é uma resposta à violência sofrida por muitas mulheres, principalmente na forma como tratada: “*Objeto de troca*”, “*brinquedo sexual*”, “*animal reprodutor*”. Traz dizeres culturalmente construídos sobre a mulher e o homem (*machista de plantão*).

TEXTO 2 – Sem título**I.C.F. – 14 anos**

A violência é muito presente em nossas vidas, independente do lugar em que estivermos. Em casa, na televisão, os noticiários apresentam notícias impactantes, como mortes por assassinato, estupros etc, e enquanto a televisão de alguma casa estiver ligada, talvez não só noticiário transmita essa violência, talvez dentro dessa mesma casa ocorra a violência doméstica. Talvez as crianças que moram nessa casa, com seus pais, sejam obrigadas a não só assistir às notícias de morte, mas também a assistir a sua mãe apanhando do próprio marido por algum motivo irrelevante e não pode dizer isso a ninguém, não só por medo de apanhar, mas também por medo de perder sua mãe.

O tema violência é um tema muito amplo, pois podemos escrever sobre violência doméstica, violência urbana, violência nas escolas (bullyng), agressões verbais e físicas etc. São Vários tipos de violência que deveriam ser evitados a todo custo. Mas como? Com respeito.

Se respeitássemos uns aos outros, brigas seriam evitadas, agressões verbais não seriam ditas e agressões físicas não seriam realizadas. Pessoas não roubariam o que outras pessoas lutaram para conseguir. Pessoas não tirariam a vida de outras pessoas, o seu bem mais precioso, pois até onde sabemos, vida, nós só temos uma. Pessoas não tirariam a autoestima das outras pessoas por serem gordas ou magras demais, por não seguirem os padrões de beleza impostos pela moda em geral.

Na minha opinião, a violência é puro resultado da falta de respeito da nossa parte. Com um pouco mais de respeito entre nós, a violência já diminuiria.

TEXTO 3 – Violência não, sim educação**S.S. – 15 anos**

A violência tem sido um dos maiores problemas do país, principalmente entre os jovens, crianças e adolescentes tem entrado no mundo do crime cada vez mais cedo e isto é decorrente à falta da educação de qualidade nas escolas. Além de ensinar português, matemática e as outras disciplinas a escola deve ensinar seus alunos a respeitarem o próximo, claro que isso cabe aos pais também, mas a escola tem grande participação na formação da criança.

Esses jovens muitas vezes vindos de famílias pobres veem no crime uma oportunidade de ganhar dinheiro e não veem os estudos como a melhor opção mas também quem poderia ver, as escolas públicas deviam interagir mais com os alunos e conscientizá-los, pois o primeiro contato que a criança tem com a sociedade é a escola.

Ética e respeito deveriam ser os principais valores passados aos alunos, o que não acontece, pois muitas vezes este lugar que deveria ser de igualdade acaba dando lugar ao bullying, racismo e homofobia, violências físicas e psicológicas. Tenho certeza de que se o governo insistisse mais na educação nós não teríamos, uma sociedade violenta e, sim uma sociedade igualitária e com cidadãos conscientes.

Eu trouxe três enunciados produzidos pelos mesmos alunos da prática anterior para fazer uma reflexão das duas práticas de produção, a partir da leitura do texto literário; da leitura dos artigos de opinião e do debate a respeito da PEC 171; e da avaliação externa de produção de texto, realizada em agosto na escola.

As propostas para as escrituras dos textos são afins, pois tanto o livro de Amado, como a PEC 171 remetem à violência e assim pode-se notar que, nos textos, encontramos argumentos muito similares. Apenas M.P.S. traz um novo viés para a proposta, estabelecendo um diálogo direto com a voz masculina.

Analisando minha posição como professora, entendi que minha mediação em sala de aula pode resultar em compreensões que remetem ao meu ato e também ao ato do qual meu ato foi resposta. Portanto sou responsável pela compreensão construída, a qual passa a ser o sentido do evento que antecedeu e provocou minha ação, ou melhor, sou duplamente responsável. É a relação de alteridade que funda a responsabilidade.

Todos os textos demonstraram que a Leitura de Capitães de Areia foi uma experiência de leitura que trouxe compreensões e reflexões sobre os temas tratados no texto de Amado. A leitura do texto literário mostrou-se uma experiência intensa, rica. O encontro com a palavra literária, a produção de sentidos, a compreensão permitiram uma experiência intensa para meus alunos, que por meio de suas próprias referências, individuais ou sociais e também por meio das memórias relativas às leituras passadas e aos dados culturais experimentaram, os pensamentos conflitantes da personagens, por exemplo, as situações vividas etc. e trouxeram suas contrapalavras.

4.2 O que ficou dessa experiência? Janelas e espelhos

É o ato de pensar, de produzir reflexões sobre a experiência, portanto sobre a vida nas relações com o(s) outro(s) que se dá a ética na perspectiva bakhtiniana, ou seja, “uma perspectiva que defende que seu lugar não pode ser ocupado por outra pessoa”. (Miotello, 2011, p. 27).

Entendi que é preciso emparelhar a minha leitura com a leitura de meus alunos. Nessa leitura, a professora/mediadora deve transmitir a relação dela com o texto, uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude. Não é só administrar o tempo, o tipo da leitura a ser feita. Não é só desejar que os alunos leiam sem cobranças. A leitura também não pode ser apenas um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e não se reduz tampouco a um meio de adquirir conhecimento.

É fazer da leitura literária um ato responsável, um ato ativo-responsivo, quando depois de ler, ela tenha nos modificado, transformado de alguma maneira. Em outras palavras, não é ler por ler, é a minha experiência individual de leitura em diálogo com texto e com as outras leituras que já fiz que, de alguma forma, em relação com a minha subjetividade, produzem efeito em minhas escolhas e na forma como compreendo o mundo.

A leitura literária, como ato responsável, é algo que forma e transforma o leitor. É colocar-se em posição de escuta, como explica Ponzio (2010, p.25): “colocar-se em escuta significa dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu, dar tempo e dar-se tempo”. É ler sem reduzir tudo o que se lê à sua imagem, à sua medida; e que não é capaz de ver outra coisa

que a si mesmo, e que não lê apoiando-se naquilo que lê, devorando e convertendo todo outro em uma variante de si mesmo, que não lê a partir do que sabe, do que quer, do que necessita.

A escuta é estar disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não necessita. Estar disposto a ir ao encontro da palavra outra. Como nas palavras de Ponzio (2010, p.28) “[...] é a possibilidade de colocar-se na posição de escuta do outro, a escuta do outro eu, a escuta do outro de si mesmo. A única possibilidade de encontro”. A escuta da palavra outra.

A busca por essa palavra, segundo Ponzio (2010) ato de palavra, da palavra na sua singularidade, da enunciação na sua irrepetibilidade, a nossa busca pela palavra, pela palavra outra, fora do lugar em relação aos lugares-comuns do discurso, em relação à língua estereotipada, ao falar homologado, remete ao projeto de Bakhtin como filosofia do ato – do ato entendido como “dar um passo”, “ato responsável”.

A palavra tende à escuta e, além disso, porque, como outra, como singular, fora dos lugares comuns do discurso, descoberta sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatória, subsiste apenas no encontro com a outra palavra e realiza-se numa relação dialógica.

Percebi que meu trabalho docente, mais do que um compromisso, é um ato ético em que me constituo como professora (mediadora) nas relações que estabeleço com o meu fazer, comigo mesma, com meus alunos, com a escola.

Para Bakhtin (2012) não pode haver nenhum substituto para o projeto individual de cada pessoa, nenhuma fuga às obrigações éticas de cada situação, em cada momento. Essa participação única do eu produz um dever concreto (ser professora, ser aluno, por exemplo), o dever de realizar a unicidade do ser. Isso significa que minha participação transforma cada ato meu (sentimento, desejo, humor, pensamento), em minha própria ação ativamente responsável. Não é o conteúdo da minha ação que me obriga, mas a minha assinatura sobre ela. Esse mundo me é dado e está disposto em torno de mim, do único centro do qual minha ação flui. Eu me encontro, me relaciono com este mundo, da mesma forma como fluo dentro de mim na minha ação de ver, pensar ou fazer algo prático. Esse lugar único é ativo e responsável, emocional-volitivo de concreta multiplicidade do mundo.

Compreendi as relações de alteridade ao aprender que esse lugar único não exclui o outro, pois Bakhtin (2012) diz que a vida conhece dois centros de valores que, embora diferentes, estão correlacionados um com o outro: o eu e o outro. É em torno desses dois centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam. Em “Para uma filosofia do ato” Bakhtin apresenta um modelo de eu não sistêmico e, sobretudo, interpessoal, responsável, no qual o outro é constitutivo do eu, sem o qual eu não posso Ser. Nessas relações

de alteridade nos constituímos ao longo da vida; toda a presença e ação do eu se dá em correlação com a alteridade. Bakhtin afirma que vivemos em um mundo de palavras do outro e que nossa vida é uma orientação neste mundo, é reação às palavras dos outros (dentro das infinitas possibilidades de manifestação dessa reação), desde o processo de assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro é uma condição de toda ação do eu. (BAKHTIN, 2015)

Ponzio (2012) acrescenta a esse pensamento o diálogo como condição da existência do eu. O diálogo não é uma iniciativa ou concessão do eu, o diálogo faz parte da constituição do eu, é a condição sem a qual este não pode subsistir. O diálogo não é um presente do eu, pelo contrário, o eu individual de cada um é um presente do diálogo.

O falante não se manifesta no diálogo, como se fosse já dado fora dele, como se tivesse um caráter definido antes, nem o diálogo é prelúdio para a sua realização fora dele. O falante se realiza no diálogo e apenas nele. (PONZIO, 2012)

Bakhtin apresenta uma concepção do eu a partir de três categorias inter-relacionadas nas quais há diferentes movimentos entre o eu e o outro. Em primeiro lugar apresenta o eu-para mim, como me vejo, como meu olhar se volta para a própria consciência e a sente. O eu como minha identidade. Em segundo lugar situa duas outras categorias do eu marcadas pela alteridade: “eu-para-o-outro” e “o-outro-para-mim”. A categoria “eu-para-o-outro” se refere a como o outro me vê, como apareço aos olhos do outro. Inversamente, “o-outro-para-mim” se relaciona a como percebo o outro, como o outro que está fora de mim é apreendido pelo meu eu. Essa arquitetônica sintetiza uma possibilidade de ser aplicada para a compreensão da subjetividade: um eu que se constitui a partir do outro, mas na interação e não na fusão com o outro. Isto é, o acontecimento estético pressupõe o outro, necessita de duas consciências, da não coincidência entre elas (grau de distanciamento entre autor e tema).

A partir das categorias eu-para-o-outro e o-outro-para-mim, Bakhtin (2015, p.21-25) apresenta a ideia de “excedente”. Essa ideia situa e descreve o que torna cada eu singular e insubstituível. O que não é acessível ao campo de visão de uma pessoa sobre si mesma, pode ser visto por um outro, se constitui nesse excedente.

Esse *excedente* de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, e todos os outros estão fora de mim. [...] que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê (...) (BAKHTIN, 2015, p.22)

Assim, temos necessidade de estética absoluta do outro (de sua visão e de sua memória), porque ele é capaz de proporcionar um acabamento externo, por conta do lugar único

e exotópico que ocupa e sua visão excedente de nós, à qual não temos acesso, e que constitui a nossa individualidade: “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”.(BAKHTIN, 2015)

Essa ideia de excedente nos leva a outros conceitos como os de empatia e de exotopia. A exotopia mostra significativamente como o outro, que está fora de mim é que tem condições de me completar, porque vê o que não tenho possibilidade de ver em mim, tanto em meu aspecto corporal e espacial como nos meus atos que expressam meu modo de ser.

Nesse processo, ao compreender o outro a partir de meu excedente de visão, Bakhtin (2003) situa a empatia como um primeiro passo, no qual eu me coloco no lugar do outro procurando ver por meio do estudo dos valores e juízos valorativos o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, num movimento de identificação de ida e volta. Ir até o outro e, na volta, ter condições de entender o horizonte do outro, com tudo o que descobri do lugar que ocupo fora dele e dar forma e acabamento ao que contemplei dele e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Assim, pode-se entender que sem o outro o eu não pode se constituir.

Todas as instâncias de constituição do sujeito, de sua consciência, de seu pensamento de sua individualidade e de sua responsabilidade estão fundamentadas, segundo Bakhtin, nas relações de alteridade e nas relações dialógicas. O sujeito se constitui conforme interage com as vozes sociais que compõem sua comunidade semiótica, as quais, em interação dialógica, promovem um encontro de palavras, construindo sentidos e significações que instituem a reprodução da palavra alheia e ainda abre a possibilidade para a construção de novos sentidos e novas significações.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. (BAKHTIN,2012, p. 58)

Nas interações entre o eu e o outro, em que há a constituição mútua por via da linguagem, nossas identidades sociais são construídas e são múltiplas, por conta dos acabamentos que nos são dados: Geraldi (2010a) explica que a relação como outro nunca é com somente um e mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

No discurso apresentado pelos alunos, podemos perceber que os discursos dos outros (professor, família, articulistas etc) emergem, mas também a eles respondem, tentam discutí-los, concordando ou discordando.

“uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou

impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele. (BAKHTIN, 2015, p.300)

Ao repensar minha prática pedagógica, em sala de aula, percebi, também, que a palavra outra é a palavra do encontro; do encontro de palavras possibilitando uma leitura outra que não é mais uma leitura dada, simples, óbvia, pois como bem explica Geraldi (2010a) “[...]cada palavra é um sulcro que abre caminho às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa”.

“As formas da recepção e da transmissão da palavra outra e, portanto, o funcionamento da sintaxe da enunciação, são mais evidenciados pela palavra literária, dada a sua disposição específica para a escuta e a exposição da palavra outra” (PONZIO, 2010, p. 32). Diante do romance atual, percebemos complicações na sintaxe da enunciação que exigem um olhar mais atento dos estudiosos da linguagem.

Observei que, nessa prática pedagógica, ocupava uma posição exotópica dupla ao repensá-la. Após o contato com os sentidos construídos pelos meus alunos (leitura dos textos escritos dos alunos), olhei também para mim, para meu trabalho pedagógico identificado no objeto estético, os textos argumentativos escritos pelos meus alunos (uma leitura de mim). A visão exotópica não é só do outro (aluno), mas também minha pelos sentidos que a produção do aluno indica do processo de ensino desencadeado. Eu, professora, posso ver o que o aluno não vê, mas também posso ver a minha própria imagem como mediadora do processo. Como se eu fosse o outro de mim mesma – consciência que se tem do outro e consciência que tenho de mim. São dois acabamentos dados: acabamento que dá ao outro (aluno) e a mim (pelos sentidos que estabeleço com o outro: aluno).

No desafio de ensinar a ler e a escrever por meio de textos literários, meus alunos e eu nos encontramos na mesma condição: a de aprender. Nós somos sujeitos em formação.

6. Considerações finais



Figura 14 - Imagem retirada da Internet

“ A literatura me arrancou da alienação, da ignorância, da falta de perspectivas. Me mostrou que somos seres para a morte e que nós temos de buscar, neste curto intervalo que é a vida, a felicidade. E para isso temos que nos projetar no mundo, nos lançar, nos afastarmos da poltrona do comodismo, da conformidade, para nos proporcionar um sentido.”

Luiz Rufatto

**“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”
Antônio Machado**

Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, documento criado a partir das contribuições de toda a sociedade, foi homologado. Esse texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica até o final do Ensino Médio⁴¹. Esse documento será normatizador, pois apresenta um conjunto

⁴¹ A Versão final a respeito do Ensino Médio será incluído neste ano (2018).

de diretrizes que os educadores e coordenadores pedagógicos devem levar em conta na hora de produzir o currículo das escolas em que trabalham. Também quais habilidades essenciais devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica do Brasil.

Na disciplina de Língua Portuguesa, foco desta pesquisa, a terceira versão deu grande ênfase ao ensino de gramática, depois atenuada. De outra parte, o eixo de educação literária, que ganhava a mesma importância dos eixos de oralidade, escrita, leitura e gramática, foi excluído na última versão. Espera-se que isso não diminua a importância da literatura no estudo de Língua Portuguesa, porque a literatura se mostra uma grande aliada na formação de leitores autônomos. Por meio da literatura, os alunos podem imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto, tecendo compreensões mais alargadas em interação com o professor, com outros textos.

Nesse contexto, a literatura exerce a função formadora, que não pode ser confundida com a missão pedagógica. Ela deve dar conta de uma tarefa voltada para a cultura quando é aproveitada em sala de aula, levando a um conhecimento de mundo, atuando na formação do leitor. Convidando o leitor a uma experiência que poderá levá-lo a um mundo anteriormente desconhecido, pois a literatura nos diz o que somos, nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso acontece porque a leitura literária é uma experiência a ser realizada, um ato responsável responsivo como vimos nesse trabalho de pesquisa.

No Brasil, a escola, para a grande maioria, é o único lugar em que as pessoas têm acesso e contato com os textos literários e não podemos nos esquecer, que eles, sem dúvida, podem exercer um fator importantíssimo no que se refere à construção do ser humano, consciente de tudo o que o rodeia.

O ensino da literatura na escola se concretiza por meio da leitura do texto literário, com o objetivo de realizar uma leitura interativa entre leitor, o autor e o texto, como numa ação dialógica e não como forma de sistematização de aspectos históricos e características das escolas literárias como conteúdos fechados. E, se possível, também por meio da escrita de textos literários, o que não significa, porém, que a escola tenha como objetivo e função formar escritores (de literatura). Neste trabalho de pesquisa, por exemplo, a escolha do gênero para a apresentação das contrapalavras trazidas pelo alunos não foi do gênero literário.

Com a leitura literária do livro de Jorge Amado, os alunos puderam viver uma experiência intensa, humana, pois, a atividade ajudou a formularem perguntas sobre o tema, estimulou a sabedoria, a busca de conhecimento deles mesmos e do mundo. Isto se deve ao texto literário encantar e ensinar, porque, lendo-o, aprendemos algo sobre nossa vida, fazendo-

nos refletir, discriminar e tomar decisões entre diferentes qualidades e valores sociais e historicamente produzidos.

Neste trabalho de pesquisa, ficou evidente para mim que é importante dar importância ao processo de compreensão construída da obra e desencadear múltiplas visões e interpretações porque, meu posicionamento se baseia no ato responsável responsivo que me coloca como responsável no processo pedagógico, pois tenho o objetivo de conscientizar meus alunos, dando-lhes voz, constituindo-os como leitores e produtores de textos, cidadãos ativos no mundo.

Com a leitura do texto literário, o cotejamento com outros textos, observei, também, que houve abertura para a possibilidade de atitudes cada vez mais ativas no processo de ensino/aprendizagem, em resposta a certas instâncias de poder que defendem a formação de sujeitos “iguais”, formados, inclusive, através da “aprendizagem” por meio da dublagem para que não venham questionar o sistema em que se encontram. Os textos de meus alunos, nos argumentos que defendem, trazem uma atitude ativa e dialógica em relação aos discursos que tentam homogeneizar como disse anteriormente, transformando-o em aparentemente iguais, desconsiderando as diferenças necessárias existentes entre o eu e o outro.

É aí que se percebe o caráter libertador do trabalho com textos literários, que em cotejamento com outros textos em sala de aula, coloca os alunos em escuta, permitindo dar-lhes voz para fazer a diferença, lhes favorecendo uma responsabilidade ativa presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos. Além disso, por meio deles, o professor pode trabalhar com as competências sócioemocionais⁴² que formam um conjunto de habilidades sociais e emocionais que se refletem em comportamentos, atitudes e modos de pensar e sentir tão importantes quanto a leitura, a escrita ou o cálculo.

Nem a literatura, nem a escola, nem o professor têm o dom de alterar o meio em que os alunos vivem, ou solucionar problemas que enfrentam em casa, mas têm a capacidade de fazê-los (re)avaliar a própria vida e seus comportamentos. Isso, porque uma atividade de leitura e escrita a partir do texto literário ao mesmo tempo que pode provocar a reflexão, pode responder a algumas de nossas inquietações por meio de construções simbólicas.

Na escolha e na leitura do texto literário em sala de aula, o papel do professor, sua experiência poderá fazer a diferença. É o responsável na construção do currículo, a partir dos referenciais e rumos indicados pela BNCC, em criar iniciativas para enriquecer o conteúdo,

⁴² Essas competências são consideradas características não cognitivas, tais como resiliência, persistência, empatia, foco, autoconhecimento, autogestão, criatividade e comunicação.

lançando mão dos meios digitais para dar acessibilidade ao texto⁴³ e inserindo temas relacionados à tecnologia. O professor não poderá mais ser um mero executor de tarefas, ele deverá ser pesquisador, reflexivo de sua própria prática docente, em que o diálogo, em permanente construção entre a teoria e prática, é fundamental na formação do professor.

Como afirmei anteriormente, se não fosse o meu encantamento pela literatura, provavelmente não me importaria em utilizar esse tipo de texto em minhas práticas de ensino em sala de aula. Ficou claro nessa pesquisa que para ensinar a ler os textos literários, o professor deve gostar de ler e ler muito, envolvendo-se com aquilo que lê. Sendo assim, não basta teorizar sobre a importância e os benefícios da leitura, é fundamental a existência de professores capazes e competentes, que sintam eles próprios o prazer da leitura e possuam uma ampla visão literária, para conseguirem mediar a leitura de seus alunos com o propósito de construir compreensões mais alargadas, mostrando que a leitura não se resume somente a letras e papel, a leitura significativa vai muito além disso. Ele é o espelho dos seus alunos e precisa de forma clara e espontânea, esclarecer os alunos sobre a importância da leitura para a vida estudantil e pessoal de cada um.

A leitura do texto literário, instrumento de ensino imprescindível na escola, pode se estabelecer como aliada de uma educação de qualidade como um ato de interação entre leitor, texto, autor, que, em cooperação, constroem significações, compreensões do texto. Essa cooperação se faz necessária para tornar o leitor protagonista do processo de compreensão com a mediação do professor, fazendo com que o leitor relacione diferentes vozes em diferentes contextos.

Além disso, para finalizar, destaco um trecho da entrevista, publicada no caderno Ilustrada no dia 31 de outubro de 2017, concedida por Chico Brown, 21 anos, filho de Carlinhos Brown e neto de Chico Buarque de Hollanda ao jornalista do Jornal Folha de São Paulo, Marco Aurélio Canônico, que, dentre outras afirmações diz que ritmicamente, o suingue, a levada de seu pai sempre foi uma referência muito forte para ele. E, liricamente, a poesia de seu avô. Mas não se imagina escrevendo daquela forma, porque sua geração não teve um contato com a literatura tão forte quanto a do avô para ele ter a expectativa de buscar uma letra tão forte. Na escola, ele estudava as letras das canções de seu avô, como a canção 'Cálice', por

⁴³ Nesta pesquisa, para que todos pudessem ler, a professora lançou mão do uso do celular e da projeção do texto no telão.

exemplo, que tratava da repressão da ditadura. Ele se sente intimidado nesse aspecto, porque algumas pessoas esperam que ele tenha o ritmo do pai, que escreva tanto quanto seu avô.

Nos dizeres de Chico Brown, há a sua compreensão do papel da literatura, qual a sua função, e por que se deve estudá-la. É inegável a contribuição que a leitura literária trouxe para Chico Buarque. Em suas letras, ressoam a palavra literária, isto é, a palavra dialógica, as compreensões construídas em sua experiência leitora, pois a leitura de textos ficcionais permite a discussão e compreensão de assuntos complexos, próprios da humanidade.

Afinal, se queremos formar cidadãos, que saibam lidar com as dificuldades que a vida lhes ofereça, que pensem bem antes de tomarem suas decisões, pessoas capacitadas para enfrentarem os avanços tecnológicos com firmeza e que tenham possibilidade de ter voz na sociedade atual, deveríamos dar aos textos literários um lugar de destaque em nossas práticas de ensino/aprendizagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- _____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. Questões de Literatura e Estética – A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura* (pp. 197-221). (Obras escolhidas, Vol.1). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BARBOSA, Juliana; BARBOSA, Marinalva Vieira, ORGS. Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor – 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013
- BOLIVAR BOTIA, A. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación, Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, DF, v.4, n.1.
- BORNATTO, Suzete de Paula. A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70. UFPR - Educar em revista, jan/mar.nº51, p.85-101, 2014.
- BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental/ Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei Federal nº5692/71, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp.leis/leis texto.asp>. Acesso em 13/06/2016.
- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 3ª. edição revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. “O que é produção de texto na escola?”. In: revista Presença Pedagógica, Mar/abril. vol.4, nº20, p.83-87, 1998.
- ECO, Umberto. Sobre a literatura – ensaios. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FIORIN, José Luís. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p 41-57.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. Ciência e Educação. V. 11 (2), 327-345. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em 30/05/2018], 2005.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. Ancoragens: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: *Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012, p. 19-39.

LAJOLO, Marisa Philbert. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.81.

LARROSA BONDIA, Jorge. *Imagens do Outro*. Editora Vozes, p.469, 1998.

MARCUSCHI, Beth, (EFPE) *Escrevendo para a vida*. In: revista *Presença Pedagógica*, Mar./abril vol.4, nº20, p.83-87, 1998.

MESQUITA, Antônio; LIMA, Caetano José. *Criatividade em Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Editora MacGraw-Hill, 1978.

MILLER, Carolyn. Estudos sobre o gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONISIO, A. P.;HOFFNAGEL, J.C. (Org.) *Estudos sobre o gênero textual, agência e tecnologia de Carolyn R. Miller*. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Poder, metamorfose e linguagem. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). *A responsabilidade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UERJ, p. 640-642, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

OSAKABE, Haqira. Poesia e Indiferença. In: *Leituras Literárias: discursos transitivos*. PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z. (orgs.). Belo Horizonte. Ceale/Autêntica, , p.37-54, 2008.

PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto 2009.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PRADO, Guilherme; RODRIGUES, Nara. *Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação*. *Revista Lusófona de Educação*, v.29, p. 89-103, 2015.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. soc.*,Campinas, v. 32, n.114, 171-188, jan-mar. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>. Acesso em 30/05/2018], 2011.

REIS, P.R. *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n.16, 17-34, jan/dez.,2008.

ROJO, Roxane. A Prática de linguagem em sala de aula. Campinas: Mercado de letras Editora, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994, p. 21-39.

SOARES, Magda. Português na Escola: História de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo. Global, 2003.

VYGOSTKY, Lev. Semenovich. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

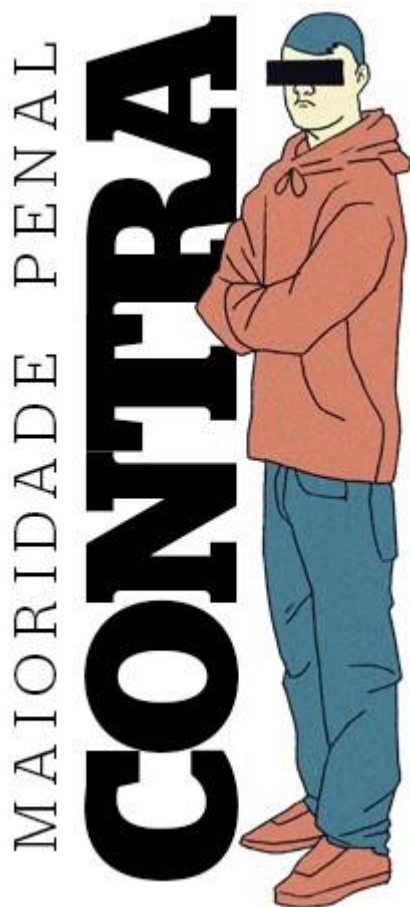
ANEXOS**ANEXO A**

Contra a redução da maioridade penal

Menores de 18 anos raramente são autores de atos de violência. Ao contrário, são as principais vítimas. Tratar adolescentes como adultos é sujeitá-los a um sistema de punição menos eficaz

MARIA DO ROSÁRIO

02/04/2015 23h48 - Atualizado em 04/04/2015 10h24



(Ilustração: Espaço Ilusório)

A redução da maioridade penal mexe com dores profundas em um país com índices apavorantes de violações e mortes. A questão não deve ser tratada com ligeirezas. Devemos reconhecer que muitos que se engajam nessa causa podem ter sofrido as dores insuportáveis da violência ou ainda, sinceramente, pensam ter encontrado uma solução simples para um problema complexo. A estes, minha total consideração. Muito diferente é o caso dos que usam o sofrimento alheio para transformar a violência e sua divulgação numa escada para a promoção pessoal.

>> É hora de discutir a redução da maioridade penal com seriedade

A criança e o adolescente só passaram a ser considerados sujeitos de direitos com o advento da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desde 1993, várias propostas de emendas constitucionais procuram revisar essa condição e devolvê-los ao “menorismo” vigente até então. A essas demandas, o Parlamento parece agora inclinar-se a dar uma resposta populista. Admitiu o avanço da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 171, que quer reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos. É uma falsa solução.

Não há parâmetros sociológicos ou científicos que comprovem que mudar a legislação penal pode solucionar rupturas sociais e reduzir a cultura da violência. Impõe-se observar que a PEC 171 compromete direitos e garantias individuais. São aqueles que o

constituinte quis proteger de maiorias eventuais e de arroubos autoritários, ao instituí-los como cláusulas pétreas, que não podem ser modificadas.

O Artigo 60 da Constituição desautoriza aos congressistas abolir princípios como o regime democrático e os direitos humanos. É o que faz a proposta de emenda constitucional que reduz a maioria penal. Além do Artigo 60, ela contraria os Artigos 227 e 228, onde estão estabelecidos os direitos a serem garantidos às crianças e aos adolescentes até os 18 anos de idade. A PEC 171 também desrespeita a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989, da qual o Brasil é signatário, que considera integrantes da infância os indivíduos até os 18 anos. Assim, a PEC 171 propõe uma violação do princípio constitucional que diz que o menor de 18 anos deve ser considerado uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. A família, a sociedade e o Estado são responsáveis por assegurar as condições mais adequadas para que esse desenvolvimento ocorra. Os mesmos dispositivos constitucionais expressam a obrigação absoluta e prioritária de manter as crianças e os adolescentes a salvo de todas as formas de violência, negligência e crueldade.

A redução da maioria penal poderá, na prática, ampliar a violência. O sistema de privação de liberdade em unidades específicas para adolescentes tem um índice de reincidência da ordem de 20%. Um número muito expressivo se observarmos que a Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), nem sequer está sendo cumprida em sua plenitude porque o país não conta com unidades adequadas ao atendimento integral juvenil. Em contrapartida, o sistema carcerário para maiores de idade, que viu sua população de internos crescer 511% entre 1990 e 2012, tem taxas de reincidência no crime de mais de 70%. Portanto, colocar esses adolescentes nas delegacias e penitenciárias brasileiras é oferecê-los ao comando dos agentes do crime para o cometimento de atos mais violentos. Significa colocar à mercê de violências e crueldades quem está mais desprotegido.

A defesa da redução da maioria penal parte da premissa de que os adolescentes são os maiores responsáveis pela violência no Brasil. A realidade indica exatamente o contrário: são os adolescentes e jovens as principais vítimas da violência. A maioria dos que cometem os crimes mais violentos já ultrapassou essa faixa etária. Conforme o pesquisador Julio Jacobo afirma no Mapa da Violência 2012, as causas externas de mortalidade de crianças e adolescentes no Brasil cresceram de forma assustadora nas últimas décadas. Representavam 6,7% do total de óbitos em 1980. Passaram a 26,5%, em 2010. Os homicídios representam 22,5% do total de mortes por causas externas nessa faixa etária.



MARIA DO ROSÁRIO
é deputada federal pelo PT do Rio Grande do Sul. Foi ministra da Secretaria Especial de Direitos Humanos entre 2011 e 2014, durante o governo de Dilma Rousseff (Foto: Monique Renne/CB/D.A Press)

Criminalizar os adolescentes, portanto, mascara a realidade de uma nação que não tem sido capaz de salvar suas crianças e jovens da morte. A PEC 171 é uma tentativa de responsabilizar uma parcela deles por essa realidade. Não é verdade. Menos de 1% dos atentados contra a vida no Brasil são cometidos por adolescentes – apenas 0,013% dessa parcela da população. Isso significa que não são eles os principais responsáveis pelo absurdo número de mortes violentas. Significa que nossa prioridade deveria ser analisar mais profundamente as questões de segurança pública e cultura para transformar essa realidade. Não me parece razoável que os parlamentares de hoje ainda acreditem que a legislação penal por si só resolva todos os problemas da criminalidade no Brasil, muito menos que essa seja uma abordagem correta da nossa juventude. É preciso implementar plenamente a Lei 12.594/2012, que constitui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, e traçar estratégias para a redução da violência, observando um conjunto de medidas necessárias no âmbito da segurança pública, educação e cultura. Devemos assegurar aos adolescentes brasileiros a possibilidade de se engajar em projetos de vida baseados nos valores da solidariedade e do respeito mútuo, em que eles possam contribuir com a sociedade e estejam livres da violência.

Se é moralmente inaceitável um pai abandonar seus filhos, é antiético uma nação desistir de sua infância e juventude.

ANEXO B

ÉPOCA

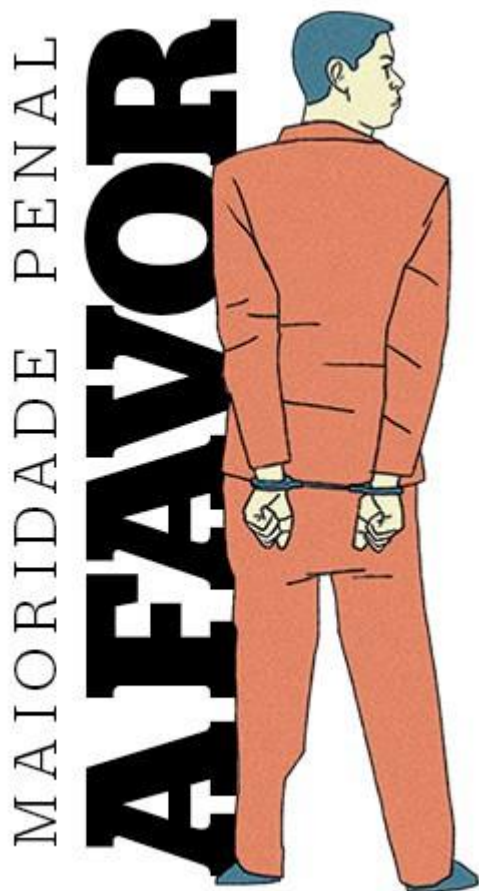
A favor da redução da maioridade penal

Em casos de excepcional gravidade, é preciso uma punição mais eficaz ao menor infrator do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

ALOYSIO NUNES FERREIRA

02/04/2015 23h50 - Atualizado em 04/04/2015 10h29

(Ilustração: Espaço Ilusório)



No dia 31 de março, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que pretende reduzir a maioridade penal de 18 para 16 anos. Pela primeira vez, um órgão parlamentar reconhece que a matéria não afronta a Constituição e pode continuar sua tramitação no Congresso Nacional, permitindo ampliar o debate sobre essa questão tão delicada e polêmica.

>> É hora de discutir a redução da maioridade penal com seriedade

Concordo com o parecer da CCJ da Câmara. A redução da imputabilidade penal, hoje fixada em 18 anos pelo Artigo 228 da Constituição, pode ser alterada por emenda à Carta, uma vez que não está entre os direitos e garantias individuais elencados no Artigo 5o, esses, sim, imutáveis. Superada a questão da constitucionalidade, trata-se, agora, de discutir o mérito da

proposta. Deverão os delitos cometidos por jovens entre 16 e 18 anos, independentemente de sua gravidade, do grau de discernimento e periculosidade de seus autores, serem sancionados tão somente pelas medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre as quais a internação por no máximo três anos? Ou será preciso buscar uma maior correspondência entre as condições do delito e a gravidade das punições? Faz um ano, um jovem brasileiro matou sua namorada com um tiro no rosto, pretextando ciúmes. Filmou o assassinato com o celular, compartilhou as imagens nas redes sociais e ocultou o cadáver. Faltava apenas um dia para ele completar 18 anos. Preso no dia seguinte, foi julgado com base no ECA e será posto em liberdade quando completar 21 anos, sem que nada conste em sua folha de antecedentes. Caso o crime tivesse ocorrido um dia depois, já aos 18 anos, não escaparia de uma condenação com base no Código Penal por homicídio muitas vezes qualificado. Poderia permanecer no cárcere por 30 anos.

Fatos como esse, ainda que felizmente não sejam frequentes, exigem maior adequação do sistema penal aos dias de hoje. Por que, então, a redução para 16 anos? A partir dos 16 anos, o jovem vota se quiser, seu testemunho é aceito em juízo e pode ser emancipado, inclusive sem consentimento dos pais, se tiver economia própria. O Direito brasileiro reconhece, assim, que a partir dos 16 anos o adolescente tem condições de assumir a responsabilidade pelos seus atos.

Por isso é legítimo o debate que se abre agora: redução pura e simples da idade-limite para a aplicação da lei penal para os 16 anos (nos termos da proposta da Câmara dos Deputados) ou a redução da maioridade penal apenas em casos de excepcional gravidade, conforme emenda que apresentei ao Senado.

Reconheço os riscos de legislar sob o clamor público e, justamente por isso, apresentei, ainda em 2012, quando o assunto não estava estampado nas manchetes, uma PEC que oferece um “caminho do meio” a essa discussão. Minha proposta mantém a regra geral da imputabilidade aos 18 anos, mas permite sua redução em casos excepcionais, mediante uma criteriosa análise do juiz e do Ministério Público, perante a Vara da Infância e da Juventude. Chamo essa análise de “incidente de desconsideração da imputabilidade penal”.

Dessa maneira, diante de uma denúncia envolvendo um menor de 18 e maior de 16 anos, que tenha cometido uma infração capaz de ser enquadrada como crime hediondo ou múltipla reincidência de lesão corporal grave e roubo qualificado, o juiz fará, a partir de um pedido do promotor de justiça, uma avaliação, mediante exames criteriosos e laudos

técnicos de especialistas, do grau de discernimento sobre o caráter ilícito do seu ato. Em caso afirmativo, o juiz da Infância e da Juventude poderia decretar a sua imputabilidade e aplicar a ele a lei penal. Condenado, o menor, acima de 16 anos, somente poderia cumprir a sentença em estabelecimento especial, criado especificamente para o cumprimento de penas por esse tipo de criminoso juvenil, isolado dos demais presos comuns.

Trata-se de uma solução intermediária e prudente, pois reconhece, a um só tempo, a evolução da sociedade moderna e um problema efetivo de criminalidade envolvendo menores. Minha PEC não foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça do Senado por uma escassa maioria, o que revela quanto o Legislativo está dividido. Alguns senadores e eu recorremos ao Plenário, onde minha PEC ainda será apreciada, desde que o presidente Renan Calheiros cumpra seu compromisso de submetê-la à votação. Apesar do calor da emoção, não podemos admitir que argumentos radicalizados impeçam o debate. Dizer que a redução da maioria penal afronta garantias fundamentais e cláusulas pétreas é interpretar a Constituição com visão limitada, fugindo ao debate pela saída mais conveniente.



ALOYSIO

NUNES

FERREIRA

É senador pelo PSDB de São Paulo. Formado em Direito, foi ministro da Justiça em 2001 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Foto: Reprodução)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, é uma lei justa e generosa, ainda largamente ignorada em suas medidas de proteção e promoção. Mesmo quanto às sanções previstas no estatuto, antes de se chegar à internação, há uma série de outras menos severas, como a advertência, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, que são frequentemente ignoradas, passando-se diretamente à privação de liberdade, mesmo em casos em que isso não se justifica. Os poderes públicos, inclusive o Judiciário, estão em dívida com a sociedade por conta da inobservância do estatuto em sua integralidade.

Reconheço que a punição não é o único remédio para a violência cometida pelos jovens. Evidentemente, políticas sociais, educação, prevenção, assistência social são medidas

que, se aplicadas no universo da população jovem, terão o condão, efetivamente, de reduzir a violência. Mas, em determinados casos, é preciso uma punição mais eficaz do que aquelas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

ANEXO C



RUTH DE AQUINO

Menores de 18 anos não sabem o que fazem

E por não saberem o que fazem, não podem ser presos, mesmo quando matam a tiros por motivo torpe, por um celular, um par de tênis, uma bicicleta, uma bolsa ou um carro. Eles sabem manejar uma arma, sabem dirigir, podem votar, transam, fazem filhos, não se sentem mais na obrigação de obedecer aos pais. Mas não sabem que tirar uma vida deixa crianças órfãs e pais destruídos. Você acredita nisso?

Pela lei brasileira, eles são inimputáveis. Mesmo após um crime hediondo, os menores não podem ser responsabilizados pela Justiça. Sua ficha policial continua em branco. Alguns irão para um reformatório e logo serão soltos. Podem aterrorizar famílias nas praias, ônibus, metrô, podem estuprar, matar a namorada por ciúme. E continuam com ficha limpa. Por isso assumem a culpa por crimes cometidos por maiores. Os menores são os cúmplices ideais. São os “laranjas” dos chefões.

Pela primeira vez, o debate sobre a redução da maioridade penal se torna legítimo no Congresso. O ministro do STF Marco Aurélio Mello acha que o limite mínimo de 18 anos para a responsabilidade criminal não é cláusula pétreia da Constituição. A idade pode ser reduzida pelo Congresso por emenda. Essa é uma boa notícia porque o debate passa a ser às claras.

Questões comportamentais – como a adoção de crianças por homossexuais, a descriminalização da maconha, o ensino da religião nas escolas, o desarmamento, o direito ao aborto – se beneficiam da discussão no Congresso e na sociedade. Os hábitos mudam. Com o debate e exemplos de fora, é possível até mudar uma convicção. Na Grã-Bretanha, a maioridade penal é de 10 anos, na Alemanha é 14. Menores assassinos não são “apreendidos”, e sim julgados.

Sou a favor da redução da maioridade penal para 16 anos. Por uma razão de senso comum, nada a ver com ideologia ou “vingança”: não enxergo os de 16 a 18 anos como adolescentes. Não vem ao caso se são pobres ou ricos, se foram à escola ou não, eles são jovens adultos e devem pagar por seus atos como os maiores. Se os pais são criticados quando os infantilizam, a lei também não deveria. Passar a mão na cabeça, tratá-los como incapazes de discernir o certo do errado nem faz jus às “competências” da rapaziada de 16 anos. Eles detestam ser tratados como criancinhas. Quando convém.

Mas discordo da “bancada da bala” e da “bancada evangélica”. O principal argumento deles é: com a redução para 16 anos, cairá a criminalidade. Não dá para acreditar nisso. Estima-se que 1% dos homicídios são cometidos por menores no Brasil. Sei lá se é verdade, porque nossas estatísticas são

muito falhas. Mas os 53 mil assassinatos anuais não mudarão quase nada por causa dessa lei.

Os deputados pró-redução afirmam que os traficantes de drogas deixarão de aliciar os menores de 18 anos. Há resposta pronta para isso: os bandidos passarão a mirar nos de 15 anos, e não de 16. É verdade. Mudará algo no fim? Talvez. Os que já têm 16 anos, sem perspectivas e fora da alçada da família, são as maiores vítimas. A vida não tem valor para eles. Não é assim em países mais pobres – e mais rigorosos – que o nosso.

Quem prefere deixar a lei intacta diz que “a direita” quer encarcerar todos os menores que, sem ensino fundamental, saem matando. E que as prisões brasileiras não melhoram ninguém, são depósitos de indignidade e escolas do crime. Certo. Nossos presídios são medievais e a superlotação é a mais branda das violações de direitos humanos. Mas por que nenhum deputado grita a favor dos jovens de 18 anos? No dia em que faz 18, ele pode então entrar no inferno? Já é “de maior”, deixa de ser “jovem”?

Os presídios deveriam se transformar em centros de ressocialização para qualquer idade. Deveriam mostrar que o crime não compensa e que o conhecimento e o trabalho enobrecem. Os reformatórios juvenis brasileiros talvez sejam, em muitos aspectos, piores que as prisões.

Dizer, como o advogado Marcos Fuchs, de 51 anos, da ONG Conectas, que a redução da maioridade penal colocaria adolescentes num

ambiente prisional controlado por criminosos é ignorar nossa realidade. Eles já nascem e crescem em ambientes controlados por criminosos. Fuchs afirmou que, com essa lei, o Brasil iria contra a resolução da ONU que protege os adolescentes. Em que lugar – dentro ou fora de cadeia – o Brasil protege os adolescentes? Ou os bebês, as crianças e suas mães? Trabalho escravo, prostituição infantil, a lista é extensa e vergonhosa.

Só a educação universal e de qualidade pode transformar a vida dos brasileiros de todas as idades. Só assim reduziremos a apavorante criminalidade. Junto com saneamento, postos de saúde, crédito para microempreendedores, ginásios esportivos.

Essa lei mudaria tudo? Claro que não. Manter a maioridade penal de 18 anos protegeria os menores carentes? Claro que não. Talvez fiquem mais protegidos em “presídios educativos” do que abandonados pelos pais, pelos deputados e pelo Estado nas ruas. Nossa pátria não é mãe gentil. ♦

Ruth de Aquino é colunista de ÉPOCA raquino@edglobo.com.br

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 RG _____ pais e/ou responsável pelo
 aluno: _____, regularmente
 matriculado no CEMEI Prof. Eduardo Romualdo de Souza, no 9º Ano A. AUTORIZO –
 O a participar da pesquisa intitulada: LEITURA E ESCRITA NO ENSINO
 FUNDAMENTAL II : *UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ROMANCE* sob a
 responsabilidade da pesquisadora Telma Gomes Novato Sant Anna, que tem por
 objetivo central responder a algumas questões como: Qual a importância da leitura literária
 e do gênero romance na constituição do sujeito leitor? Quais as dificuldades na leitura de
 obras integrais em sala de aula? O que significa ser um leitor competente da literatura em
 nossa sociedade? Quais sentidos e contrapalavras foram construídos por meio de gêneros
 diversos?

Nessa pesquisa meu filho(a) deverá participar das aulas de leitura do livro:
 Capitães da areia, escrito por Jorge Amado, bem como das discussões acerca dos temas
 tratados no enredo e das produções de texto e de gêneros diversos. Algumas atividades
 como: aulas de leitura, debate e produção de texto serão filmadas para mostrar as
 interações feitas, entretanto, após a transcrição das gravações para a pesquisa, as
 mesmas serão desgravadas, apagadas. Em nenhum momento ele(a) será
 identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades
 de todos serão preservadas. E não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar
 na pesquisa.

Os benefícios dessa pesquisa é tentar melhorar a qualidade do ensino da leitura
 literária em sala de aula.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com
 você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a
 Professora Telma Gomes Novato Sant Anna, RG. 10 198.298 7, telefone
 (16)991424493.

Ribeirão Preto, 21 de março de 2016.

 Assinatura dos pais e/ou responsável

ANEXO E

**CEMEI PROF. EDUARDO ROMUALDO DE SOUZA**

RUA VISCONDE DE INHUMIRIM, 1001 - VILA VIRGÍNIA

e-mail : romualdo@educaçao.pmrp.com.br

FONE: 39198502

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, RITA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA DA SILVA, diretora do CEMEI Prof. Eduardo Romualdo de Souza, RG Nº 8.395.082 CPF Nº 030.957.368-86, AUTORIZO Telma Gomes Novato Sant Anna, RG 10.198.298 7, CPF 081.302.958-90, professora de língua portuguesa, estatutária, código funcional 26784 5, desta instituição escolar a realizar a pesquisa: *LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II : UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ROMANCE* na sala de aula do nono ano A . Essa pesquisa tem por objetivo central responder a algumas questões como: Qual a importância da leitura literária e do gênero romance na constituição do sujeito leitor? Quais as dificuldades na leitura de obras integrais em sala de aula? O que significa ser um leitor competente da literatura em nossa sociedade? Quais sentidos e contrapalavras foram construídos por meio de gêneros diversos?

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Ribeirão Preto, 18 de março de 2016.


Rita Ap. dos Santos Ferreira da Silva
RG 8.395.082
Diretora

Avaliação Diagnóstica
Língua Portuguesa - 9º ano/2015

Produção Textual
PARÂMETROS DE CORREÇÃO- PROCESSOS DE ESCRITA
COMPETÊNCIAS A SEREM AVERIGUADAS

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender à situação da produção proposta, ao tema; 2. Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação); 3. Utilizar os recursos textuais de informatividade e intertextualidade; 4. Utilizar elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.); 5. Construir a(s) sequência(s) linguística(s) com base no uso da(s) tipologia(s) textual(is) empregadas no gênero em estudo; 6. Utilizar recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais; 7. Utilizar as normas ortográficas e de acentuação; 8. Construir efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto; 9. Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo; 10. Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção; 11. Marcar de autoria, originalidade; 12. Criatividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender à situação da produção proposta; 2. Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação); 3. Utilizar os recursos textuais de informatividade e intertextualidade; 4. Utilizar elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.); 5. Construir a(s) sequência(s) linguística(s) com base no uso da(s) tipologia(s) textual(is) empregadas no gênero em estudo; 6. Utilizar recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais; 7. Utilizar as normas ortográficas e de acentuação; 8. Construir efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto; 9. Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo; 10. Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção; 11. Marcar de autoria, originalidade; 12. Criatividade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo); 2. Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação); 3. Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros; 4. Utilizar os recursos textuais de informatividade e intertextualidade; 5. Utilizar elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.); 6. Estabelecer relações entre termos, expressões e ideias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos gramaticais e lexicais; 7. Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo; 8. Utilizar recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais; 9. Utilizar as normas ortográficas e de acentuação; 10. Construir efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto; 11. Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção; 12. Marcar de autoria, originalidade; 13. Criatividade 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo); 2. Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação); 3. Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros; 4. Utilizar os recursos textuais de informatividade e intertextualidade; 5. Utilizar elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.); 6. Estabelecer relações entre termos, expressões e ideias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos gramaticais e lexicais; 7. Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo; 8. Utilizar recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais; 9. Utilizar as normas ortográficas e de acentuação; 10. Construir efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto; 11. Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção; 12. Marcar de autoria, originalidade; 13. Criatividade.

ANEXO F


ORIENTAÇÕES PARA A CORREÇÃO

Prezado professor, essas orientações são gerais. Caso necessário, consulte sempre o referencial.

<p>1-PERTINÊNCIA AO TEMA:</p> <p>➤ O texto se reporta de forma pertinente ao tema é à situação da produção proposta. (de 0 a 2,0 pontos)</p>	<p>ATENDE ☺</p>	<p>NÃO ATENDE ☹</p>	<p>ATENDE PARCIALMENTE ☹</p>
<p>2-ADEQUAÇÃO DISCURSIVA</p> <p>➤ Organiza o texto, considerando a tipologia, o gênero escolhido e os aspectos estruturais;</p> <p>➤ Utiliza os recursos textuais de informatividade e intertextualidade, poeticidade de acordo com o gênero escolhido ou proposto;</p> <p>➤ Constrói at(s) sequencial(s) linguística(s) com base no uso da(s) tipologia(s) textual(is) empregadas no gênero escolhido ou proposto. (de 0 a 3,0 pontos)</p>	<p>ATENDE ☺</p>	<p>NÃO ATENDE ☹</p>	<p>ATENDE PARCIALMENTE ☹</p>
<p>3-ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA E CONVENÇÕES DA ESCRITA</p> <p>➤ Utiliza elementos linguístico-discursivos estruturado e articulado progressivamente (coesão, coerência);</p> <p>➤ Utiliza recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais;</p> <p>➤ Utiliza as normas ortográficas e de acentuação;</p> <p>➤ Utiliza os tempos verbais e marcadores de espaço e tempo;</p> <p>➤ Estabelece concordância, regência, colocação pronominal, etc.);</p> <p>➤ Constrói efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto;</p> <p>➤ Emprega adequadamente palavras e/ou expressões no sentido conotativo/denotativo acordo com a situação de produção;</p> <p>➤ Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção. (de 0 a 3,0 pontos)</p>	<p>ATENDE ☺</p>	<p>NÃO ATENDE ☹</p>	<p>ATENDE PARCIALMENTE ☹</p>
<p>4-MARCAS DE AUTORIA</p> <p>➤ O autor se posiciona como alguém que possui um olhar próprio e peculiar sobre o assunto abordado, mostra originalidade e criatividade, motiva o leitor com a escolha do título? (de 0 a 2,0 pontos)</p>	<p>ATENDE ☺</p>	<p>NÃO ATENDE ☹</p>	<p>ATENDE PARCIALMENTE ☹</p>

ANEXO G

ANEXO H - TEXTO I


Echem as cadeias e abramos olhos 

É comum desarmar os nossos instintos infantis e
 moralistas impedindo que cada um de nós seja uma
 de tudo de maneira imparcial, popularmente dizendo "enroscar
 se contra todos a moda". Ainda mais a respeito de uma questão
 tão importante quanto a da Redução da Maioridade Penal - PEC-171.
 Não está dizendo que convém com leis
 que abusam da sua idade para cometer delitos,
 e prejudicar o próximo.

No contrário, acho mais do que qualquer que isso está
 errado, mas pense, será que todos eles teriam excusa?
 Será que todos eles teriam alguém para orientá-los?

Antes de tomar decisões precipitadas e para e
 simplesmente "realizar um lobby" tente imaginar os motivos
 que levariam um grande (mas não tão grande quanto
 a maioria mutila e de a maioria) número de jovens no
 mundo do crime, e pense assegurar que os reais motivos
 não são tão fúteis quanto você imaginou. A não ser
 que essa palavra extrema, consistia com a realidade
 e uma vida sem perspectiva de melhoria, sejam motivos
 fúteis para você.

Além de tudo, se verificamos dados e estatísticas
 de países que não são os maiores produtores e têm
 as maiores taxas de violência. O Brasil é um dos
 países em que mais se mata jovens no mundo, não
 lembra com o de "São João" bandidos mesmo" por
 que a realidade não é bem essa, melhorar
 não são possíveis no Brasil.



isso justifica a morte de alguém?
 Além de tudo, a PEC 171 ^{uma vez} não resolveu muita coisa ao mesmo tempo que ^é manobra da esquerda para não parecerem de troianos, jovens deslumbrados (alguns da burguesia raramente é apreendida), e grande parte são ideais "bom senso" de um lado e facilmente substituíveis.

Além de tudo, será que o tráfico seria proibido de repente? impostos e honorários de quem são cobrados? Pense comigo, álcool e cigarros são tão prejudiciais quanto mas são legais porque a lei. Ambos destroem a vida de milhões de pessoas, então qual a diferença de manter por décadas ou por décadas? Ambos são drogas, a verdade é que o governo não se importa com o bem-estar da população, se não acredita, olhe os escândalos de saúde e a situação da saúde e educação.

Por falar nisso, como que "bom senso" ^{o cuidado do negócio}
 SR. Bráulio Tomazini foi condenado por envolvimento em esquema de corrupção envolvendo a operação de obras de Pontal, sucessivamente, alguém que quer "empresário" e crime não compensa" envolvidos em alguma coisa, porque empresários.

Porém, não são apenas, como que a ideia que utilizaram para convencer a ideia que certamente teriam necessárias se a PEC (ou aprovada) teria muito melhor utilizada no investimento em educação e saúde, com o custo é muito menor do que se não ^{situação} e confi-
 comento sem mais saber do que realidade.



ANEXO I - Texto 2

Maioridade Penal

Cada caso é um caso, que deve ser tratado e resolvido adequadamente.

Apenas 1% dos homicídios cometidos, são realizados por jovens. Não vou contra a redução, mas também não vou a favor. Vários países já reduziram a maioridade penal, porém, voltaram, atrás. A redução não acabou, ou diminuiu a violência como a maioria pensa. O Brasil não tem estruturas adequadas nem para os presos que já tem mais de 18, seria quase impossível dar a atenção adequada aos jovens que fossem presos.

Cada caso é um caso que deve ser estudado, por exemplo, um jovem que rouba um mercado: ele não deveria ficar junto com grandes chefes de crime em penitenciárias lotadas por um crime tão banal, se comparado com os crimes cometidos por quem já está preso, e lá, ele apenas aprenderia como roubar "do jeito certo", para que não seja pego pela polícia, e com certeza, depois de sair da prisão cheia de más informações, ele voltaria a praticar furtos, pois cerca de 70% das pessoas que saem da cadeia, voltam a cometer crimes.

Mas, e se o adolescente estuprar e matar uma mulher? Esse sim deveria ser preso, mas ainda não na mesma penitenciária onde ficam os verdadeiros professores de crime, ele deveria ficar numa penitenciária própria para a gravidade do crime dele, que fosse boa, e realmente mostrasse o que a vida de um bandido, de que ele merece.

mais, de que aquilo não o levava a nada.

Como eu disse, cada caso é um caso que deve ser tratado de forma adequada, pequenos furtos, podem ser resolvidos na fundação casa, grandes delitos, numa penitenciária própria para a gravidade do crime e a idade do jovem. Com a diminuição da maioridade penal, não iremos diminuir a violência do Brasil, e sim aumentá-la, pois estaríamos colocando nossos jovens em escolas de crime, e quando saírem de lá, voltarão a cometer os crimes, pois "a vida no crime compensa mais, o dinheiro (que é o foco principal) entra mais rápido do que trabalhando honestamente".

Cada caso deveria ser tratado da forma correta, com a punição correta, deveria ser construídas penitenciárias operas para jovens imigrantes que cometeram crimes graves, e para os que cometem crimes leves, devem ir para a fundação casa, que deveria ter boas condições para receber esses jovens e ensiná-los corretamente. Jogá-los em cadeias super lotadas, com as pessoas mais perigosas, não resolveria nossos problemas como imaginamos, apenas os iam piorar com o tempo.

I.C.F. - 14 anos

ANEXO J- Texto 3

A questão da redução da maioria penal tem gerado muita polêmica e tem dividido a opinião da população. A maioria se posiciona a favor, demonstrando que o julgamento desse assunto, tão sério, está sendo tomado sem uma análise profunda. Posições tomadas sob o calor da emoção, influenciadas pela mídia, que faz um alarde absurdo, mostrando os casos raros de menores cometendo crimes hediondos. Fazem com que a população exija de seus legisladores uma punição mais severa para os jovens infratores.

Não há parâmetros que comprovem que mudar a legislação penal possa reduzir a violência. A maioria dos que cometem crimes mais violentos já ultrapassou os 16 anos, apenas 0,013% das mortes violentas são cometidas por esses jovens.

Em contrapartida as penitenciárias brasileiras não têm estrutura para abrigar os adolescentes infratores. A população carcerária aumentou em 51% nas últimas duas décadas, ou seja, os presídios já sofrem com a superlotação e o governo ainda quer submeter jovens a viver nesse ambiente. Esses jovens estarão à mercê dos chefões do crime ao invés de

A questão da redução da maioridade penal tem gerado muita polêmica e tem dividido a opinião da população. A maioria se posiciona a favor, demonstrando que o julgamento desse assunto, tão sério, está sendo tomado sem uma análise profunda. Posições tomadas sob o calor da emoção, influenciadas pela mídia, que faz um alarde absurdo, mostrando os casos raros de menores cometendo crimes hediondos. Fazem com que a população exija de seus legisladores uma punição mais severa para os jovens infratores.

Não há parâmetros que comprovem que mudar a legislação penal possa reduzir a violência. A maioria dos que cometem crimes mais violentos, já ultrapassou os 16 anos, apenas 0,013% das mortes violentas são cometidas por esses jovens.

Em contrapartida as penitenciárias brasileiras não tem estrutura para abrigar os adolescentes infratores. A população carcerária aumentou em 51% nas últimas duas décadas, ou seja, os presídios já sofrem com a superlotação e o governo ainda quer submeter jovens a viver nesse ambiente. Esses jovens estarão a mercê dos chefões do crime ao invés de

tilibra

ANEXO K -

"Feminage? Sim, e com orgulho!"
 1 Uma questão que tem causado polémica nos últimos tempos
 2 é a luta do movimento feminista contra as violências praticadas
 3 as mulheres na sociedade atual.
 4 "Objeto de troca, brinquedo sexual, animal reprodutor", são
 5 são os alguns das palavras nas quais as mulheres eram
 6 vistas há séculos atrás, mas aí eu te pergunto: Será que são só
 7 no passado? Uma das provas de que infelizmente não, essas
 8 palavras não são coisa do passado e é a maneira, como a
 9 grande mídia e a totalmente hipócrita "Família Tradicional"
 10 se colocaram, a "marcha das Vaidas", na qual mulheres saem
 as suas para provar que independentemente das roupas que usam

11 (eu a falta delas), ennumerado homens e mulheres (com ou sem ~~consentimento~~)
 12 se relacionam, é inaceitável que as ^(sim, consentimento) estuprem, mutilem ou agredam de
 13 qualquer forma.
 14 Os machistas de plantão que uma perderem (na verdade quem
 15 que se deixam mesmo), mas quer dizer que uma prostituta a seus
 16 parceiros é totalmente ~~potencialmente~~ agora, mulheres com opções
 17 saíram, suas para lutar por seus direitos, mostrando
 18 o sentimento que é **DEIAS** (Com todo direito) se torna algo
 19 moralmente inaceitável?
 20 Não, não saímos da sua castela, vamos te corrigir por 9
 21 meses no útero, não somos submissas a sua vontade e ~~ditaremos~~
 22 **SIM** pelos nossos direitos, quer você queira ou não.
 23 É só para constar e não não vamos voltar para o mundo ~~para~~
 24 ~~sem~~ nem volta como desculpa celestial do seu lavar uma
 25 Douçura assim como orgulho não não voltar pra armaria e
 26 nem os negros pra senzala. Voto não para os costumes
 27 com seu pensamento sobraçado.
 28
 29
 30

ANEXO L

1 A violência é muito presente em nossas vidas, independente
 2 do lugar em que estivermos. Em casa, na televisão, nos noticiários
 3 apresentam notícias importantes, como mortes por assassinato, estu-
 4 mos etc., e enquanto a televisão de alguma casa estiver ligada,
 5 talvez não só o noticiário transmita essa violência, talvez dentro
 6 dessa mesma casa ocorra a violência doméstica. Talvez as crianças
 7 que moram nessa casa, com seus pais, sejam obrigadas a
 8 não só assistir as notícias de morte, mas também a assistir
 9 sua mãe apalhando de próprio punho por algum motivo
 10 irrelevante e não podem dizer isso a ninguém, não só por medo

11 de apalpar, mas também por medo de perder sua mãe.
 12 O tema violência é um tema muito amplo, pois podemos expor
 13 sobre violência doméstica, violência urbana, violência nas escolas (bullying)
 14 agressões verbal e física etc., vários tipos de violência que deveriam
 15 ser evitados a todo custo. Mas como? Com respeito.
 16 Se respeitássemos uns aos outros, brigas seriam evitadas, agressões
 17 verbais não seriam ditas, e agressões físicas não seriam realiza-
 18 das. Pessoas não verbalizariam o que outras pessoas lutaram para
 19 conseguir. Pessoas não tirariam a vida de outras pessoas, o seu
 20 bem mais precioso pois até onde sabemos, vida não se tem uma.
 21 Pessoas não tirariam a auto-estima de dos outros por serem
 22 gordas ou magras demais, por não usarem os padrões de
 23 beleza impostos pela mídia em geral.
 24 Na minha opinião, a violência é puro resultado da falta de
 25 respeito da nossa parte. Com um pouco mais de respeito entre
 26 nós, a violência já diminuiria.
 27
 28
 29
 30

ANEXO M

Violência

1 Violência não, sim educação

2 A violência tem sido um dos maiores problemas

3 do país, principalmente entre os jovens, crianças e

4 adolescentes. Tem entrado no mundo do crime, cada

5 vez mais cedo e isto é decorrente à falta da

6 educação de qualidade nas escolas. Além de ensinar

7 pontuais matemática e as outras disciplinas a

8 escola deve ensinar seus alunos a fazerem

9 o próximo, claro que isso cabe aos pais também mas

10 a escola tem grande participação na formação da

criança.

11 Esses jovens muitas vezes vindos de famílias

12 pobres veem no crime uma oportunidade de ganhar

13 dinheiro e não veem os estudos como a melhor

14 opção mas também quem poderia ver, as escolas

15 públicas devem interagir mais com os

16 alunos e conscientizá-los, pois o primeiro

17 contato que a criança tem com a sociedade é

18 a escola.

19 Ética e respeito deveriam ser os principais

20 valores passados aos alunos, o que não acontece,

21 pois muitas vezes este lugar que deveria ser de

22 igualdade acaba dando lugar a bullying, racismo

23 e homofobia, violências físicas e psicológicas.

24 Lembro certeira de que se o governo investisse

25 mais na educação nós não teríamos uma

26 sociedade violenta e sim uma sociedade

27 igualitária e com cidadãos conscientes.

28

29

30

S.S. – 15 anos