

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O TEXTO E O SEU POTENCIAL ATRAVÉS DO AGIR
COMUNICATIVO EM HABERMAS

MARINEIDE CAVALCANTI ARRUDA

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O TEXTO E O SEU POTENCIAL ATRAVÉS DO AGIR
COMUNICATIVO EM HABERMAS**

MARINEIDE CAVALCANTI ARRUDA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Ana Cristina Souza dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Maio de 2011**

469.8

A779t

T

Arruda, Marineide Cavalcanti, 1971-

O texto e o seu potencial através
do agir comunicativo em Habermas /
Marineide Cavalcanti Arruda - 2011.
131 f.

Orientador: Ana Cristina Souza
dos Santos.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação
em Agronomia.

Bibliografia: f. 103-108.

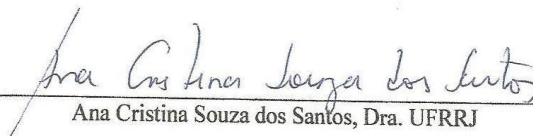
1. Língua portuguesa (Ensino
médio) - Estudo e ensino - Teses.
2. Leitura - Estudo e ensino -
Teses. 3. Habermas, Jurgen, 1929- -
Teses. I. Santos, Ana Cristina
Souza dos. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Agronomia. III.
Título.

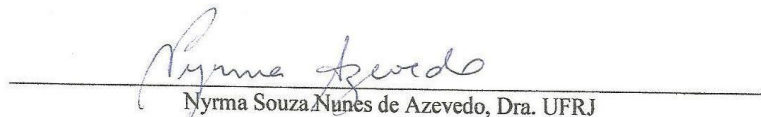
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

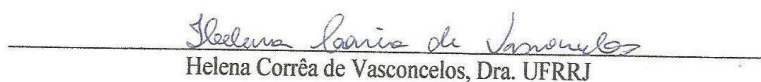
MARINEIDE CAVALCANTI ARRUDA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/05/2011.


Ana Cristina Souza dos Santos, Dra. UFRRJ


Nyrma Souza Nunes de Azevedo, Dra. UFRJ


Helena Corrêa de Vasconcelos, Dra. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela formação humana, ao meu amado esposo, Adalberto, pelo incentivo e carinho e aos meus queridos filhos André e Alexandre, pela compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente.

O Constante Diálogo

Há tantos diálogos

*Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado*

*Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro*

*Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.*

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por meio dos meus pais.

Aos meus pais, pelo esforço, dedicação e pelos incansáveis ensinamentos de otimismo, fé, esperança e respeito ao próximo. Vocês são os principais responsáveis pela minha formação profissional, e, principalmente, humana.

À minha orientadora, a professora Dra. Ana Cristina Souza dos Santos, pelo incentivo, orientação e por abrir novos horizontes para o ensino de Língua Portuguesa, pela oportunidade de conhecer novos teóricos e, principalmente, por acreditar no meu potencial. Muito obrigada professora pela paciência e colaboração na realização deste trabalho que é tão significativo para a minha vida profissional.

Às professoras Dra. Helena Corrêa de Vasconcelos e Akiko Santos pelas valiosas orientações e observações na qualificação deste trabalho.

Aos coordenadores do PPGEA e idealizadores desse riquíssimo Programa, o professor Dr. Gabriel de Araújo Santos e a professora Dra. Sandra Sanchez pelas sábias palavras proferidas durante os nossos encontros nas Semanas de Formação, pela dedicação ao ensino agrícola e pela oportunidade ofertada para nós, educadores dos Campi Agrícolas.

Aos funcionários do PPGEA, Nilson e Marize pela presteza em nos atender sempre com muita disponibilidade e simpatia.

Aos nossos prezados professores do Programa, pelas aulas produtivas e instigadoras.

Exprimo meu profundo respeito e gratidão às professoras Dra. Helena Corrêa de Vasconcelos e Dra. Nyrma Nunes Souza de Azevedo, membros da Banca Examinadora, pela aceitação e interesse em analisar e ler este trabalho, obrigada pela contribuição.

Aos meus colegas da turma 2009.1, pela amizade, solidariedade, pelos momentos de estudo e descontração que tivemos durante as nossas semanas de formação. Em particular, a Manoel, pela socialização das informações, muito obrigada.

Em especial, às minhas colegas Márcia, Vanessa e Isabele, obrigada amigas pela força, amizade e carinho, vocês são especiais.

Aos colegas Jeane e Adelmo do *Campus* Petrolina – IFSertão- PE pelo companheirismo durante o estágio profissional.

Ao *Campus* Natal-Central-IFRN pela acolhida na realização do estágio pedagógico.

Aos meus queridos alunos da 3ª série D, concluintes do ano 2010, que nos possibilitaram a realização dessa pesquisa, com a sua efetiva participação, nosso muitíssimo obrigada.

À gestora do *Campus* de Vitória de Santo Antão – IFPE, professora Velda Martins e ao gestor do *Campus* Urutaí – IFGO, professor Gilson Dourado pela afetuosa acolhida durante as semanas de formação.

Aos meus amados irmãos: Marinalva, Maciel, Marineves, Mauricélia, Marcelo, Maucinéia e Márcia pelo incentivo, apoio e compreensão durante esses meses de curso. Amo vocês. Aos meus cunhados, pelo apoio.

Aos meus sogros, Florêncio Taumaturgo de Arruda e Maria Leonilda de Souza Arruda por sua preocupação em acompanhar o andamento do meu trabalho.

Aos meus amigos particulares, Ana Estrela e Eliel Nunes pelo carinho, dedicação e incentivo.

Aos meus colegas, coordenadores e diretores do *Campus* Barreiros pelo apoio e credibilidade.

Aos casais da Equipe de Nossa Senhora de Lourdes da paróquia de São Miguel – Barreiros-PE, pelas orações e compreensão nos momentos ausentes.

BIOGRAFIA DA AUTORA

Marineide Cavalcanti Arruda, filha de Vicente Gomes da Silva e Maria Cavalcanti dos Santos, nasceu em 24 de dezembro de 1971 no município de Cumaru – PE. Filha de agricultores, que com muito trabalho e persistência conseguiram criar seus oito filhos, priorizando a educação como esteio para uma formação humana e profissional. Casada com Adalberto de Souza Arruda, mãe de dois filhos, André Taumaturgo Cavalcanti Arruda e Alexandre Gabriel Taumaturgo Cavalcanti Arruda. Em 1990, concluiu o Magistério, hoje, Normal Médio, na Escola Municipal de Cumaru – PE. Em 1991, ingressou no Curso de licenciatura em Letras com habilitação em Literatura e Língua Inglesa pela FAFICA (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru), concluindo em 1994. De 1995 a 1998 fez o curso de inglês no CCAA em Caruaru-PE. Tem especialização em Língua Portuguesa pela FABEJA (Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim – PE), cuja monografia teve como título “O aspecto diminutivo nas obras de Monteiro Lobato”. Inciou sua experiência profissional com turmas de alfabetização pela rede municipal de ensino. Em 1991, foi aprovada num concurso público da rede municipal de Cumaru - PE para professores de 1º e 2º graus, atuando, inicialmente, no Ensino Fundamental I, após a conclusão da Faculdade, atuou no Curso do Magistério, lecionando Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Em 1997, casou-se e mudou-se para Belo Jardim – PE, onde lecionou Língua Inglesa, no Colégio Diocesano, no período de julho de 1997 a dezembro de 2000. Ainda em 1997, passou num concurso do Sesi (Serviço Social da Indústria) para professora de Educação de Jovens e Adultos, atuando em Caruaru - PE e em Belo Jardim – PE. Em 2000, foi aprovada para professora substituta na Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim, contrato de dois anos, nesse período atuou também como Orientadora Educacional na referida instituição. Atuou também como professora de Língua Portuguesa no CEPREVE (Centro de Preparação para Vestibular). De fevereiro de 2004 a junho de 2005, ministrou aulas de Língua Inglesa no Colégio Alcance, no período de fevereiro de 2004 a junho de 2005. De fevereiro a junho de 2005, lecionou Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I no Colégio Gente Infantil. Em 2005, foi aprovada em Concurso Público para professor da antiga Escola Agrotécnica Federal de Satuba – AL (EAFS-AL), sendo cedida para a Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE (EAFB – PE), hoje, *Campus* Barreiros, onde leciona atualmente no Curso Técnico em Agropecuária. De agosto de 2008 a janeiro de 2010, exerceu a função de CGE (Coordenadora Geral de Ensino), coordena o grupo de “Jovens Escritores do *Campus* Barreiros”, é membro da comissão do “Festival de Literatura”, do referido Campus. DE 2007 a 2008 foi membro do Conselho Diretor da antiga EAFB – PE. Em fevereiro de 2009, foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, matriculada na turma 2009-1 do Mestrado em Educação Agrícola, na linha de pesquisa Educação e Sociedade.

RESUMO

ARRUDA, Marineide Cavalcanti. **O texto e o seu potencial através do agir comunicativo em Habermas**. 2011. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta pesquisa investigou a capacidade de compreensão, interpretação textual e argumentativa de educandos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária do Campus-Barreiros-IFPE por meio de um programa inovador de ensino de Língua Portuguesa, alicerçado no texto, direcionado para a dialógica textual, a partir de prática interativa de leitura baseada na teoria do agir comunicativo referenciada nas ideias de Jürgen Habermas. Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa continua centralizado na gramaticalização, sentimos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que deem a esse ensino, por meio de atividades dialógicas e interativas, a função de formar profissionais aptos a argumentar, compreender e interpretar a sociedade na qual estão inseridos. Teve como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, dirimindo a racionalidade técnica – sustentada pela prática de ensino tradicional e afirmando uma educação pautada no agir comunicativo – sob inspiração das ideias da teoria de Habermas, a partir de uma experiência de ensino/aprendizagem inovadora. Fizemos revisão de literatura que veio corroborar com a tese de que o ensino de Língua Portuguesa está balizado ainda numa pedagogia tradicional, formando jovens com baixo nível de compreensão e argumentação. Subsidiaram esta pesquisa o arcabouço teórico de Habermas (O agir comunicativo), Geraldi, Orlandi, Zilberman, Marcuschi, entre outros que discutem o objeto da pesquisa. Para orientar o desenvolvimento do nosso trabalho e responder as nossas inquietações acerca das dificuldades de interpretação e argumentação apresentadas por nossos educandos, optamos por uma abordagem inspirada nas formulações habermasianas, como também pela pesquisa qualitativa. A pesquisa foi realizada com um grupo de trinta e sete alunos da 3ª série “D” do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Campus-Barreiros-IFPE, no período de maio a outubro de 2010, realizamos atividades de leitura de cinco textos, selecionados pela pesquisadora para o exercício de diálogo democrático, a cada prática de leitura, trabalhamos a interpretação e, conseqüentemente, a argumentação oral. Para a coleta de dados, foram realizadas vinte aulas-encontro, utilizamos o MP3 para gravarmos as respostas de todos os alunos e, posteriormente, foram feitas as transcrições para analisar os dados. Os resultados foram discutidos à luz da teoria habermasiana do agir comunicativo e também em consonância com a concepção de Geraldi sobre texto em sala de aula. Ao discutir os resultados, percebemos que a prática dialógica envolvendo professores e alunos colaborou, indubitavelmente, para o crescimento intelectual e pessoal de cada um dos participantes, uma vez que, no trabalho dialógico, o aluno expõe suas ideias, ele é enunciador e não apenas expectador, todos são interactantes, onde constroem e são construídos, modificam e são modificados. Apesar de ter sido um método de ensino voltado para o interacionismo, houve participantes que atuavam timidamente, ou deixavam de participar, alguns por dificuldades linguísticas, outros por dificuldades de interação, ou seja, de socialização. Tal resultado evidenciou a necessidade da continuidade de práticas como estas e/ou outras que estimulem o aluno a pensar, falar, ouvir e ser ouvido.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Texto, argumentação, Agir comunicativo, Interações Dialógicas.

ABSTRACT

ARRUDA, Marineide Cavalcanti. **The text and its potential through communicative act in Habermas**. 2011. 118 p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This research investigated the ability of understanding, interpretation of textual and argumentative students from the School Integrated Farming Technician Course *Campus-Barreiros-IFPE*, through a innovator program of Portuguese language teach Focused on the teaching of Portuguese, based in the text, directed to the dialogue verbatim. Assuming that the teaching of Portuguese language is still centered on grammaticalization, we feel the need to develop pedagogical practices that give this teaching through dialogic and interactive activities, the role of training professionals able to discuss, understand and interpret society in which it is inserted. Aimed to contribute to improving the quality of the teaching of Portuguese Language and to resolve technical rationality – which is supported by the traditional teaching and practice of claiming a guided education in communicative action – inspired by the ideas of Habermas's theory, from an experience teaching/learning innovation. We review the literature that came to corroborate the thesis that the teaching of Portuguese language is still marked out in a traditional pedagogy, forming young people with low level of understanding and reasoning. Subsidized this research the theoretical framework of Habermas (The communicative action), Geraldi, Orlandi, Zilberman, Marcuschi, and others who argue the research object. To answer our concerns and guide the development work on the difficulties that students have in relation to reading comprehension, we chosen an approach based formulations in Habermas, but also a qualitative approach. The survey was conducted with a group of thirty-seven students from third grade, "D" of the Technical Course Integrated Farming *Campus-Barreiros-IFPE* in the period from May to October 2010, carried out activities to read five texts, selected by the researcher, to the exercise of democratic dialogue, every practice reading and interpreting the work consequently the oral arguments. For data collection, made twenty-meeting classes, we use the MP3, to record the responses of all students, and later made the transcripts to analyze the data. The results were discussed in light of Habermas' theory of communicative action and also in line with the conception of Geraldi on text in the classroom. In discussing the results, we realized that the dialogical approach involving teachers and students, collaborated, undoubtedly, to the personal and intellectual growth of each participant, once in the student dialogical work exposes his ideas, he is not just enunciating spectator, all interactants are, where they build and are built, modify and are modified. Despite being a method of teaching for interactionism, there were participants who acted timidly, or failed to participate in some language difficulties and other difficulties of interaction, or socialization. This result demonstrated the need for continuity of practices like these and / or others that encourage students to think, speak, hear and be heard.

Key words: Portuguese Language Teaching, Text, Argumentation, Communicative Act, Dialogical Interaction.

LISTA DE SIGLAS

CEFET	–	Centro de Educação Federal de Educação Tecnológica
CGAE	–	Coordenação Geral de Assistência ao Educando
GT	–	Gramática Tradicional
IFPE	–	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco
LD	–	Livro Didático
LP	–	Língua Portuguesa
LT	–	Linguística Textual
PCN	–	Parâmetros curriculares Nacionais
TAC	–	Teoria do agir comunicativo
UEP	–	Unidade Educativa de produção

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	4
2.1	Sua história no Contexto Sócio-Político.....	4
2.2	O ensino de Língua Portuguesa Hoje: Uma Visão Crítica da Prática da Aula de Portugêses	9
3	TEXTO E LEITURA – UMA PRÁTICA INTERACIONISTA	15
3.1	A função do Texto e da Leitura na Prática Escolar	15
3.2	Concepções de Texto.....	19
3.3	O texto: Objeto do Ensino de Língua Portuguesa	21
3.4	A Leitura – Instrumento Indispensável para o Desenvolvimento Argumentativo e Interpretativo do Educando	26
3.5	As Estratégias de Leitura – Contribuições para o Processo de Interlocução.....	31
4	JÜRGEN HABERMAS	36
4.1	A Teoria do Agir Comunicativo.....	38
4.2	Contribuições do Agir Comunicativo para o Ensino de Língua Portuguesa	40
4.3	O Interacionismo Sociodiscursivo: Uma Teoria Social	44
5	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA INOVADOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	47
5.1	A Metodologia da Pesquisa	48
5.2	Do Cenário da Pesquisa	49
5.3	Dos sujeitos Envolvidos na Pesquisa	50
5.4	Do Instrumento e Coleta de Dados.....	50
5.5	Os Textos Selecionados	52
6	PRÁTICAS INTERATIVAS DE LEITURA	53
6.1	Interagindo com o Texto “Muito cedo para decidir”, de Rubem Alves (Anexo 1) .	53
6.1.1	Episódio 1: discutindo a ideia principal do texto	53
6.1.2	Episódio 2 - discutindo as ideias implícitas e explícitas do texto	56
6.1.3	Episódio 3 – discutindo a conotação no interior do texto.....	58
6.1.4	Episódio 4 – identificando a argumentação e os recursos argumentativos utilizados pelo autor da crônica	61

6.2	Interagindo com o Artigo: Alegres e Ignorantes, de Lya Luft e com o Conto: Um Homem de Consciência, de Monteiro Lobato	64
6.2.1	Episódio 5- discutindo a temática dos textos em análise	64
6.2.2	Episódio 6 – Caracterizando a temática do texto de Lya Luft (anexo II)	67
6.2.3	Episódio 7: discutindo o gênero textual	68
6.2.4	Episódio 8 - identificando o público-alvo enunciatário dos dois textos	71
6.2.5	Episódio 9 - explorando o conteúdo semântico do título do artigo e do conto	72
6.3	Interagindo com o artigo: O uso da terra e a produção agropecuária, de André Meloni Nassar	73
6.3.1	Episódio 10 – discutindo as estratégias de leitura: Antecipação e inferência	74
6.3.2	Episódio 11 - relacionando as previsões pré-leitura com as informações detectadas pós-leitura	76
6.3.3	Episódio 12 - discutindo os níveis de linguagem e a função sociocomunicativa do texto	79
6.3.4	Episódio 13 – discutindo a relação autor/leitor	82
6.4	Interagindo com o Poema – Colégio Agrícola, de Ronaldson de Souza	84
6.4.1	Episódio 14: discutindo o dono da voz	85
6.4.2	Episódio 15- discutindo as características do personagem	87
6.4.3	Episódio 16- associação da leitura à prática do cotidiano escolar	89
6.4.4	Episódio 17 – discutindo as metáforas na construção do poema	92
6.4.5	Episódio 18 – discutindo a pontuação no texto	97
7	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
9	ANEXOS	109
	Anexo I	110
	Anexo II	112
	Anexo III	114
	Anexo IV	115
	Anexo VI	117

1 INTRODUÇÃO

A luta da escola deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural, é preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se referência primeira no contexto escolar.

Jürgen Habermas

Como professora de Língua Portuguesa (doravante LP), atuante no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Barreiros*, onde trabalho com estudantes oriundos da zona rural e zona urbana matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, tenho percebido que nossos alunos apresentam dificuldades em leitura, interpretação, argumentação e, conseqüentemente, em produção textual oral e escrita. Esse fator tem sido uma das variáveis determinantes do insucesso escolar, porque essas dificuldades refletem não só no resultado da aprendizagem de LP, mas nas outras disciplinas, porém, é comum atribuir esse fracasso escolar às práticas educativas do ensino de LP.

As práticas escolares, particularmente, no ensino de Língua Portuguesa, estão muito presas a métodos tradicionais que priorizam o acúmulo de informações pautado em normas e regras gramaticais, ao invés de desenvolver atividades que levem o aluno a argumentar e compreender o que lhe está sendo ensinado. Num mundo de constantes transformações é mais importante saber interpretar e unir informações do que acumular conteúdos.

A disciplina Língua Portuguesa sendo um componente curricular de cunho interacionista tem como proposta o aperfeiçoamento da prática social e da interação linguística, como rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para que tal proposta seja concretizada, faz-se necessário que a prática educativa de LP, ainda ministrada segundo um modelo tradicionalista, seja revista e renovada. É visível a fragmentação do conteúdo de LP nos planos de aula, nos quais dividem-se gramática, redação, literatura e interpretação textual. Essa dicotomização dificulta o aluno fazer um elo entre a disciplina e identificar qual o verdadeiro significado da língua.

O que se observa no contexto escolar é uma prática de ensino de LP, da educação básica ao ensino médio, ainda arraigada a um ensino centrado na “gramaticalização” em fatos triviais para o uso de uma língua no sentido sintático e semântico, tal prática impossibilita o desenvolvimento do indivíduo na ação comunicativa, causando dificuldades de se expressar em qualquer instância, de compreender o que lê e escreve, de se fazer compreender, bem como estabelecer uma comunicação com o outro.

Agir comunicativamente é capacidade estritamente humana, o homem se apropria da língua, sistema convencional, para por meio dela ser capaz de agir como sujeitos sociáveis e sociais, assim o ensino de língua materna deve dar primazia ao desenvolvimento discursivo do educando. O discurso pressupõe a interação, ou seja, a participação dos indivíduos que se comunicam intersubjetivamente em busca de entendimento.

A língua sendo responsável por estabelecer comunicação oral e/ou escrita e desenvolver atividade discursiva e cognitiva, possui uma função enaltecedora de interagir os seres para a construção de um conhecimento partilhado, diversificado e mútuo. Acreditamos que a interação é o que faz com que a língua seja comunicativa, esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua do ato interlocutivo (PCNs, 1998).

Tratar-se do ensino de língua materna, é referir-se ao desenvolvimento das competências leitora, textual e argumentativa, uma vez que o estudante é um ser social e está

inserido numa sociedade letrada que exige tais competências. Espera-se que o ensino de LP dê primazia a esse aspecto. A prática de leitura incentiva o aluno a formar sua própria opinião, o texto tem, sem dúvida, o papel fundamental no desenvolvimento de um ensino contextualizado e emancipador, além disso, o trabalho centrado no texto contribui para o enriquecimento vocabular do indivíduo.

Diante desse quadro, surgiram inquietações e reflexões acerca da prática pedagógica do ensino de LP vigente nos dias atuais, sobre o direcionamento das aulas de leitura e interpretação textual e a inserção do texto nas práticas de leitura, como a escola vem explorando o seu potencial comunicativo. Esse trabalho de pesquisa foi fruto desses questionamentos, a ideia dessa pesquisa nasce em razão inquietante do modo como estão sendo desenvolvidas as práticas de leitura em LP.

Com essas reflexões, sentimos compelidos em buscar mecanismos que favoreçam o processo ensino/aprendizagem de língua materna, desenvolvendo a competência interpretativa, comunicativa e discursiva do educando por meio de práticas interativas de leitura, inserindo o texto como objeto integrativo na prática educativa do ensino, partimos da concepção de que o texto “é o lugar onde o encontro se dá” (GERALDI, 1997, p. 167).

Acreditamos que é nesse encontro entre autor/leitor, nessa interação verbal, que podemos construir o conhecimento de LP, envolvendo os nossos educandos numa prática textual dialógica, partimos da hipótese de que essa prática tem um papel social e cultural de promover a emancipação do indivíduo, pois quanto mais o homem toma conhecimento de seu mundo e de novas palavras, mais apto ele está para reivindicar participação social e argumentar em busca de um entendimento, principalmente, no mundo atual, onde a sociedade luta cada vez mais por ideais de democracia e igualdade.

O texto tem o poder de aproximar os educandos, pois a leitura deve ser compartilhada, ouvida e discutida para o crescimento de todo o grupo, o texto é produzido com a intenção de interação e socialização do saber, mas a escola, principalmente, nas aulas de LP, precisa avançar nesse sentido, para que as aulas não sejam ícones de silenciamento, mas sim de espaço para atividades em que os educandos se reconheçam como produtor do conhecimento e tenham o ensino de língua materna como parâmetro para o seu desenvolvimento comunicacional. Os PCNs apontam o texto como principal foco de estudo e concebem a língua como um processo de interação verbal, um trabalho, uma ação social, um saber a ser construído.

Foi essa percepção de texto numa visão interacionista¹ que nos levou a desenvolver esse projeto de pesquisa, acreditando que um programa inovador de ensino de LP favoreça a capacidade interpretativa de textos e se situe para além da gramaticalização. Assim, neste trabalho, o problema constituiu-se na seguinte indagação: Qual a contribuição de um programa inovador de Língua Portuguesa centrado no desenvolvimento da capacidade interpretativa de textos para os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?

A partir desta problemática desenvolvemos todo o processo de investigação. Na tentativa de responder a nossa indagação, buscamos na Teoria do Agir Comunicativo do filósofo alemão, Jürgen Habermas, subsídios para orientar o nosso trabalho, para quem a interação é regulada por meio de operações falíveis ao entendimento dos participantes por meio da convivência entre os pares, capazes de comunicação e ação. Utilizamos também como aporte teórico para este trabalho as ideias de: GERALDI, ANTUNES, ORLANDI, KLEIMAN, POSSENTI, KOCH, ZILBERMAN, LAJOLO, SOLÉ e outros que tratam da temática “texto” na prática de ensino de língua materna.

¹interacionismo - Teoria que estuda a aquisição da linguagem como fator histórico e social enfatizando a importância da interação e da informação para a construção do conhecimento.

Delineamos como objetivo geral: Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, dirimindo a racionalidade técnica – sustentada pela prática de ensino tradicional e afirmando uma educação pautada no agir comunicativo – sob inspiração das ideias da teoria de Habermas, a partir de uma experiência de ensino/aprendizagem inovadora.

Como objetivos específicos nos propusemos identificar a função da “argumentação” no processo de construção do conhecimento por meio das interações dialógicas que envolvem a compreensão, interpretação textual e argumentação, bem como desenvolver práticas interativas de leitura para ampliação da competência comunicativa e argumentativa dos educandos e inserir o texto na sala de aula como instrumento para a emancipação discursiva e crítica dos educandos.

Com o aporte teórico que referenciam a nossa pesquisa, montamos o presente trabalho que se apresenta constituído da seguinte maneira: inicialmente, é feita uma revisão de literatura sobre a instituição da LP no Brasil e o seu ensino nos dias atuais, uma reflexão que nos leva a entender como foi imposta a língua no nosso país, ainda colônia, como também compreender as modificações que essa foi sofrendo com o passar dos anos, por fim repensar a prática vigente do ensino de LP.

Em seguida, discute-se o texto, a leitura e sua concepção como objeto do ensino de LP, qual o tratamento desse instrumento em sala de aula e o seu potencial comunicativo no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento argumentativo e linguístico do educando. Posteriormente, apresenta-se o pensamento habermasiano do agir comunicativo e suas contribuições para o ensino de LP, estes tópicos são considerados por nós como de grande importância, pois eles atendem à nossa proposta de pesquisa. Em seguida, apresenta-se a descrição do programa inovador para o ensino de LP, alicerçado no texto como mecanismo de ensino e o referencial teórico metodológico, onde optamos pela abordagem qualitativa de natureza aplicada e quanto aos procedimentos técnicos adotamos a pesquisa-ação. Ainda descrevemos o objeto do estudo, a população investigada, o cenário; especificamos os métodos e instrumentos utilizados, a fim de atender o rigor científico.

Ancorados na concepção habermasiana, de que é através do diálogo, da argumentação baseada na racionalidade comunicativa que o indivíduo se emancipa, desenvolvemos o programa de ensino inovador de LP através de práticas interativas de leitura, fomentando no aluno a capacidade de compreensão textual e de argumentação e apresentamos a análise e discussão do *corpus* deste trabalho, isto é, a transcrição dos dados coletados nesta pesquisa.

À luz do arcabouço teórico do agir comunicativo e da concepção de texto como conteúdo de ensino de Geraldi e, ainda com base em instrumentos de pesquisa apropriados, inferimos que essa abordagem dialógica de interpretação oral e escrita textual foi significativa para a construção do conhecimento dos educandos do *Campus Barreiros-IFPE*.

Nas considerações finais apresentamos as impressões obtidas a partir do programa inovador para o ensino de Língua Portuguesa, esperando e acreditando que este trabalho possa contribuir para profissionais da educação que visam a um ensino emancipatório.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa.

Geraldi

2.1 Sua história no Contexto Sócio-Político

Para fazermos abordagem do ensino de Língua Portuguesa vigente nas nossas escolas, reportamos ao passado para refletir as condições históricas, socioculturais, econômicas e políticas do século XVI até os nossos dias, pois é preciso conhecer como a LP foi instituída no nosso país, uma vez que como ressalta Geraldi (1997), o ensino da língua não está alheio ao sistema escolar, e as iniciativas educacionais, que por sua vez, respondem às concepções do mundo e aos interesses específicos de determinada formação social.

Não é nosso intento fazer uma longa explanação da história do ensino de LP, pretendemos fazer um levantamento dos momentos significativos da Língua Portuguesa para, posteriormente, relacionarmos este ensino em momentos diferentes. A história da colonização do Brasil retrata a diversidade linguística presente em nosso país e evidencia que as camadas populares utilizam expressões que se distanciam mais do português dito “politicamente correto” porque sofreram maior influência das línguas indígenas e dos africanos que já traziam consigo um dialeto africano português.

Anos depois da chegada dos portugueses à nova terra, até então colônia, despertou o interesse em colonizá-la, assim em 1532, as diferentes línguas indígenas de vários grupos linguísticos faladas pelos indígenas que aqui habitavam começaram a ter contato com a língua dos colonizadores - a língua portuguesa. Até o início do século XVII, houve uma grande pluralidade linguística na colônia portuguesa. Essa diversidade linguístico-cultural fortaleceu as bases de construção da identidade do português brasileiro.

Segundo Bagno (2006), a própria língua portuguesa foi se modificando ao receber as contribuições lexicais de outros povos como o indígena, o africano e outras nações européias. Isso justifica que a língua indígena despertou interesse em ser registrada, catalogada e, até mesmo, a tentativa de fazer uma relação de sentido entre as línguas predominantes na colônia no intuito de fazer interação entre elas. O referido autor ainda relata que as variações linguísticas são, sem dúvida, reflexo da fala predominante no Brasil, ele diz que, no século XVII, em cada cinco habitantes da cidade de São Paulo, apenas dois conheciam o português, o instrumento de comunicação era a *língua geral ou nheengatu* – uma língua de base tupi.

Durante o período colonial, o português ensinado nas escolas não era incluído no sistema pedagógico para os níveis secundários, não era componente curricular, isso porque ainda não se configurava como língua dominante, apenas instrumento para a alfabetização da classe privilegiada que frequentava os Colégios dos Jesuítas. A língua utilizada pelos jesuítas no ensino secundário e superior era a língua latina e havia outra língua a “*geral*” que sobrepunha à língua indígena. A língua indígena era empregada com a serventia de evangelizar os índios, não havia a valorização do falar nativo.

A língua tupi perde a sua predominância com a reforma Pombalina – medida imposta pelo Marquês de Pombal - no século XVIII, que proibia o uso da língua geral na colônia, e com a chegada de numerosos portugueses à colônia, por causa da descoberta de minas de ouro e diamante, principalmente, onde se criaram centros ricos e se formaram pequenas cortes de bem falantes (embora muitos deles não soubessem ler e muito menos escrever), o português,

além do *status* da língua oficial do Estado, e a única que podia ser ensinada nas escolas passou a ser falada no Brasil, superando todas as demais².

De acordo com Silva

Em 1757, com o Marquês de Pombal, se define explicitamente para o Brasil uma Política Linguística e cultural que fez mudar de rumo a trajetória que poderia ter levado o Brasil a ser uma nação de língua majoritária indígena, já que os dados históricos informam (...). Pombal define o português como língua da colônia, obriga seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil. (SILVA, 2004, p. 21).

Com a imposição e oficialização do uso e do ensino de Língua Portuguesa na colônia, observa-se como diz Semechechem (2009), uma trajetória para homogeneização de uma língua que foi oficializada como língua de uma nação, no caso, a antiga colônia brasileira, não porque era a língua da maioria do povo que aqui habitava, mas porque era a língua de uma população minoritária e correspondia aos interesses políticos e econômicos da hipoteca³.

Mas não deixa de coexistir e difundir, no país, diversos idiomas indígenas e africanos, essas marcas linguísticas que resistiram na fala dos indígenas e africanos contribuíram para as mudanças do português do Brasil em relação ao de Portugal e como acrescenta Houais (1988), “é evidente que a língua portuguesa transportada para cá, obviamente, não era homogênea, já que os imigrantes portugueses vinham de diferentes lugares e meios sociais e traziam cada um seus dialetos específicos.”

Ao fazer essa incursão pela história do ensino de LP no Brasil, evidenciamos que a concepção de que a língua portuguesa é a única falada no Brasil é consequência dessa imposição secular da LP no país, entretanto Bagno (2006), relata que este é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil e esse mesmo autor diz

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização. (BAGNO, 2006, p. 15).

A expulsão dos jesuítas do Brasil e o fechamento de seus colégios, em 1759, fizeram com que a educação escolar passasse a ser realizada por capelães ou por poucos letrados que tentavam preencher essa lacuna, por causa disso, o ensino enfrenta uma situação de desorganização e desvalorização Bezerra (1985).

A escolarização era feita nas próprias fazendas e engenhos e seguia normas muito restritas, como: os escravos não podiam frequentar as escolas, os primogênitos só recebiam uma educação escolar elementar, uma vez que eles eram preparados para dirigir os negócios no futuro, quanto à educação das meninas era voltada para atividades domésticas. Foi um período marcado por fortes preconceitos e limitações no processo educativo do Brasil.

²Disponível em: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1927

Tese de doutorado em Letras. Marina Coelho Moreira Cezar. Acesso em 01 de dezembro de 2010.

³ Disponível em: www.2009/anais/jaqueline_aparecida_Semechechem.pdf. Acesso em 27 de novembro de 2010.

A consolidação da língua portuguesa por meios da reforma Pombalina introduz o ensino da gramática portuguesa nas escolas, além de aprender a ler e escrever deveria aprender a gramática portuguesa. O ensino da gramática, até então, era base para a aprendizagem da gramática latina, com o declínio do Latim, a gramática portuguesa foi adquirindo autonomia.

No início do século XIX, com a chegada da Corte do então príncipe regente D. João ao Rio de Janeiro, em 1808, trazendo um grande número de portugueses, a população urbana do Rio de Janeiro aumentou significativamente, esse fato histórico trouxe à língua portuguesa um maior amadurecimento. Aspectos fundamentais para esse amadurecimento foi a criação da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, A criação da Imprensa Nacional, o surgimento dos cursos superiores (não-teológicos), a fundação das chamadas escolas normais⁴.

Ainda neste século, surgiram as primeiras manifestações para a unificação da língua no Brasil, isso se deu, principalmente, a partir da Independência do Brasil, com o desejo de romper um estilo literário colonial, pois esses traços ainda eram muito fortes na língua portuguesa. Os escritores do Romantismo brasileiro, diante da dicotomia da língua escrita e da língua falada, propõem “uma língua brasileira,” fato não concretizado porque ainda estavam presos às normas gramaticais utilizadas pelos autores clássicos em que eles se embasavam. Nota-se que essa aversão ao domínio da língua portuguesa regente no Brasil, no período do Romantismo, é só idealização, não concretização.

No início do século XX, os idealizadores da Semana de Arte Moderna, em especial Mário de Andrade, defendem a valorização de uma língua genuinamente brasileira, trazendo para a literatura o falar do brasileiro, respeitando a fala do cotidiano, até então, sem prestígio e ignorando uma língua falada baseada na gramática lusitanizante. Porém a euforia foi suplantada pela recusa de igualdade apoiada no recorte língua/dialeto e pela força da tradição gramatical. A discussão sobre a língua e a dialetologia brasileira se repete ao longo de anos, acentua-se em determinados momentos com caráter de independência ou de inovação (Machado 2008).

Subsidiada por uma concepção de língua saussureana – exterior ao indivíduo – uma concepção adequada ao modelo de ensino dirigido a alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era “conhecer/reconhecer o sistema linguístico” (Soares, 1998, p. 55), centrava-se o ensino em uma única modalidade de gramática⁵. Isso confirma o fechamento do ensino de língua portuguesa, além de não admitir o uso das “variedades regionais”, havia a exclusão social – a camada pobre não tinha acesso ao conhecimento de uma “segunda língua”.

A partir da década de 1950, começam a surgir mudanças no quadro vigente de ensino e de aprendizagem da LP, a escola abre suas portas para uma nova camada populacional. Segundo Bezerra (2003, p. 42), “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição”. A escola, nesse momento, não é mais exclusividade das classes privilegiadas, a nova clientela apresenta perfil diferente de outrem. As camadas populares apresentavam uma variedade linguística não-padrão, não trabalhada e ainda não conhecida pela escola.

⁴ Disponível em: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1927

Tese de doutorado em Letras, Marina Coelho Moreira Cezar. Acesso em 01 de dezembro de 2010.

⁵Ferdinand de Saussure – considerado o pai da lingüística por ter sido o primeiro a reconhecer o valor desse campo de conhecimento.

Com essa nova realidade, a escola teve de repensar os seus objetivos e o seu currículo, principalmente, no concernente ao ensino de LP, uma vez que o seu ensino além de ser voltado para uma minoria, tinha um ensino centrado em uma única modalidade de gramática na gramática, cujo objetivo era conhecer o sistema linguístico.

Os objetivos da escola agora era especializar a mão de obra para atender o desenvolvimento pretendido pelo governo, isso devido a expansão industrial após a Segunda Guerra Mundial. Portanto, a escola era vista como a melhor forma para que o trabalhador assimilasse conhecimento para desenvolver efetivamente a sua função.

Como afirma Geraldi (2006, p. 28), “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção”.

A década de 1970 foi marcada por pretensas transformações no cenário educacional, a LDB 5.692/71 dividiu o currículo em 1º e 2º graus, até então denominado de *primário* e *secundário*, seguidos pelos cursos científicos ou profissionalizantes. A disciplina “Português” passa a ser denominada de *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e no 2º grau: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

O conteúdo programático continua metalinguístico, os textos não-literários começam a ser incorporados às aulas, os conteúdos são esvaziados, são apresentados reduzidamente nos livros didáticos, que são na época, instrumentos indispensáveis para os professores, que não precisavam de se preocupar em dominar o conteúdo, já que as respostas vinham nesses livros, as quais eram consideradas *à risca*. Uma vez que a política educacional ampliou o espaço para alunos de camadas populares, o número de professores também teria de aumentar, então eram contratados professores que receberam formação em cursos rápidos, não tinham muito embasamento. Ao analisar esse momento, Geraldi diz

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. (GERALDI, 1997, p. 117).

Entretanto alguns professores questionavam o fato de o LD trazer as respostas, pois isso deixava subentendido que eles não tinham a capacidade de resolvê-las, porque alguns eram da elite, altamente capacitados. Os enunciados das questões trazidas no LD eram introduzidos pela expressão “siga o modelo”, evidenciando que o momento era marcado por regras e prescrição, uma vez que o panorama político-histórico do país regido pelo militarismo refletia na educação. Os alunos deveriam respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens.

As questões dos exames de vestibular, desse período, eram elaboradas sob a forma de múltipla-escolha, devido o número de alunos e a necessidade de ser ágil nos resultados. Em detrimento disso, o LD transforma a tipologia dos exercícios discursivos em questões objetivas de múltipla-escolha, inclusive as de interpretação textual. Isso ocasionou discussões entre profissionais da educação, afirmando que essa prática era uma forma de “*adestramento*” dos alunos, impedindo-os de expor suas ideias. Para amenizar essa insatisfação, o vestibular passa a exigir uma redação.

Apesar de o ensino de LP permanecer centrado na gramática, o texto passa a adquirir um papel mais importante no ensino da língua materna, no intuito de amenizar a rigidez do ensino gramatical, portanto os textos trazidos pelo LD eram fora do contexto do aluno, não condizente com a sua realidade, isso permitia o distanciamento do aluno com a literatura, sentia-se a necessidade da inserção eficaz de textos de autores nacionais.

As escolas públicas começam discutir o ensino da gramática baseado na taxionomia, era visível que o aluno muitas vezes dominava o conhecimento gramatical, mas não tinha o domínio linguístico. Pensando nisso, alguns professores resolveram preparar seu próprio material didático, recusando a seguir a padronização do livro didático.

A partir da década de 80, o ensino de LP recebe uma nova roupagem, a denominação Comunicação e Expressão é anulada e volta a nomenclatura Português, o ensino de LP sofreu mudanças significativas nessa década, tendo em vista as lutas travadas, o evento da democracia com o fim do regime militar. Nesse momento, o aprender é tão importante quanto o ensinar, o foco de interesses passa a ser o aprender, ao contrário da década anterior quando as propostas tecnicistas bloquearam a capacidade criativa dos estudantes e inseriu uma pedagogia pautada na reprodução.

Tal prática chegou ao limite, e houve uma forte grita por nova concepção e novos objetivos do ensino de língua materna. Segundo Geraldi (1996), é a partir dessa década que, “ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na lingüística textual e na análise do discurso e na sociolingüística - muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna” (p. 54) ⁶.

A interação passa a ser a palavra-chave do ensino de LP, começa a chegar à sala de aula o avanço dos estudos linguísticos, passaram a dominar o discurso sobre o ensino/aprendizagem da língua materna. Instaura-se a necessidade de desenvolver práticas que englobem as diversas instâncias do uso da linguagem que até então eram vistas apenas pelo viés da palavra e da frase, o texto passa a ser elemento básico de estudo. A modificação da linguagem influencia o ensino de LP até os dias atuais, na qual o foco deve estar na interação entre as pessoas.

A partir dessa década, a prática pedagógica precisava ser repensada, redimensionada, mas para isso, era preciso que os profissionais estivessem preparados, uma vez que toda mudança requer um conhecimento e, em se tratando de educação, faz-se necessário ter aporte teórico que norteie a prática pedagógica. Alguns professores tentaram melhorar suas atividades; outros, porém, se fecharam e ignoraram a lingüística, rotulando-a de “fogo de palha” (Costa, 1996).

Na última década do século XX, a nova LDB 9.394/96 se efetiva e, surgem também os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), diretrizes para o momento atual da educação, no concernente ao ensino de Língua Portuguesa, eles têm como objetivo apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerente a qualquer idioma de forma interativa. Os PCNs defendem as práticas sociais (interação) no ensino de LP, anulando qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo.

Apesar de tantas mudanças na educação objetivando a enriquecer o processo ensino/aprendizagem, um bom número de professores se sentiram inseguros diante dessas novas “teorias”, uns por resistência, ou inaceitação por pensar que essas inovações são impostas e não condizentes com a sua realidade. Outros ficaram aguardando capacitação que os orientassem a como adaptar essas mudanças às suas práticas tradicionais. A esse respeito menciona Raupp (2005), a verdade é que, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita.

⁶ Disponível em: www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/vanessasouza.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2010.

E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela.

Esse retrospecto à história nos permitiu a compreensão da inclusão da Língua Portuguesa como disciplina curricular no Brasil e verificar como foram se estabelecendo os seus objetivos e conteúdos em cada época, bem como o progresso de “língua” como expressão do pensamento para língua como interação.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa Hoje: Uma Visão Crítica da Prática da Aula de Português

A educação brasileira vem apresentando dados que refletem os contornos de uma grave crise no ensino, principalmente, no atual ensino de Língua Portuguesa. Constatase que as práticas de sala de aula não são satisfatórias e adequadas, não correspondem às propostas dos PCNs que é ampliar a competência linguística dos estudantes, tornando-os leitores ativos e construtores de seu conhecimento, capazes de produzir diferentes textos, seja na modalidade escrita ou oral.

A falta de pertinência deste ensino, o qual deveria favorecer o desenvolvimento argumentativo, crítico e discursivo, é evidenciado pelo próprio estudante quando ele se depara com questões discursivas, produção textual de diversos gêneros, questões de concursos públicos e, atualmente, com o novo modelo do ENEM. O baixo desempenho dos estudantes nessas situações sociocomunicativas é um alerta de emergência para que haja uma mudança de paradigma no ensino de LP.

Nas aulas de LP, o professor se depara com um tortuoso impasse: dedicar a maior parte do seu tempo ao velho discurso da gramática tradicional ou desenvolver atividades voltadas para a análise linguística. Diante desse dilema, o que prevalece ainda é o ensino gramaticalizado, pois persiste a ideia de que para falar e escrever bem é preciso dominar a gramática. Corroboramos com Bagno (2009), ao afirmar que a essa ideia de que a boa leitura e a boa produção de textos depende do conhecimento pormenorizado da gramática normativa é uma falácia que precisa ser combatida.

Ao nos referirmos ao ensino pautado na gramática, é necessário sabermos de que gramática estamos falando, como diz Antunes (2007), quando se fala em gramática pode se estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem da sua própria língua, chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”, ou de uma tendência histórica de abordagem como em: “a gramática tradicional”;
- d) de uma disciplina escolar: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”.

Ao elencar essas diversas acepções de gramática, não temos a intenção de descrevê-las minuciosamente, mas pretendemos entender que, no nosso sistema linguístico, essa diversidade coexiste, sendo assim cabe ao professor de Língua Portuguesa identificar quais as funções e particularidades de cada uma delas. Conforme Antunes (2007, p. 33), “Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua.”

As práticas pedagógicas exercidas no processo ensino/aprendizagem nas aulas de LP vêm demonstrando que os profissionais dessa disciplina ainda estão presos à gramática de cunho normativo e tradicional, enaltecendo a norma-padrão tradicional, apegados a normas e regras, resquícios de uma tradição secular. Essa prática exclui a gramática interiorizada, ou seja, a não valorização dos saberes que os indivíduos desenvolvem desde os primeiros anos de idade, como também desconhecem as variedades linguísticas.

Segundo Geraldi (1997, p. 117), “na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.” Esses métodos tradicionais priorizam a língua num processo mecânico e não interativo, confundindo ensino de língua com ensino de gramática. Compete ao professor de Língua Portuguesa entender que língua e gramática caminham paralelamente, mas possuem funções distintas.

Na perspectiva de um ensino interativo, Prestes (1996, p. 52), diz: “É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade”.

As crescentes transformações do mundo moderno põem em relevo o aspecto decisivo da comunicação como fonte de integração. A língua, sendo responsável por estabelecer comunicação oral e/ou escrita e desenvolver atividade discursiva e cognitiva, possui uma função enaltecida de interagir os seres para a construção de um conhecimento partilhado, diversificado e mútuo. Edgar Morin constata que

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunham o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura[...] É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura a auto-organização da sociedade. (MORIN, 2007, p. 54).

O professor de Língua Portuguesa deve conscientizar o aluno de que a língua é um bem cultural comum a todos, intrínseca à nossa identidade, exerce uma função primordialmente social. A língua é variável segundo as dimensões de tempo, espaço geográfico e das divisões sociais, ela possibilita relações intercomunicativas e de dinamicidade. Essa concepção de língua ajudará o aluno a compreender que o que há de diferente são as variabilidades linguísticas e os níveis de linguagem, os quais devem se adequar ao público locutor/interlocutor, ou seja, ele deve saber discernir que há situações em que será necessário usar um nível formal de acordo com a circunstância.

Assim o aluno entenderá que existe uma variedade padrão utilizada em determinada instância comunicativa, essa variedade é aprendida na sala de aula, não necessariamente nas aulas de gramática, mas nas diversas atividades que o leve a pensar, ouvir, falar, escrever e, sobretudo, nas atividades de leitura interativa. Como afirma Possenti (2006, p. 36), “O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” Isso nos leva a repensar a nossa prática e a nos alertar que não são regras isoladas e acabadas que desenvolvem a capacidade dos nossos estudantes.

Como afirma Geraldi (1997, p. 121), “ Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa.” A estrutura da língua materna é adquirida por meio das interações sociais, dos enunciados e do diálogo.

Não estamos aqui pregando a abolição do estudo gramatical nas aulas de LP, estamos refletindo a prática desse ensino na contemporaneidade, que já não pode mais ser o mesmo de

outras décadas. Continuar inculcando regras na “cabeça” do estudante é tolher a sua liberdade linguística real, é não considerar o caráter social da língua.

Nessa perspectiva de língua como um processo de dinamicidade, de flexibilidade, corroboramos com Bagno (2009), ao dizer que a língua está em constante mudança, ela não só mudou no passado, esse processo de mudança não parou. Ele ainda diz que enquanto houver gente falando uma língua, essa língua vai sofrer mudança. Isso reforça a necessidade de a escola repensar, inovar o seu programa de LP, não se pode ter como parâmetro um plano de ensino de décadas passadas.

O que estamos argumentando é que o ensino da gramática não deve ficar ancorado na regra pela regra, ensinada apenas por meio de frases soltas e prontas, e por exercícios elaborados por outrem, exercícios esses que já foram repetidos centenas de vezes e não são instrumentos que levam o estudante a desenvolver sua competência comunicativa e argumentativa. Ao tratarmos de competência comunicativa, nessa pesquisa, estamos nos baseando na teoria de Habermas que “considera uma competência comunicativa como faculdade dos falantes se entenderem em diálogos” (ORLANDI, 2009 p. 103). As atividades desenvolvidas nas aulas de LP devem oportunizar o diálogo, transformando a sala de aula em um espaço de interação.

Reafirmamos que não estamos propondo o fim da gramática normativa, mas a inovação, um ensino contextualizado e emancipador que ajude o estudante a fazer conexão entre o que estuda e o seu mundo. A crítica ao ensino de gramática está balizada na falta de adequação dos métodos de ensino, ou seja, o ensino consciente do uso da gramática.

Franchi (2006), ao questionar a crítica negativa que é feita à gramática entre professores e estudiosos, ele diz que de fato há motivos para isso, entre eles estão a insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional, não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade, o normativismo renitente.

Diante desses questionamentos sobre o ensino da gramática, ficam indagações, compete à escola ensinar a norma padrão? Sobre essa questão Possenti (2004) afirma que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. A partir desse questionamento, inferimos que falta criatividade para que o ensino da gramática se torne eficaz, não faz sentido no ensino de português a dicotomia da gramática, produção textual e leitura, pois são elementos indissociáveis para o desenvolvimento sociodiscursivo do educando.

É perceptível o resultado desse ensino fragmentado e restrito nas poucas atividades de produção textual, seja na modalidade escrita ou oral, atividades essas que, em sua maioria, têm como objetivo avaliar o estudante para atribuição de uma nota.

Possenti (2006), questionando o que se deve ensinar nas aulas de LP, diz que o que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo.

É fato que uma grande parte das aulas de Língua Portuguesa é direcionada para gramática como disciplina, na qual o aluno é receptor de regras pré-estabelecidas, algumas até mesmo não condizentes com a realidade sociocultural do estudante. Isso lhe causa certa estranheza, pois o educando sente-se como se estivesse ouvindo um outro idioma, refletindo sobre essa prática Luft (1994), diz que um ensino gramaticalizado abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.

Segundo Guedes e Souza:

... O ensino de Língua Portuguesa, centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino da metalinguagem da gramática tradicional, acabou levando os alunos a construir uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 147).

A aula de língua materna será significativa para o estudante quando a ele for dada a oportunidade de ser sujeito participativo no processo ensino/aprendizagem, isso o permitirá entender que a aula de LP é um espaço de interação e não de silenciamento. Para tal concretização, é pertinente que o estudante seja visto no sistema educacional como sujeito capaz de agir, falar e validar o seu ato de fala entre si. Compete à escola se desprender de uma metodologia tradicionalmente verticalizada e instrumental e ceder a uma prática balizada no agir comunicativo.

Segundo Habermas

Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantêm co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo (HABERMAS, 1990a, p. 151).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a formação plena do estudante se dará por meio da práxis comunicativa, ela é condição essencial para o desenvolvimento individual e coletivo do indivíduo. Sendo assim, não há sentido o processo educacional permanecer com uma política de fechamento, isto é, de forma verticalizada, é necessário que se consolide uma prática comunicativa. Segundo Geraldi (2006), quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra. Geraldi propõe que se devolva o direito à palavra ao aluno, para que possamos “ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública” (idem p. 131).

Cabe ao professor de LP inovar a sua prática de ensino oportunizando o estudante a fazer uso da língua nas diversas situações comunicativas e interativas. Nesse contexto de interação os PCNs apontam que o objetivo do ensino de língua materna está pautado na intenção de que

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à leitura. (BRASIL, 1999, p. 38).

Percebemos que os PCNs, diretrizes que noteiam o ensino, nos deixa claro que a prática de ensino de língua deve dar primazia a atividades dialógicas, interacionistas, não negando a importância do conhecimento gramatical, pois não podemos deixar de reconhecer que há aspectos gramaticais que são essenciais para a compreensão e produção textual, como a pontuação, regência, entre outros. Não há uma condenação do ensino das regras gramaticais, como dizem os PCNs (1999, p. 39) “O problema está em como ensiná-las, em razão do ato comunicativo.”

A língua deve ser vista pelo aluno como um segmento na comunicação que tem como objetivo a inclusão sociocultural, quando ela é direcionada de forma tradicional e normativa, o aluno sente-se excluído por perceber que não sabe usar a língua padrão ou ser incapaz de

aprender as infinitudes de regras. Passa a não gostar das aulas de LP, a ter apatia pela disciplina e até mesmo se recusar a falar durante as aulas. É contrastante ouvir dos nossos alunos frases do tipo: *“não sei escrever, pois português é muito difícil, não é assim que falamos no nosso dia a dia”*.

Nós, professores, ao depararmos com tal situação, ficamos angustiados, principalmente, no nosso caso, que estamos lecionando a alunos do Ensino Médio Profissionalizante, uma vez que se espera que o aluno de nível médio tenha um bom domínio da modalidade escrita e oral. A impressão que temos é que o aluno passa anos e anos na escola e não consegue apreender o sentido da escrita e da leitura. Isso reflete a prática de um ensino estruturalista e conteudista das aulas de LP, como afirma Geraldi

a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos”. (GERALDI, 2006, p. 45).

Concordamos com Possenti (2006, p. 34), ao afirmar “A escola não ensina língua materna a nenhum aluno. Ela recebe alunos que já falam (e como falam, em especial durante as nossas aulas!...)”. O aluno apresenta-se com um conhecimento de língua que adquiriu através do seu convívio familiar e do seu grupo social, língua essa que se desenvolve no intuito de se comunicar para ser compreendido. Portanto, na escola ele se depara com uma língua considerada complexa, porque requer dele um conhecimento de inúmeras regras, eles têm consciência dessa complexidade porque conhece uma outra variedade que é a língua coloquial na modalidade oral.

Assim, o enfoque das aulas de LP não deve ser a dicotomia entre língua falada e língua escrita, o conceito do politicamente correto e errado, conceito preso a uma prática tradicional. Segundo Bagno (2001, pp. 25-26), “não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso **diferentes** daquela que são impostas pela tradição gramatical.” Bagno (Idem, p. 26), ainda acrescenta “só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa a comunicação entre os interlocutores.”

O ensino de língua centrado na GT dificulta o desenvolvimento comunicativo do estudante, pelo seu caráter excludente e elitizante que apresenta a GT, desde a sua instituição no nosso país. Sobre essa prática de escolarização, Saviani (1996, p. 153), afirma “a classe trabalhadora aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.”

No entanto, se queremos formar jovens pensantes e argumentantes o que se deve prevalecer é a aplicabilidade de atividades interativas que desenvolvam a competência comunicativa e argumentativa do estudante. Dessa forma, ele adquirirá os conhecimentos necessários para realizar suas atividades não só durante as aulas de LP, mas para a sua vida profissional e social. Na perspectiva de um ensino inovador de Língua Portuguesa, Geraldi (2006, p. 36), afirma: “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.”

Portanto, cabe ao ensino de LP desenvolver mecanismos que estimulem a capacidade argumentativa do indivíduo, isso será possível através de sua socialização com o meio. Os PCNs trazem em seu texto a perspectiva de ensino de língua mais produtivo e interativo. “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condição para desenvolver sua competência discursiva” (PCNs, 1999, p.23).

O ensino de LP deve transcender a capacidade de o estudante dominar um sistema abstrato de regras geradoras da língua. “A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno à produção de seu próprio conhecimento

linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa" (BAGNO, 2000, p. 87).

As dificuldades de leitura, compreensão e argumentação apresentadas por nossos alunos ao ingressarem no Ensino Médio são indícios de que o sistema educacional continua priorizando regras e nomenclaturas como determinantes para o ensino de língua. A priorização da teoria e da memorização deixa para o segundo plano atividades de leitura e escrita, como consequências dessa prática, formam-se alunos desestimulados, acomodados e passivos da própria atividade linguística.

Apesar do avanço dos estudos linguísticos, não houve uma mudança significativamente no ensino de LP. Não se pode negar que há uma preocupação em dinamizar as aulas utilizando atividades de leitura e compreensão textual, mas o que é visível é que as atividades vivenciadas são as que já vêm formuladas em livros didáticos e, muitas vezes, não é feita uma reflexão e uma contextualização com a realidade da inserção da instituição de ensino e do contexto sociocultural do estudante.

A esse ensino de LP descontextualizado, fragmentado, arraigado na gramaticalização atribui-se ao desdém com que é tratada ainda hoje a formação de professores, onde a graduação segue um viés excessivamente teórico do que prático. Um ensino centrado no conteúdo e não na aplicabilidade resulta numa aprendizagem precária, pois não é preciso estudar só teorias da língua portuguesa, ter um bom conhecimento teórico da pedagogia, é preciso aprender a fazer a ponte entre ambas.

Para que o atual quadro do ensino de LP se reverta e a qualidade do ensino sofra uma mudança efetiva, é preciso que se invista na capacitação dos educadores, aperfeiçoando a sua formação linguística. A inabilidade dos professores em lidarem com a nova clientela da escola é reflexo de uma formação acadêmica ainda tradicional, uma vez que saem da graduação sem saber como aplicar a teoria no cotidiano escolar.

O professor não deve ser apenas conhecedor de teorias a respeito da sua área de atuação, sobretudo, é preciso que saiba aplicar a literatura na prática cotidiana, articular os conhecimentos com as necessidades do seu alunado, assegurando uma aprendizagem significativa.

É indiscutível que o sucesso ou insucesso da educação não depende exclusivamente do professor de cada componente curricular. Ao tratarmos das dificuldades do desenvolvimento de práticas mais significativas para o ensino de LP, é essencial pensarmos que para que se tenha a operacionalização de novas técnicas, diretrizes, entre outros, o apoio e orientação de toda a equipe técnico-pedagógica da instituição de ensino é essencial, pois assim, o trabalho deixa de ser fragmentado e os resultados serão visíveis para toda a instituição, dessa forma, o estudante passará a se ver numa instituição de ensino que se preocupa com o coletivo e com a inovação.

Inovar as aulas de Língua Portuguesa e mudar a visão de que ensino de língua não é sinônimo de gramática e ensino de gramática não é a repetição de regras é uma necessidade ímpar. "Ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso" (POSSENTI, 1996, p.86). É preciso atentar para acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, pois os nossos estudantes deverão estar aptos para inserir-se, na sociedade, seguros de um conhecimento linguístico e capazes de interagir nas diversas situações comunicativas. "A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam" (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

3 TEXTO E LEITURA – UMA PRÁTICA INTERACIONISTA

O texto é para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.

Paul Ricoeur

3.1 A função do Texto e da Leitura na Prática Escolar

Aqui, enfatizaremos a função do texto e da leitura na prática escolar, em particular, no ensino de Língua Portuguesa. O avanço dos estudos linguísticos determina uma nova visão na relação entre língua portuguesa e seu ensino, passando do estruturalismo e tradicionalismo para o funcionalismo numa visão interacionista, essa visão foi contemplada pelos PCNs. Partimos da premissa de que o texto deve ser o alicerce para o desenvolvimento social e cognitivo na formação do estudante, instrumento facilitador para a sua socialização e para a inserção no processo dialógico.

O caráter sociocomunicativo do texto consiste numa atividade interativa por meio da linguagem escrita ou oral, possibilitando uma interação dinâmica entre locutor/interlocutor (produtor do texto e produtor do sentido). O texto por si só não terá significado, o seu potencial comunicativo só acontece quando entra em contato com um leitor ativo e este lhe atribui um sentido, essa leitura quando bem apreendida constitui a compreensão textual.

Conforme Orlandi (2009, p. 180), “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade na qual eles se organizam.” Essa óptica confirma a função sociodiscursiva do texto que se realiza por meio da interação.

Conforme Sautchuk

Para definirmos o processo da realização textual em uma perspectiva sociointeracional da linguagem, é preciso que identifiquemos *a priori* a própria linguagem como um fenômeno realizado pelo homem em *atividade*, isto é, que consideremos este último não como um ser isolado, mas como um ser social, como um indivíduo que estabelece relações com outros indivíduos em uma comunidade. (SAUTCHUK, 2003, p. 14).

O texto é um instrumento social pelo qual o homem exterioriza o seu conhecimento, seus argumentos, suas emoções, no intuito de estabelecer comunicação com os outros indivíduos, para tal ele faz uso da língua nas diversas situações de comunicação. O processo interacional na comunicação se realiza quando os sujeitos mantêm uma relação interpessoal, por meio da linguagem o homem se constitui como sujeito social.

Segundo Koch (2009), a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem,

constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Dentro do contexto escolar, cremos que o espaço ideal para desenvolver essa interatividade é na sala de aula, num trabalho embasado no texto em seus diversos gêneros e modalidades.

Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Habermas (2002), ao se referir a uma sociedade mediada pelas interações, ele diz que

(...)a sociedade, tecida com as malhas de interações mediadas linguisticamente, não aparece como uma natureza exterior, acessível apenas à observação; o sentido sedimentado em seus contextos simbólicos e auto-interpretações só se abre à intervenção compreensiva da interpretação. E quem não deseja obstruir esse caminho, mas abrir o contexto sócio-cultural *a partir de dentro*, precisa tomar como ponto de partida um conceito de sociedade que possa ser engatado nas perspectivas de ação e no trabalho de interpretação dos participantes da interação. (HABERMAS, 2002, pp. 84-85).

Essa óptica habermasiana reforça que a interação entre os sujeitos em busca de um entendimento proporciona o desenvolvimento e o potencial do indivíduo se emancipar e constituir uma cultura de convivência social calcada no diálogo, na interpretação e na compreensão. Contextualizando essa concepção com o processo ensino/aprendizagem do ensino de LP, refletimos que o educando não é um ser passivo, essa visão tradicionalista de pensar que a voz maior é sempre do educador e que o aluno é observador, deve ser substituída por uma concepção interacionista onde os sujeitos são capazes de comunicação e ação. Portanto, trabalhar o texto em sala de aula numa visão interacionista é o caminho mais adequado para que os indivíduos possam interagir reciprocamente.

De acordo com Geraldi (1997, p. 98), “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*.” E acrescenta que “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto” (p. 102). Para esse mesmo autor, a relação de autor e leitor já se constitui no momento da produção. Isso confirma que o texto é um instrumento de interação já a partir da sua construção, portanto, não há sentido trabalhar o texto apenas para abordagens de tópicos gramaticais e metalinguísticos. Para Marcuschi

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Partindo dessa visão interacionista de texto, significa que produzir um texto seja na modalidade escrita ou oral não é uma atividade monológica, requer interação com outros seres, bem como necessita de regras para se produzir um texto, pois para que haja compreensão não se enuncia algo a alguém de qualquer modo, sem atentar para a organização das ideias. A propósito disso, vale ressaltar o que diz Pereira

Quando “tomamos” um texto (é tomar mesmo, apropriar-se, apossar-se), é preciso percebê-lo inteiro, nas suas estruturas mais profundas, na sintaxe que o formou, na morfologia que o moldou, na semântica que lhe deu sentido e nas palavras selecionadas para tal. O adjetivo não só define ou qualifica. É para que se entenda por que está ali, qual o seu valor, sua contribuição para o resultado final do texto. O ponto de exclamação não é para se admirar, nem para caracterizar a surpresa, mas para contribuir para a sintaxe, para o ritmo, para o sentido geral. (PEREIRA, 1999, p. 220).

Para Antunes (2007), a gramática aparece no processo de ensino como “mediação”, “só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta de quanto a gramática é importante.” Isso significa que os elementos gramaticais por si só não são suficientes para estabelecer interações e explicar os atos da fala. O texto extrapola essa capacidade, pois ele tem a função social, histórico e cultural, elementos essenciais para entendermos o mundo e o outro e fazer-se entender. Nessa perspectiva, vale ressaltar o que diz a autora

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. **É a única forma.** (grifo da autora) A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas. (ANTUNES, 2007, p. 130).

Integrar o texto como eixo, no processo de aprendizagem de língua, é proporcionar um ensino inovador e emancipador, no qual as interações sociais sobrepõem às práticas obsoletas e empobrecidas que se têm dado ao texto como mera atividade classificatória que em nada contribui para a visão de mundo do estudante e para a sua competência comunicativa. O trabalho com o texto na sala de aula será significativo para o estudante se ele conseguir fazer um elo entre o que está sendo apresentado por meio do texto com a sua realidade, e para tal contextualização, o docente deverá proporcionar atividades dialógicas a fim de que o discente participe de forma efetiva.

Conforme Koch (2009, p. 159), “ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-se para “ler o mundo”: a princípio, o **seu** mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente **todos** os mundos possíveis.”

Para a inserção do texto como o centro do programa de Língua Portuguesa é necessário que o educador defina como irá trabalhar com seus alunos, quais os aspectos que serão explorados e, principalmente, como envolver o indivíduo nas atividades linguísticas. Como elucida Antunes

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem. (ANTUNES, 2007, p. 138).

Conforme os PCNs, é a pluralidade de textos orais e escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura a língua. Dominar a língua materna não é ter o domínio das regras pré-estabelecidas e a norma culta-padrão, mas é ter a competência comunicativa, isto é, utilizar a língua para alcançar a participação plena de cidadania, na tentativa de construir uma sociedade equânime.

Com a introdução dos PCNs como diretrizes para auxiliar o trabalho docente, observamos que o texto passou a ter mais espaço na prática do ensino de LP. Mas ainda presenciamos práticas textuais de forma tradicional e fragmentado, nas quais o que prevalece é um programa baseado em ensinar a estrutura e a tipologia textual, dissociada de gênero, ou de forma meio confusa ao identificar gênero e tipologia. Além disso, os programas de ensino costumam dividir quais os tipos de texto e gênero que são utilizados em cada ano, protelando assim o conhecimento de determinado gênero. Dessa forma, o texto não assume a sua função interacionista.

Guedes e Souza refletindo sobre a inserção do texto nas aulas de português nos alerta que

Na aula de português o texto precisa ser tratado como *diálogo* (grifo do autor) e não apenas como estrutura: para não repetir os mesmos velhos procedimentos é preciso antes de questionar a criatividade, a coerência, a coesão, a sequência dos episódios, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, a estrutura dos parágrafos, a correção, etc, perguntar pelo papel deste texto no diálogo de que participa. (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 150).

Compete ao professor, propiciar situações de aprendizagem balizadas no texto, a fim de que o aluno compreenda que, quando lê ou produz um texto, seja na modalidade escrita ou oral, pretende formar um leitor/interlocutor crítico capaz de entender que todo texto tem uma função sociocomunicativa. É importante que o leitor perceba que o texto tem uma grande pluralidade de interpretação e de intenção, que não serve apenas para informar. Para que o estudante consiga compreender essa pluralidade, faz-se necessário a inclusão de diversos gêneros textuais na prática de leitura e produção, bem como a aplicabilidade de atividades multidisciplinares de leitura que envolvam diálogo entre os pares.

Sendo o texto um instrumento de socialização do saber no processo ensino/aprendizagem de LP, estaremos, assim, proporcionando aos estudantes um espaço de encontro e interação onde os sujeitos se consolidarão de forma responsiva como co-autores da sua aprendizagem, uma vez que não serão apenas leitores, mas produtores de sentido. Essa relação evidenciará que, como construtores do saber, não há sujeitos com saberes superiores a outros. Num processo dialógico de aprendizagem, os sujeitos ocupam um lugar no discurso, agindo intersubjetivamente, compartilhando seus saberes, suas dúvidas e suas aspirações.

Nessa perspectiva, Habermas (2002), afirma que a estrutura discursiva interna do entendimento só vem à tona quando há oportunidade de se duvidar da capacidade de entendimento ou da validade de um ato de fala. Essa afirmação nos leva ao redimensionamento da prática textual, até então vivenciada nas aulas de leitura e produção de textos, tal prática muitas vezes fragmentada tem servido de âncora para os estudos de fatos gramaticais, identificação de figuras de linguagem, dos elementos da comunicação.

Essa metodologia centrada em uma metalinguagem gramatical da prática textual impede a ampliação da competência comunicativa e o desenvolvimento linguístico do aluno no concernente à compreensão e produção, pois esse ensino estruturalista anula a pluralidade de sentido dos vários textos que fazem parte do cotidiano dos estudantes nas diversas instâncias sociais.

O que Habermas propõe é que o ensino balizado numa prática instrumental, individualizada, ceda espaço para um ensino calcado no diálogo, na interação e numa prática discursiva, onde docente e discente são interactantes no processo de aprendizagem, através do ato interlocutivo da alteridade (relação do eu com o outro).

“Quem não tem amplo e eficaz domínio da linguagem não se faz plenamente no mundo como ser livre e pensante e se torna presa fácil da tirania e trapaçarias linguísticas dos outros” (BARROS; BITTENCOURT, 2003, pp. 39-40). Toda instituição de ensino deve ter como foco a competência linguística do educando, isto é, a capacidade de fazer uso da linguagem verbal ou não-verbal nas diversas instâncias de comunicação. Principalmente, nas escolas de formação técnico-profissionalizante, que é o nosso caso, formamos jovens para dar assistência a grande, médio e pequeno produtor, o que exige do aluno competência comunicativa e conhecimento dos diversos níveis de linguagem. Para isso, faz-se necessário uma prática de ensino voltada para a interação sociointeracionista por meio de textos orais e/ou escritos numa prática dialógica.

Segundo Geraldi (1997, p. 165), “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.”

3.2 Concepções de Texto

*Todo texto supõe a relação dialógica, se constitui
pela ação dos interlocutores.
Orlandi*

Historicamente, a concepção de texto vem sofrendo várias modificações sobre a óptica de teóricos da área da Linguística Textual (doravante LT), todavia não há uma definição única para o *texto*. Mas, na nossa linha de pesquisa, já adotamos a concepção de texto numa perspectiva dialógica, reconhecendo-o como produto de interação verbal.

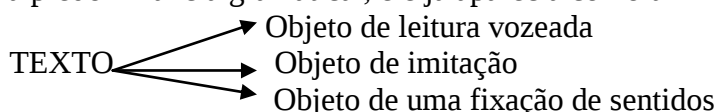
É importante ressaltar que a preocupação com o estudo do texto surgiu com a LT, nos meados dos anos 60 do século XX, começou a se desenvolver na Europa, e em especial, na Alemanha. Conforme Marcuschi (2008), a LT inicialmente se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção. Seus objetivos se ampliaram bastante nos anos 90, hoje a LT trata tanto da produção como da compreensão de textos escritos ou orais.

Segundo Koch (1989, p. 14), a LT pode ser definida como “o estudo centrado no texto e não apenas em palavras ou frases isoladas, uma vez que os seres humanos se comunicam por meio de textos.” Dessa forma, podemos entender que a LT parte da premissa de que o texto vai além de simples soma das frases e palavras soltas ou isoladas. A LT vai de encontro à Linguística Estrutural que, por sua vez compreendia a língua como sistema e como código, com função meramente informativa, a LT procura inserir o leitor na situação comunicativa do texto.

Conforme Fávero e Koch (2000), o termo texto como unidade de sentido que atualmente lhe é atribuído, foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966 -1967), devido às divergências em relação à concepção de texto pelas variadas correntes da LT, esta recebeu diversas denominações, tais quais: Análise transfrástica e gramática do texto, Textologia (Harweg), Teoria da estrutura do texto, (Shmidt), Translinguística (Barthes), Hipersintaxe (Palex), Teoria da estrutura do texto (Petöfi), entre outras.

Uma das maiores contribuições da LT para o ensino de Língua Portuguesa foi a inserção do texto como centro do ensino, permitindo aos alunos a tornarem-se aptos por meio de diversos tipos de textos nas diversas situações comunicativas e discursivas. Portanto, o texto, no decorrer da últimas décadas, recebeu várias denominações, como: unidade linguística superior à frase; combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias, complexo de proporções semânticas⁷.

Geraldi (1997), afirma que nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de LP e nem por isso deixou de estar presente, mas sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. O autor nos leva a refletir que mesmo quando o texto era utilizado com a predominância gramatical, ele já aparecia como um modelo, em vários sentidos:



⁷isotopia – unidades semânticas que permitem apreender um discurso como um todo significativo

Essa demonstração evidencia que tal modelo de trabalho com o texto no ensino de língua materna não proporcionava interação entre educando e educador no processo ensino/aprendizagem, servia apenas para seguir norma. O exercício com o texto era um verdadeiro silenciamento.

A concepção de texto como atividade interativa foi adquirida a partir das várias reflexões e discussões dos estudos linguísticos acerca do assunto, tais discussões possibilitaram uma nova visão para a inserção do texto no âmbito escolar, ele passa a ser visto como unidade linguística dotado de vários sentidos, os quais são construídos pelos interlocutores numa situação concreta de interação, o que lhes permite identificar a multiplicidade de sentidos contidos no interior do texto.

Dentre as novas concepções atribuídas ao texto, consideramos essencialmente relevante destacar a de Geraldi (1997, p.98), “*um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.*” O que subentendemos que numa relação comunicativa, o primordial é a interação dialógica e não o monologismo, o texto trabalhado nessa perspectiva propicia ao falante/escritor e o ouvinte/leitor entrarem num processo de sintonia em que este encontra uma razão para ouvir/ler o que aquele falou/escreveu. Dessa forma, entenderão que o texto não é mais um todo unissignificativo e sim polissêmico.

É importante também fazer uma reflexão sobre a etimologia da palavra *texto* para que possamos compreender como se estabelece o jogo de sentidos no seu interior. A palavra texto no seu sentido etimológico significa *tecido*, se origina de *textum*, particípio passado do verbo *texere*, verbo latino que significa *tecer, entrelaçar, tramar*. Dessa forma, podemos afirmar que o escritor exerce metaforicamente a função do tecelão, ele tece as ideias do texto de forma conjunta com outras vozes em busca de sentidos, entrelaçando as suas experiências, o seu conhecimento com o de outrem, já que o texto é um produto construído pelo próprio homem, é resultado da nossa atividade comunicativa, assim o texto deixa de ser um instrumento anódino no processo ensino/aprendizagem.

Orlandi (2009), nos traz uma importante concepção de texto, ela utiliza o conceito de texto sob duas perspectivas:

- Entendendo o texto como objeto acabado, empiricamente (superfície linguística) constitui uma totalidade com começo, meio e fim. Nessa perspectiva, o texto está materializado em determinado portador textual, é instrumento de ordem gramatical, estrutural e organizacional.
- Na perspectiva do discurso, vê o texto como uma unidade aberta, entretanto de natureza inacabada. Essa incompletude é o que propicia o espaço da intersubjetividade, da relação de interação com os interlocutores, o texto não é um todo fechado em si mesmo, o seu sentido se completa quando o leitor lhe atribui novos significados. Nessa perspectiva, o texto é possuidor de uma materialidade histórica e social.

Para Orlandi, os espaços ditos vazios, incompletos, no texto, não são atribuídos a problemas empíricos na produção textual, mas são espaços que devem ser atribuídos por meio de interpretação realizada pelos leitores/interlocutores num processo de interação com a leitura.

Uma outra concepção de texto que consideramos bastante salutar para o nosso trabalho com o texto é a de Beaugrande (1997), citado por Marcuschi (2008, p. 80), “*É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, comunicativas e sociais.*” Esta definição nos evidencia que o texto é um acontecimento que envolve não só uma sequência de vocábulos, mas elementos extralinguísticos. Para

Marcuschi, o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, é sempre um processo e uma co-produção.

Diante das definições aqui expostas, acreditamos que todas não são condizentes com a visão de texto como objeto de ensino de LP numa abordagem discursiva e interativa, as que veem o texto como objeto acabado não possibilitam a interação. Portanto, acreditamos que se utilizarmos o texto como unidade dialógica, comunicativa e significativa constituída pelos interlocutores, estaremos contribuindo com a formação emancipadora, criativa e autônoma dos nossos educandos.

Assim, estaríamos concretizando a proposta de Habermas, pois ele acredita que agindo comunicativamente, os sujeitos estarão caminhando rumo à emancipação por meio da argumentação numa prática voltada para o diálogo.

3.3 O texto: Objeto do Ensino de Língua Portuguesa

Os PCNs oficializam o texto como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, afirmando que o objetivo desse ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, para tal concretude, é imprescindível que o educador proporcione aos alunos situações de leitura e produção textual que os levem a enxergar que o aprendizado de LP se materializa por meio de atividades discursivas e não por práticas gramaticais pormenorizadas. Nessa perspectiva, os PCNs questionam

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN/LP, 1997, p. 36)

Essa orientação dos PCNs sinaliza a mudança da metodologia do ensino da língua materna, alertando para que a escola não se atenha a práticas obsoletas do ensino de língua e, tampouco centrá-lo num método mecanicista e normativo, no qual as interações são tolhidas. É interessante observar que nesse questionamento dos PCNs, fica claro que palavras e frases não estão descartadas no processo de ensino, a ênfase é que não há sentido em trabalhar o texto de forma fragmentada, ou seja, destacando excertos apenas para análises gramaticais e ensino de nomenclaturas. Até porque são por meio de palavras e frases que constituímos o texto, mas não isoladamente.

Para Orlandi (2009), o texto pode ter qualquer extensão: pode ser desde uma simples palavra até um conjunto de frases. O que o define não é a sua extensão mas o fato de que ele é uma unidade de significação em relação à situação. Partindo dessa premissa, entende-se que o mais importante nas atividades textuais é dar primazia à compreensão e produção textual, desprendendo-se do significante para a significação.

O ensino deve-se pautar nas situações linguísticas que a língua proporciona nas diversas instâncias de comunicação a fim de que o aprender – ensinar a língua se aproxime da realidade social do educando/interlocutor. Para Orlandi

O falante “sabe” a sua língua mas nem sempre tem “o conhecimento” do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que estabelece na ordem social em que ele vive. Lugar aliás, que é o lugar próprio para observar aquele que fala. (ORLANDI, 2009, p. 138)

A função da escola, sob essa óptica é, portanto, proporcionar atividades de leitura e produção textual que visem ao aprimoramento não só da escrita, como se fazia no ensino tradicional, no qual o texto era instrumento de avaliação do reconhecimento da organização textual e dos tópicos gramaticais para verificar se o aluno escrevia ortograficamente correto. Mas da inserção do estudante num processo dialógico, questionador e formador de opiniões, fazendo assim valer as suas ideias. Dessa forma, o ensino da língua sairia de uma visão normativa para uma prática mais reflexiva.

É necessário ter a consciência de que a escola “é um autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHENEUWLY e DOLZ 2004, p.78). Assim este espaço gerador de comunicação deve possibilitar ao estudante a produção e compreensão de textos que visem às diversas situações comunicativas, sem ignorar a capacidade cognitiva, cultural e social do educando.

Geraldi (1997), um dos pioneiros a propor um ensino de Língua Portuguesa ancorado no texto numa visão discursiva e dialógica afirma a importância de centralizar o estudo da língua na letra e produção textual: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”(GERALDI, 1997, p. 135). Para este autor o ensino da língua se materializa por meio do texto.

Nessa mesma perspectiva, os PCNs referendam que

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 1997, pp. 30-31).

Essa afirmação dos PCNs evidencia que a disciplina LP é um componente curricular de cunho inter/transdisciplinar, uma vez que ao introduzir o texto como objeto do ensino, o professor estará proporcionando ao estudante a construção do conhecimento por meio de diversas áreas do saber, possibilitando a contextualização desses saberes com o seu cotidiano escolar e social. Dessa forma, o estudante passará a ver a aula de língua materna como mediadora de conhecimento e socialização do saber, na qual ele não é apenas ouvinte, mas interlocutor no processo ensino/aprendizagem.

Geraldi (1997), diz que se quisermos traçar a especificidade para o ensino de LP é no texto que a encontraremos. Esse autor chama atenção para que o docente esteja atento para entender o aluno como um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo, no caso, o texto, e o que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. É, pois essa relação do eu com o outro que torna a aula de língua um espaço de produção de sentidos. Isso permite um melhor relacionamento entre docentes e discentes e discentes e discentes. Essa interação em que o aluno é sujeito-leitor ou sujeito-escriptor dos seus textos faz com que o professor deixe de ter o exercício puro e simples da capatazia (GERALDI, 1997).

Essa nova concepção de trabalho com texto na sala de aula não significa que o docente vai deixar de fazer as devidas correções em relação a aspectos gramaticais, entonações, entre outros, bem como aceitar qualquer interpretação como coerente, uma vez que o autor ao produzir um texto utiliza recursos expressivos no intuito de uma leitura não única, mas possível. A proposta de Geraldi (op.cit) é que a partir dessa especificidade no ensino de língua

com base no texto, deve-se tratar agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. Marcuschi elucida que

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma linguística textual teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa-formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária. (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Com estas considerações, pode-se perceber que a construção de um texto não está intrinsecamente ligado às sequências textuais, ou a regras fixas. “O texto acha-se construído na perspectiva de enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas”(MARCUSCHI, 2008, p. 77). Entende-se que a prática textual deve ser uma constante na aula de português, pois como menciona Sautchuk (2003, p. 82) “O usuário da língua só pode desenvolver seu conhecimento linguístico (na modalidade escrita) de maneira informal ou sistematizada, ou seja, em contato com outros textos escritos ou por meio da aprendizagem formal, realizada em sala de aula.”

Concordamos com a ideia postulada pela autora, acrescentaríamos que o desenvolvimento linguístico do indivíduo para a produção de textos também se deve ao contato com a oralidade, ao passo que ele ouve e argumenta diante uma atividade de interação, ele está processando informações que podem utilizá-las em seus textos escritos.

Ressaltamos a importância dessa reflexão feita por Sautchuk, pois ela aponta a responsabilidade de o docente proporcionar atividades de fixação do conhecimento linguístico como maneira eficaz para a produção textual, como também para a compreensão. É evidente que essa memorização não seria por meio de regras gramaticais, até porque já mencionamos anteriormente que o texto não se constitui por regras fixas, tampouco baseado apenas nos princípios de textualidade.

O aprimoramento da competência textual não se encerra num dado momento, cabe ao docente manter o estudante sempre em contato com o texto de diversos gêneros para que ele observe que a sua constituição depende de uma série de recursos não apenas linguísticos, mas cognitivos e sociais. Como diz Marcuschi (2008, p. 89) “o texto é um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.”

Para Geraldi (1997, p. 165), “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que, necessariamente, deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala ou dos modos (estratégias) pelos quais se fala.”

Portanto para que o aluno consiga produzir e compreender textos, é preciso que o docente insira textos de diversos gêneros e, coletivamente, investigue quais as funções sociocomunicativas apresentadas pelos textos, se há um interlocutor específico para cada gênero, identifique, ou melhor, atribua uma intenção ao autor, observe os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais que constituem um texto, contextualize a leitura dos textos com o cotidiano a fim de que o estudante passe a tomar gosto pela leitura e se familiarize com essa prática não só escolar, mas social.

O texto será unidade básica no processo ensino/aprendizagem da língua se for utilizado no intuito de conduzir o processo de conhecimento da língua portuguesa transformando o estudante em um produtor social de textos, isto é, um sujeito interativo que age num processo discursivo, dessa forma o texto estaria contribuindo para a construção de um cidadão social. No nosso contexto escolar, particularmente, na nossa instituição, boa parte

dos nossos alunos são provenientes da zona rural, onde o acesso à leitura é muito restrito. Chegam ao Ensino Médio com um grande déficit nas habilidades de leitura, escrita e produção, tal deficiência se deve a inúmeros fatores, tais como: falta de textos impressos, um ensino balizado em nomenclatura gramatical, o que impossibilita a familiarização do educando com o texto.

Dentro desse contexto, não compete à escola criticar a deficiência do aluno, mas inseri-lo num ensino balizado no texto, uma vez que este é considerado uma atividade de interação. Tal inserção requer uma mudança na prática escolar e na concepção que o professor tem de ministrar as aulas de língua. Não basta apenas solicitar que o educando escreva uma autobiografia, um resumo, um e-mail, um requerimento, etc., sem que antes o professor desenvolva conjuntamente tal atividade.

Ao inserir o texto na escola como atividade de construção do conhecimento em língua, o educador deve conscientizar o aluno de que a produção textual não é uma composição meramente exigida pela escola, mas está inerente à prática cotidiana. Dessa forma, o aluno passará a ter mais prazer ao construir seus textos e valorizar os de outrem.

Comumente, discentes do Ensino Médio não gostam de produzir textos e alegam que não sabem escrever, essa resistência do educando é uma resposta à falta de práticas textuais interativas no decorrer das aulas de LP. A apatia dos alunos com a produção acontece porque, geralmente, ao serem solicitados para escrever um texto, não há uma definição sobre o que se espera que o aluno escreva, para quem se escreve, como escrever, que gênero textual está sendo requisitado.

A falta desse diálogo antes e durante a produção desestimula o aluno/escritor, ele tem a concepção de que o que ele escreve é sempre “redação” texto é sempre redação, isso porque é praticamente o que se pede ao aluno, assim ele escreve, aleatoriamente, sem reflexão, sem paixão pelo que está fazendo, como se o seu único interlocutor fosse o professor, e o objetivo de tal produção só servirá de avaliação bimestral. A prática textual é como se fosse para a escola e não na escola. Além disso, outra estratégia ainda utilizada numa concepção tradicional é que se deve escrever redações para se sair bem na prova do vestibular, no Novo ENEM, ou em concursos.

Para Geraldi (2006), essa prática ainda persiste porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. Essa prática sobrepõe à prática dialógica e interacionista, pois o diálogo e a interação representam ações contínuas e não previsões.

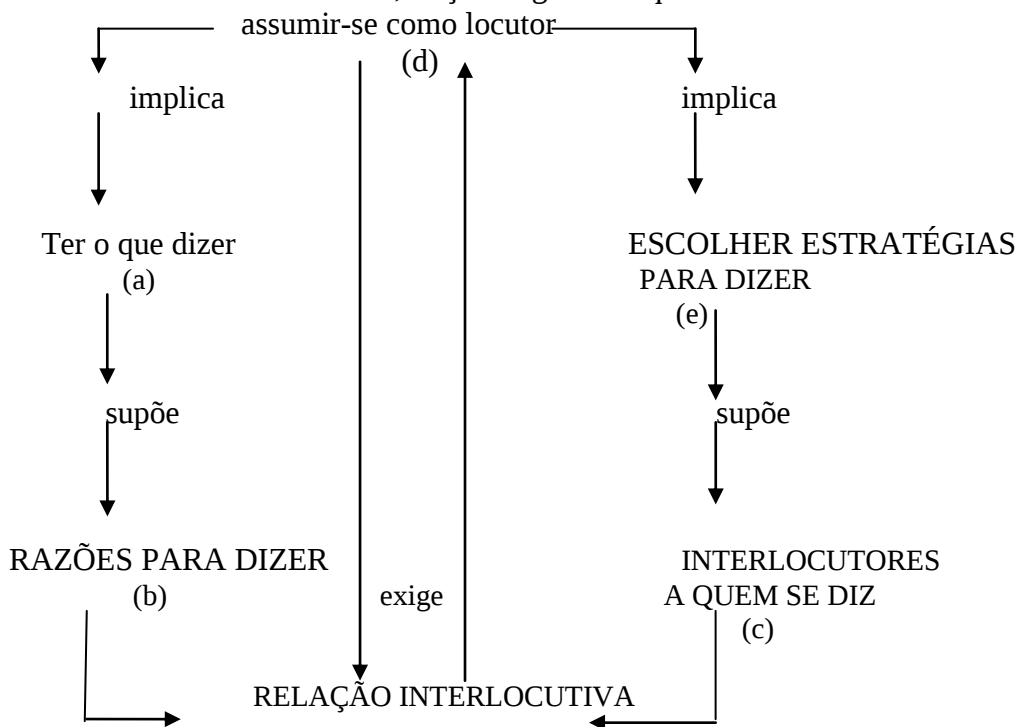
Sendo o objetivo do ensino de LP referendado pelos PCNs, desenvolver habilidades de leitura que levem o estudante a produzir e interpretar textos a fim de formar produtor social de texto, faz-se necessário que o espaço de sala de aula, constituído por docentes e discentes, seja de fato um lugar de diálogo, no qual professor e aluno estabeleçam uma relação discursiva, interlocutiva, ou seja, o professor deixará de ser mero “aferidor” das práticas de ensino e passará ser um motivador no processo ensino/aprendizagem. Geraldi (1997), diz que se quisermos um ensino de conhecimento e produção baseado na produção de textos, devemos *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando professor/aluno como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias em sala de aula.

Ainda citando Geraldi (1997), ele afirma que as contribuições do professor tais quais as dos alunos, serão dependendo do tópico, maiores ou menores e ainda acrescenta que ao professor não cabe “esconder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob pena de se anular como sujeito. Consideramos esses posicionamentos do autor como elementos

indispensáveis para a construção do conhecimento do educando e para o crescimento de ambos (professor/aluno), assim percebemos que práticas monológicas e de silenciamento não desenvolvem a competência comunicativa do educando.

Assumir o texto como ponto de partida para o ensino de língua é reconhecer a sala de aula como espaço interativo, no qual todos têm direito à fala, considerando o conceito de texto como um *evento comunicativo segundo* Beaugrande (1997), isso significa que o saber não é algo exclusivo do professor, o aluno passa a ser um locutor/interlocutor efetivo no processo comunicativo da leitura, produção e interpretação textual. Nessa perspectiva de texto como interação, Geraldi (1997) diz que *o texto é o lugar onde o encontro se dá*.

Pois a materialização do texto acontece quando autor/leitor assume o papel de interlocutor, atribuindo sentido ao que está lendo e/ou escrevendo, associando à leitura e/ou produção a situações concretas vividas pelo educando. É a partir desse jogo discursivo que o texto assume o seu potencial interacionista. Se o trabalho com o texto não oportunizar esse dialogismo no ambiente escolar, impedir-se-á o direito de o estudante socializar o saber e continuará prevalecendo a prática verbalista do professor, na qual os conhecimentos já vêm prontos e acabados e as dificuldades de interpretação e produção textual não serão sanadas. Nosso trabalho de pesquisa baseado no texto pretende confirmar que a prática dialógica na qual todos têm direito à escuta e à palavra é a saída para o desenvolvimento da competência interpretativa e argumentativa do aluno. Nesse direcionamento, Geraldi partindo do princípio do aluno como locutor efetivo, traça o seguinte esquema⁸:



O esquema mostra que assumir uma prática interativa como locutores, requer um agir interlocutivo, no qual todos participam ativamente, para isso é preciso pensar em o que dizer, por que, a quem e como dizer. A aprendizagem será significativa se o aluno a constrói socialmente. Geraldi (op.cit) afirma que assumindo-se como princípio básico a orientar todo o processo, a ação do professor poderá se dar, ele também locutor, interlocutor, tomando cada

⁸ Fonte Geraldi (1997, p. 165)

um dos aspectos à direita ou à esquerda como tópicos de ensino/aprendizagem. Para tal é preciso que o professor em conjunto com o estudante crie estratégias para que todos participem, isso contribuirá para que o aluno não seja um ser “afônico” não só durante o processo ensino/aprendizagem, mas nas diversas instâncias sociais.

Ressaltamos aqui as palavras de Habermas

os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis das primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos. (HABERMAS, 1990, p. 53).

Sob essa óptica, percebe-se que as relações interpessoais são extremamente importantes para a aquisição da aprendizagem, de forma igualitária e sociável. Dessa forma, a prática escolar deve estar fundamentada em atividades dessa natureza, a fim de garantir uma formação justa e participativa.

Se a prática textual tornar-se uma atividade dialógica e interativa, o educador não pode mais executar atividades que visem apenas à normatização e teoria. Faz-se necessário que o educando perceba a dialogicidade do texto e se assuma como leitor e autor no processo de aprendizagem ancorado no texto, pois assim o estudo do texto será significativo para a formação e desenvolvimento da competência comunicativa de leitores/escritores não só no âmbito escolar, mas social e cultural.

3.4 A Leitura – Instrumento Indispensável para o Desenvolvimento Argumentativo e Interpretativo do Educando

*Chega mais perto e
Contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob
A face neutra...
Drummond*

A leitura, no decorrer dos últimos anos, tem sido definida por linguistas e pesquisadores como atividade que caminha não mais para decodificação, mas para o diálogo. Sua inserção nas aulas de LP, no contexto contemporâneo, vem sendo defendida como instrumento privilegiado, facilitador e necessário para o progresso, a democratização do indivíduo e para a construção de conhecimentos.

Considerando a escola como centro da aprendizagem da leitura, a ela compete desempenhar prática pedagógica de leitura numa dimensão contínua, a fim de que o educando obtenha proficiência não só para ler, mas para interagir, argumentar, criar, discordar. Dessa forma, podemos afirmar que a leitura apresenta uma diversidade de propósitos. Grabe & Stoller (2002), elucidam que em relação aos propósitos da leitura, nós, enquanto leitores, temos um número de decisões iniciais para serem feitas. Conforme os autores, nós, geralmente, tomamos estas decisões muito rapidamente, na maioria das vezes de forma inconsciente, como os exemplos citados no gráfico abaixo.

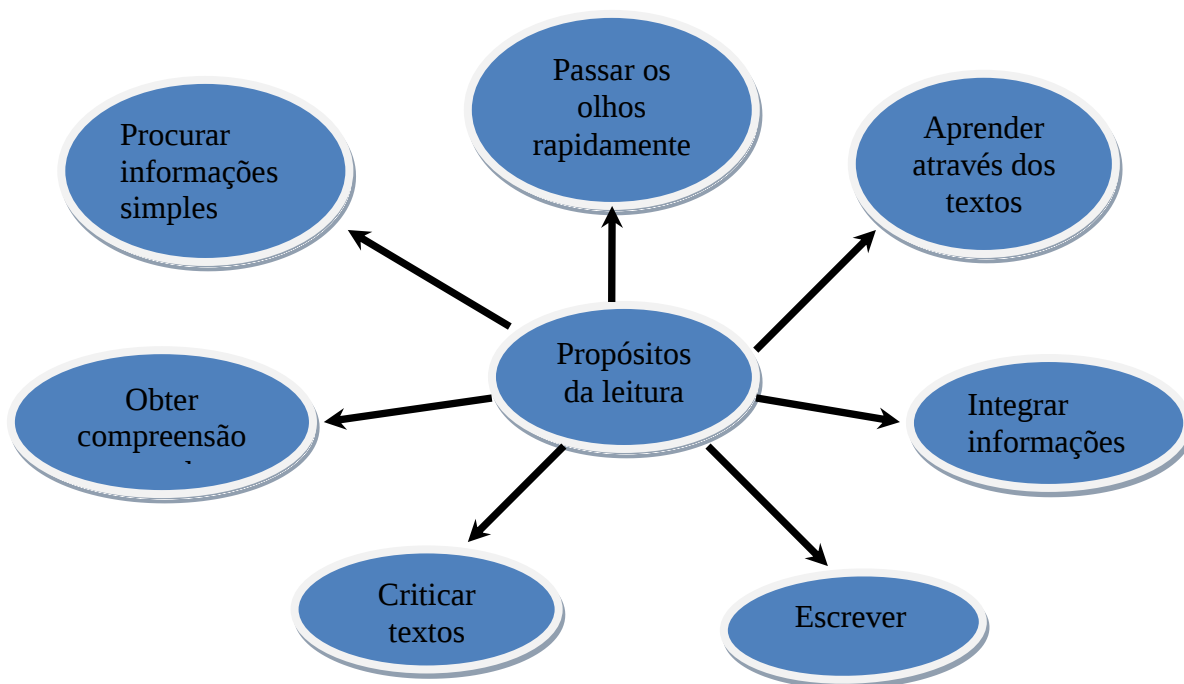


Gráfico: Propósitos da leitura (baseado em GRABE; STOLLER , 2002)

Os autores, citados acima, dividem o processo que conduz à compreensão geral de um texto de duas formas: num processo cognitivo de nível baixo e num processo cognitivo de nível alto, o primeiro se refere ao acesso lexical, no qual o reconhecimento da palavra é fundamental, levando a uma formação semântica das informações do texto ativando a nossa memória (cognitivo). O segundo é construído por meio da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos da leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações (controle) em relação ao texto e avaliamos as informações lidas (cognitivo).

Coenga analisando a leitura como uma prática dialógica, elucida que três modelos oferecem explicações para a aquisição da leitura

O modelo tradicional de leitura, cuja concepção foi influenciada por orientações estruturalistas, vê o processo de leitura como decodificação, privilegiando o signifiante em detrimento do significado. O modelo racionalista ou inatista, inspirado em Descartes, vê no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano. Nesse modelo, o conhecimento é pré-formado, isto é, o sujeito já nasce com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que este vai-se desenvolvendo. A partir desse modelo, originado na década de setenta, a leitura passa a ser atribuição de significado ao texto. Mais recentemente, há o modelo sociointeracionista de leitura, em que ler é mais do que decodificar, é compreender e interpretar textos de qualquer natureza, de forma crítica, a partir de um diálogo vivo com o texto. (COENGA, 2004, p. 26).

A leitura, nesse modelo sociointeracionista, deixa de ser um exercício de correção e aprimoramento do simples ato de verificar aspectos pragmáticos e regras pré-estabelecidas, tais quais: ritmo, entonação, ortografia, entre outros, para analisar a aptidão de leitura do aluno. Nessa visão interacionista, o educando interage com a leitura, apropriando-se do texto. Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 107), afirma “O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações.” Dessa forma, a leitura assumiria a condição de prática social, já que o leitor exerce a função de sujeito, não apenas de objeto de ensino, e passa a perceber também o autor como sujeito (KLEIMAN, 2008).

Na concepção de Martins (2007), a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. Dessa forma, percebe-se que o leitor ao se deparar com um texto, recorre a outros conhecimentos que, por mais simples que sejam, já traz consigo algum conhecimento prévio do conteúdo apresentado no texto. Vale aqui salientarmos as palavras de Smith (1989, p. 23), “só se pode tirar sentido do mundo em termos do que já sei.”

Portanto, a leitura entendida nesse processo de interlocução texto/leitor/autor, a sua inserção na escola, numa perspectiva discursiva-dialógica, deve ter como objetivo propiciar situações em que o estudante seja um leitor crítico, capaz de adentrar-se no texto buscando significações para o lido e associando ao seu contexto sócio-político-cultural de forma interativa confrontando as suas interpretações com a dos outros, tornando-se co-enunciador do que foi lido. “O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, ditos, pressupostos” (ANTUNES, 2007, p. 127).

Freire (1997), refletindo sobre o ato de ler, diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele e ainda acrescenta que a leitura implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido. O autor mostra que desenvolver a prática de leitura no contexto escolar possibilita ao aluno a enxergar-se como um ser construtor do mundo em que ele está inserido e entender como esse está estruturado socialmente. Nesse sentido, os PCNs sinalizam “o homem (deve ser) visto como um texto que constrói textos” (PCNs, 1999, p. 139).

Partindo dessa óptica, entende-se que a leitura só será significativa para o estudante se a ele for concedida a oportunidade de socializar o que foi lido, contextualizando a leitura com a sua realidade, conforme Freire (1997), a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. Para Brito (1997), a leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas.

A leitura trabalhada nessa perspectiva de interação aprimora a competência argumentativa do estudante, pois conquistará autonomia no pensar, isto é, deixará de repetir o que os outros dizem e construirá os seus próprios argumentos balizados na sua percepção de mundo, agirá com mais segurança, como também contribui para a desenvoltura e a interação com o grupo no qual ele está inserido. Assim “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”(MARTINS, 2007, p. 25).

Na concepção de Kleiman (2008), a leitura é a atividade que criará as melhores condições para a conscientização linguística crítica do aluno, pois no texto as relações entre forma e significado estarão redundantemente marcadas. O contato do aluno com a leitura de diversos gêneros textuais, se trabalhado numa visão de aprimorar a sua competência linguística indo além da simples correção gramatical, permite-lhe identificar a multiplicidade de variações linguísticas, bem como os diversos níveis de linguagem e a se reconhecer como leitor ativo em busca de significações para compreender a sua linguagem e a dos outros. Como diz Geraldi (1997, p. 217), “a análise linguística permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.”

Na visão de Marcuschi

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho.[...] É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo

na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, pp. 229-230).

Segundo Lajolo (2009), o espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental. As experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social. Nesse sentido, é função da escola repensar a prática de leitura que vem desenvolvendo, bem como que tipo de leitor quer formar.

Pois, a leitura se bem conduzida, isto é, planejada e orientada, tem um poder intensamente expressivo para o indivíduo na busca do seu conhecimento, uma vez que quanto mais lê e questiona o lido, mais bem informado e crítico ele se tornará. Para Zilberman (2009), sendo a leitura uma descoberta de mundo, procedida segundo imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude, assim desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, bem como o aluno se torna co-participante e o professor mais flexível ao diálogo.

O educando necessita de estímulo para tornar um leitor crítico e argumentante, para que o docente consiga envolver seus alunos num ato interativo de leitura e compreensão é preciso que proporcione atividades de leitura que despertem no aluno o querer participar espontaneamente. É importante que o estudante perceba que cada texto a ele apresentado tem intenção e significações diferentes, e que seja capaz de identificar tais diferenças à proporção da interação com a leitura. Nesse sentido Koch afirma

Assim, nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. (KOCH, 2009, p. 160).

Esse crescimento intelectual e crítico proporcionado pela compreensão da leitura é determinante para a construção do conhecimento e do futuro dos educandos, bem como da sociedade. Dessa forma, não compete à escola, nos referimos aqui, principalmente, ao Ensino Médio que é o nosso campo de análise, limitar-se ao trabalho de leitura como método de melhorar a habilidade de leitura, isto é, avaliar a aquisição de ler “sem topar”, ou despertar o gosto pela leitura literária, ou ainda ler para fazer resumos e apresentar os trabalhos de cunhos avaliativos no final dos bimestres letivos.

A compreensão dos sentidos de um texto consolida-se por meio de recursos extra/intralinguísticos, isto é, depende da sua bagagem “cultural”, advinda da própria formação do leitor, do seu espaço social, como também dos seus conhecimentos linguísticos, da estrutura organizacional da língua materna tanto de ordem sintática, quanto semântica. Portanto, a atividade de leitura no ensino/aprendizagem de LP deve ser uma prática que priorize sempre a interação dialógica do grupo envolvido no processo da leitura, atentando-se tanto para o ato cognitivo quanto para o ato social da leitura.

Nesse sentido, ressaltamos o que afirma Kleiman

Consideramos a leitura um ato social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto qualquer, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2004, p. 10).

Apesar da ênfase que se vem dando, por meio de pesquisas e estudos, à importância da prática interativa de leitura para o desenvolvimento da competência leitora e interpretativa do educando numa perspectiva interacionista, isso ainda continua sendo um desafio no processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Persiste uma prática de leitura voltada para a realização de atividades que são propostas no contexto escolar para responder exercícios da disciplina de Literatura e/ ou de interpretação de textos, que corresponda ao exigido pelo LD, ocultando a voz do aluno.

Nesse sentido, Vieira (2005), afirma que muitas práticas desenvolvidas com os alunos/leitores tornam-nos consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes treinados para seguir instruções, receptores acríticos de esquemas conceituais, cuja missão consiste em procurar nos textos os sentidos que outros postulam, nomeadamente, o professor ou autores de manuais.

A leitura trabalhada nessa perspectiva incute insegurança no educando ao falar e agir diante situações que requer dele argumentos e habilidade para fazer uma interpretação de texto voltada para questões extralinguísticas. Ao analisar esta prática, Irandé Antunes afirma:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2005, p. 20).

Geraldi (2006), elucida que na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. O autor ainda diz que não está negando que, na escola, haja interlocução, mas percebe que há um falseamento, isto é, o que prevalece é o “eu” (professor) ensina, o “tu” (aluno) aprende se puder que sempre ao final de uma prática discursiva o aluno reproduz a fala do eu-professor.

Segundo este autor, essa artificialidade pode ser exemplificada da seguinte forma:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística. (GERALDI, 2006, p. 90).

Essa reflexão de Geraldi explica a deficiência que os nossos educandos apresentam nas atividades de produção textual, interpretação e argumentação, pois uma prática tradicionalista na qual o estudante é passivo da sua própria aprendizagem não elevará a competência comunicativa do aluno. O trabalho com leitura em sala de aula será significativo se o docente conseguir inserir o educando no processo ensino/aprendizagem como legítimo interlocutor, permitindo-lhe que participe efetivamente das atividades vivenciadas, proporcionando-lhe situações de leitura, produção e interpretação que o torne realmente leitor/escritor competente.

A interpretação textual ultrapassa os limites do texto escrito, é uma atividade sociointerativa que se dá na relação com o outro, como também um exercício de correlação com conhecimento de diversas áreas do saber. Portanto, o texto deve ser trabalhado sempre numa visão inter/transdisciplinar.

O aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. “Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante um receptor passivo e isolado, nem esse texto, é ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos” (JOBIM, 2009, p. 123).

É evidente a necessidade de o professor trabalhar a Língua Portuguesa de forma que proporcione ao aluno meios de entender a interdependência entre gramática, leitura e produção de textos e perceber que esses elementos são indissociáveis para se manter uma efetiva interação social. Sobre o caráter interconstitutivo desses elementos, Travaglia (1996), afirma que entre as competências discursiva, linguística (ou gramatical) e textual há uma relação de constitutividade, que faz admitir que as competências gramatical e textual têm uma natureza discursiva para poder funcionar interativamente na comunicação.

3.5 As Estratégias de Leitura – Contribuições para o Processo de Interlocução

Se as estratégias são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Solé

O ato de ler, numa abordagem interativa em busca do saber, ou seja, “do entender e entender-se”, é uma atividade que envolve processo cognitivo complexo e diversificado. A compreensão/interpretação textual é considerada como uma prática difícil, uma vez que não é uma atividade de caráter pragmática, com regras e normas pré-estabelecidas. Isso porque o ensino da compreensão leitora não se limita a respostas esperadas pelos livros didáticos, nem pela análise do professor como palavra final, a construção do sentido do texto se dar pela tríade: texto/autor/leitor/, ou seja, o educando como sujeito da leitura.

Ao ler um texto, estabelece-se uma situação comunicativa, na qual o interlocutor procura alternativas para atuar interativamente com a leitura e, para isso busca alternativas que facilitem a compreensão e atribuição de sentido ao texto lido. O leitor esforça-se utilizando meios para associar o que está lendo a algo do seu cotidiano ou há uma outra leitura já realizada, traz consigo uma recordação que o auxilie na construção do sentido do texto, age como se já tivesse vivenciado tal leitura. Segundo Fiorin (2009, p.52), “uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual.”

Na busca do significado da leitura, usamos de várias pistas que o texto possa oferecer, retomamos ao conhecimento do mundo, da língua, da linguagem escrita, levantamos hipóteses a fim de confirmá-las ou rejeitá-las. Caso sejam confirmadas, continuamos utilizando o mesmo critério e prosseguimos a leitura, caso contrário, podemos regredir, parar ao sentir que o texto é incompreensível ou nos esforçar e continuar lendo no intuito de que as informações no decorrer do texto possam esclarecer com mais segurança o que está ocasionando a não compreensão.

Segundo Van Dijk (1996), o receptor do texto (leitor externo) realiza operações mentais para processar linguisticamente as informações do texto, tais quais: segmentação, categorização, combinação e interpretação. Para Sautchuk (2003), essas operações mentais dizem respeito à competência linguística do receptor do texto e são realizadas, segundo os teóricos da leitura, de maneira inconsciente e automática, sendo exatamente iguais àquelas acionadas pelo produtor durante a fase de produção textual.

Para Kato (1995), essas ações e operações são de natureza cognitiva e, como tal, realizadas inconscientemente pelo indivíduo, uma vez que resultam de relações mentais que envolvem compreensão e conhecimento prévio. Nesse sentido, entendemos que esses

procedimentos são ações subjetivas do leitor, acontecem automaticamente, pois são realizadas sem que o interlocutor se dê conta do uso dessa estratégia, mesmo que não se tenha conhecimento dessa estratégia utilizada para que se haja uma compreensão do que se ler. O leitor utiliza de vários critérios de leitura que podem auxiliar para integrar as informações à sua visão de mundo e para ampliar o seu conhecimento, quando ele percebe que a leitura não tem muito o que acrescentar à sua formação, ele a despreza. Conforme a autora, essas estratégias são governadas por um princípio geral a que ela chama de Princípio da *Canonicidade* (ou de ordem natural).

Corroborando com essa premissa, Sautchuk diz:

esse princípio abrange tanto o conhecimento sintático espontâneo necessário que qualquer falante da língua usa para processar linguisticamente a superfície do texto (e que se relaciona àquelas operações mentais apontadas por Van Dijk) quanto ao conhecimento de modelos superestruturais de organização textual (ligados à tipologia textual). (SAUTCHUK 2003, p. 38).

Todo esse processo de busca de significado promove a compreensão do material linguístico expresso textualmente, pois no decorrer da leitura, refletimos sobre a nossa capacidade de interpretar, compreender e avaliar as informações de que o texto dispõe, bem como processá-las de maneira somatória para o nosso enriquecimento linguístico e social. Essas técnicas que utilizamos para obter compreensão e equilíbrio na prática leitora são denominadas *estratégias*. As estratégias são condução para o processo de interlocução por meio do texto.

Solé compartilhando com a visão de Valls (1990), afirma que:

a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. (SOLÉ, 1998, p. 69).

Quando lemos, construímos, mentalmente, um esquema que nos direciona para uma melhor aquisição das informações, neste percurso de leitura, podemos modificar os procedimentos estratégicos se houver necessidade de assim o fazer conforme o nosso objetivo mediante determinada leitura, pois é sabido que cada tipo textual, cada situação comunicativa tem uma função social diferente e para essa compreensão é necessário recorrer a estratégias condizentes com o objetivo de cada texto, como também do objetivo do leitor.

Kleiman (2008), classifica as estratégias do leitor em: *estratégias cognitivas* e *metacognitivas*, estas seriam operações (não regras), com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, visam regular e controlar o nosso conhecimento, nessa abordagem, o sujeito é capaz de avaliar a própria compreensão e determinar o objetivo da leitura. Ao passo que as *estratégias cognitivas* são operações inconscientes do leitor, no sentido de ainda não ter chegado ao nível consciente utilizado para atingir algum objetivo de leitura, manifestam-se em comportamentos automáticos que o leitor utiliza para construir a coerência local do texto, ou seja, “aquelas coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto.”

Podemos concluir que as estratégias metacognitivas são comportamentos desautomatizados que podem controlar a nossa cognição, ou seja, as estratégias cognitivas. Na leitura do texto, elas podem atuar no sentido de organizar ou selecionar o que iremos fazer para buscar o sentido do texto e/ou quando nos deparamos com o insucesso na prática da leitura. Por serem conscientes, tais estratégias devem ser alvo de atenção nas atividades instrucionais de leitura: o conhecimento do leitor de seus recursos cognitivos, ou seja, daquilo

que ele sabe, e o uso de mecanismos autorreguladores, tais como planejar, monitorar a eficácia, avaliar o resultado do que fez ou do uso de uma estratégia, são fatores que se revelam críticos para uma leitura eficiente, Nolan (1991).

É importante ressaltar que estratégias de leitura não devem ser consideradas como modelos fixos, estáticos, prontos para a obtenção da compreensão de textos, uma vez que o entendimento destes depende da intencionalidade do autor. Outro fator que justifica que as estratégias não podem ser entendidas como receitas prontas é que cada leitor tem o seu modo de organizar, mentalmente, a interpretação, isso acontece de forma muito particular e singular. Não se pode, portanto, prescrever regras para o processo de interlocução textual, compete às aulas de leitura disponibilizar elementos textuais que, quando contextualmente compreendidos, sejam utilizados, flexivelmente em outras leituras que venham ser realizadas. Isto significa dizer que as estratégias têm como principais características não detalhar, nem prescrever totalmente o desenvolvimento de uma ação, Solé (1998).

Entender que as estratégias devem ser atualizadas a cada leitura que realizamos é essencial para a eficácia da compreensão textual mais autônoma. Como também, as aulas de leitura não correr o risco da monotonia, nas quais os educandos já saberiam as mesmas práticas utilizadas no processo de interlocução textual. Solé comunga com a ideia de que:

[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69).

O ensino das estratégias de leitura deve ser construído por meio de interação que envolva docentes e discentes numa prática dialógica, neste processo, o papel do professor é primordial, pois ele é uma espécie de guia que vai possibilitar a ampliação qualitativa dessas estratégias, o professor deve ater-se para a importância da participação ativa do educando e propiciar atividades criativas para que o educando assuma a sua responsabilidade de forma progressiva durante a leitura. A leitura dialógica, compartilhada é, ao nosso entendimento, a mais adequada para o desenvolvimento das estratégias de leitura e para a aquisição da interpretação textual.

Nessa prática interativa, professor e aluno compartilham progressivamente as suas opiniões, previsões e significados numa perspectiva de se aproximar da produção de sentido do texto de forma assertiva e responsiva. A atividade de leitura a partir das estratégias deve permitir ao aluno a capacidade de organizar e planejar suas atividades de leitura de forma eficiente, não só no âmbito escolar, mas na sociedade na qual está inserido, para que assim, ele possa entender e entender-se socialmente.

Nessa perspectiva do uso das estratégias de leitura numa construção conjunta, Solé afirma:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de ensino como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Portanto, o ensino das estratégias deve permitir um plano de atividades que conduza o aluno durante a leitura geral, a fim de que a sua linha de pensamento localize e comprove

elementos e objetivos no interior do texto que favoreçam a sua formação acadêmica, pessoal e social. O ensino de leitura balizado em estratégias é um meio de estar formando leitores ativos, autônomos, criativos, capazes de construir significados, seus aprendizados e buscar respostas para as suas indagações referentes às leituras do seu cotidiano. A utilização das estratégias de leitura deve ser aplicada a qualquer nível de ensino, para que o educando independente do grau de estudo consiga descobrir meios significativos para a compreensão leitora, o que fará com que a leitura seja eficaz e possibilite a transferência dos conhecimentos adquiridos para vários contextos.

A aula de leitura ancorada nas estratégias de leitura passará a ser um ambiente de motivação, com enfoque na participação espontânea dos educandos, pois as atividades serão elaboradas com ênfase na interação dos alunos, visando à participação efetiva de todos os componentes do processo e a proficiência do educando na construção do sentido do texto.

Solé questiona:

Estas estratégias – torno a insistir – são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate. Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Podemos concluir que estratégias de leitura são procedimentos, regras, técnicas, “caminhos” que norteiam o leitor na busca de significados para a compreensão textual, independente das modalidades e tipos de texto, uma vez que todo texto é analisável no discurso do autor mediante o mundo. Nessa visão Goodman afirma que:

em todas as línguas os leitores devem utilizar os mesmos índices psicolinguísticos e as mesmas estratégias. Devem selecionar, predizer, confirmar e corrigir. Devem passar pelos mesmos ciclos ótico, perceptivo, sintático e semântico. (GOODMAN, 1987, p. 19).

Sob essa óptica de Goodman, entendemos que os leitores constroem significado por meio do uso das estratégias de leitura, pois elas têm função fundamental na elaboração e construção de sentidos. Para Ferreiro (1988), a leitura possui um trabalho feito em ciclos sintáticos, pois cada ciclo possui uma significação e que somados prosseguem para um resultado de compreensão. Para ele ciclo “é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao significado”(Idem, p. 18).

Três momentos são identificados para utilização de estratégias de leitura: *Antes da leitura* quando se faz uma análise global do texto e predições, incluindo título, tópicos e figuras. *Durante a leitura*, ao se selecionar e relacionar as informações relevantes entre si e com conhecimento prévio do leitor. *Depois*, quando se revê reflete sobre o significado da mensagem do texto (Duke & Pearson, 2002; Kopke, 1997).

As estratégias básicas de leitura para a compreensão textual são: seleção, antecipação, inferência e avaliação, lembrando que o uso delas se adequam de acordo com o propósito do texto.

- Seleção - oportuniza o leitor ler apenas o que é de seu interesse, descarta detalhes na leitura. Seleciona os índices que são relevantes à sua compreensão.
- Antecipação - possibilita o leitor descobrir a que o texto se refere, com base em conhecimentos prévios, informações implícitas ou suposições. Segundo Solé (1998), essa estratégia ativa e aporta à leitura os conhecimentos prévios que consideram relevantes para o conteúdo em questão.

- Inferência - permite ao leitor identificar informações implícitas, ou seja, o leitor é capaz de ler o que não está escrito. Soligo (2000), diz que o importante é analisar o contexto e as pistas deixadas pelo autor.
- Verificação - denominada também de autocorreção, pois permite ao leitor fazer um levantamento de todas as outras estratégias. O leitor faz uma avaliação se houve ou não compreensão. Para Ferreiro (1998, p. 18), “a autocorreção/verificação é também uma forma de aprendizagem no processo de leitura.”

É importante salientar que além da aplicabilidade das estratégias de ensino da leitura para a compreensão textual, faz-se necessário que o docente use a criatividade como estratégia para envolver o aluno nas atividades de leitura para que assim, ele exerça a função de sujeito-social, aquele que aprende construindo coletivamente o seu conhecimento.

4 JÜRGEN HABERMAS

Aqui, faremos uma abordagem da teoria do agir comunicativo do filósofo Jürgen Habermas e a sua contribuição para um ensino balizado na emancipação e ascensão do indivíduo no processo ensino/aprendizagem.

Jürgen Habermas (18/06/1929), filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, segue as propostas de seus antecessores: construir uma crítica radical à sociedade industrial moderna, capaz de articular a reflexão filosófica com a prática social, opor-se ao modelo positivista da ciência. Seus principais antecessores foram: Adorno (1903-1969), Marcuse (1929-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1922-1940). Esse grupo de estudiosos objetivava “[...] explicar as experiências históricas as quais tão claramente indicam que a natureza subjetiva das massas se viu impelida sem resistência pelo redemoinho da racionalização social [...]” (HABERMAS, 1987, p. 469).

O projeto da modernidade visava à emancipação, a autorrealização do ser humano, mas o seu percurso histórico, desencadeou ação contrária – a dominação social – a destruição da natureza e a coisificação do homem. A Teoria crítica constitui-se na tentativa de articular um arcabouço teórico de saberes e práticas no intuito de conscientizar os indivíduos da gênese da dominação, da exclusão e da opressão, bem como possibilitar a autorreflexão enquanto força capaz de compreender e articular o problema da racionalização nas sociedades industrializadas (Bolzan, 2005).

Habermas comunga com as preocupações dos seus mestres em relação ao quadro analítico da crítica à razão moderna, considerada instrumental, repressiva e obtusa. O homem que tanto sonhou com a emancipação da liberdade e da autonomia, com o progresso por meio da modernidade, das ideias iluministas, agora se vê alienado, refém de uma racionalidade instrumental, restrita à dimensão científica, unidimensional, instrumentalista e normativista.

Gomes (2007), diz que conforme Adorno e Horkheimer, o projeto iluminista foi um grande fracasso, pois contraditoriamente à ideia do progresso, exaustivamente explorada pelo desenvolvimento do conhecimento científico este contribuiu para o surgimento de grandes catástrofes: a razão iluminista perdeu a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vive, o poder econômico, impulsionado e legitimado pela ciência e pela técnica domina o processo social; o amplo processo de ideologização cerceou a reflexividade crítica, isso transformou o homem moderno num ser econômico, *unidimensional*.

A crítica à crise da razão é pertinente, pois a corrente que vislumbrava a emancipação e a libertação assume a função de dominação da humanidade tolhendo a participação ativa do indivíduo. Para Freitag (1993), o projeto iluminista, que previa a libertação de todas as escravidões, chegou a um impasse no momento em que o homem se tornou escravo das forças que ele mesmo imprimiu ao processo histórico; o homem destituído de sua razão se instrumentaliza em favor desta que não é mais necessariamente fator de emancipação.

Os frankfurtianos opunham-se ao modelo positivista de ciência que, ao excluir a reflexão, reduz ao método científico todo o conhecimento possível, apesar de os teóricos terem a consciência da necessidade da mudança de transformação social, da emancipação do indivíduo das diversas formas de alienação produzidas pela racionalização social, porém ainda precisavam de clareza sobre qual protótipo de homem e de sociedade que pretendia diante da perspectiva de mudança contida no programa a ser empreendido (Stein, 1996).

Os teóricos frankfurtianos acreditam que por intermédio do critério da autorreflexão, poderia ocorrer a transformação social, uma mudança da situação vigente de dominação, a razão instrumental seria questionada por meio da autorreflexão crítica. Dessa forma, haveria o

esclarecimento da própria situação histórica, bem como a emancipação do indivíduo da alienação provocada pela sociedade moderna capitalista e pelos meios de produção e de comunicação, os quais subjugavam as demais classes sociais.

Na Teoria Crítica não há distanciamento entre os sujeitos, nem divisão entre sujeito puro e objeto puro o que há é o entrelaçamento entre ambos, o que possibilita a determinação mútua sem permitir espaço para a alienação (Bolzan, 2005). A Teoria Crítica sob um olhar retrospectivo da história propicia ao indivíduo o entendimento das causas da alienação, procura explicitar os fundamentos histórico-culturais. Para Freitag (1986), a crítica não tradicional assume sua condição de analista e crítico da situação, procurando colaborar na intervenção e no redirecionamento do processo histórico em favor da emancipação dos homens em uma ordem social e igualitária.

Habermas concorda com a crítica ao conceito de razão centrado em um sujeito, absoluto e objetivado. Ele dá continuidade à teoria crítica da modernidade, no entanto, não se detém apenas à crítica da racionalidade instrumental fundamentada pelos teóricos frankfurtianos, identifica que a razão não está em crise, o problema é que a razão moderna sofreu uma espécie de **reducionismo**, na medida em que esta foi restringida à sua dimensão científica, bem como o **atrofiamento** a que a razão foi submetida pela sociedade capitalista, o que põe em xeque as relações dialógicas.

Diante a impotência dos seus antecessores no desenvolvimento da razão emancipatória, Habermas critica a ação dos frankfurtianos por se aterem a um conceito histórico-filosófico de razão marxista. Segundo Habermas, o grande equívoco de Adorno e Horkheimer se constitui no fato de ficarem presos à categoria trabalho, na qual Marx acreditava poder encontrar o substrato material e universal da constituição da razão emancipatória sem a necessidade de outra forma de mediação (Bolzan, 2005). Adorno acredita que é impossível a comunicação proporcionar a reconstrução do pensamento moderno, “todos os meios de comunicação altamente desenvolvidos só servem para fortalecer as barreiras que separam entre si os seres humanos” (HORKHEIMER, 1973, p.123).

Habermas rompeu com esta perspectiva, quando propõe reconstruir a teoria crítica da sociedade com base nos conceitos de razão comunicativa, buscando legitimar os processos racionais por meio da intersubjetividade e não da subjetividade. Em prosseguimento à Teoria Crítica, ele explora uma concepção dialógica comunicativa de razão cuja verdade “implica uma pretensão de validade que deve ser legitimada por meio de argumentos” (OLIVEIRA, 1996, p. 313).

Para Habermas, a razão precisa ser preservada e ampliada a outras dimensões e não exclusivamente à dimensão científica instrumental. Partindo dessa reflexão, Habermas desenvolve o projeto de reconstrução da modernidade, balizado em outro paradigma de racionalidade, denominada por ele de *racionalidade comunicativa*. A razão não é instrumento de agravamento para a sociedade moderna, o que não se pode é reduzi-la aos aspectos cognitivos e instrumentais. Gomes (2007), afirma que no projeto da modernidade, a razão é o centro do desenvolvimento humano e, na medida em que o homem a utiliza, ele amplia a sua capacidade de existência, conhecimento e domínio da própria natureza.

A descoberta da razão dialógica permite resgatar o projeto da realização humana concebido pela modernidade. Por meio da razão comunicativa, Habermas propõe a superação da razão instrumental que coloniza a sociedade moderna, acredita que a humanidade pode retomar o projeto iluminista original, reconhece que esse projeto inacabado ainda não esgotou o seu potencial emancipatório.

O pensamento habermasiano parte da premissa de que é possível desenvolver uma teoria social crítica que recupere o projeto emancipatório, é na teoria do agir comunicativo mediado pela linguagem que Habermas vê uma luz para a saída dessa racionalização

instrumental que impede a interação e o exercício da cidadania. Habermas (1989), em suas próprias palavras afirma que a teoria do agir comunicativo se propõe a investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido da razão.

Habermas ao desenvolver a teoria da racionalidade comunicativa e romper com o paradigma da filosofia do sujeito cognoscente, propõe o agir comunicativo emancipatório como o paradigma legitimador do discurso e da ação mediado pela linguagem. No seu entender, a linguagem apresenta um telos de entendimento e uma idealidade que possibilitam uma orientação na base das pretensões de validade, tanto em relação à realidade do mundo objetivo como em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo, Habermas (1997).

4.1 A Teoria do Agir Comunicativo

Jürgen Habermas apresenta a teoria do agir comunicativo (doravante TAC), como uma teoria social de interesse emancipatório, calcada em um novo conceito de razão e sociedade, tem como pano de fundo o entendimento ancorado na linguagem. Ele descreve a sua inquietação a respeito dos resultados nefastos, do modelo de racionalidade cientificista e positivista da sociedade moderna, na qual, predomina a razão subjetiva, reducionista, pondo o sujeito numa situação de dominação, característica própria da sociedade capitalista.

O agir comunicativo proposto por Habermas aponta novos caminhos para a razão, partindo da subjetividade para a intersubjetividade/dialogicidade, assim ele acredita superar o caráter manipulador e objetivante das ações humanas e encontrar a saída para as aporias da modernidade, para as quais a ação dos sujeitos estaria voltada para o alcance de seus próprios fins, nas palavras do próprio autor, a “cálculos de ganho egocêntricos” (HABERMAS, 2003, p. 165).

A TAC é um modelo de ação e interação ideal para o desenvolvimento social e educacional, ao propor essa teoria, Habermas prima por uma participação satisfatória por meio de argumentações e igualdades de direitos comunicativos, o agir em função da emancipação. No agir comunicativo, a racionalidade é concebida como capacidade de intersubjetividade, compreensão e participação ativa do indivíduo em busca do entendimento mútuo, livre de imposições. Habermas propõe identificar o que impede a comunicação e o diálogo entre os indivíduos. A razão deixa de ser vista sob a ótica da razão *pura* para a verdade, o que prevalece, agora, é a pretensão de verdade, da aceitabilidade racional sobre a óptica do entendimento intersubjetivo na tentativa de recuperar a verdadeira expressão da razão humana.

Habermas postula que, somente por meio da linguagem, o agir comunicativo pode recuperar a relevância do diálogo na vivência social da comunidade, pois a linguagem é o meio de alcançar o entendimento, ela proporciona a leitura e a compreensão do mundo. Para Habermas, não chegamos a nenhum entendimento se não por meio da linguagem, uma vez que “nosso contato com o mundo é mediado linguisticamente”(HABERMAS, 2002, p. 56). A linguagem é o elo de interação entre os sujeitos, possibilita a comunicação nas decisões coletivas, ela é tida como fundo de pano essencial para a mediação do acordo por meio do entendimento.

Habermas entende que na linguagem e no discurso livre sem coerção residem as saídas para superação da hegemonia da sociedade capitalista, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente em situação de simetria. Pois para esse autor, o cidadão não é dominado e inerte, mas um ser capaz de reagir, criticar e reivindicar em busca dos seus direitos. Dessa forma, entende-se que a TAC propõe que o

indivíduo aja para transformar a sociedade em um espaço de interação social, livre de alienação.

As interações mediadas pela linguagem encontram sua validade no agir e falar. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 2002). A linguagem pode ser utilizada tanto como meio de transmissão de informações — agir estratégico — quanto como meio de integração social — agir comunicativo. Neste último caso, as ações são coordenadas pela força consensual do entendimento presente na própria linguagem.

“Falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (HABERMAS, 1989, pp. 164-165). Nessa perspectiva, os sujeitos ao agir comunicativamente traçam um plano de ação pensando no coletivo, para, posteriormente, executá-lo e socializá-lo de forma partilhada com os interlocutores envolvidos no processo de comunicação, assim, os planos de ação dos diferentes participantes visam alcançar a um objetivo numa conexão interativa.

A necessidade prática de coordenar planos de ação proporciona em todo o caso a esperança do participante da comunicação de que os destinatários tomem posição, logo assumam um perfil claro em relação as suas próprias exigências de validade (Habermas, 2002). Assim, o sujeito do agir comunicativo apresenta-se capaz de responder pelos seus atos e buscar conjuntamente acordos para atingir as suas metas.

O agir comunicativo resulta de ações harmônicas entre atores que, internamente, procuram seus planos de ação e só perseguem suas respectivas metas por meio de acordo e negociação no intuito de alcançar o objetivo esperado. Nesse sentido, o agir orientado para o entendimento mútuo tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego (Habermas, 1989).

Na visão habermasiana, o agir comunicativo parte da ideia de que todos os participantes são atores capazes de se justificarem, e que os sujeitos agindo comunicativamente assumem posições racionalmente motivadas para as exigências da validade, assim os atores supõem reciprocamente que de fato agem a partir de razões justificadas. Ao apresentar a TAC como uma teoria emancipatória, Habermas propõe uma mudança de paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito que corresponde ao modelo da racionalidade cognitivo-instrumental para o paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação que corresponde ao modelo da racionalidade comunicativa.

Conforme Habermas

A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estados de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. (HABERMAS, 2000, p. 437).

A filosofia da consciência ou do sujeito está centrada na relação do sujeito cognoscente (nossa consciência, nossa mente) com o objeto do conhecimento, por meio desta autoconsciência do sujeito em relação à realidade, prevalece a dimensão instrumental da razão, com êxito no mundo objetivo. O sujeito está ancorado numa razão monológica, assume uma postura puramente cognitivo-instrumental, assim, inviabiliza ações dialógicas e intersubjetivas, impedindo o desenvolvimento do saber sob a óptica da interação social.

A razão instrumental exclui o outro da razão e classifica como sem sentido e, portanto, como irracional, qualquer tentativa de valorizar as demais vozes. Bolzan (2005), Isso anula

qualquer possibilidade de diálogo e interação. A racionalidade técnico-instrumental é consequência do processo de organização das forças e relações de produção e “visa gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade” (FREITAG, 1988).

Em contrapartida a essa filosofia, no paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação, prevalece uma razão intersubjetiva e interativa, na qual os sujeitos buscam um entendimento das suas ações por meio da participação de pelo menos dois sujeitos, a razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos. A racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos participantes, no ato da comunicação, um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo assim um horizonte no seio do qual todos possam referir-se a um só mundo objetivo (Habermas, 2002).

Habermas desenvolve um conceito de racionalidade comunicativa que faz referência a uma conexão sistemática de pretensões universais de validade que deve ser adequadamente desenvolvida por meio da teoria da argumentação (Gomes, 2007). O modelo de racionalidade apresentada por Habermas não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos não apenas com o objeto, mas promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando também as normas e as experiências intersubjetivas (Foleto, 2010). Nesse sentido, Habermas elucida que as ações instrumentais estão coordenadas com as comunicativas quando aquelas estão ligadas aos planos de outros participantes da interação por meio da situação de processos de entendimento recíproco.

Habermas conceitua a sociedade moderna composta por dois mundos, cada um com modelos distintos: O mundo do sistema e o mundo da vida. O primeiro é a reprodução material regida pela lógica da razão instrumental, isto é, adequação de meios a fins, incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e intercâmbio (econômico).

Um mundo da vida reproduz-se materialmente diante os resultados e consequências das ações dirigidas a objetivos, com as quais os seus membros intervêm no mundo. Assim, essas ações instrumentais estão entrelaçadas com as comunicativas à proporção em que a execução de planos é apresentada e interligada aos planos de outros participantes da interação por meio de definições comuns e processo de entendimento recíproco, Habermas (2002).

Habermas por meio da TAC busca superar o positivismo da razão e resgatar a interação humana para assim constituir um novo modelo de sociedade ancorado no entendimento mútuo por meio de ações dialógicas.

4.2 Contribuições do Agir Comunicativo para o Ensino de Língua Portuguesa

As ideias de Habermas sobre a mudança de paradigma de uma racionalidade instrumental para a racionalidade comunicativa, na qual prevalece o entendimento intersubjetivo e recíproco, aplicado ao ensino de LP, podem inová-lo em seus procedimentos e concepções e devolver a este ensino o seu papel principal: desenvolver a competência comunicativa dos educandos conduzindo-os à cidadania sociolinguística.

A concepção de educação habermasiana está centrada em relações intersubjetivas, nas quais predominam o diálogo, a troca e o entendimento mútuo. Na TAC, Habermas parte do princípio de que os homens são capazes de ação, e para tanto utilizam-se da linguagem para se comunicarem com os seus pares, buscando chegar a um entendimento. Nessa perspectiva de entendimento por meio da comunicação, salientamos a definição dada por Habermas à ação comunicativa:

Chamo ação comunicativa àquela forma de termos de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 1997, p. 418).

Para Habermas, a aprendizagem articulada linguisticamente, ou comunicativamente é o meio pelo qual os sujeitos usam a fim de atribuir sentido para o mundo, para isso, utiliza-se da linguagem partilhada, incondicional, assim o indivíduo é capaz de encontrar-se no mundo. O agir orientado para o entendimento não será viável se controlado por regras internas guiadas pelo mundo do sistema; ele é um ato intersubjetivo, no processo de aprendizagem a linguagem não é um obstáculo para o entendimento, mas a via que nos conduz a este.

Para Habermas, o caminho mais indicado para o enfrentamento dos desafios educacionais da contemporaneidade é o fortalecimento da comunicação não distorcida dos indivíduos, que deve sempre pressupor a busca permanente do consenso, (Gomes, 2007). Assim, entende-se que a aprendizagem é significativa se houver a participação e interação efetiva dos sujeitos no processo ensino/aprendizagem.

“As interações sociais são mais ou menos cooperativistas, mais ou menos conflituosas ou instáveis”(HABERMAS, 2003, p. 164). A partir daí, podemos constatar que a tarefa da educação é bastante complexa, por isso é necessário que a atividade educacional seja sempre refletida para analisar a sua eficácia na construção do conhecimento mútuo e não competitivo.

Dessa forma, justifica-se a importância de desenvolver um ensino consolidado no agir comunicativo, dando relevância à linguagem como mediadora para a emancipação do indivíduo e para a participação social. Essa é a postura de Habermas ao reconhecer no conceito de agir comunicativo a saída para a reformulação da sociedade, para que devolva a intersubjetividade de seus membros, conferindo ao diálogo o seu papel primordial de comunicação.

Usando da racionalidade cada indivíduo é capaz de interpretar padrões de valores adquiridos em sua cultura e postular uma atitude reflexiva de interpretação perante isso, (Habermas, 2002). Pois assim, ele pode partilhar os mesmos padrões de valores, culturas, anseios, capaz de, por meio da interação, chegar a um consenso almejado.

Para Habermas, a emancipação é inerente à comunicação, de modo que seja necessário desenvolver projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da competência comunicativa dos educandos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo, (Gomes, 2007).

A prática educacional tem poder de permitir a emancipação do indivíduo, porque é no contexto escolar que ele tem a maior chance de se adentrar nas diversas áreas do saber, de compartilhar esse saber por meio dos atos da fala e desenvolver competência comunicativa e argumentativa de forma reflexiva.

Comungamos com Bolzan (2005), ao afirmar que o ambiente escolar, mais do que qualquer outro, reúne condições onde é possível criar espaços e fecundá-los com o cultivo de outras vozes implícitas da razão como forma de aprendizagem amplamente diferenciada daquela em que a escola tem encontrado, no decurso da modernidade, fundamentada mais ou menos segura para apoiar seus pressupostos. Nas aulas de LP, as ações educativas fundamentadas no agir comunicativo permitem estabelecer uma relação de aprendizagem contextualizada com o mundo da vida para mediar a socialização do saber dos educandos por meio da reciprocidade.

O ensino de LP ancorado na TAC possibilita o desenvolvimento da criticidade e da competência discursiva do indivíduo, bem como a formação profissional voltada para uma prática dialógica, propiciando a relação dialética entre teoria e prática. Habermas propõe que o conhecimento deve ser compreendido como uma relação intersubjetiva e, portanto como construção social. De acordo com Habermas, compete à educação um papel determinante na tarefa de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”.

A atitude dos participantes numa interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta da mera atitude objetivamente adotada por um observador em face das entidades do mundo (Habermas, 2002). Dessa forma, o sujeito deixará de ser mais um num sistema dominador e utilitarista e assume o papel de agente argumentante por meio do diálogo numa relação intersubjetiva.

O ensino de Língua Portuguesa será realmente significativo para o estudante se nas aulas houver um espaço de interação, de confronto, de dialogismo, na qual, os sujeitos argumentam, falam e são ouvidos, leem e se leem. Faz-se necessário reverter o quadro atual do ensino de LP, baseado ainda numa conjuntura tradicionalista, cuja preocupação é a transmissão de conhecimento e não a interação e o entendimento mútuo. Para que o processo de ensino/aprendizagem corresponda às propostas da TAC, é preciso uma mudança de paradigma da instrumentalização do conhecimento, em suma, a desconstrução de uma prática técnico-científica. Nessa perspectiva, Habermas afirma:

O trabalho de desconstrução, por mais furioso que seja, possui consequências identificáveis somente quando o paradigma da consciência de si, da autorrelação de um sujeito que conhece e age solitário é substituído por um outro – pelo do entendimento recíproco, isto é, da relação intersubjetiva entre indivíduos que, socializados por meio da comunicação, se reconhecem reciprocamente.(HABERMAS, 2002, pp. 431- 432).

Em contraposição ao paradigma da razão instrumental, no paradigma da racionalidade comunicativa temos um outro meio de direcionar a educação. Nesse paradigma, o ensino de LP é ministrado de modo mais expansivo, preocupado com a participação ativa de todos os sujeitos no processo ensino/aprendizagem, isso proporciona um alargamento para a construção do conhecimento e a valorização das diferenças entre os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Habermas postula:

Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987, pp. 499-500).

No agir estratégico, a constelação do agir e do falar modifica-se. Aqui as forças ilocucionárias de ligação enfraquecem; a linguagem encolhe-se, transformando-se num simples meio de informação. Ao passo que, no agir comunicativo, a linguagem é utilizada como fonte de integração social (Habermas, 2002). Essa comparação é significativa para a reflexão da prática do ensino de LP, pois é necessário que os conteúdos desse componente curricular não se limitem ao agir estratégico, uma vez que a construção do conhecimento pressupõe diálogo e interação. “Processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que precisam de pessoas” (Habermas, 2002, p. 102).

Assim, o desenvolvimento da prática educativa baseada na interação comunicativa deve se configurar na participação ativa dos indivíduos, uma vez que uma aprendizagem emancipatória depende do exercício de socialização, o que se concretiza por meio das ações

intersubjetivas. Dessa forma, concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo, (Habermas, 2002, p. 437).

Diante dessas perspectivas da racionalidade comunicativa habermasiana como alicerce para o desenvolvimento de um ensino consolidado na participação, consenso e interação dos educandos para a formação emancipatória e profissional, elencamos como principais contribuições para o ensino de LP, as seguintes:

- o desenvolvimento da competência argumentativa balizada nos atos de fala, numa dimensão dialógica, permitindo ao aluno superar seus limites linguísticos e trocar experiências do seu mundo da vida, partilhando conhecimentos e gerando novos;
- o desenvolvimento da capacidade interativa e comunicativa dos educandos, uma vez que a TAC propicia a prática dialógica, a busca pelo consenso e entendimento mútuo;
- ampliação da capacidade crítica, criativa e reflexiva dos educandos acerca dos conteúdos curriculares vivenciados no ambiente escolar;
- valorização e respeito à opinião dos colegas e professores, o docente deixa de ser aquela figura detentora do saber único e absoluto e passa a ser um interlocutor e mediador na prática da construção do conhecimento;
- reconhecimento do educando como um ser interactante, possuidor de conhecimento e formador de opiniões, possibilitando a formação crítica, participativa, engajada e autônoma do indivíduo para exercer a sua cidadania;
- possibilidade de o aluno perceber a dimensão comunicacional nas suas práticas cotidianas e as dimensões éticas de suas decisões nessas dimensões;
- transformação da sala de aula tradicional para um espaço de interação linguístico e social, no qual todos são construtores do conhecimento e têm o potencial de expor suas ideias, intersubjetivamente, livres de coerção e repressão. Para Habermas, esse aspecto é essencial para a consolidação do entendimento racional entre os pares;
- descentralização de uma prática de ensino de língua materna ancorada na gramaticalização, num modelo de ensino horizontal, técnico-científico exigido pela sociedade capitalista, para uma prática dialógica calcada na argumentação, no agir comunicativo, proporcionando a todos os envolvidos a oportunidade de se reconhecer como agentes de transformação;
- mudança na postura da relação educador/educando, rompendo com a prática tradicional e propiciando um espaço de discussão crítica, no qual o exercício de argumentação e contra-argumentação norteie o processo ensino/aprendizagem favorecendo um aprendizado compreensível a todos os atores envolvidos.

A educação é um processo de ações que se interagem, coordenadamente, no plano simbólico dos componentes do mundo da vida, isto é: a cultura, a sociedade e a personalidade. Na visão habermasiana, a educação nas suas mais variadas formas de manifestação, pode ser entendida, como um contexto em que confluem tanto as estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder, quanto os elementos que compõem o mundo da vida, (Gomes, 2007). Diante disso, necessita-se, no decorrer das práticas de ensino, desenvolver uma ação pedagógica que fortaleça a racionalidade comunicativa, propiciando condições para a construção do conhecimento balizada no entendimento mútuo, orientando o educando para uma direção não capitalista e não opressiva.

Habermas enfatiza que a formação e reprodução da sociedade só se dar por meio do agir comunicativo. Nessa perspectiva, ele acrescenta que as redes de interação de grupos mais ou

menos integrados do ponto de vista social, mais ou menos coesos solidariamente, só se formam a partir das ações de coordenação de sujeitos que agem comunicativamente.

A tarefa da educação, na perspectiva habermasiana, deve orientar-se pelo enfrentamento crítico de todo e qualquer tipo de racionalidade, principalmente a sistêmica, para que seja revitalizada a aprendizagem social mediante o desenvolvimento da competência comunicativa que, por meio de seus respectivos atos de fala, procura se entender argumentativamente com outros participantes da interação linguística, (Gomes, 2007). Portanto, o ensino pautado na TAC eleva a capacidade do indivíduo construir o seu saber por meio de um processo emancipatório.

4.3 O Interacionismo Sociodiscursivo: Uma Teoria Social

As ideias interacionistas sociodiscursivas surgiram no século XX, a partir de um grupo estabelecido na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, encontra sua delimitação teórico-metodológica, especificamente no trabalho de Jean-Paul Bronckart (1999), tendo como base os preceitos filosóficos da tríade: Vygotsky, Bakhtin e Habermas a sua mais expressiva representação. Assim, o interacionismo sociodiscursivo (ISD) é concebido, antes de tudo, como “um projeto” (Bronckart, 2007, p.38), “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 10), que fundamenta as práticas mediadas pela linguagem como instrumentos do desenvolvimento humano.

O ISD filia-se a uma Psicologia de linguagem que se inscreve no quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas/Sociais, chamada de interacionismo social. O interacionismo sociodiscursivo é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1997, p. 13). Dessa forma, conclui-se que o processo histórico da socialização condiciona o comportamento humano. Este processo é viabilizado pelo surgimento e domínio dos instrumentos semióticos, a saber: o signo, o gênero e a cultura, Paiva (2008).

O sociointeracionismo é uma vertente teórica que dialoga com um número considerável de pressupostos epistemológicos de diversas disciplinas, tanto no âmbito da filosofia como das ciências humanas. Conforme Bulttler (2009, p. 22), esse caráter transdisciplinar do ISD se deve ao fato de que essa perspectiva entende o funcionamento humano como constituído de diferentes aspectos tais como: o cognitivo, o afetivo, o semiótico, o cultural, o fisiológico, entre outros.

O essencial do ISD é a psicologia social, que encontra em Vigotsky um discurso fundador. Bronckart (1999, p. 23), chega a afirmar que Vygotsky é “o fundador mais radical do interacionismo em psicologia. Segundo a perspectiva vigotskiana, é por meio da linguagem que o ser humano ao interagir, na sociedade, promove seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Dessa forma, a linguagem é indissociável do processo de interação social. Assim, o indivíduo tem a capacidade de, por meio de um sistema verbal, agir comunicativamente a fim de alcançar a interação social por ele almejada. Portanto, a atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo conforme teorizado por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999, p. 32).

Segundo Habermas:

Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente

compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantêm co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo. (HABERMAS, 1990, p. 151)

Dessa forma, entendemos que a ação só é eficaz porque nós nos encontramos com os outros em um mundo socializado, ou seja, compartilhado, no qual o indivíduo abandona uma postura individualista e passa a investigar as ações humanas nas suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, Habermas (2002), diz que na interação social, a força consensual do entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações.

O ISD define atividade de linguagem como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, cujo objetivo é estabelecer uma compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral; trata-se de uma meta-atividade que (re) semiotiza as representações humanas no quadro das possibilidades disponíveis de uma língua natural. Quanto à noção de ação de linguagem, o ISD a define como uma parte dessa atividade, cuja responsabilidade é imputada a um ator singular (Paviani, 2008).

Para Habermas (2002), essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta daquela mera atitude objetivamente adotada por um observador em face das entidades de mundo. Assim, pode-se inferir que o indivíduo se apropria de uma situação sociocomunicativa a fim de que por meio dela se reconheça como produtor e descubra como ser social. A interação é concebida por Habermas como o agir comunicativo que se estabelece entre duas ou mais pessoas, que, ao conversarem sobre algo no mundo, levantam com seus atos de fala, pretensões de validade.

“A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 41).

Segundo Machado (2005, p. 251), teóricos do ISD, como por exemplo, Schneuwly, apóia-se no quadro epistemológico do marxismo, no qual a “atividade humana é, em geral, concebida como bipolar, envolvendo um sujeito que age sobre objetos e situações utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são ferramentas para a ação e determinam o comportamento dos indivíduos, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção em relação à situação em que se encontra”.

A postura sociointeracionista concebe o desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano como dialético, Paiva (2008). O ISD considera os fatos de linguagem, vistos a partir das abordagens integrantes das dimensões psicossociais, como “traços de condutas humanas contextualizadas” (BRONCKART, 1990, p. 23).

Segundo Schneuwly & Dolz (2004) uma ação de linguagem consiste basicamente na produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados, orais ou escritos, ou seja, de gêneros. A atividade de linguagem materializa a semiotização, especialmente a partir do texto. O estudo dos textos, dentro dessa abordagem sociointeracionista, justifica-se pelo fato de que, para Bronckart (1997; 2008), esses textos e/ou discursos é que se apresentam como manifestações empíricas das atividades languageiras que constituem as atividades sociais.

Portanto, para que se possa interpretar qualquer atividade social, o papel da linguagem nesse processo é central, posto que, conforme afirma Butler (2009), é somente por meio de uma manifestação textual concreta e complexa, seja oral ou escrita, que podemos dar sentido ao agir. Bronckart (1997), considera que os textos exercem influência sobre o agir humano, pois, ao mesmo tempo em que refletem reações/avaliações já existentes na sociedade – “eles

são *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que cometam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (grifo do autor, Bronckart, 2008, p. 113) - eles podem contribuir para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. A noção de **texto** da qual se utiliza o ISD se assemelha à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso; ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal: oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, acumulada historicamente “no mundo das obras humanas”, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade (Paviani et al, 2006). O ISD postula que o uso do texto no ensino de língua materna é uma condição ímpar para o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários de uma língua.

No ISD, a ação da linguagem é uma unidade de cunho psicológico e “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 2003, p.91). De acordo com os pressupostos sociointeracionistas, o mundo físico corresponde (ao lugar de produção, o emissor e o receptor) e o mundo social (normas, valores, regras, posição social do emissor e do receptor, etc.) e o subjetivo (imagem que o produtor da mensagem constrói de si mesmo no momento de expressão de ação da linguagem).

De acordo com Bronckart (1999), a principal tese do ISD reside no fato de que a ação resulta da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, por parte do organismo humano. Dessa forma, o ISD visa, sobretudo, a demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, em especial, nas mediações educativas e/ou formativas (Bronckart, 2006). Nesse sentido, tomando como base a teoria de Vygotsky, o indivíduo é muito mais do que um ser biológico, ele é um ser ativo e reflexivo que parte do social para o individual, tendo como base a linguagem.

5 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA INOVADOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitidos pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Habermas

Neste tópico, descreveremos a proposta do programa inovador para o ensino de Língua Portuguesa pautado no texto numa visão dialógica e o percurso teórico metodológico que norteou a realização da pesquisa.

Propomos desenvolver um programa de ensino de LP ancorado no texto, o qual sobrepõe à prática tradicional da gramática, não com o intuito de desprezá-la, mas de inseri-la numa perspectiva de discurso e diálogo, visando ao favorecimento da capacidade interpretativa de textos e ao desenvolvimento argumentativo dos educandos. Acreditamos que a gramática trabalhada isoladamente fora de um contexto sociointerativo não será capaz de aguçar a competência comunicativa do educando.

Balizados na teoria do agir comunicativo de Habermas, procuremos inovar a prática das aulas de LP, inserindo o texto como alicerce para o ensino/aprendizagem da língua materna a fim de atribuir-lhe uma nova roupagem a este ensino ainda considerado acrítico e instrumental cuja preocupação maior tem sido inculcar conceitos ao invés de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva do aluno. Tal prática se deve à conjuntura social, pois numa sociedade moderna industrial em que predomina a competitividade, regida pela lógica instrumental que se define pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de objetivos adequados para atingir determinados fins, exerce influência sobre o sistema educacional. Isso permite um fechamento ao diálogo e à interação, uma vez que a concepção do conhecimento técnico e pragmático sobrepõe ao discurso argumentativo.

Para uma identificação, interpretação e compreensão crítica da racionalidade instrumental que permeia o ensino de LP nos dias atuais e para propor uma prática voltada para o entendimento intersubjetivo, com base na razão comunicacional, desenvolvemos um trabalho de pesquisa por meio da leitura e compreensão de textos numa perspectiva dialógica e sociointeracionista.

À luz da TAC de Habermas como caminho teórico-metodológico, propiciamos um trabalho participativo, interativo e investigativo, aproximando os sujeitos envolvidos no estudo à sua realidade e à percepção de mundo, enquanto sujeitos, desenvolvendo práticas que ajudem a apreender os conhecimentos necessários para a sua formação e reconhecer a importância da LP não só na vida escolar, mas também na sua inserção na sociedade.

Sob essa teoria, buscamos envolver os alunos numa prática de leitura e compreensão interativa, na qual, eles se posicionaram como legítimos interlocutores no processo ensino/aprendizagem, argumentando e contra-argumentando seus questionamentos, procurando entender e entender-se mediados pela linguagem, dessa forma puderam desenvolver a sua competência comunicativa, uma vez que todos tiveram direito à voz sempre que solicitados, ou até mesmo quando não.

Nessa perspectiva, Habermas afirma que:

Todo agente que atue comunicativamente tem que assegurar na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se. Na medida em que queira participar em um processo de entendimento, não pode deixar de assegurar as seguintes pretensões universais de validade: a de estar se expressando inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar permitindo-se entender, e a de entender-se com os demais. (HABERMAS, 2001, p. 300).

As aulas de LP, a partir dessa proposta, passaram a ser espaço de diálogo e interação, pois deixou de ser momento exclusivo para a exposição de regras gramaticais, possibilitando ao educando maior intimidade com o texto e com a língua. O programa de ensino de Língua Portuguesa ancorado no texto facilita, indubitavelmente, o desenvolvimento sócio-cognitivo do educando, pois ele entra em contato com a língua materna, espontaneamente, por meio da leitura, e, conseqüentemente, vai se apropriando da sua estrutura, bem como construindo a sua percepção crítica do que lê e formulando novas ideias para a produção textual.

Para o desenvolvimento das atividades interativas de leitura foram estabelecidos, com os estudantes, os princípios que balizam uma práxis de agir comunicativo, inspirada na formulação habermasiana, nos termos que define Gonçalves (1999, pp. 136-137):

1. Todos os participantes das discussões têm a mesma chance de se comunicar por meio de atos da fala, argumentando, questionando e respondendo às questões.
2. Todos os participantes têm a mesma chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater (*Widerlegen*), de tal modo que nenhuma ideia preconcebida (*Vormeinung*) seja ignorada na continuidade da tematização.
3. Todos os participantes têm a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, devendo ser verdadeiros nas suas manifestações, significando que assim se colocam perante si mesmos e deixam transparecer sua interioridade.
4. Os participantes das discussões têm a mesma chance de empregar atos regulativos, isto é, ordenar e rebelar-se, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, dar explicações e solicitá-las. As expectativas de comportamento são recíprocas e os privilégios, afastados.

Dessa forma, buscamos no seio da ação comunicativa transformar as aulas de Língua Portuguesa num ambiente interativo, propiciando situações estimuladoras e participativas.

5.1 A Metodologia da Pesquisa

A pesquisa desse trabalho é de natureza aplicada, objetivamos gerar conhecimentos para aplicação prática na nossa Instituição de Ensino, a fim de solucionarmos e/ou amenizarmos problemas no concernente ao ensino vigente de Língua Portuguesa no nosso *Campus*. Pois um dos objetivos específicos é inserir o texto na sala de aula como instrumento para a emancipação discursiva e crítica dos educandos.

Para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois acreditamos que ela possibilita um diálogo entre o pesquisado, o pesquisador e o pesquisando, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Segundo Bodgan e Biklen (apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11):

esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e, por último, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A opção por essa abordagem se deve, principalmente, porque ela se aproxima da abordagem da teoria habermasiana, a qual tem aproximações com a proposta qualitativa defendida por Minayo (1997), para quem tal abordagem responde a questões muito particulares, trabalhando assim com o universo de significados, aspirações, valores, motivos, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Do ponto de vista de seus procedimentos técnicos, classificamos esta pesquisa como pesquisa-ação, que, segundo (Gil, 1991) essa metodologia quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

5.2 Do Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no IFPE - Campus Barreiros, antiga Escola Agrotécnica Federal, que há dois anos transformou-se em *Campus* por meio da Lei 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008 que trata da criação dos Institutos. A nossa escola vinculou-se ao IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, ela é quase secular, tem 87 anos de existência. Com a institucionalização, ela passa a ter uma nova “roupagem”, isto é, a expansão de novos cursos, inclusive de licenciatura e criação de cursos de formação de tecnólogos.

Localizada no município de Barreiros – PE, na região da Mata Sul de Pernambuco, a uma latitude 08°49'06" sul e a uma longitude 35°11'11" oeste, estando a uma altitude de 22 metros. Possui uma área de 233, 84 km² e tem uma população de 43. 911 habitantes (IBGE-2009). Dista 110 Km de Recife, capital do Estado. Barreiros foi formada de uma aldeia cujo chefe descendia de Filipe Camarão (um dos líderes da restauração pernambucana). Foram os Caetés os primitivos habitantes das terras em que se iria formar o município de Barreiros. O nome Barreiros proveio das escavações feitas no solo, que era de barro vermelho, pelos porcos *Caititus*, muito abundantes no lugar, a cidade foi fundada em 1860.

O comércio logístico é a atividade econômica que vem dando suporte ao município, outra atividade econômica é a monocultura da cana-de-açúcar, a qual passa hoje por uma séria crise econômica que teve início a partir da década de 90. A crise provocou o fechamento de várias usinas de beneficiamento de cana-de-açúcar e, como consequência, gerou um alto nível de desemprego na região. A atividade turística também é uma das fontes de economia do município, uma vez que ele se localiza na região litorânea.

O atual *Campus* Barreiros começou sua história educacional em 1923, por meio do Decreto nº 16.105, de 21.07.1923, denominado de Patronato Agrícola Dr. João Coimbra, na Vila Tamandaré, Município de Rio Formoso- PE. Além de ministrar o ensino elementar e práticas agrícolas, recebiam jovens remetidos do juizado de menores, para serem reintegrados à sociedade. Através do Decreto nº 6.881, de 19.02.41, o aprendizado Agrícola foi transferido para a propriedade Sapé, no município de Barreiros, onde está localizada atualmente. Sua área

corresponde a 432 ha, sendo 27.989,70m² representam a área construída, a escola tem um modelo de escola-fazenda.

Atualmente, a escola tem um total de 700 alunos matriculados nos cursos Médio Integrado em Agropecuária, Subsequentes em Agroindústria, Zootecnia, Agricultura, Turismo e Hotelaria, PROEJA Integrado em Informática e Licenciatura em Química. Esses alunos são oriundos da zona rural e urbana, a escola oferece internato para os estudantes de regiões distantes. Durante esses anos, o *Campus* vem se esforçando para cumprir sua missão social, oferecendo uma educação profissionalizante e humanizadora, é considerada uma instituição de referência em educação na região.

5.3 Dos sujeitos Envolvidos na Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, do IFPE - *Campus* Barreiros. O grupo era constituído por 37 alunos da 3ª série D, da turma de concluintes do ano 2010. Esses alunos tiveram o seu ingresso marcado na história da Instituição, uma vez que eles entraram numa escola quase secular, mas ao mesmo tempo “recém-nascida”, de uma nova conjuntura política, a integração da antiga Escola Agrotécnica com o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-PE, a institucionalização muda a nomenclatura da escola.

Diante dessa nova estrutura, cria nos alunos uma grande expectativa em relação ao curso, a essa nova instituição, pois amplia-se, no *Campus*, as ações para atendimento às políticas de pesquisa, iniciação científica e extensão. O grupo envolvido na pesquisa foi formado por alunos oriundos da zona urbana e da zona rural, dentre esses da zona rural, havia alunos de assentamentos. A turma era formada por 27 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Desses 37 alunos, 10 estavam sob o regime de residência, 10 semirresidência e 17 não-residências, com média de idade na faixa entre 17 a 20 anos.

O motivo por termos optados para trabalhar com os alunos da 3ª série, foi porque, como concluintes, já estavam mais desenvolvidos para nos fornecer informações, expor suas ideias, problematizando a partir dos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, relatando suas experiências e apreensões, angústias e satisfação/insatisfação em relação ao processo ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa no decorrer desses três anos na nossa instituição. Como também para desenvolver de forma significativa para a sua competência comunicativa, argumentativa e discursiva. Essa pesquisa teve como elemento chave a participação dos sujeitos que interagem com o pesquisador e não são apenas objetos de coleta de dados. Conforme considera Habermas, as convicções compartilhadas intersubjetivamente vinculam os participantes na interação em termos de reciprocidade: o potencial de razão associado às convicções constitui então, uma base aceita, em que um pode sustentar o bom sentido do outro, (Habermas, 2001, p. 481).

Durante as práticas interativas, todas as vozes foram privilegiadas. Na transcrição da fala dos estudantes, optamos pelo uso de pseudônimos, uma vez que nas pesquisas científicas, a não identificação dos informantes é uma prática comum.

5.4 Do Instrumento e Coleta de Dados

A coleta de dados sob o arcabouço da TAC de Habermas viabiliza a relação intersubjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, no qual, eles interagem e coordenam as suas ações, isso proporciona autonomia na construção do conhecimento, uma vez que numa prática interativa os estudantes revelam algo de suas vivências, externalizam saberes e necessidades. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto

a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade como inconclusão em permanente na História” (FREIRE, 1996, p.136).

Em nossa proposta de trabalho calcada na abordagem habermasiana, optamos, para a coleta de dados, pela pesquisa participante, na qual professor e aluno são sujeitos e agentes de transformação. Suas principais vantagens são a elevação da capacidade crítica e da consciência dos pesquisadores, uma maior aproximação da realidade e a concepção de que todos são portadores de conhecimentos e de experiências (Brandão, 1981). Fizemos essa opção porque, ao nosso entender, ela era a mais pertinente para o objetivo do nosso estudo, onde os sujeitos envolvidos na pesquisa são os principais “instrumentos” da pesquisa.

A coleta de dados das práticas interativas de leitura se deu por meio de questionamentos abordando diversas temáticas linguísticas e textuais, essas perguntas não seguiram as práticas tradicionais do livro didático, isto é, não realizamos perguntas óbvias, tais quais: O quê? Onde? Quem? Para quê? Uma vez que estas perguntas são de caráter simplório, nesse sentido, Marcuschi afirma:

A conclusão será bastante melancólica ao descobrirmos que em sua maioria, esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de cópia e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica. (MARCUSCHI, 1996, p.64).

Os instrumentos utilizados foram MP3, transcrições das gravações e produção textual oral. Esses instrumentos buscam mostrar o universo representativo da pesquisa como uma amostra das aulas de LP balizada no texto como objeto de ensino, pressupondo que as ações comunicativas sejam os parâmetros para um ensino emancipatório por meio da problematização e do diálogo construídos socialmente. A utilização desses instrumentos foi ímpar para investigar a capacidade leitora e interpretativa dos nossos estudantes, bem como o seu potencial argumentativo.

O primeiro passo para a realização do trabalho foi apresentar para a turma a temática do estudo, o objetivo, a importância dessa prática para o desenvolvimento deles, bem como fazer um breve relato da teoria aplicada para a análise. Conversamos sobre a necessidade da colaboração de todos, atentando-os para respeitar e ouvir as opiniões do grupo, principalmente, porque iríamos utilizar a gravação. Inicialmente, todos se propuseram a participar, mas por ser uma prática, até então, atípica em nossas aulas, alguns se mostraram intimidados em discutir os textos perante a presença daquele “novo instrumento”.

A nossa prática de leitura interativa teve início em maio de 2010 e término em setembro do referido ano. Durante esse período, gravamos em MP3, vinte aulas-encontro de Língua Portuguesa resultantes das leituras e discussões dos textos lidos pelos alunos. Lemos os textos: Muito cedo para decidir (Rubem Alves), Alegres e ignorantes (Lya Luft), Um homem de consciência (Monteiro Lobato), O uso da terra e a produção agropecuária (André Meloni Nassar) e Colégio agrícola (Ronaldson de Sousa). As gravações permitiram a existência do “corpus” de dados, porque traduzem por meio da linguagem o ponto de vista dos sujeitos em busca de um consenso em situações reais de comunicação.

Para o prosseguimento dessas discussões interpretativas e interativas, foram feitas, inicialmente, um roteiro de perguntas pela pesquisadora como elemento norteador para introduzir a discussão, mas no decorrer do discurso interativo, iam surgindo novas indagações o que não impediu o progresso da prática, ao contrário, foram relevantes para o desenvolvimento interpretativo e argumentativo dos alunos, além de ser motivador para conseguirmos estimular as suas vozes.

Essa técnica de coleta de dados além de nos proporcionar um diagnóstico do nível de competência argumentativa oral e escrita e de interpretação de textos dos nossos estudantes,

conseguimos registrar a criatividade e dinamicidade do cotidiano escolar composta por jovens interlocutores, uma vez que aulas que promovem a interação dialógica, possibilitam, simultaneamente, conversas paralelas, gargalhadas, aplausos provocadas por respostas consideradas pertinentes ou não à situação. Atribuem-se também comparações de personagens a colegas de sala, vibrações quando aquele colega considerado muito tímido questiona algo. Todas essas situações foram registradas, sendo que só analisamos aquelas que consideramos relevantes ao nosso objetivo de estudo.

De posse das gravações, fizemos as devidas transcrições, realizamos uma divisão das discussões dos respectivos textos em episódios para facilitar a identificação de cada ponto discutido. Posteriormente, fizemos uma cuidadosa leitura sequencial e analisamos esse *corpus* à luz da teoria habermasiana do agir comunicativo e também em consonância com a concepção de texto de Geraldí. Ressaltamos que transcrevemos os resultados, respeitando o ponto de vista de cada participante, consideramos o nível coloquial da linguagem, típico da oralidade, outro fator que merece ser frisado é a não utilização de marcadores conversacionais, pois o nosso objetivo não era analisar os recursos não-verbais, nos atentamos para os elementos verbais presentes nas interações discursivas.

5.5 Os Textos Selecionados

Trabalhamos o texto sob a óptica interacionista, visando ao exercício dialógico e democrático no intuito de inseri-lo nas nossas aulas de LP como elemento facilitador para a apreensão do uso da língua portuguesa e do desenvolvimento sociocomunicativo dos educandos. Na seleção dos textos, levamos em consideração o nível de formação dos alunos, sua faixa etária e o curso que estavam cursando.

Foram selecionados textos de diversos gêneros textuais para que assim o aluno pudesse conhecer a organização linguística e o funcionamento desses textos. Os textos foram retirados de meios de comunicação diversificados, tais como: jornais, romance, revistas e sites da internet. Os textos foram apresentados aos alunos nas aulas-encontro para o trabalho discursivo.

Durante os encontros, os alunos realizavam a leitura dos textos em voz alta e, posteriormente, fazíamos uma introdução sobre os referidos autores para propiciar-lhes uma visão do ponto de vista desses autores e da sua expressividade comunicativa.

Todo o desenvolvimento desta pesquisa esteve voltado para a integração dos alunos com o mundo da leitura, orientando-os a atribuir sentidos aos textos lidos, bem como compreender o uso da LP por meio de textos. Outro fator foi incentivá-los a serem leitores autênticos, críticos de textos diversificados e serem responsáveis pela construção do seu conhecimento linguístico.

6 PRÁTICAS INTERATIVAS DE LEITURA

É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para um consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas de uma mesma situação.

Habermas

Neste último tópico, discutiremos as transcrições das gravações das aulas, sistematizando-as em consonância com a TAC. Analisaremos a competência argumentativa e o grau de interpretação textual dos nossos estudantes por meio da prática interativa de leitura.

6.1 Interagindo com o Texto “Muito cedo para decidir”, de Rubem Alves (Anexo 1)

A crônica “**Muito cedo para decidir**” do cronista Rubem Alves, extraída do livro *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. Aborda uma temática socioeducacional, na qual reflete e critica a influência da sociedade e dos pais na escolha profissional dos filhos. Rubem Alves tem um potencial de envolver seus leitores, uma vez que seus temas são apresentados numa linguagem acessível de compreensão. Nessa prática, os alunos interagiram com muita desenvoltura, pois a temática lhes despertou interesse para a discussão. O texto foi lido em voz alta por toda a turma e, em seguida, feita a interpretação argumentativa oral numa abordagem dialógica, na qual todos tiveram direito à voz. Dividimos a análise desse texto em quatro episódios, cada um com uma temática, essa aula foi gravada no dia 22 de maio de 2010.

6.1.1 Episódio 1: discutindo a ideia principal do texto

Neste episódio, procuramos, conjuntamente, explorar a ideia principal do texto, apesar de os alunos demonstrarem conhecimento dessa habilidade, eles não conseguiram focar apenas esse tópico. Mas, consideramos relevantes para a discussão darmos continuidade a outros questionamentos que surgiram, conforme Solé:

“Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua intenção perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. (SOLÉ, 1998, p. 111).

(01) Professora: Boa tarde, pessoal, daremos início ao nosso trabalho de leitura com enfoque na interpretação e argumentação, atentando-nos para uma participação efetiva de todo o grupo, pois o sucesso dessa prática só terá sentido com a colaboração de todos, como faláramos em outro momento. Leremos um texto de Rubem Alves, escritor brasileiro, contemporâneo, escreve crônica, utiliza uma linguagem acessível à compreensão. Vocês já ouviram falar ou já leram algum texto de Rubem Alves?

(02) Alunos: Não.

(03) Professora: Não! Tudo bem, então a partir deste texto, vocês poderão conhecer o estilo e a linguagem adotados por Rubem Alves. Como já vimos nas aulas de LP e Literatura, cada escritor tem o seu estilo próprio de escrever. Vamos à leitura!

(04) Professora: Bem pessoal, vocês leram o texto e agora, eu penso que vocês poderão fazer uma síntese da ideia principal, relate em poucas palavras, qual a lição que ele dá não só para os jovens, mas também para os pais. Sobre o que trata o texto?

(05) Mauro: Professora, eu acho que ele fala é... sobre uma coisa muito séria, que é a escolha de uma profissão, tipo... você tem de pensar muito sobre a profissão, sobre o que você quer e ... não tomar uma decisão rápida para agradar alguém.

(06) Diana: Também assim, que na profissão, no casamento, às vezes, nós temos muito pouco tempo e queremos sair na frente para escolher logo e, às vezes, nós não precisamos de tanta pressa para escolher o que queremos fazer, o que realmente gosta...escolher por escolher.

(07) Tomás: Eu já penso que o texto mostra que a pressa é inimiga da perfeição.

(08) Professora: Como você chegou a essa conclusão?

(09) Tomás: Podemos apontar isso no texto quando ele diz: “Em tudo isso o que causa a maior ansiedade não é nada sério: é aquela sensação boba que domina pais e filhos de que a vida é uma corrida e que é preciso sair correndo na frente para ganhar...”

(10) Professora: Sandro, o que você entendeu pela passagem que Tomás destacou?

(11) Sandro: Assim... que muitas vezes a gente toma decisões na vida apenas porque as pessoas, ou seja, jovens como nós, já estão indo na frente, por exemplo, a gente fica com medo de ficar atrás, com medo de não ...

(12) Professora: ser o último da fila, digamos assim.

(13) Sandro: Isso, exatamente, a gente tenta acompanhar.

(14) Professora: William, qual a consequência disso, de querer acompanhar o passo do outro, do meu colega, sem refletir a escolha?

(15) William: Já tem um ditado que diz que os últimos serão os primeiros, então, os último,s eles refletem mais as suas escolhas e descobrem o melhor para a sua vida.

(16) Professora: Seria agir com mais maturidade, né?Então vocês entenderam que a ideia fundamental é a questão da escolha da profissão com mais maturidade, sem deixar-se levar pela opinião dos outros. O texto nos mostra que, às vezes, temos a impressão de que precisamos correr contra o tempo. Mas o que ou quem nos pressiona a isso?

(17) Alunos: A sociedade.

(18) Professora: Todos pensam isso?

(19) Angélica: Professora, eu... não acho que é só isso, penso que é a concorrência. A concorrência, e esse medo... não, eu tenho que estudar, tenho de ter responsabilidade, a concorrência é muito grande, aí você fica na expectativa de eu tenho que ter mais responsabilidade e tem de correr contra o tempo, às vezes, tem que escolher logo, vai ser isso mesmo por enquanto.

(20) Professora: Ok, Angélica. Sim, Paulo, o que você iria falando?

(21) Paulo: Muitas vezes a gente não tem ideia do que vai escolher, às vezes a gente não quer aquela profissão e... os pais nos impulsionam a escolher uma profissão que a gente não quer assumir. Tem muitos pais que fazem isso.

(22) Professora: Sim, Tomás, complementa.

(23) Tomás: Eu também acho que está relacionado a quem corre primeiro e não a quem é que chega primeiro realmente, a quem é o melhor.

(24) Professora: Ok, é uma reflexão interessante, pois quem chega primeiro nem sempre significa que é o melhor. Mas não percam o foco da ideia central do texto, tá, esse seu questionamento é secundário.

O agir comunicativo coloca o professor como conector e interlocutor no processo de argumentação para propiciar melhor interação e motivação no desenvolvimento da aula. No episódio 1, valorizamos as respostas dos alunos sem excluí-las, fizemos algumas considerações quando percebíamos que havia lacunas na resposta, mas sem anular os seus argumentos. Nessa perspectiva, Habermas (1987, p. 22), argumenta: “Todos os membros têm que poder tomar parte no discurso, mesmo que os modos sejam diferentes, cada um deve ter basicamente as mesmas chances de tomar posição dizendo ‘sim’ ou ‘não’ a todos os proferimentos relevantes [...]”

Ao apresentarmos a dinâmica e o texto a ser lido nos turnos 1, 2 e 3, demos oportunidade para que os alunos fizessem alguma referência ao autor do texto, abrindo, assim, o espaço para o diálogo. Essa prática de envolvimento contribuiu para os alunos já irem se entrosando com a leitura e se desprendendo das atividades tecnicistas. Dessa forma, a aula de LP fugia da dinâmica unilateral, tradicionalista e passava a favorecer e valorizar a troca, a socialização e o diálogo.

No turno 6, a aluna não discorda da resposta do colega (turno 05), mas expõe a sua opinião acerca da resposta do turno 04 acrescentando uma nova ideia por meio de contextualização de exemplos do cotidiano, e no turno 07 também temos outro posicionamento sobre a mesma questão – a ideia principal do texto. Nessas falas, podemos confirmar que o processo interativo emerge espontaneamente pelo próprio grupo sem que esteja sujeito a predeterminações, pois apesar de termos delimitado uma temática para este episódio, não a seguimos linearmente. Pois numa prática intersubjetiva, não se deve limitar a fala do participante, para Habermas a forma de aquisição do saber é mais importante do que o próprio conteúdo, na sua visão, o conhecimento é historicamente construído.

Habermas (2002), afirma que ao levantarem mutuamente pretensões de validade com seus atos de fala, aqueles que agem comunicativamente apóiam-se sempre em um potencial de razões suscetíveis de contestação. Na fala de Angélica (turno19), evidenciamos esse aspecto, quando ela de imediato diz não concordar com as respostas dos turnos 15 e 17, formulando um novo argumento para o questionamento dos turnos 12, 14, 16 e 18.

Tivemos a preocupação de estar sempre pedindo para justificar suas respostas e correlacionar com as demais para que nenhum aluno se sentisse constrangido com a sua opinião, não nos detemos ao “certo” e “errado”. Mas não deixamos de esclarecer as dúvidas quando surgidas e fazer as retificações de maneira democrática, como o que ocorreu nos turnos 23 e 24 , relevamos a resposta do aluno, entretanto, solicitamos que não se distanciasse da ideia principal do texto.

Num processo interlocutivo de construção de sentidos, não se pode aceitar qualquer resposta ou negar a semânticidade do texto, nesse sentido vale ressaltar as palavras de Wittgenstein (1975) citado por Geraldini (1997, p. 10) “O sentido de uma frase pode deixar em aberto isto ou aquilo, mas a frase deve ter um determinado sentido. Um sentido indeterminado não seria propriamente sentido nenhum.”

Numa interpretação textual baseada na argumentação, o sujeito não pode dar qualquer resposta sem questionar, refletir e buscar uma fundamentação. Na TAC de Habermas, as afirmações fundadas e as ações eficientes são, sem dúvida, um sinal de racionalidade. Assim,

os sujeitos são considerados por Habermas como “racionais”, uma vez que não se enganam sobre os fatos.

6.1.2 Episódio 2 - discutindo as ideias implícitas e explícitas do texto

A discussão deste episódio está centrada na identificação das ideias implícitas e explícitas do texto, aspectos fundamentais para a atribuição de sentido ao texto. Na prática de interpretação, essa atividade é importante para a formação de um leitor competente, o que o permitirá levantar pressupostos da leitura feita, o aluno não tendo essa habilidade poderá passar por cima de significados importantes e decisivos para a interpretação.

(01) Professora: O texto faz alusão a um grande líder da humanidade, esta informação está implícita ou explícita no texto?

(02) Sandro: Tá explícita. Acreditamos que seja Ghandi.

(03) Professora: E os demais, o que pensam disso? Onde isso está claro?

(04) Coro: Concordamos com ele, pois está explícito logo no início do texto.

(05) Professora: Certo, recaptulando, as informações explícitas são aquelas que estão facilmente identificáveis na superfície do texto, e as implícitas são aquelas que não estão facilmente delineadas no texto, mas podem ser identificadas por meio de pistas linguísticas, por conhecimentos prévios sobre determinado assunto, são as leituras que fazemos nas entrelinhas. O que significa fazer alusão? Deixa-me ver, Júlia!

(06) Júlia: Professora, desconheço o significado da palavra.

(07) Professora: Não sabe? Tudo bem, então quem poderia ajudar a colega?

(08) Joyce: Seria uma forma de citação?

(09) Professora: Citação... Quem poderia dar outra definição?

(10) Diogo: Uma referência?

(11) Professora: Ok, no texto, o autor faz uma alusão de forma implícita ao passado histórico, trazendo como base o exemplo do matrimônio de Gandhi, como forma de mostrar a não liberdade, ele não teve o direito de dizer: “isso não é minha hora, não é o tempo”, mas revela uma escolha de fora para dentro, ou seja, imposição. Onde vocês podem localizar isso no texto? Retomem-no.

(13) Arnaldo: Tá bem claro no primeiro parágrafo, ao dizer que ele foi casado menino...

(14) Professora: Ok, percebam que o texto não foi redigido dizendo que ele se casou, mas foi casado, isso já foi um recurso linguístico, o verbo na voz passiva enfatizando a ação e não o agente, utilizado pelo autor para mostrar essa contradição. Ghandi foi um grande líder indiano religioso, o centro da sua pregação era a paz, um grande pacificador, seu nome era Mohandas, passou para Mahatma - grande alma- ele não era a favor de que as divergências fossem combatidas com guerra.

(15) Melina: Professora, e quando... também estava acontecendo aquela questão da Índia guerreando com o povo britânico, é conhecido por ter libertado a Inglaterra com a paz. Ele ajudou muito foi até na época em que ele foi preso, e ele se portou diferente dos outros presos, não começou a praticar coisas más, ele começou a escrever. Inclusive ele escreveu uma autobiografia.

(16) Professora: Certo Milena, muito bem. Deu-nos uma excelente explicação.

(17) Professora: A falta de informação explícita, no texto, sobre esse personagem dificulta a compreensão do texto, Márcio?

(18) Márcio: Eu penso que não que ele só faz uma comparação da história do personagem para ilustrar o tema do texto.

- (19)Professora: Fred, você o que pensa?
- (21)Fred: Não precisamos ter um vasto conhecimento sobre ele para entender a ideia geral do texto, já que a sua vida aí no texto não é... o foco principal.
- (22)Professora: Concorda, Diana, que não interfere?
- (23)Diana: Concordo, porque o texto está muito claro, objetivo. E o não conhecimento da vida de Gandhi não impede a compreensão da ideia principal do texto.
- (24)Professora: Joyce e você o que pensa a respeito disso?
- (25)Joyce: Concordo em partes, porque se você conhecer o personagem você vai compreender melhor o que está sendo explicado aqui, tipo eu vou ter uma ideia.
- (26)Melina: mas...mas se você não conhecer, você vai ter curiosidade de buscar informação vai querer saber mais... vai gerar aquela tensão para saber mais.
- (27)Joyce: Porque aqui não está se tratando da religião, mas da questão da vida profissional do que é assumir uma profissão, que devemos ter antes de tomar uma decisão.
- (28)Professora: Bem, quando Rubem Alves faz alusão a Gandhi ele não está de fato trazendo aqui para o texto a questão da sua vida como pacificador, como religioso. Fizemos essa explanação sobre ele para termos uma ideia do que ele representa para a história da humanidade. Entretanto, o que o autor do texto quer é associar a sociedade daquela época, que ditava o que as pessoas deveriam fazer, com a sociedade de hoje, no que se refere à imposição de atitudes, de tomadas de decisões, ou seja, impedir que os pais e sociedade interfiram veemente na escolha profissional dos filhos.
- (29)Joyce: Professora, Ainda segue a mesma ideologia de nos querer impor, tipo assim... manipular o que devemos fazer, consumir...
- (30)Professora: Sim, isso ainda é forte principalmente na mídia, mas aí devemos lutar contra isso. Vocês conseguiram identificar de forma implícita, nas entrelinhas do texto, alguns valores morais que o texto nos leva a refletir?
- (31)Arnaldo: A questão da educação, do trabalho.
- (35)Professora: Educação... trabalho.... quem poderia complementar?
- (36)Fred: Da vida profissional.
- (37)Professora:Qual o valor que deve ter na vida profissional?
- (38)Arnaldo: Ele não seria feliz naquele trabalho.
- (40)Professora: Mas qual o valor que estaria presente aí nessa sua resposta?
- (41)Arnaldo: O valor financeiro.
- (42)Professora: Tá, mas esse valor do qual estamos falando não é o valor financeiro. Ficou bem claro por vocês que o texto nos leva a refletir sobre a escolha de uma profissão ideal sem pressão e interferências. Se eu vou fazer uma escolha de forma natural, qual o valor moral que eu tiro disso?
- (43)Rodolfo: Pensar naquela que lhe satisfaça financeiramente e profissionalmente.
- (44)Professora: Tá, mas qual o valor moral, ético que eu tenho que ver nesse contexto?
- (45)Diana:: É que uma coisa ilegal que lhe dá dinheiro, você está realizando porque dá dinheiro e não porque é legal.
- (46)Professora: Quais os valores que nossos pais e a escola têm nos transmitido?
- (47)Tiago: Eu acho que fica entre parênteses no texto tipo... são os exemplos que ele dá no texto para nos orientar.
- (48) Sandro: Eu acho que um dos valores mais importante é o respeito que os pais e também a sociedade devem ter pra com os jovens na hora de escolher a profissão.
- (49)Professora: Ok, Sandro, vejam que de acordo com o questionamento sobre valores, Sandro consegue identificar de forma mais precisa, já que o texto nos leva a refletir que a sociedade e os pais impondo aos jovens escolher uma profissão que lhe dê mais dinheiro, status, isso frustrará o jovem. Melina, você ia apontando um outro valor, qual era?

(50)Melina: *Sim, eu percebi também nos exemplos citados, como o de Gandhi, os pais deveriam ter tido dignidade em respeitar os direitos das crianças, assim também, no vestibular, os nossos pais devem ter a dignidade de deixar que nós, filhos, escolhamos a nossa profissão.*

(51)Professora: *Quando falamos em dignidade, temos que pensar como um ponto fundamental no desenvolvimento da nossa profissão, se alguém está inconformado com a profissão, certamente não a exercerá de maneira digna, justa, responsável e comprometida.*

Evidenciamos que os alunos tiveram mais facilidade de interagir quando questionávamos sobre a identificação de informações explícitas no texto, isso é reflexo de um ensino de leitura voltado para a decodificação, característica de uma metodologia instrumental e conceitual. No agir comunicativo, essa instrumentalização cede espaço para discussão reflexiva acerca do objeto do conhecimento numa abordagem intersubjetiva. Nesse sentido, Habermas elucida que o saber passa a ser a junção de muitas interpretações, ou seja, o somatório de muitos saberes através da cooperação entre indivíduos.

Nos turnos 04 e 13, os alunos respondem à indagação sem apresentar dúvidas, ao passo que, nos turnos 30 a 47, os estudantes levaram um maior tempo na discussão ao nos referirmos a informações implícitas, só depois de várias falas entre o grupo, conseguimos chegar a uma resposta adequada à questão. Constatamos que eles não estavam atentos à pergunta do turno 30, pois apesar da pergunta ter como palavra-chave “valores”, que denota mais de uma acepção, o que poderia ter levado Arnaldo (turno 41) a dar como resposta “valor financeiro”, não se atentaram ao especificador “morais”.

Consideramos enriquecedor a problematização acerca desse ponto porque nos proporcionou questionamentos que foram intercambiadas com respeito a todas as colocações dos participantes, para Geraldi (1997), esse conjunto de perguntas, a que se pode juntar outras é o que leva à construção de um diálogo. Só a partir dos turnos 48 a 51 é que conseguimos chegar a um entendimento mútuo.

Os turnos 26, 27 e 28 foram significativos, percebemos posicionamentos diferentes, mas sem o desprezo das respostas dos participantes, pois o processo comunicativo que visa ao entendimento mútuo está ancorado na interação, é por meio da argumentação em forma de discurso/diálogo que atingimos o acordo quanto à validade das proposições. Nessa óptica, Habermas afirma:

Na argumentação, em todo caso, a atitude orientada para o sucesso dos competidores vê-se incluída numa forma de comunicação que prossegue com outros meios, o agir orientado para o entendimento mútuo. Na argumentação, o oponente e o proponente disputam uma competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso. (HABERMAS, 2003, p. 194).

6.1.3 Episódio 3 – discutindo a conotação no interior do texto

O cerne deste episódio é a conotação existente na expressão “comunhão de bens e comunhão de males” empregada pelo cronista para exemplificar que assim como no casamento, na profissão também fazemos “*eterna comunhão de bens e de males*”.

(01)Professora: *No texto, o autor diz que: “naquele tempo, sim, casamento era decisão irremediável, para sempre, até que a morte os separassem eterna comunhão de bens e comunhão de males...” Qual seria a melhor tradução para essa expressão no contexto?*

(02) Rômulo: *Comunhão de bens porque eles juntavam o bem de cada um, eu acho, de males porque eles tinham de conviver com os defeitos daquela pessoa para o resto da vida. Sei lá...*

(03) Professora: Sandra, você interpretou de outra maneira?

(04) Sandra: Concordo com a resposta dele, eu acho que é isso.

(05) Melina: Nem tanto professora, em relação à comunhão de males, a pessoa não tem só de conviver com o defeito do outro, naquele tempo eles iam conviver com quem eles não gostavam, ou melhor nem conhecia e... eram obrigados a conviver um com o outro, hoje se a gente aceita a conviver com os bens e os males pelo menos já conhecemos a pessoa, temos essa liberdade...

(06) Joyce: Para mim, comunhão de males está associada à falta de amor, de carinho, como se fossem uma obrigação, tipo... obrigados a você dar esse carinho a alguém que você não gostava e a de bens é... assim eles iam conviver sem usufruir dos bens até porque eles não fizeram essa escolha.

(07) Professora: Sim, muito bem, aí vocês conseguiram identificar as consequências que surgirão, se outrem fizerem uma escolha por nós. Você Júlia, o que você compreendeu?

(08) Júlia: A comunhão de males não era tão bem aproveitada na comunhão de bens, porque se eles não se gostavam não tinham um aproveitamento bem...bem...(Rsss) como eles iam dividir o bem? O mal ia ficar maior do que o bem.

(09) Lucas: Eu penso que a comunhão de bens é o conceito de amor, paz e harmonia é...entre as pessoas, e a comunhão de males é o ódio, é a dúvida, o desespero, vamos dizer assim... é um desprezo entre as pessoas.

(10) Professora: Tá, mas quando você diz entre as pessoas, é importante que retomemos ao texto e percebamos que esta comunhão está relacionada ao matrimônio, está se referindo a dois seres que se unem para partilhar as suas vidas. E trazendo para o lado profissional é o conviver com a profissão escolhida também nesse âmbito de males e bens. Por isso que o cronista chama a atenção para a decisão da escolha profissional, porque como ele diz na profissão não há como se descasar. Você gostaria de contra-argumentar o que Lucas falou, Rômulo?

(12) Rômulo: Porque... Como eu falei, antigamente, as pessoas casavam muito cedo, não tinham o direito de fazer suas escolhas, casavam muito jovem, não sabiam se aquela pessoa ia ser o ideal pra você e mais na frente, quando você tiver certa idade, então você tinha de conviver tanto com as qualidades quanto com os defeitos.

(13) Professora: Tá, e onde fica a comunhão de bens?

(14) Rômulo: De bens, é a questão de você juntar os bens de cada um.

(15) Professora: Sandro, vamos ouvir a sua análise em relação a essa relação de comunhão de bens e de males.

(16) Saulo: Cheguei à conclusão de que em partes é isso mesmo a maioria do pessoal está falando a comunhão de bens e de males na referência do texto é mais a cumplicidade que deve haver entre o casal, a comunhão não só material, mas também sentimental que deve haver entre as duas pessoas tanto de bens quanto de males e... na profissão é você saber que vai haver também essa comunhão de males e bens, se a gente escolher aquela o que a gente gosta sem que as pessoas decidam por nós, vamos ser bem sucedido e vamos conviver mais em comunhão de bens do que de males.

(17) Professora: Muito bem, vocês conseguiram fazer uma análise interessante, porque quando nós falamos comunhão de bens numa sociedade capitalista, o que se pensa imediatamente é na questão material, riquezas. Essa comunhão de males é você conviver com o outro sem gostar, percebemos que, no texto, o casamento é mostrado como algo arranjado, arrumado, os jovens não escolhiam era uma promessa desde quando eram pequeninos. Isso gera uma angústia, uma insatisfação. O que era muito comum na nossa sociedade no séc. XIX. Avançamos muito nesse aspecto, hoje os casais se unem se houver uma afinidade entre

eles. No texto, o autor faz referência ao casamento de antigamente como algo irremediável, assim como hoje, não é fácil ingressarmos em uma profissão e depois se desligar dela.

Nesse episódio, os alunos não se mostraram muito à vontade para participar da temática, ficaram meio intimidados para falar e os que intergiram estavam meio inseguros e presos aos argumentos dos colegas, é o que evidenciamos nos turnos 02 e 04. A resposta de Sandra (turno 04) não mostra nenhuma reflexão sobre o seu ponto de vista acerca do questionamento, porém reconhecemos que a pergunta feita, no turno 03, não foi instigativa suficientemente para motivar a referida aluna a formular sua argumentação e desenvolver a sua competência comunicativa. Como essa prática de ensino estava ancorada na ação comunicativa, competiu ao professor estimular o estudante a construir sua argumentação, desenvolver seu potencial de concordância e/ou discordância sempre em busca de um consenso.

Na visão habermasiana, no agir comunicativo partimos da ideia de que todos os participantes são atores capazes de se justificarem, e que os sujeitos agindo comunicativamente assumam posições racionalmente motivadas para as exigências da validade, assim os atores supõem reciprocamente que de fato agem a partir de razões justificadas. Nos atos de fala dos turnos 05 e 06, as participantes fazem uso da linguagem para validar o seu ponto de vista, mas sem anular as respostas dos sujeitos anteriores, no entanto tentando dar validade à sua argumentação. Nesse sentido, Habermas (1999), afirma que com a força ilocucionária de uma emissão, um falante pode motivar um ouvinte a aceitar a oferta que perpassa o seu ato de fala, e com ele contrair um vínculo (Bilding) racionalmente motivado.

Isso significa que quando o sujeito faz uso da fala tem uma pretensão de legitimar a sua proposição por meio de argumentos, no intuito de que o ouvinte aceite o que ele diz. Portanto, Habermas enfatiza que se o participante age sobre o ouvinte no intuito de manipular, há uma mudança no ato ilocucionário e a ação de fala se volta para a ação teleológica, predominando a relação meios-fins e não a comunicação intersubjetivamente compartilhada. O autor amplia a sua reflexão acerca da intencionalidade dos atos de fala, que se resume basicamente em dois tipos de ações: o agir comunicativo (orientado ao entendimento) e o agir teleológico (orientado ao êxito).

Dessa forma, o professor como mediador e interlocutor no processo ensino/aprendizagem, deve intervir sempre que for pertinente para que os participantes do ato de interação não imponham o seu ponto de vista como se eles fossem o “dono do saber”.

Nos turnos 10, 13 e 15, intervimos no sentido de reforçar as respostas dos alunos, bem como motivar a participação de outros sujeitos e, no turno 17, fizemos o feedback na intenção de fazer uma reflexão da expressão que estava sendo discutida com o fator “profissão”, já que estávamos analisando numa óptica conotativa. “O docente deve evitar intervir sempre como “a última palavra” em sala; deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno, certamente determinada em grande parte por um horizonte de expectativa estética e ideológica peculiar” (JOBIM, 2009, p. 122).

Concluimos que os alunos analisaram a questão mais voltados para a visão denotativa do que a conotativa, uma vez que a primeira exige menos esforço de interpretação, ao passo que a segunda requer dos alunos uma compreensão “extratextual”, ou seja que o leve a pensar em um contexto mais amplo. Mas também reconhecemos que a investigação deve ser mais motivadora para uma participação e interpretação eficaz. Conforme Habermas, a dificuldade de entendimento não está nos detalhes, mas no princípio.

6.1.4 Episódio 4 – identificando a argumentação e os recursos argumentativos utilizados pelo autor da crônica

Nesse episódio, exploramos as temáticas argumentação e recursos argumentativos, pois acreditamos ser esses pontos fundamentais tanto para o aluno conseguir fazer uma boa interpretação de texto quanto para a produção textual escrita e para a elaboração da construção de argumentos orais na sua prática cotidiana e para a sua vida profissional.

(01) Professora: O texto nos tenta persuadir que a escolha da profissão deve ser feita por quem vai exercê-la, para isso, o autor utiliza alguns argumentos, quais foram?

(02)Diogo: Tipo uma citação que tem aqui no início do texto, ao falar de Gandhi “os dois passaram o resto da vida se arrastando, cada um fazendo a infelicidade do outro.” Nós pensamos que isso é um argumento forte que nos leva a refletir sobre a nossa tomada de decisão, a gente fazer a escolha certa.

(03)Joyce: Ele faz uma linha intermediária entre a história do casamento de Gandhi e a escolha de uma profissão, podemos encontrar isso em: “Pois não existe coisa mais chata do que trabalhar só para ganhar dinheiro.” Digamos você faz algo só para ganhar dinheiro, mas não vai se realizar profissionalmente porque não estamos fazendo aquilo que de fato queríamos.

(04)Pedro: Ainda tem outro parágrafo que ele diz: “Coloque lá a profissão que você julgar a mais de acordo com o seu coração, sabendo que nada é definitivo.”

(05)Professora: Nesse trecho, ele conclui o texto dizendo que não se deve se apavorar, precipitar-se diante de uma escolha.

(06)Arnaldo: Eu concordo com Joyce, às vezes, eu vejo uma pessoa casar com o outro só por causa do dinheiro, não tem carinho...

(07)Professora: Sim, aí ele argumenta qual a consequência que isso causará?

(08)Arnaldo: A consequência é que você não vai viver feliz, não tem volta, você pode remediar traindo para buscar essa realização, mas não é a melhor maneira para viver.

(09)Professora: Destaque algum argumento utilizado pelo autor, Márcio.

(10) Márcio: Concordo com ele.

(11)Professora: A questão não foi se concorda. Foi para apontar os argumentos. Você não conseguiu identificar? Quem apontaria mais algum argumento?

(12)Lucas: “A vida é uma ciranda cheia de começos” é um dos argumentos. Pois eu penso que ele quis dizer que se não estamos satisfeitos com uma profissão não devemos continuar nela só porque alguém impôs.

(13)Professora: Muito bem Lucas, com esta metáfora, ele nos leva a refletir que há sempre um recomeço e que não devemos nos frustrar em fazer aquilo que não nos satisfaz. Diana, fale.

(14)Diana: Os argumentos sobre o casamento. Tentando mostrar as consequências disso.

(15)Professora: Vamos entender melhor, ele cita exemplo sobre o casamento de um personagem e os remete a pensar sobre o nosso futuro profissional. E a partir desses exemplos, qual a tese defendia pelo autor?

(16)Carol: Ele defende que nada na vida é definitivo...

(17)Professora: Prestem atenção, essa é a tese defendida?

(18)Melina: Eu acho que isso aí é mais um exemplo, a tese é a questão da escolha da profissão. Que não deve ser feita sobre pressão.

(19)Professora: Ok, assim ficou mais adequada à pergunta. Diogo, como você responderia a questão? Concorda com a colega, quer complementar?

- (20)Diogo: *É... tem a ver, mas eu acho também que o principal é que ele está centralizando uma boa escolha profissional.*
- (21)Professora: *Você consegue identificar isso no texto onde está essa interpretação, centralizando uma boa escolha profissional, você poderia esclarecer melhor?*
- (22)Diogo: *Ah, sim. É que ele não está centralizando uma boa escolha profissional para ele, eu quis dizer que ele defende que os jovens devem fazer uma boa escolha profissional, ou seja, ele foca isso no texto.*
- (23) Professora: *Ok, Diogo. Muito bem, percebeu que houve mais clareza na resposta, você consegue identificar essa resposta no texto?*
- (24)Diogo: *Sim, quando ele se dirige a Raquel: “não se aflija. A vida é uma ciranda com muitos começos.” que ... é sempre complicado quando a gente quer escolher uma coisa certa e não tem apoio, dar uma aflição danada... a gente quer fazer uma boa escolha, mas não está incentivado para isso, a gente ver os outros indo e a gente ficando para trás, o texto diz que a gente deve estar incentivado e focar no nosso próprio ideal.*
- (25)Marcio: *Concordo que a tese defendida é justamente essa: centralizar o nosso ideal.*
- (26)Professora: *Que recursos argumentativos o autor utilizou para dar mais consistência à sua tese?*
- (27)Sandra: *Não conseguimos identificar professora.*
- (28) Fred : *A gente identificou um só: a dúvida quanto à escolha.*
- (29)Professora: *Você pensa que isso é um recurso?*
- (30)Diogo: *Sim.*
- (31)Professora: *Vamos ouvir outras respostas. Vocês reconhecem o que é recurso argumentativo em um texto argumentativo, seja ele oral ou escrito? Pensem bem, recurso significa o quê, não lembram de qual palavra se origina?*
- (32)Alunos: *não.*
- (33)Professora: *Recurso significa recorrer. A que foi que Rubem Alves recorreu para solidificar o desenvolvimento de sua tese ou sua posição final?*
- (34)Joyce: *É como se ele tivesse nos convencendo com as citações no texto.*
- (35)Professora: *Ok. Citações é um recurso argumentativo. Retomem ao texto e identifique isso.*
- (36)Joyce: *Sim professora, está claro aí onde ele cita um aforismo de T. Eliot: “num país de fugitivos os que andam na direção contrária parecem estar fugindo.”*
- (37)Sandro: *Professora, tem o caso da citação e também do exemplo logo na introdução do texto, fazendo um paralelo entre o casamento e a profissão.*
- (38)Professora: *Os demais não identificaram?*
- (39)Coro: *Não, professora.*
- (40)Professora: *É importante identificar e empregar os recursos argumentativos para dar mais consistência e enriquecer os nossos argumentos, o nosso ponto de vista seja no ato da fala, ou da escrita. Então falar em recurso argumentativo é buscar mecanismos que auxiliem e fortaleçam a nossa tese para que possamos convencer o outro com mais segurança. São tipos de recursos argumentativos: exemplos, citação-polifonia (pluralidade de vozes), argumento de autoridades, alusão histórica, comparação, exposição de dados, isso mostra que quando o autor utiliza certos recursos argumentativos ele não está sozinho naquela discussão. Porém é importante salientar que não devemos utilizar exemplos, citações que sejam apenas do conhecimento de quem está escrevendo, uma vez que, geralmente, argumentamos algo de conhecimento genérico.*

Iniciamos o nosso diálogo perguntando aos alunos quais os argumentos presentes no interior do texto, utilizados pelo autor, com o intuito de nos convencer acerca do assunto

abordado. Inicialmente, consideramos desnecessário fazermos uma explanação acerca dos termos argumentação e recursos argumentativos, por estarmos trabalhando com alunos da 3ª série do Ensino Médio. No entanto, durante à prática houve necessidade de explicar o que era recursos argumentativos, essa necessidade pode ser justificada por Geraldi (1997), ao dizer que a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado “ter o que dizer” quanto em função das “estratégias de dizer”. Dessa forma, entendemos que a entrada de diversos gêneros textuais na sala de aula, indubitavelmente, favorecerá a competência linguística dos aprendizes.

As respostas obtidas nos turnos 01, 02 e 03 comprovam que os participantes tinham o domínio sobre a temática e conseguiram destacar alguns argumentos seguidos dos recursos argumentativos, podemos confirmar isso na interpretação de Diogo (turno 2) e de Diana (turno 03), ambos apontam citações utilizadas pelo autor no intuito de dar consistência à sua argumentação. Já, no turno 04, o participante destaca a conclusão como um argumento, não excluimos sua resposta, validamos dentro do contexto, mas não demos continuidade. Só agora, percebemos que esta resposta deveria ter sido comentada, perdemos a oportunidade de explorar a ideia do aluno, reforçar que argumentos são tópicos que aparecem no desenvolvimento do texto. Qualquer prática pedagógica é significativa quando o sujeito identifica que houve uma mudança no seu conhecimento, pois corroboramos com o pensamento de Kleiman (2008), quando reflete que para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

Notamos que no turno 06, o aluno concorda com a resposta da colega do turno 03, mas justifica utilizando um exemplo não condizente com o que disse a colega, ele responde por um viés mais pessoal, quando ele diz “às vezes, eu vejo uma pessoa casar com o outro só por causa do dinheiro, não tem carinho...” Enquanto Joyce (turno 03), aponta um argumento mais voltado para a questão do texto, percebe-se que a sua resposta tem um maior embasamento. Diante de uma prática voltada para o entendimento mútuo, não podemos descartar as ideias expostas pelos participantes, uma vez que o que se está em jogo é a compreensão entre os pares em busca de um consenso. “Por meio de argumentações, o caráter cooperativo das disputas em torno do melhor argumento se esclarece por uma finalidade relativa a uma função que é constitutiva para esses jogos de linguagem: os participantes querem se convencer mutuamente”(HABERMAS, 2002, p. 66).

No turno 10, o participante atribuiu uma resposta totalmente desconexa à solicitação do turno 09, ao solicitarmos que ele apontasse um argumento, simplesmente, ele diz “concordo com ele.” No momento, questionamos que não foi essa a pergunta, não nos estendemos à questão. Julgamos que essa resposta foi dada mecanicamente, ou o aluno não estava atento à questão nem engajado na interação. Num agir voltado para o entendimento, é importante considerar as ideias dos alunos, mas não podemos perder de vista os conceitos que queremos desenvolver com eles no processo ensino/aprendizagem.

As respostas de Sandra e Carol, nos turnos 14 e 16, mereceram uma explicação adicional, para um melhor entendimento, não tolhemos as suas ideias, mas também não corroboramos. Nos turnos 18 a 25, os alunos respondem de forma semelhantes, não havendo discordâncias entre eles e suas respostas correspondem à temática.

Continuando com a discussão, entre os turnos 26 a 40, instigamos sobre os recursos argumentativos utilizados pelo autor, apesar de que, em alguns turnos anteriores, os alunos terem apontados, simultaneamente, argumento e recursos argumentativos. Como podemos observar houve dúvidas sobre esse ponto, é o que se observa nos turnos 27 a 32, parece

contrastante eles não identificarem o que são recursos argumentativos nesses turnos, já que anteriormente eles apontaram alguns exemplos que funcionam como recursos argumentativos.

Então só depois de fazermos perguntas, fornecendo-lhes algumas pistas, eles foram capazes de identificar as respostas, como por exemplo, nos turnos 34, 36 e 37. Numa prática interativa, espera-se a participação ativa de todos os envolvidos, portanto se eles apresentam dúvidas, é pertinente que o professor na função de interlocutor os propicie algumas pistas para a abordagem do texto, a essa atividade Edwards e Mercer (1988), denominam “construir contextos mentais compartilhados” e a partir daí garantir uma compreensão compartilhada.

As respostas dos alunos demonstraram que eles têm um domínio intermediário sobre a temática. Entretanto, evidenciamos que há necessidade de desenvolver mais atividades práticas interativas tanto escrita quanto oral para ampliar esse conhecimento e sua própria competência argumentativa. É com base na ação comunicativa que podemos dar prosseguimento a uma prática de ensino que vise à construção do conhecimento coletivo e emancipatório. Nessa perspectiva, Habermas propõe que o conhecimento deve ser entendido como uma construção intersubjetiva balizada no diálogo, além de mera decodificação.

6.2 Interagindo com o Artigo: Alegres e Ignorantes, de Lya Luft e com o Conto: Um Homem de Consciência, de Monteiro Lobato

O artigo de Lya Luft foi extraído da Revista Veja, publicado em 03 de março de 2010. O texto versa uma temática filosófica: a ignorância presente na elite letrada, a escritora reflete que ignorância também é um vício. A escolha desse artigo deu-se em função de a temática ser conhecida do contexto sociocultural dos alunos, sobretudo, porque são jovens concluintes de Ensino Médio e futuros universitários. Algumas considerações sobre a escritora: Lya Fett Luft é romancista, poetisa, cronista e tradutora brasileira, colunista da Revista Veja. Nasceu em Santa Cruz do Sul – RS, de descendência alemã. Professora de Literatura, é Mestre em Linguística e Literatura Brasileira. Sua atividade literária inclui a tradução, principalmente de autores de língua inglesa e alemã, dentre os quais Brecht, Virginia Woolf, Herman Hesse, Thomas Mann e Günther Grass. iniciou sua carreira literária escrevendo poemas e crônicas para o jornal Correio do Povo.

Monteiro Lobato é nome de irrefutável destaque em obras relacionadas ao regionalismo e à denúncia da realidade brasileira. O texto que iremos ler tem como personagem central um homem simples, do meio rural, que se defronta com os problemas ocorridos na região onde vive e não dá valor a si mesmo. Interessante crítica à inversão de valores e ao desprezo à moralidade que costumam ocorrer no Brasil. Este texto integra o livro “Cidades Mortas” e pertence à era Pré-Modernista da literatura brasileira. Escolhemos esse conto de Monteiro para trabalharmos conjuntamente com o texto de Lya Luft, na tentativa de instigar os alunos a correlacionar a temática de ambos os textos. Essa prática foi gravada no dia 17 de agosto de 2010, a análise interpretativa/argumentativa foi dividida em 05 episódios com temáticas diferentes.

6.2.1 Episódio 5- discutindo a temática dos textos em análise

Nesse primeiro episódio, consideremos salutar explorar a temática dos textos para identificarmos a competência associativa dos alunos, ou seja, como no seu cotidiano contextualizam e associam informações diversas.

(01) Professora: Boa tarde, nesta aula, iremos fazer uma análise dos textos: Alegres e ignorantes (Lya Luft) e Um homem de consciência (Monteiro Lobato). Leiamos atentamente e, em seguida, dialogaremos acerca de ambos.

(Leitura coletiva)

(02)Professora: O primeiro questionamento que é muito comum a todo tipo de leitura, isto é, quando fazemos atentamente, é saber sobre a temática, qual o assunto abordado no texto, e geralmente isso acontece quando nós lemos um livro, um texto, que.. que...

(03)Isabel: nos interessa, professora.

(04)Professora: Muito bem, Isabel, que nos interessa, né? E qual é um dos elementos, que vai nos antecipar se determinado texto ou leitura irá nos interessar, Arnaldo?

(05)Arnaldo: As palavras.

(06)Grupos: (risos)

(07)Professora: As palavras!? Você primeiro vai ler todo o texto para saber se é interessante? Há um outro recurso que nos ajuda a escolher um texto ou não?

(08)Antônio: O título

(09)Professora: Ok, muitas vezes procuramos um livro cujo título nos interessa. Lembram que, em nossas aulas, ao falarmos de estratégias de leitura, vimos que o título antecipa o assunto. Vamos ver Tomás, qual a temática que você conseguiu identificar nos dois textos?

(10)Tomás: Os dois falam da forma de pensamento distorcida da sociedade.

(11)Professora: Um outro participante, vejamos, Diana, o que você pensa da resposta dele?

(12)Diana: Eu não concordo com ele. Porque a primeira temática, é as pessoas que se dizem pensantes, na verdade, são ignorantes é o retrato da sociedade e essas pessoas estão construindo a sociedade que temos, e o segundo fala de uma pessoa que, apesar de não ter nada, era confiante, e sabia quem era e tinha consciência da sociedade que tinha.

(13)Tomás: Professora! Mas foi isso que nós dissemos, só que de maneira diferente.

(14)Professora: Os dois não fugiram da temática, o que percebemos é que Tomás sintetizou a sua resposta e Diana fez uma análise mais descritiva, que para assegurar a nossa argumentação é fator importante essa justificativa, mas vale salientar que não é a extensão do texto que vai deixar mais claro um ponto de vista. Quando Tomás diz “a forma distorcida do pensamento da sociedade”, é importante que fique claro que essa sociedade não é todos os que vivem na sociedade, há uma restrição na fala da escritora. Monteiro Lobato fala de uma sociedade que está arruinada e que as pessoas de consciência estão deixando aquele lugar, uma vez que enxergam que não tem mais condições de reerguê-lo. No texto, Lya Luft restringe, fala de seres pensantes que vivem na ignorância. Quem são eles?

(15)Angélica: Os ditos pensantes que são aqueles que estão nas escolas e nas universidades ou até mesmo já saíram delas.

(16)Professora: Ok. Entenderam não é que a resposta de Diana anulou a de Tomás, entenderam?

(17)Coro: Sim.

(18)Professora: Joyce, e você o que entendeu desse questionamento, o que você pode expor?

(19)Joyce: Como Osmar tinha dito ali pra gente né? Que...No primeiro texto, fala da inteligência da pessoa que como ela falou quem deveria saber ler o mundo, a realidade vivida, porque são pessoas graduadas e assim... tem pessoa analfabeta que tem uma mente aberta e, outras, que é o enfoque do texto, que sabe ler, mas não são informadas e ela chama a atenção para isso, no trecho: “os que sabem ler deveriam ser duplamente ativos, informados e participantes.” Tem que procurar sempre o melhor. No texto do Monteiro, já percebemos o inverso uma pessoa que não sabe ler, mas de uma visão grandiosa do que estar acontecendo, percebe-se isso quando ele descreve ele era: “honestíssimo e lealíssimo” só que ele se achava pior de todos.

(20)Professora: Ok, todos concordam que o texto ressalta que nós jovens sejamos cidadãos mais atentos e que nós que estamos alçando voos em busca de conhecimento façamos

diferença na construção da sociedade que queremos, podemos reverter as injustiças sociais, concordam?

(21) Sandro: Sim, no texto de Lya Luft, a gente é... tem essa reflexão, agora eu acho que no de Monteiro, ele mostra que mais importante de que ter o conhecimento é ter consciência de quem somos, não deixar que as pessoas se aproveitem da nossa condição.

(22) Professora: Perfeito, Sandro. São relações expressas em ambos os textos, o não deixar ser induzido por outrem, no sentido de querer tolher nossas ideias, como já faláramos alhures em nossas aulas. Com a sua fala nós fechamos a relação de sentido entre os textos.

A nossa análise propriamente dita sobre a temática do texto só vem se realizar a partir do turno 10, até então, fizemos alguns questionamentos “aquecedores” para que os alunos entrassem no ritmo de interação. Foi significativa o nosso diálogo nos primeiros turnos, porque identificamos dúvidas numa questão que para nós, nossos alunos, conheciam e dominavam sem problema, isso ocorreu nos turnos 04 e 05, quando perguntávamos sobre uma estratégia de antecipação para verificarmos se determinada leitura nos despertar interesse, esperávamos que, de imediato, surgisse a resposta esperada, mas o participante do turno 05 deu-nos uma resposta equivocada, os risos do turno 06 demonstram que os demais perceberam, rapidamente, a inadequação na resposta.

Nesse processo de interlocução, entendemos que nós, professores, não devemos usar as asserções certo e errado, como também aceitar qualquer resposta, mas compete fazer vários questionamentos até que o aluno compreenda a adequação da resposta com a da questão em voga, não é a imediatez da resposta que vai propiciar a competência argumentativa e interpretativa do sujeito, mas a interlocução com o conteúdo. É com base nos argumentos de Habermas sobre a interação comunicativa que podemos repensar a nossa prática de leitura com essa visão emancipatória da construção do conhecimento.

Nos turnos 10, 12 e 13, os alunos se confrontam ao questionarem sobre as respostas formuladas por eles, Tomás (turno 13) defende a sua resposta que tinha sido refutada por Diana no (turno 12), essa postura dele foi expressiva para a nossa análise, porque nos leva a identificar a competência argumentativa e a sua interlocução com a leitura. O papel do professor como interlocutor e mediador é fundamental para promover o entendimento entre os autores do processo comunicativo, sem que eles percam a validade do seu argumento, isso está evidenciado no turno (14). Conforme Habermas (1989, p. 194), “Na argumentação, o oponente e o proponente disputam uma competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso.”

Nos turnos 15 a 19, a participação foi satisfatória dentro da nossa perspectiva, a aluna Joyce (turno 19) consegue fazer uma boa contextualização dos textos, refletindo sobre a responsabilidade que cada indivíduo deve ter, principalmente, quando se trata de um ser graduado, o que nos leva a pensar que os sujeitos devem agir segundo o mundo da vida, baseado numa racionalidade comunicativa, na qual não há espaço para manipulação e dominação, nesse sentido, essa reflexão se aproxima da visão habermasiana, ele pressupõe que a educação tem papel determinante de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social.

No turno 21, o aluno faz uma excelente correlação dos sentidos expressos nos dois textos, expondo de maneira muito segura o seu pensamento, essa atitude numa interação comunicativa está de acordo com o que reflete Habermas (2002, pp. 72-73), “para que os pensamentos possam ser sobretudo comunicados, é necessário que ultrapassem os limites de uma consciência individual, imutável... Sentenças comprovam os próprios conteúdos dos pensamentos.” Portanto é, por meio das formulações de questionamentos que o sujeito

consegue ordenar o seu conhecimento, as suas indagações a partir das expressões linguísticas, partindo de um pensamento individual para um entendimento plural.

6.2.2 Episódio 6 – Caracterizando a temática do texto de Lya Luft (anexo II)

Aqui, discorremos sobre a caracterização da temática do texto, na nossa concepção, essa discussão propicia a ampliação da competência interpretativa e discursiva do aluno, atentando-o a uma leitura mais ampla, além da decodificação, identificando a temática quanto o seu aspecto, poderá facilitar no entendimento do texto.

(01)Professora: Neste texto de Lya Luft, que tipo de temática prevalece: social, política ou filosófica, Júlia?

(02)Júlia: Eu acho que é social.

(03)Professora: Júlia, não vamos ficar no achismo, utilize argumentos para dar consistência à sua resposta.

(04)Júlia: Porque ela fala sobre a sociedade, uma forma de pensamento diferente.

(05)Professora: Quem tem outra visão diferente, Sandro, vamos lá!

(06) Sandro: Bom... eu acho que tem dois aspectos, esse aspecto social, como Júlia falou porque ela vai falar mesmo da sociedade que não busca se interar das informações, mas a gente poderia considerar mais como um texto filosófico, porque ele nos faz pensar mesmo é ... tipo... o que é realmente ser inteligente é você ter conhecimento ou usá-lo em benefício seu e da sociedade?

(07)Diana: Eu já acho que é um texto crítico, porque ela está criticando a sociedade.

(08)Professora: Diana, um texto crítico pode ser social, político ou filosófico. Vejam o texto de Monteiro Lobato ele tem um viés político e social, faz uma crítica à população da cidadezinha de Itaoca, essa denúncia social do pouco caso com as pessoas menos favorecidas era bem visível nas obras do Pré-Modernismo, lembram disso não é? Júlia, para você que disse que era uma temática social, tudo bem que ela fala sobre nós que fazemos a sociedade, porém a análise de Sandro se adequa mais à questão, porque o que Lya Luft espera a partir dessa leitura é que, nós, interlocutores, façamos uma reflexão de vida, sejamos mais atuantes, não caiamos no vício da ignorância. Vocês estudam Filosofia no Ensino médio, em que consiste, Diogo?

(09)Diogo: Estuda sobre a inteligência humana.

(10)Joyce: Não só isso, mas também para fazer questionamentos.

(11)Professora: Pegando a resposta de vocês dois, o texto filosófico, estuda o cognitivo numa perspectiva reflexiva, questionadora para tentarmos buscar repostas para as inquietações humanas e construir uma sociedade equânime.

Não nos estendemos muito nesse episódio, pois a problematização não gerou muito questionamento, ou talvez, porque os participantes não se sentiram motivados suficientemente para a interlocução. Dessa forma, reconhecemos ser fundamental o incentivo para o envolvimento do sujeito no processo ensino/aprendizagem, para que haja uma contínua participação dos sujeitos nos processos de argumentação. Ao contrário, a prática pedagógica continuará presa à nominalização e à razão instrumental, o que Habermas caracteriza como um tipo de ação, unicamente, congregada a meios e fins considerando sempre os propósitos utilitaristas, essa ação visa ao sucesso, e para isso, organiza-se planejadamente o que deve ser feito. A ação, nessa perspectiva, ignora as relações intersubjetivas, substitui a interação.

Mas vale ressaltar que este episódio teve resultado significativo, como podemos notar no turno 06, o interlocutor conseguiu fazer uma boa argumentação a respeito da temática o que levou ao questionamento do turno 07, sem que ambos discordassem das respectivas respostas. Os turnos 09 e 10 trazem respostas que reforçam o posicionamento do turno 06. A partir da delimitação do conceito de texto definido por Geraldi (1997), como uma sequência verbal, portanto de signos, cada um deles abre a possibilidade de inúmeros interpretantes entrarem em jogo. Por isso, que o ensino balizado no texto deve propiciar atividades interativas para que haja vários interpretantes nesse processo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência discursiva dos interlocutores, bem como, fazê-los entender que não há construção do conhecimento sem essa relação do eu/tu.

6.2.3 Episódio 7: discutindo o gênero textual

Consideramos que trabalhar o texto com a perspectiva de gênero em interações sociais permite ao aluno reconhecer as diversas funções sociocomunicativas presentes no interior do texto oral ou escrito, a inserção de diversos gêneros textuais na prática de leitura e produção textual pode ser ferramenta de reflexão para compreender o funcionamento linguístico. Dessa forma, o aluno entenderá que os textos são artefatos sócio-histórico-culturais inerentes ao nosso cotidiano. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 154), disserta que quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

(01)Professora: Gabriel, a partir da leitura você conseguiu entender a que gênero textual pertencem os textos lidos?

(02)Gabriel: Não, consegui não.

(03)Bruno: Professora, olhe até tentamos, mas não sabemos.

(04)Saulo: Não sei professora. Pule essa.(risos)

(05)Professora: Vamos ver, Tomás, você poderia ajudar Saulo com sua resposta?.

(06)Tomás: Professora, nós, pensamos que... o de Monteiro é um conto narrativo, mas o da Lyra Luft, estamos na dúvida. Como é um texto tirado de uma revista, pensamos que é um editorial.

(07)Fred: Eu já penso que o primeiro é uma reportagem.

(08)Professora: Por quê?

(09)Fred: Porque ele é informativo, foi escrito para uma revista.

(10)Diogo: O primeiro é uma reportagem já que seu meio de comunicação foi a revista.

(11)Paulo: Eu penso que é uma reportagem também.

(12)Fred: Professora, eu já acho que o segundo é um conto por causa da forma do discurso.

(13)Professora: Discurso? Por causa da estrutura, foi isso que você quis dizer?

(14)Fred: Sim.

(15)Roberto: Nós não sabemos, não lembramos desse assunto.

(16)Francisco: Professora, nós pensamos que é uma reportagem e um conto.

(17)Professora: Bem, o que prevaleceu nas respostas de vocês foi reportagem e conto. Vamos ver, uma reportagem é um gênero impessoal. O texto I (anexo II) tem característica impessoal?Retomem o texto, ele foi assinado por quem?

(18)Arnaldo: Lyra Luft

(19)Professora: É um texto anônimo? É impessoal?

(20)Coro: Não.

(21)Professora: Então não se classifica como uma reportagem. Tiago disse, “ah professora, se é reportagem é notícia”, mas quais outros gêneros textuais que podemos encontrar em revistas, Flávia?

(22)Flávia: Informação, artigo... Ah, professora, sei mais não.

(23)Professora: Vamos turma, o que mais?

(24)Vozes: Humor, piadas, receitas, crônicas, entrevistas, propagandas...

(25)Professora: Ok, vamos esclarecer as dúvidas que vocês apresentaram. Lembram que, nas aulas de Português, vocês aprenderam a tipologia textual e os gêneros textuais. Vamos ver, quanto à tipologia como podemos classificar os textos?

(26)Vozes: Argumentativo, hum... narrativo e... descritivo.

(27)Professora: Sim e... e... injuntivo e instrucional. Quais são os textos mais comuns no nosso dia a dia, o que é que vocês escrevem com mais frequência?

(28)Mauro: Professora, eu acho que o que a gente mais escreve hoje é o email.

(29)Professora: É verdade. Então, email, receitas, cartão postal, manual de instrução, crônica, conto, artigo, charge, etc. são gêneros, sendo que esses gêneros podem ter características argumentativas, descritivas, narrativas, injuntivas ou instrucionais.

Retomando ao texto de Lya Luft, vamos identificar que esse texto trata-se de um artigo de opinião. O que nos ajuda a identificar, quais os elementos linguísticos que nos dão essa pista, Adriano?

(30)Paulo: Sei não professora.

(32)Tomás: A voz da autora.

(31)Professora: o que Tomás?

(33)Professora: Muito bem, a voz da autora. Onde aparece a voz da autora, Romero?

(34)Romero: não sei.

(35)Professora: Onde se consegue identificar a voz da autora, gente?

(36)Fred: No quarto parágrafo...

(37)Proessora: No quarto parágrafo? O que é que ela emite no quarto parágrafo?

(38)Fred: Professora, me enrolei todo, agora não sei.

(39)Coro: (risos)

(40): Professora: Vamos ver quem pode esclarecer a questão do colega, a voz da autora aparece em que pessoa?

(41) Diogo: Na primeira pessoa do singular.

(42)Isabel: Ela se coloca quando ela vai falar.

(43)Professor: :Isabel, exemplifique.

(44)Isabel: Professora, no início do terceiro parágrafo ela diz: “Resolvi testar a mim mesma...”

(45)Professora: Certo. Então concluímos que no artigo de opinião, o articulista expressa uma opinião a respeito de um assunto que interessa a um público, mas o articulista deve expressar sua opinião de forma pessoal. manter a impessoalidade. O artigo de opinião é um gênero de estratégia argumentativa, tem como finalidade o convencimento do interlocutor, não possui sentido preciso, único, a atribuição de sentido se pluraliza com a leitura que nós, seres sociais fazemos. Vocês perceberam que, como são de gêneros diferentes, eles apresentam diferença na estrutura. No segundo texto, vocês identificaram, sem problema, que o texto é um conto. Que estratégias ajudaram a vocês identificarem que é um conto?

(46)Joyce: A presença da fala dos personagens é... ambiente, ações, o texto traz uma moral ao final da estória.

(47)Professora: Qual dos dois textos foi mais fácil para vocês identificarem o gênero e por quê?

(48)Diogo: O de Monteiro, porque... nós já temos esse conhecimento de que Monteiro ficou conhecido por seus contos e suas narrativas.

(49)Professora: Certo, é interessante recorrermos sempre ao que nós já estudamos, fazer contextualização, isso nos ajuda a entender que um texto não deve ser analisado isoladamente.

No início do diálogo, é notório a dificuldade dos alunos em classificar os textos quanto ao gênero, demonstraram inseguros nas respostas, isso pode estar atribuído ao tecnicismo na prática de produção e análise textual, centrada apenas na tipologia textual, pois é comum, apresentar a leitura ou solicitar uma produção, utilizando apenas o termo texto, como: **“leia esse texto”**, **“produza um texto”**. Ressaltamos que não estamos aqui fazendo apologia para que seja ensinado a nomenclatura textual, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem a uma melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado (Solé, 1998).

Nos turnos 02 e 04, os alunos não buscam respostas para sua dúvida, no turno 03, ele diz que tentou, o aluno do turno 04 pede, automaticamente, para “pular” essa questão, para nós, isso mostra uma fuga, vontade de se libertar da atividade, como se ela não o estivesse interessando, ou talvez ele não queria retomar ao texto, o que seria fundamental para a compreensão da problemática. Na abordagem da ação comunicativa habermasiana, essa atitude não se deve ser aceita como viável, uma vez que o agir comunicativo não condiz com decisões estratégicas visando apenas a determinados fins, mas no seu entendimento, na investigação da problematização, isto é, no desenvolvimento da capacidade discursiva de todos os atores envolvidos no processo comunicativo.

O participante do turno 06 consegue identificar o gênero do texto 3 (anexo III) sem dificuldade, mas mostra-se inseguro em relação ao texto 2 (anexo II) e por meio da inferência conclui que o texto é um editorial, argumentando a sua resposta baseada apenas ao meio de comunicação, implicitamente, percebemos que esse é um conhecimento técnico-instrumental. Os participantes dos turnos 07 a 11 utilizam o mesmo argumento, porém se posicionam contrário à classificação do gênero. Esperávamos uma maior amplitude na resposta dos alunos, no concernente à argumentação do tipo de gênero, por meio dos elementos linguísticos - recursos que podem ser utilizados como estratégia para auxiliar na interpretação.

Analisando a resposta de Paulo (turno 11), reconhecemos que deveríamos ter explorado mais essa questão a fim de que ele fizesse uso de argumentos para a sua afirmação e não ter sido acatada na imediatez. Nessa perspectiva do uso de argumentação como instrumento de autonomia na construção do conhecimento, Geraldi (1997, p. 199), afirma “A argumentação que se processa num discurso não pode ser reduzida a uma forma lexical única, uma vez que ela se dá pela atividade global dos sujeitos.”

Nos turnos 17 a 29, consideramos necessário estabelecer um diálogo que levasse os participantes a repensarem nas respostas dadas nos turnos anteriores, pois ensinar o aluno a autocorrigir-se é uma prática que pode o levar a sua autonomia no processo de aprendizagem. Verificamos que o envolvimento dos participantes numa abordagem dialógica em busca da construção coletiva e compartilhada do conhecimento é condição sine qua non. Nos turnos 30 a 49, refletimos intersubjetivamente sobre a questão em pauta, os alunos mostraram dificuldades em identificar o gênero do texto 2 (anexo II), no turno 48, o aluno argumenta não ter tido dificuldade para analisar o gênero do texto 3 (anexo III) por já ser do seu conhecimento, sob essa óptica Geraldi (2006), elucida que a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores.

Ao término desse episódio, os alunos demonstraram que, no decorrer das aulas de LP, não construíram um conhecimento eficaz do assunto abordado nessa discussão, isso nos leva a refletir que a nossa prática pedagógica precisa ser repensada e concluímos que as práticas de leitura e produção textual estão sendo realizadas de modo tradicional, predominando a orientação sobre a estrutura do texto e não a sua função comunicativa.

6.2.4 Episódio 8 - identificando o público-alvo enunciatário dos dois textos

Abordamos, nesse sucinto episódio, a categoria público-alvo enunciatário dos textos 02 (anexo II) e 03 (anexo III) no intento de investigar de que argumentos e estratégias os alunos utilizariam para detectar se havia um interlocutor específico para esses gêneros textuais.

(01)Professora: Há um público-alvo específico para o texto 02 e o texto 03, Sandro?

(02)Sandro: Não, eu acho que eles escreveram para todos nós brasileiros.

(03)Professora: Saulo, o que você pensa da resposta de Sandro?

(04)Saulo: Eu acho que, não a todos os brasileiros, porque há muitos brasileiros desinformados, que se dizem cultos, mas não leem.

(05)Diana: Discordo das respostas, porque como ele foi extraído da revista Veja, o primeiro texto é para as pessoas que leem revista, que têm acesso, condições financeiras, até porque é a revista Veja.

(06)Professora: Ok. A resposta de Diana está mais consistente, está voltado para pessoas que têm esse hábito de ler uma revista de circulação. E o texto de Monteiro Lobato, um texto escrito no séc. XIX?

(07)Diogo: Um leitor que gostasse de Monteiro Lobato.

(08)Isabel: Estudantes como a gente e intelectuais que quer conhecer melhor essa época, os conflitos sociais, políticos e econômicos, o pensamento dos escritores literários.

(09)Professora: Muito bem. Paula, no texto de Lya Luft ela deixa alguma solução ou sugestão?

(10)Paula: Ah, eu acho que é a busca de mais informações, sair do comodismo...como ela diz: se somos desinformados... Somos mais vulneráveis à alienação.

(11)Professora: Melina, retome ao final do texto, e acrescente suas ideias às dela.

(12)Melina: Ela diz “Alegria, espírito aberto, coisas boas da vida, todos as merecemos. Mas me poupem do risinho tolo da burrice e da desinformação...” Aí eu vejo que se a gente não buscar informação a gente fica excluído, e que risinhos e bom humor nem sempre... é resolve os problemas.

(13)Mauro: Se a gente não está informado, não consegue debater sobre diversos assuntos.

(14)Professora: Ok, é preciso que vocês tenham essa noção e façam valer o uso dela.

Inicialmente, já percebemos um confronto nos pontos de vista dos alunos nos turnos 02, 04 e 05, conforme Geraldí (1997), é o confronto dos pontos de vista que faz da sala de aula um lugar de produção, podemos, portanto; associar essa afirmação de Geraldí à seguinte visão habermasiana “ao se entenderem frontalmente sobre algo no mundo, falante e ouvinte movem-se no interior do horizonte de seu mundo da vida comum”(Habermas, 2002, p. 416). Dessa forma, a sala de aula é o espaço mais pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa, na qual os sujeitos se encontram buscando um entendimento recíproco por meio de ação dialógica, transformando o ambiente escolar em um ambiente de maior comunicabilidade.

A aluna do turno 05 enfatiza com muita convicção a sua resposta, discordando dos colegas, ela consegue fazer uma defesa do seu argumento, o que nos levou a aceitar a sua resposta como a mais pertinente para a problematização, mas não anulamos o ponto de vista dos demais. O aluno do turno 04 também consegue argumentar a sua resposta baseado numa passagem do texto 02, utilizando como estratégia a leitura feita anteriormente, isso sinaliza que o aluno atribuiu sentido à leitura.

Nos turnos 07 e 08, os participantes identificaram por meio de argumentos a problemática questionada sem apresentar dificuldades, assim, não sentimos necessidade de nos estendermos nesse episódio. No turno 09, fizemos um questionamento que não estava diretamente ligado à temática desse episódio, mas surgiu automaticamente, por sentir necessidade de dar a voz aos alunos, em especial àqueles que não tinham participado desses turnos, uma vez *que dar a palavra a quem foi silenciado é uma necessidade linguística, isso é se quisermos compreender a atividade com textos como uma atividade de produção* (Geraldi, 1997). Esse questionamento nos levou a argumentos expressivos, nos turnos 10, 12 e 13, principalmente, no turno 13, o aluno reconhece que se o sujeito for desinformado, ele não conseguirá se interar e argumentar acerca de assuntos diversificados.

6.2.5 Episódio 9 - explorando o conteúdo semântico do título do artigo e do conto

Neste episódio, discutimos a relação semântica dos operadores argumentativos do título do artigo e a relação de sentido entre o título e o último período conclusivo do conto, no intuito de continuarmos investigando o nível interpretativo e argumentativo dos alunos por meio da leitura. No entendimento de Koch (2009), para que o aluno alcance uma inteligência mais aprofundada do texto, precisa ser preparado para reconhecer essas marcas. É importante que o aluno entenda que tais marcas estão, em sua maioria, no interior da gramática, “...é algo inerente à própria língua...” (idem, p. 161).

(01)Professora: No título do texto 1, qual a relação semântica expressa pelo conectivo e e qual a intenção da autora ao utilizar esse conector, vamos ouvir, isabel?

(02)Isabel: Que os brasileiros, ou seja, 30% , são muito alegres mas são ignorantes, ou seja, desinformados de tudo o que acontece no mundo, ela até cita uma frase de Érico Veríssimo que diz : “há momentos em que o humor é até mais importante do que o amor.” mas subentendemos que ela diz que é preciso sabermos usar o humor, mas que nem sempre ele deve prevalecer à informação.

(03)Mateus: Justamente para dar uma ideia de oposição ao que temos e ao que somos, tipo assim... somos um povo humorista, mas de pouca informação, professora e a gente sabe que as pessoas não se devem deixar-se enganar por uma piada qualquer ou por um risinho tolo, mas buscar aquilo que a gente quer para o nosso bem.

(04) Professora: Muito bem rapazes! Temos pessoas super alegres, mas que são ignorantes, desconhecem a sua realidade social, política, cultural e histórica. Vocês perceberam a polissemia da palavra ignorante e do conectivo e?

(05)Bruno: É ignorante em outra conotação poderia ser grosso, homem rude, um seu “Lunga” da vida (risos).

(06)Professora: E qual o sentido do conector, Arnaldo?

(07) Arnaldo: Professora, nessa colocação, é a autora utilizou né... como se fosse mas, que é como os meninos já responderam é... ela quer mostrar essa oposição entre ser alegres mas ignorantes do seu próprio mundo.

(08) Professora: Ok, essa interpretação foi fundamental, pois logo de início percebemos que a autora estaria fazendo uma crítica. No conto de Monteiro, qual a relação da última fala de João Teodoro com o título?

(09) Isabel: Eu acho que essa fala vem reafirmar o título, porque ele tem a consciência de ser honesto e leal mas não tem a competência de exercer tal função a que foi atribuída, diferente de outros que assumem mesmo sabendo que não tem total condições.

(10) Diogo: Tem a ver com a consciência dele de achar que ele não era o melhor para tal função.

(11) Professora: Certo, é um título bem pertinente para o conto e a descrição do personagem. Nessa última fala de João Teodoro: “Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus.” Percebe-se o fluxo de consciência ou monólogo interior. Lembram o que é monólogo?

(12) Sandro: Sim professora, é o personagem dialogar com ele mesmo.

(13) Professora: Certo. É o que se passa dentro do mundo psíquico do personagem.

Neste último episódio, as respostas interativas dos participantes demonstraram que houve compreensão da temática sem maiores dificuldades, no turno 02, a aluna interpreta a relação semântica do conectivo ancorada numa passagem do texto, isso é importante porque leva o aluno a ter esse cuidado de procurar pistas dadas pelo próprio texto. Conforme Kock:

É preciso, pois mostrar ao educando que as pistas que lhe são oferecidas no texto tornam possível não só reconstruir o evento da sua enunciação, no sentido de permitir-lhe aprender a intencionalidade subjacente ao texto, como também recriá-lo a partir de sua vivência, de seu conhecimento e de sua visão de mundo. (KOCK, 2009, p. 161).

No turno 03, o aluno identifica o sentido do conectivo e faz uma argumentação significativa relacionando os adjetivos *ignorantes* e *alegres*, refletindo sobre os objetivos de vida e o caráter humano, essa posição está associada ao pensamento habermasiano, pois o ator competente de Habermas tem o domínio das regras de operações formais, capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente.

Os alunos dos turnos 09 e 10 conseguem responder sem maiores questionamentos a pergunta que fizemos no turno 08 sobre a relação semântica do título com o último período do conto de Monteiro Lobato “Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus.” Associado ao título: “Um homem de consciência.” No turno 12, o participante responde para toda a turma o questionamento que se referia a monólogo interior. Numa abordagem interativa, é importante o professor contemplar a fala do aluno como também intervir, portanto Geraldini (1997), elucida que a participação do professor não é mais de aferição, mas de interlocução.

6.3 Interagindo com o artigo: O uso da terra e a produção agropecuária, de André Meloni Nassar

O artigo *o uso da terra e a produção agropecuária* é de autoria de André Meloni Nassar, Diretor Geral do Instituto de Estudos do Comércio e Negociações Internacionais (Icône). Texto publicado no jornal O Estado de São Paulo em 29 de novembro de 2008. A escolha do texto se deu por apresentar um assunto que diz respeito ao Curso dos sujeitos da

pesquisa, Técnico em Agropecuária. Nossa proposta também era poder fazer uma ponte entre os conhecimentos das disciplinas da área de formação técnica com as disciplinas da base comum.

O processo de leitura e de análise linguística desse texto foi realizado seguindo as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A etapa da pré-leitura consistiu em uma atividade motivadora para o levantamento de hipóteses, traçando uma ponte entre o conhecimento histórico-cultural do leitor. A segunda consistiu no contato propriamente dito e, a pós-leitura, etapa trabalhada no intuito de tornar explícitos os conhecimentos previstos, utilizando-se da argumentação e da interpretação mediadas pela linguagem, ressaltando as palavras de Habermas (2002), ao refletir que por meio de argumentações, o caráter cooperativo das disputas em torno do melhor argumento se esclarece por uma finalidade relativa a uma função que é constitutiva para esses jogos de linguagem nos quais os participantes querem se convencer mutuamente. Esta aula foi gravada no dia 08 de setembro de 2010, a prática de leitura foi dividida em cinco episódios.

6.3.1 Episódio 10 – discutindo as estratégias de leitura: Antecipação e inferência

Nesse primeiro episódio, para incentivar, despertar a curiosidade dos alunos e averiguar a sua competência discursiva, fizemos uso da antecipação e inferência, tal estratégia segundo Solé (1998), ativa e aporta à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo do texto em questão. É um instrumento facilitador para a obtenção de informação, pois leva o leitor a ordenar suas ideias e seus argumentos disponíveis para o conhecimento do conteúdo textual.

(01)Professor: Antes de lermos o texto, observem o título, a fonte de onde foi extraído, o autor e levantem hipóteses sobre o assunto abordado. Que tipo de assunto vocês acham que o texto vai abordar, Arnaldo?

(02) Arnaldo: Agricultura e pecuária.

(03)Professora: Quem mais, Diogo?

(04)Diogo: Agricultura e pecuária, é... sei lá... eu acho que ele vai nos trazer formas de manejo da terra, como utilizá-la para a produção.

(05)Fred: Como a sociedade está usando a terra para fins financeiros, alguma coisa desse tipo.

(06)Mauro: Eu acho que vai falar sobre agricultura, uso da terra e produção, criação de gados.

(07)Saulo: Uso da terra com consciência, como produção, criação de animais, né, que é a pecuária.

(08)Professora: Quem mais, poderia fazer antecipações do que podemos encontrar no texto, vamos Diana, Paula, Joyce?

(09)Diana: Nós achamos que serão abordados esses pontos que os meninos apontaram.

(10)Professora: Ok. Gerson, você que está aí tão reservado, mas querendo, com certeza, manifestar a sua ideia, diga.

(11)Gerson: A exploração da terra para o cultivo de culturas anuais.

(12)Professora: Muito bem, então guardem tudo isso que vocês previram do texto, para daqui a pouco, fazemos as nossas comparações. Agora, prestem atenção, com base no título do texto, vocês acham que esse texto é um editorial, uma crônica, um artigo ou uma notícia, vamos ver, Mateus?

(13)Mateus: Eu acho que é artigo.

(14)Professora: Por que? Como você argumenta?

- (15)Mateus: Porque eu comparei com o outro texto da aula passada, e eu acho também que ele pode ser um artigo.
- (16)Professora: Ah, tá! Mateus fez uma associação com o que leu na aula anterior, que foi sobre o que?
- (17)Mateus: Foi sobre a sociedade que está meio desinformada.
- (18)Professora: Mas o que levou você a achar que é um artigo, só essa comparação de um texto com o outro?
- (19)Mateus: Lya Luft fala de uma sociedade como um todo, ela fala que uma parte dela está desinteressada, e este, eu acho que ele vai falar sobre o uso da terra.
- (20)Professora: Bem..., ouviremos, Diana?
- (21)Diana: Eu já penso que é um editorial, assim ... porque foi publicado num jornal.
- (23)Professora: Vamos ver, Diogo?
- (24)Diogo: Eu acho que é uma notícia, já que foi extraído de um jornal.
- (25)Professora: Como estamos fazendo antecipações, previsões da leitura, vamos confirmar as nossas previsões depois da leitura integral. Vamos continuar! Tendo como base o título do texto, qual será o léxico utilizado pelo autor, o que iremos encontrar no decorrer da leitura?
- (26)Isabel: Léxico, o que é isso professora?
- (27)Alunos: É, não sabemos o que é léxico?
- (28)Professora: Gente! Não acredito. Vamos recapitular, quando estudamos os níveis de linguagem, em particular, o nível técnico, nós vimos que, geralmente, cada área de conhecimento tem o seu léxico, ou seja, a sua seleção vocabular, por exemplo, em um seminário com o tema ruminante, o que vocês podem antecipar em relação ao vocabulário que será utilizado pelo palestrante?
- (29) Alunos: bovino...,mastigação...,herbívoro...,feno...,digestão...,ruminar...,...,estômago.
- (30) professora: Muito bem, esses são alguns exemplos, certamente, vocês teriam outros para citar. Então entenderam que, geralmente, cada área de conhecimento tem o seu vocabulário.
- (31) Joyce: Professora, seria assim uma vocabulário técnico?
- (32) Professora: Sim, Joyce, um vocabulário mais específico para uma determinada área. Mas isso não quer dizer que quem não é dessa mesma área não possa entender o que se fala, é claro que a compreensão é mais fácil para quem já tem um conhecimento prévio sobre uma referida área, porém vale salientar que é importante a adequação vocabular ao público ouvinte, ou seja, que se faça substituições do vocábulo extremamente técnico por outra que seja condizente com a plateia.
- Voltando ao texto, que vocábulos vocês pensam que encontrarão no texto?
- (33)Alunos:: agrotóxico, produtividade, correção do solo, irrigação, gado, fazenda, adubo, plantar, fotoperíodo, queimadas, pastagens.
- (34)Professora: Muito boa a antecipação que vocês fizeram a respeito do texto, agora vamos à leitura, vamos fazer a leitura coletivamente para relacionar o que previmos a respeito das ideias expostas no texto.

Nesta prática, é notório que a maioria dos participantes apresentaram facilidade de predizer os temas a serem abordados no texto, nos turnos 02, 04, 06, 09 e 11, todos os participantes predizem os mesmos temas que o texto abordará, nesses turnos, os alunos fazem uso de uma interpretação do seu mundo sócio-histórico-cultural associando ao texto. Entendemos que além do título, houve um outro aspecto que propiciou o levantamento dos possíveis temas presentes no texto, o fato do próprio curso em que o aluno está inserido, o seu conhecimento ou o contato com o trabalho agropecuário.

Nesse sentido, eles fazem a antecipação não só balizada nas informações explícitas, evidenciamos isso nas previsões dos alunos nos turnos 05 e 07 utilizam-se de informações

explícitas e implícitas, ou seja, a sua compreensão não foi só por meio dos recursos verbais, mas por um conjunto de conhecimentos prévios que o aluno já os possuem. Podemos perceber que os alunos fizeram uso de estratégias metacognitivas – Seria segundo Kleiman (2008), aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer a nossa ação. Para essa autora, o leitor que tem esse controle consciente saberá dizer quando está compreendendo ou para que ele está lendo um texto.

Além de solicitarmos que os alunos fizessem uma previsão do assunto abordado, consideramos pertinente levantar a questão do gênero, uma vez que eles já tinham como conhecimento prévio o nome do autor e o veículo de circulação do texto. Nessa investigação, o aluno Mateus manteve argumentando que seria um artigo tendo como parâmetro o texto trabalhado na última prática de leitura, o que demonstra uma transferência de conhecimento apreendido. No turno 19, ele utiliza um argumento que não podemos considerar como válido para o questionamento porque não há embasamento, portanto não contemplamos a sua resposta nesse turno.

Aparecem mais duas falas nos turnos 23 e 24 fazendo uma previsão diferente sobre a classificação do gênero do texto em questão, o primeiro faz previsão supondo ser um editorial e o segundo notícia, ambos levando em consideração o meio de comunicação. Ao solicitarmos, no turno 25, que fizessem inferência sobre o léxico que constituiria o texto foi unânime a pergunta sobre o que significa léxico, causou-nos certo impacto esse não entendimento, já que estávamos lidando com uma turma concludente do Ensino Médio, mas não ignoramos, fizemos algumas exclamações e recapitulamos o significado da palavra por meio do diálogo.

Portanto, acreditamos que a construção do conhecimento nessa perspectiva intersubjetiva fará com que o aluno apreenda o assunto em pauta com mais eficácia uma vez que ele é autor nesse processo ensino/aprendizagem, outrossim, possibilita maior engajamento do educando, pois todos sentirão necessidade de se posicionar diante o exposto. As aulas de LP sob a óptica da TAC devem ter esse propósito de envolver os alunos nas diversas práticas, sejam elas de análise gramatical ou linguístico, pois na visão habermasiana, as sentenças e expressões construídas por meio das expressões gramaticais devem tornar os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente no intuito de chegarem a um entendimento racional.

Nos turnos 29 a 33, os participantes conjuntamente elencaram uma série de vocábulo, pressupondo encontrá-lo durante a leitura do texto. A estratégia de inferência segundo Solé (1998), consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída.

Constatamos que a utilização de estratégia de antecipação na prática interativa de leitura, interpretação e produção oral ou escrita proporciona a participação ativa do grupo, desperta o interesse para o desenvolvimento da atividade em voga e contribui para a construção argumentativa do educando, uma vez que a construção da compreensão e produção textual é uma ação contínua.

6.3.2 Episódio 11 - relacionando as previsões pré-leitura com as informações detectadas pós-leitura

Este episódio investiga se as previsões e inferências levantadas pelos alunos anterior à leitura foram constatadas pós- leitura.

(01) Professora: E aí, o que vocês previram foi detectado no texto?

- (02)Diana: Bem, professora, em partes, porque nós previmos que o texto falaria sobre agricultura, pecuária, cultura anuais e ele trata mais da questão do reflorestamento, das reservas indígenas.
- (03)Saulo: Sim, mas ele nos traz esse questionamento sobre a agricultura, a pecuária, só que nessa visão de preservação e a gente fez um previsão de que ele iria direcionar sua fala para informar como trabalhar a terra para uma melhor produção.
- (04)Professora: Ok, Saulo, mas o que Diana apontou é que não houve um levantamento sobre o reflorestamento na previsão de vocês, certo?
- (05)Isabel: Assim, é... o texto também retrata a questão da legislação ambiental e nenhum de nós previmos isso.
- (06) Mauro: É, eu também imaginava que ele fosse falar da correção do solo, mas não, ele não aborda essa questão.
- (07)Professora: Nem direto, nem indiretamente, Mauro?
- (08)Mauro: Não, porque ele fala sobre a conservação da terra e a correção do solo é verificar a condição de fertilidade das terras, indicando a disponibilidade de alguns dos principais nutrientes para as culturas, como base de uma recomendação racional e econômica de corretivos e adubos.
- (09) Professora: Muito bem, deu uma aula de Agricultura.
- (10)Saulo: (Risos) Será um grande agrônomo!
- (11)Professora: E quanto ao gênero do texto, as suas antecipações foram comprovadas? Mateus, você continua achando que é um artigo?
- (12) Mateus: Sim, eu mantenho a minha opinião.
- (13) Diana: Eu continuo pensando que é um editorial.
- (14)Francisco: Eu penso igual a Mateus.
- (15) Professora: Por que você acha que é um artigo?
- (16)Francisco: Porque foi o André Meloni que escreveu para o jornal.
- (17) Professora: Ok, a gente percebe claramente a presença de um autor explícito. Bem pessoal, este texto é um artigo, assim como Mateus identificou antes, agora eu gostaria de ouvir de Diana em que esse artigo diferencia do da aula passada de autoria de Lya Luft?
- (18)Diana: No outro texto, é... ela fala a opinião dela, das coisas que estão acontecendo, relata algumas passagens de pessoas que falaram para ela, diz todas as conclusões que ela tirou sobre o assunto, é bem pessoal. E nesse texto, ele fala sobre um assunto, no final ele conclui o seu pensamento, mas em nenhum momento ele diz eu acho, na minha opinião deveria ser assim.
- (19)Professora: Entenderam a diferença entre os artigos aos quais nós nos referimos, o artigo que nós estamos lendo é um artigo científico ao passo que o artigo de Lya Luft é de opinião. E por que esse texto não é um editorial? Um editorial é um texto que expressa a opinião de um jornal ou revista a respeito de um assunto da atualidade, quase sempre polêmico, busca a imparcialidade. E quanto ao vocabulário que vocês previram, o texto traz alguns dos que vocês anteciparam?
- (20)Isabel: Foi encontrado alguns, mas o que a maioria falou aqui a gente não viu nada, ele não está falando como preparar o solo entendeu? Ele tá falando mais assim de uma questão social, geral contexto da terra, como a preservação da terra é... do aquecimento global.
- (21)Diana: Ele fala como a terra é estimulada para a produção e não como a gente produz.
- (22)Professora: Ok, Diana, segure aí a sua fala porque precisaremos dela. Então a gente viu que o texto fala de...
- (23) Mauro: Conservação da terra, sustentabilidade, reservas florestais.
- (24)Professora: Ok. Vamos ver eu queria que vocês fizessem uma síntese do texto, quem faria? Diana?

(25)Diana: *Ele tá falando da...ele faz um tipo de reflexão para que não haja desmatamento, fala da proteção de reservas florestais, apesar de que há muitas terras que não são desmatadas, mas são improdutivas e que, na verdade, tudo isso é uma farsa para que não se produza o biocombustível.*

(26)Professora: *Entenderam? O que ele aborda é o problema do uso da terra dentro da legislação do código florestal. E em relação ao vocabulário do texto há algum vocábulo que vocês não entenderam?*

(27)Diana: Professora: *O que significa vertente?*

(28)Professora: *Quem consegue identificar o significado dessa palavra no texto?*

(29)Joyce: *Seria dois lados, cada um dos caminhos.*

(30)Professora: *Ok. Mais alguma palavra que apresentam dificuldade?E o que significa “sistemas de zoneamento” entendem, o não entendimento dessa expressão comprometeria a compreensão do parágrafo?*

(31) Diogo: *Não, porque a gente já viu isso em Agricultura, seria mapeamento da área.*

(32)Professora: *Quem mais poderia explicar o que é zoneamento.*

(33)Melina: *É mapeamento das áreas, conhecer as áreas, antes de fazer determinada cultura.*

(34)Professora: *Muito bem! No início do texto, ele fala que “o que mais atinge a produção agropecuária e silvícola é a questão do uso da terra. A que se refere o vocábulo silvícola?*

(35) Joyce: *É a cultura das árvores silvestres.*

(36) Mauro: *É se refere às plantas nativas.*

(37)Professora: *Alguém mais?*

(38) Alunos: *É isso mesmo que eles falaram.*

(39)Professora: *Esse texto é familiar ao curso de vocês, não é?*

(40) Saulo: *Ah, professora , ele é nosso primo, estamos bem íntimos dele.*

Neste episódio, fizemos um diálogo mais “confortável” porque os alunos já se sentiram mais seguros nas suas argumentações, haja vista as previsões feitas acerca do texto, como também estavam interagindo com um texto que, de alguma forma, fazia uma ponte com o curso deles. Diante dessa reflexão, percebemos a necessidade de se rever a prática de interpretação e produção textual, aplicando estratégias que facilitem a compreensão e ampliem a capacidade comunicativa dos educandos. Pois para Habermas, os seres não são apenas portadores de consciência, porém de competência comunicativa.

Nos turnos 02 a 08, os participantes argumentam acerca das respostas dadas na pré-leitura. Nos 02 e 04, os alunos se confrontam, pois a aluna do turno 02 argumenta que a antecipação sobre o assunto abordado pelo texto só correspondeu em partes, uma vez que a maioria dos alunos só analisaram sob a óptica do uso da terra para a produção agropecuária e pecuária e não sinalizaram a questão da conscientização do reflorestamento e da preservação. Em oposição a essa argumentação, o aluno do turno 04 defende a ideia de que o autor faz referência sim à agropecuária, só que numa visão de preservação.

Esse confronto é importante para o desenvolvimento da competência argumentativa e para a construção do conhecimento dos educandos porque os fazem pensar e não simplesmente acatar as respostas prontas. Essa postura está em consonância com a ação comunicativa habermasiana, a qual não admite uma formação ancorada na individualização e na verticalização.

No turno 04, intervimos para entrarmos num entendimento, mostramos que a resposta de ambos estão condizentes com a questão em voga, portanto o que a aluna do turno 02 está mostrando é que não houve antecipação nesse âmbito de reflorestamento. Para complementar a resposta do turno 02, a participante do turno 06 também aponta uma informação do texto que também não foi antecipada pelo grupo – a questão da legislação ambiental. No turno 07, o

aluno destaca outro ponto que diz respeito à produção agropecuária – a correção do solo – o aluno diz que esperava que o texto abordasse esse ponto, mas ele compreende que o assunto em debate não diz respeito a esse tema, esse aluno faz uma explanação precisa sobre o que é correção do solo. Isso vem confirmar que os nossos alunos possuem capacidade argumentativa e discursiva, ao contrário de alguns julgamentos pré-estabelecidos a respeito da capacidade comunicativa dos educandos.

A partir desse questionamento ressaltamos o argumento de Geraldi

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2006, p. 128).

Os turnos 11 a 19 contemplam a discussão acerca da antecipação feita sobre o gênero textual, os alunos mantiveram suas respostas, como podemos observar nos turnos 12, 13 e 14, nos quais os alunos afirmam que o texto é um artigo e outros dizem que é um editorial. O aluno do turno 16 argumenta ser um artigo porque tem um autor explícito e identifica o veículo de informação, então a partir dessa análise, concluímos essa discussão, elucidando que o gênero é um artigo só que um artigo científico.

No turno 20, a aluna questiona que as inferências lexicais não foram constatadas, porque eles apontaram um vocabulário voltado para a preparação do solo, ao passo que o autor utiliza um vocabulário mais direcionado para questões sociais, nesse turno, percebemos que a aluna consegue estabelecer uma interrelação do processo argumentativo e do conhecimento linguístico na interpretação do texto.

Nos turnos 23 e 25, os participantes conseguem sintetizar as informações principais abordados no artigo, demonstrando assim o grau de compreensão textual. Nos turnos subsequentes, indagamos sobre o léxico do texto, as dúvidas quase não apareceram só o vocábulo “vertente”, mas que, facilmente, foi definida pela aluna do turno 29, os outros vocábulos que imaginávamos que fossem causar dúvida para os alunos foram, rapidamente, compreendidos, isso porque como disse o aluno no turno 40 “somos íntimos dele, é nosso primo”.

É evidente que o aluno terá maior facilidade de discutir e argumentar sobre algo que é do seu conhecimento, mas para que o aluno tenha um conhecimento amplo e formar seus argumentos é preciso apresentar-lhe textos com diversas temáticas. “Parece-nos que deveremos – enquanto professores – propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer”(GERALDI, 1997, p. 112).

6.3.3 Episódio 12 - discutindo os níveis de linguagem e a função sociocomunicativa do texto

Nesse episódio, fizemos uma recapitulação dos níveis e função de linguagem e, conseqüentemente, a sua função sociocomunicativa, abordamos essa temática por considerarmos ser marcas linguísticas importantes para facilitar o processo de intelecção textual. Nessa perspectiva, Kock (2009), afirma que a intelecção de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas. Essas marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para uma melhor compreensão.

- (01)Professora: Vamos dialogar sobre que nível de linguagem o locutor utilizou nesse texto e a função sociocomunicativa. Vamos ver João?
- (02)João: Professora, é ... eu não consigo identificar.
- (03)Professora: Terceirão! Nós estudamos esse assunto no decorrer das nossas aulas, não lembram? Quais são os níveis de linguagem utilizadas na LP, vamos ver, pessoal?
- (04)Joyce: nível técnico...
- (05)Diogo: formal e informal...
- (06)Isabel: culta, coloquial...
- (07)Professora: Ok, a gíria, tão utilizada nos bate-papos de vocês. Neste artigo que nível prevalece, Francisco?
- (08)Francisco: Formal.
- (09)Professora: O que levou você a identificar esse nível?
- (10)Francisco: Pela escolha do vocabulário, pelas concordâncias...
- (11)Paulo: Também professora porque ele não escreveu esse texto para qualquer pessoa, assim... ele tinha um público-alvo diferenciado.
- (12)Professora: Ok. Qual o meio de comunicação pelo qual esse texto foi veiculado, Roberto?
- (13)Roberto: Rapaz! (rss da turma)
- (14)Professora: Esse texto chegou até nós, aqui na nossa sala, por meio de quê?
- (15)Paulo: O jornal.
- (16)Professora: Sabendo que o texto foi publicado em um jornal, facilita entender o nível de linguagem. Por que a linguagem utilizada por um texto publicado no jornal requer o nível formal, culto?
- (17)Paulo: Porque as pessoas que leem jornais, geralmente, são pessoas que têm um conhecimento da norma culta, não são pessoas leigas, são pessoas que conhecem os recursos linguísticos que deixam um texto mais bem escrito.
- (18)Diogo: Eu acho assim que é porque é um meio de comunicação que nos possibilita leituras para nos ajudar a escrever coerentemente, nós, leitores recorremos a ele como fonte de formação e informação.
- (19)Isabel: Assim professora, e o jornal não é um meio de entretenimento.
- (20)Professora: Ok, perfeito, as respostas de vocês. Quando recorremos a um texto de um jornal de uma revista, temos um intuito de encontrar um texto bem escrito. Bem, ao escrever, ao falar, nós sempre temos um objetivo, uma intenção, dependendo disso, nós utilizamos uma função da linguagem que seja condizente com a nossa finalidade, então voltando ao texto que aborda a questão do uso da terra, que função de linguagem prevalece nesse texto?
- (21)Fred: Metalinguística.
- (22)Professora: Metalinguística, o que vocês acham da resposta dada por Fred?
- Turma: (Manteve o silêncio)
- (22)Professora: O que é metalinguagem?
- (23)Isabel: Gostaríamos de saber, professora!
- (24)Professora: A função metalinguística é utilizada quando a preocupação do locutor está voltada para o próprio código utilizado, ou seja, nós utilizamos o código para explicar o próprio código. Entenderam?
- (25)Isabel: Deixa ver se entendi, quer dizer que ao explicar o que é metalinguagem eu estou usando palavras para explicar a própria palavra?
- (26)Professora: Isso. Então o autor utilizou a metalinguagem

(27)Fred: Professora, eu sei que tem uma função que se refere justamente à informação e eu sei que esse texto que nós lemos é informativo.

(28)Professora: Tudo bem Fred, nas questões de interpretação textual o mais importante é conseguirmos entender a informação que o locutor quer nos transmitir é fazer-se entender. Então se o texto é informativo, a intenção do autor foi ser objetivo, usar uma linguagem clara, sem ambiguidades. Portanto, nós temos a função referencial ou informativa, vejam que o próprio nome já é autoexplicativo. E qual a função sociocomunicativa dessa função de linguagem?

(29)Diana: Fazer referência.

(30)Isabel: Informar algo para o leitor, como no caso do texto, ele informa sobre a relevância que a terra tem hoje quando se trata das questões ambientais.

(31)Professora: Ok. Boa explicação, ficou claro para vocês.

(32)Alunos: sim.

O aluno João (turno 02) demonstra não ter apreendido o assunto no decorrer das aulas de LP, diante dessa reação, nós refletimos como esse conteúdo foi vivenciado nas nossas práticas de leitura se numa visão comunicativa ou instrumental, temos valorizado conceitos ou ações e argumentações na construção do conhecimento, ou estamos dando primazia à racionalização da aprendizagem de diversos saberes em torno da disciplina em busca de um resultado meramente científico.

Essa gama de questionamentos, nos leva a buscar na TAC uma nova perspectiva de ensino, na qual Habermas propõe uma prática balizada em ações horizontais, emancipatórias, no intuito da formação de um cidadão crítico, capaz de fazer valer o seu conhecimento. Assim, entendemos a necessidade de uma reconstrução da ação pedagógica que enfoque a interação intersubjetiva, o diálogo entre os pares e conduza o autodesenvolvimento do educando numa visão de liberdade de ações contra manipulação e qualquer forma de pedagogia tradicional.

Dessa forma, entendemos que o texto como instrumento de ensino de LP pode mudar significativamente este quadro de uma pedagogia mecanicista e instrumental para uma pedagogia comunicativa, uma vez que o texto conforme Geraldi (2006) deve ser o centro de ensino de Língua Portuguesa, ele objetiva ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade instituída na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades escrita e oral.

Dando continuidade à análise da temática, a questão foi respondida pelos alunos nos turnos 04, 05, 06 e 08, percebemos que suas respostas vão surgindo de acordo com um nexos vocabular, os elementos intralinguísticos, isso se confirma no turno 10. O aluno no turno 11 nos dá uma valiosa contribuição ao fazer uma inferência do público-alvo-leitor desse texto, ele pressupõe que não seria qualquer leitor, mas alguém que tivesse um domínio da linguagem formal, sua análise é interessante porque nos leva a acreditar que esse aluno consegue fazer associação de elementos como variações linguísticas e extralinguísticas, importantes para a interpretação textual. Geraldi (1997, p. 220) afirma: “A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão é sonhada a quem aprende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e reflexões e não de mero conhecimento do conhecido.”

Como também não faria sentido para a nossa prática textual, uma vez que ela se fundamenta na ação comunicativa, cujo propósito é a dialogicidade interativa mediada pela linguagem visando ao entendimento mútuo. Nos turnos 12 a 19, surgiu questionamento acerca do veículo de comunicação que publicou o texto, tal indagação foi vista como uma estratégia

facilitadora para a compreensão tanto da função sociocomunicativa do texto como para o nível de linguagem.

Portanto apesar de os alunos identificarem o objetivo principal dos textos publicados no jornal, eles mostraram que não estavam seguros da função da linguagem presente no texto, talvez tenha sido pela forma como foi questionada, o que remeteria de imediato a uma denominação, reconhecemos que a pergunta deveria ter sido feita de maneira mais contextualizada, já que estamos desenvolvendo um trabalho de cunho dialógico.

Nos turnos 21 a 26, fizemos uma recapitulação interativa da função metalinguística, uma vez que o aluno do turno 21 apontou essa função e surgiram indagações sobre ela. Segundo Geraldi (1997), isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. Frisamos para os alunos que mais importante do que a nomenclatura é a capacidade de compreendermos e darmos sentido ao exposto em um texto seja escrito ou oral, pois isso é o que nos proporcionará o desenvolvimento argumentativo e discursivo tanto dentro do contexto escolar ou fora, pois se o que desenvolvemos no nosso cotidiano escolar não for posto em prática fora dos muros escolares não há sentido.

6.3.4 Episódio 13 – discutindo a relação autor/leitor

Nesse último episódio, investigamos se houve uma interação entre autor/leitor, quais as impressões que essa leitura provocou no leitor, ou o que o leitor acrescentaria ainda a esse texto.

(01) Professora: Vocês já sabem que um texto depois de escrito ou falado se torna algo público, por mais quer queiramos que o que escrevemos seja só nosso, dificilmente conseguimos isso, ao escrever é bom se ater ao fato de que temos que estabelecer uma interação com o leitor. Com base nisso, qual a sua opinião sobre o texto, Paulo?

(02) Paulo: O texto é bem abrangente, ele fala de forma indireta sobre os problemas que podemos enfrentar futuramente se o Brasil não investir mais em produção de alimentos, ele mostra essa preocupação se fizer reserva, ou seja, de conciliar a produção agropecuária e áreas de preservação, e também, professora, eu penso que aí entra uma questão política é... preciso que ela dê prioridade a essas questões.

(03) Professora: Muito bem, Paulo. Você, Saulo?

(04) Saulo: Ele fala da questão de que nós temos aqui áreas ocupadas com agriculturas e plantas anuais que ocupam áreas menores do que as regiões não produtivas, quer dizer a gente tem menos volumes produtivos do que não produtivos, ou seja, a agropecuária está subdividida em quantitativos de áreas inadequadas.

(05) Professora: Ok. Turma, turma! Vamos dar continuidade! Vejam que é importante o ponto levantado por Saulo, ele destaca esse ponto muito relevante no texto que nós, hoje, temos mais terras desmatadas não-produtivas do que reservas e produção. E qual a sua opinião sobre isso, o que você pensa a esse respeito, Saulo?

(06) Saulo: Eu acho que já há uma discussão muito grande sobre isso, mas eu acho que o governo deveria incentivar talvez ainda mais com é ... atividades concretas, tá entendendo? Com coisas práticas da vida das pessoas que sobrevivem com a produção agropecuária, porque aí elas iam perceber a mudança e ia sair dessa situação. Há pessoas que desmatam para fazer carvão, elas não fazem isso porque querem desmatar, mas por necessidade e falta de informação, não tem outra forma de ganhar dinheiro tá entendendo? Eu tenho experiência própria é o caso da minha família que desmatava para fazer carvão, e, a gente fazia isso não era de propósito para destruir e desmatar, mas era para sobreviver e a gente não tinha informação para buscar outros meios e ainda mais que a outra saída era trabalhar no corte de cana, mas corte de cana só dar no verão, então a gente não tinha opção. Hoje não, a gente já tem essa consciência, na nossa propriedade, nós temos, hoje, cinco metros de terra cheia de pés de pau (sic.). Porque hoje, nós já temos mais informações e consciência. Eu acho que... Deveriam vir mais informação do governo, é... Projetos de incentivo para a produção agropecuária, para dar mais oportunidade, quer dizer já temos hoje o incentivo para a agricultura familiar visando quem não tem terra? Quem não é pequeno produtor? O que fazer? Quem tem terra faz um projeto quando aprovado recebe verbas para tocar a produção, mas os outros, o que fazer?

(07) Professora: Muito bem Saulo, excelente o seu relato, aí a gente percebe a importância da informação, de um trabalho conjunto. Sabemos que o Código Florestal exige que se preserve um percentual de acordo com a região, mas aí, os pequenos produtores, ou uma boa parte desconhece esse código, não há uma fiscalização, então, os pontos levantados por Saulo é... São importantíssimos para uma reflexão na atuação da preservação e acima de tudo para a produção agropecuária. Mas vamos ouvir você, Mauro, que estamos percebendo que isso também o inquietou.

(08) Mauro: Bem, como Saulo falou, ainda tem a questão do abandono da terra, ou seja, no momento em que os agricultores percebem que a terra está cansada, não está produtiva, eles vão desmatar uma nova área e, assim sucessivamente, então eu acho que como o autor fala do uso da terra, ele deveria ter trazido também essa discussão voltada para mostrar meios de reutilização dessa terra, para que se trabalhasse nas terras já desmatadas, se o solo está ácido, tentar buscar saídas para amenizar esses problemas.

(09) Professora: Agora a questão é, o autor consegue fazer uma interlocução com o leitor?

(10) João: Sim, professora, a linguagem dele é bem clara, informações bem consistentes.

(11) Rômulo: E outro ponto é porque como é um texto que tem relação com o nosso curso também eu acho que facilita essa interação.

(12) Professora: Vocês conseguem fazer uma associação deste texto com alguma disciplina de vocês?

(13) Diana: Sim, professora, no Ensino Profissionalizante podemos relacionar com a disciplina de Agricultura, porque lá a gente vê alguns aspectos sobre a produção e o uso da terra, a gente vê sobre zoneamento que aí no texto também se refere a isso.

(14) Mauro: Também podemos fazer associação com... Biologia e Geografia quando se trata da questão ambiental.

(15) Professora: Ok, então é como disse Saulo “esse texto é nosso primo”. Ler é estar interligado com outras áreas do conhecimento, é importante que vocês sejam atentos a isso. Qual a relevância deste texto para a sua formação profissional, Mateus?

(17) Mateus: Ah... toda relevância possível, uma vez que faremos parte do meio agropecuário se faz necessário o conhecimento dos problemas que iremos enfrentar.

(18) Sandra: E assim... é ... conhecer o Código da Legislação Ambiental para que não venha a cometer “crimes” com o uso da terra.

(19) Antônio: Professora, eu também penso que é importante lermos textos com tais informações porque nós como Técnicos em Agropecuária temos que saber orientar os pequenos produtores sobre essa questão de preservação e conservação sem que ele deixe de fazer a sua produção agrícola.

(20) Professora: Excelentes argumentos, perfeito. Sandra enfatiza a importância de conhecer o Código florestal, é essencial que vocês como futuros técnicos conheçam a lei de preservação da terra e os meios legais para a conservação da terra e a produção agropecuária.

Nesse episódio, conseguimos ter uma visão muito positiva da competência interpretativa e argumentativa dos nossos educandos, dos seus posicionamentos frente a problemas sócio-político-culturais, eles fizeram uma associação da leitura com o seu mundo, demonstrando de forma responsiva uma consciência crítica dos fatos, bem como mostrando possíveis sugestões. Essa maturidade na argumentação fica evidente nos turnos 02, 04 e 06, eles não entram em confronto, mas se complementam, reforçando o argumento do outro. Entendemos que saber argumentar é integrar-se ao pensamento do outro, a fim de obter a nossa meta, mas de maneira construtiva e ética para chegarmos a um entendimento mútuo, tentando amenizar os obstáculos que impedem o consenso.

Consideremos salutar enfatizar a participação de Saulo (turno 06), ele faz uso da sua argumentação para retratar fato muito concreto da sua vida cotidiana, mostra que, hoje, ele e sua família têm um grau de consciência mais elevada do que outrora e do que a de outrem, mas sente a necessidade de as pessoas receberem mais informações para que o meio ambiente não venha a sofrer grandes impactos. No turno 08, o aluno apresenta mais um argumento que também vem contemplar o ponto de vista do colega e apresenta mais um ponto que acha que deveria ter sido discutido no texto, a questão de mais informações aos agricultores sobre a reutilização da terra.

Dentro dessa perspectiva do ensino de LP ancorada na ação comunicativa habermasiana, o educando é capaz de exteriorizar suas impressões de maneira engajada e não apenas respondendo a questões pré-estabelecidas. Segundo Bolzan (2005, p. 132), “A ação comunicativa somente se torna possível se houver oportunidade de tratar os conflitos e as tematizações do conhecimento no âmbito da dialogicidade interativa em que o consenso se imponha sempre que justificado pelo melhor argumento.

Nos turnos 10 e 11, os alunos declaram que a linguagem do texto é precisa, isso contribuiu para uma melhor compreensão e interlocução, outro fator é a questão de o texto ser familiar ao curso, facilitando assim a interação. Os participantes, nos turnos 13 e 14, reconhecem que este texto faz um nexo com outras disciplinas do seu curso e veem esse ponto como recurso facilitador para a compreensão. Antônio (turno 19) argumenta a importância da leitura deste texto para a sua futura profissão, mostra-se engajado na área agropecuária.

O texto trabalhado nessa dimensão dialógica da racionalidade comunicativa favorece a construção dos saberes por meio de uma rede de interações sociais, elevando a consciência crítica e reflexiva do aluno, uma vez que ele está confrontando os diversos pontos de vista podendo assim aceitar ou revidar. No agir comunicativo sugerido por Habermas (1997), a interatividade não é regulada através de um consenso normativo considerado *a priori*, mas através de operações falíveis de entendimento dos participantes.

6.4 Interagindo com o Poema – Colégio Agrícola, de Ronaldson de Souza

O poema ‘Colégio Agrícola’ de Ronaldson de Souza, poeta sergipano, contemporâneo, foi nos apresentado por um colega do PPGEA da turma 2008.1, Reginaldo de

Jesus, também sergipano. Então por meio desse poema, vimos os nossos alunos, porque ele retrata o seu dia a dia, tanto no concernente ao regime de internato, bem como, às práticas desenvolvidas no curso de Técnico em Agropecuária. Em virtude disso, escolhemos esse texto para fazermos uma interpretação nessa visão dialógica. Esta aula foi gravada no dia 04 de outubro de 2010, a prática foi dividida em cinco episódios e o poema foi analisado a partir de cada estrofe.

6.4.1 Episódio 14: discutindo o dono da voz

Nesse episódio, a investigação da temática nos levou a identificar que os nossos alunos, em sua maioria, respondem, inadequadamente, a questões solicitadas não por não terem o domínio, mas, pela distração no momento da leitura ou por deixar passar despercebido algumas marcas linguísticas que são essenciais à compreensão da leitura.

(01) Professora: Vamos trabalhar e dialogar com o poema de Ronaldson de Souza, poeta sergipano ex- aluno da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão- SE, no período de 1984 a 1986. Certamente, vocês irão se encantar com a leitura deste poema, pois eu penso ser muito significativo para vocês, já que o título parece ser bem típico ao cotidiano do nosso universo escolar. Vamos à leitura!

(02) Professora: Num poema, pode-se ter um eu-lírico, que é o dono da voz e um suposto interlocutor, que é aquele a quem o eu-lírico se refere ou com quem ele dialoga, neste poema, analisaremos quem é que está falando e para quem ou com quem. Nós já vimos que nem sempre o dono da voz é...

(03) Alunos: é o autor do texto.

(04) Professora: Certo. Ao ler o poema, vocês identificaram quem está falando no texto, respondam-nos, atentando-se para a primeira estrofe, Márcio?

(05) Márcio: O próprio poeta, é... ele fala por ele e por todos os internos da época dele.

(06) Milena: Eu acho que é uma interpretação muito subjetiva, depende do ponto de vista de cada um, assim... pode-se entender que... ele é o dono da voz e por outro lado, alguém pode estar relatando a passagem dele no internato.

(07) Professora: Milena, você levantou uma questão interessante que é respeitar o ponto de vista do outro, mas veja, a questão em discussão é direcionada para a primeira estrofe do poema, será que essa interpretação dubia seria pertinente nessa pergunta? Francisco, você o que pensa sobre essa questão?

(08) Francisco: Professora, tô em dúvida se é o próprio poeta ou algum colega dele.

(09) Angélica: Professora, eu acho que ele está contando para alguém que não conhece o colégio sobre a sua passagem lá.

(10) Professora: Sim, é possível. Até então, eu penso que vocês não se detiveram à primeira estrofe, vamos lá pessoal, retomem ao primeiro verso!

(11) Tomás: É, ele diz “O rapazola é um adolescente esquisito”, aí fica claro que não temos a presença da primeira pessoa do discurso, então eu acho que essa marca nos dá uma pista de que... não é o poeta quem está falando.

(12) Professora: Boa análise, Tomás. É bom estar atento aos recursos linguísticos, pois eles são norteadores para nos auxiliar na interpretação textual. Vamos ver quem mais concorda com Tomás?

(13) Antônio: Eu concordo, porque se fosse ele mesmo diria assim: Eu era um rapazola esquisito, e o que aconteceu foi o contrário parece que ele está apontando para o outro aluno.

(14)Professora: Ok, Antônio, é isso mesmo. Então voltando para a resposta de Milena, percebeu que essa interpretação híbrida, subjetiva, nesse contexto, não é possível uma vez que o uso da terceira pessoa nos impossibilita tal interpretação. Vocês detectaram que não é Ronaldson quem está falando, quem estaria então falando neste texto, Diana?

(15) Diana: Eu acho que é algum colega de quarto, que o conhece muito bem.

(16)Professora: Muito bem, é uma possibilidade de interpretação. Agora, eu pergunto se ele foi aluno nesta escola, porque ele próprio não está falando, o que levaria a não relatar a sua própria história?

(17)Tomás: Eu acho que poderia ser um estilo tipo assim... usar um pseudônimo, como faziam os poetas do Arcadismo.

(18) Professora: Hum! Fez uma retrospectiva ao Arcadismo, mas veja que ele assina o poema como Ronaldson o verdadeiro nome dele. Quem faria uma outra interpretação?

(19)Saulo: Eu acho que poderia ser com vergonha, já que as características dele não são as melhores.

(20)Professora: Muito bem Saulo. Quem concorda com Saulo?

(21)Miguel : Eu concordo, porque eu também entendo que isso seria um disfarce para que ele não fosse identificado.

(22)Professora: Muito boa as leituras que vocês fizeram, pois vocês acham que se ele fosse um cara forte, “desenrolado”, como vocês dizem, ele teria o orgulho de usar a primeira pessoa, vocês acham que é questão de vaidade, então? É uma possibilidade de leitura sim.

(23)Professora: Boa leitura. Então aí, nós temos possibilidades diferentes de inferir essa intelecção.

No início do nosso diálogo, no turno 03, os alunos demonstraram estar cômicos de que nem sempre a voz presente na narrativa de um poema corresponde à voz do autor. Mas no desenvolver do questionamento, tivemos uma outra impressão. No turno 05, o aluno responde convictamente que o poeta é o próprio dono da voz, fala não só por ele, mas por todos da sua época. É uma interpretação interessante, o aluno usa essa interpretação trazendo para o seu próprio universo, então o que se passa no seu pensamento é a sua realidade, o internato. Mas para uma leitura mais concreta, evidenciamos que faltou a ativação para as marcas linguísticas explícitas na fala do poeta. Continuemos a análise no intuito de ouvirmos outras respostas sem desmerecer a do aluno.

No turno 06, a aluna tenta confrontar-se com a resposta anterior, refletindo sobre o aspecto da subjetividade, da ambiguidade nas questões discursivas. Valorizamos a resposta da aluna, inclusive, destacamos a importância de considerar “o ponto de vista do outro, citado por ela”, é justamente esse o nosso propósito, tendo como norte a ação comunicativa, mas sem perder o foco do entendimento mútuo. Porém, chamamos a sua atenção para constatar se nessa passagem haveria possibilidade de duplo sentido, pois anular a resposta da aluna poderia levar a sua não participação ao longo da atividade. Conforme Kleiman (2008), o professor, na aula de leitura serve de mediador entre o aluno e o leitor. Nessa mediação, ele pode fornecer pistas para a compreensão.

A dúvida quanto à temática em questão só consegue ser desvendada no turno 11, quando o aluno identifica a ausência da primeira pessoa do discurso. Recurso que ficou despercebido pelos participantes que o antecederam. O aluno do turno 13 corrobora com a resposta, reescrevendo como ficaria se fosse o próprio autor dono da voz, evidenciamos que o aluno faz tal alteração para justificar a sua resposta, não só utilizando os elementos linguísticos, mas também a sua capacidade argumentativa. Essa ação na teoria do agir comunicativo é explicado por Habermas (2002), ao afirmar que no paradigma do

entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos entre si sobre algo no mundo.

No turno 14, retomamos a resposta de Milena (turno 06) para juntos chegarmos a um entendimento do que foi apresentado por ela, essa retomada, acreditamos ser importante na prática interativa para garantir a relação de intersubjetividade. No agir comunicativo, os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo proveniente da fala e de ação intersubjetiva.

Descobrimos que a voz do eu lírico não é do próprio autor, continuamos com uma nova investigação, por que esse disfarce? Foi uma leitura dinâmica, nos possibilitou uma gama de inferências e de pluralidade de interpretação, o que é próprio de um texto literário. Diana (turno 15) traz uma interpretação expressiva, apontando que seria um colega do quarto, o que nos leva a entender que a aluna fez uma análise utilizando a inferência porque as características do personagem foram apresentadas em minúcias. Tomás (turno 17) faz alusão ao Arcadismo para dar validade a sua resposta, mas não a contemplamos, pois não correspondia à problematização.

No turno 19, o aluno não nega a resposta da colega (turno 15), mas apresenta um complemento, na sua análise, o disfarce seria por vergonha e o aluno do turno 21 vem corroborar ao dizer “ele não queria ser identificado”. Concluímos essa discussão refletindo sobre a pluralidade de sentidos que um texto possibilita, sem perdermos o foco na discussão que o texto nos apresenta, para Eco (1995), por mais que haja muitos sentidos num texto, há limites para interpretação e o próprio texto se encarrega de estabelecer esses limites por sua tessitura.

6.4.2 Episódio 15- discutindo as características do personagem

Exploramos, nesse episódio, as características do personagem no intuito de ampliar a competência discursiva do aluno a partir de uma temática já familiar, bem como detectar se ainda haveria alguma indagação relacionada a essa temática.

(01)Professora: No decorrer da leitura, percebemos que esse poema tem características narrativas e descritivas, pode-se detectar isso logo no início da primeira estrofe. Qual seria a característica mais acentuada do personagem, Lucas?

(02)Lucas: Não saber fazer nada.

(03)Professora: O que você acha da resposta de Lucas, Gabriel?

(04)Gabriel: Eu concordo, porque na segunda estrofe está bem exposto isso.

(05)Isabel: Professora, eu acho que a principal não é essa, eu acho que é esquisito branco de doar.

(06)Professora: Justifique, Isabel.

(07)Isabel: Porque eu acho que essas características são as mais visíveis, eu acho que ele era meio discriminado por ter tais características.

(08)Professora: Muito bem, a interpretação de Isabel está mais adequada à problemática em pauta, o que vocês apontaram são as inabilidades dele ok? Ele ainda é comparado a um bezerro desmamado, o que significa isso, Paula?

(09)Paula: Que ele era um menino muito mimado pelos pais e que ele teve de deixar todos esses mimos e entrar numa realidade diferente, foi tirado da mãe antes do tempo.

(10)Francisco: Uma separação da família, sem estar preparado.

(11)Carol: Eu acho que isso significa que ele vai caminhar com seus próprios pés, ele está apartado dos pais pela distância e tem que aprender a se defender.

(12)Angélica: *É professora, eu também interpreto assim e... certamente, são momentos difíceis, digo isso por experiência, nós entramos no internato muito jovem e nem sempre estamos preparados para caminhar sozinhos.*

(13)Professora: *É verdade Angélica, vocês sentem isso na pele. Essa passagem do poema e esse depoimento seu nos remete a uma outra leitura de um texto que nós já fizemos, vocês lembram?*

(14)Tomás: *Sim. O Ateneu, principalmente, no primeiro capítulo, naquela passagem que o pai diz: “Vais encontrar o mundo...Coragem para a luta” Isso mostra que tanto o personagem de O Ateneu quanto o personagem do poema eram muito novos para essa realidade.*

(15)Professora: *Excelente, Tomás, a sua relação dos personagens e das situações vividas por ambos. Esse recurso de textualidade, como se denomina, Rômulo?*

(16)Rômulo: *Comparação.*

(17)Professora: *Não deixa de ser uma comparação o que Tomás fez, mas o recurso textual não se refere à comparação, vamos ver Sandro?*

(18)Sandro: *Olhe, eu penso que é intertextualidade, porque quando lemos o verso do poema, lembramos de O Ateneu.*

(19)Professora: *Ok, a intertextualidade é justamente essa relação que nós fazemos de um texto com outro, ou seja, um texto nos remete a outro, seria o diálogo entre os textos. Sim, essas leituras de vocês estão implícitas no texto. Agora fazendo outra leitura dessa metáfora relacionando ao curso de vocês, o que significa esse desmame na agropecuária?*

(20)Mauro: *O desmame, na zootecnia, acontece quando o pecuarista separa o bezerro da vaca para que ela entre em nova fase de reprodução, só que atualmente com o avanço da tecnologia, o bezerro ao nascer, depois de quatro dias, já pode ser retirado da sua mãe, é... só tem o direito de mamar o colostro, pois nesse caso o objetivo maior é a produção de leite que chega a durar de nove a dez meses de lactação. A nossa turma visitou uma fazenda em João Pessoa – PB, professora, onde a gente viu essa técnica.*

(21)Professora: *Mauro, muito importante a sua informação. E o que acontece com o bezerrinho?*

(22)Mauro: *Já tem outros pecuaristas que compram com outros fins e amamentam com mamadeiras.*

(23)Professora: *Muito bem Mauro, uma aula de zootecnia. Mais uma vez reforçando a importância de fazermos as nossas leituras pensando em ampliar os nossos conhecimentos não só linguísticos, mas sócio-histórico-culturais.*

Nesse episódio, consideramos que todas as interpretações foram importantes para o desenvolvimento discursivo do grupo, evidente que íamos adequando-as conforme a temática, mas nosso objetivo é levar o aluno a questionar, argumentar, portanto se, de imediato, fizemos a nossa leitura e não investigar a do aluno, o presente trabalho não teria sentido. Sob essa óptica, Geraldi (2006, p. 92) elucida “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.”

Ao iniciarmos a nossa interação dialógica nesse episódio, Lucas (turno 02) aponta como característica predominante do personagem o fato de ele não saber fazer leira, até então não a julgamos como aceita ou não, pois num grupo de 37 alunos, não seria viável acatar a primeira resposta, portanto, surge uma nova resposta no turno 04 corroborando com a resposta anterior, e nessa, ele não só aponta a característica do personagem como também argumenta, ponto fundamental na nossa prática, ouvir o argumento do aluno.

No turno 05, aparece uma nova fala não concordando com as respostas anteriores, no intento de confrontarmos esse questionamento, pedimos que a aluna argumentasse, pois para

Habermas (1987, pp. 171-172), “O entendimento é o instrumento por meio do qual os participantes do processo cooperativo iniciam o jogo da disputa argumentativa com vista ao acordo sobre a validade ou não de um ato de fala.”

Alicerçados no argumento do turno 07, fizemos as nossas considerações, não anulamos as respostas dos turnos 02 e 04, mas mostramos que a sua identificação estava atrelada à inabilidade do personagem diante as práticas de campo e não a característica mais acentuada. Destacamos outra característica atribuída ao personagem por meio da metáfora “bezerro desmamado” e prosseguimos a discussão acerca da metáfora, nos turnos 09,10, 11 e 12, os participantes fizeram a leitura da metáfora sem demonstrar dificuldade na interpretação, alguns trazendo para a sua realidade, como, por exemplo, na fala de Angélica (turno 12), no qual pudemos perceber a emoção ao comentar essa passagem.

Nesse sentido, é salutar, mencionarmos Zilberman (2009), ao dizer que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Assim, as várias leituras possíveis se dão por meio de diversos mecanismos por meio da interação.

A interpretação da metáfora “bezerro desmamado” nos remeteu a uma outra leitura, que foi facilmente identificada por Tomás (turno 14) que além de identificar a obra nos fez relembrar a passagem inicial O Ateneu de Raul Pompeia, quando o pai deixa o filho (o personagem Sérgio) à porta do Ateneu, o que nos permite inferir que essa leitura foi significativa para tal aluno. Para Fiorin (2009, p. 49), “na interpretação, buscam-se conexões internas ao texto e vinculações com outros textos e discursos, são essas relações que produzem a significação e controlam as leituras possíveis.”

No turno 16, o aluno faz uma confusão ao identificar intertextualidade com comparação, entendemos que a sua reposta se deu baseada na comparação dos episódios, no turno 18, o aluno consegue identificar que se trata da intertextualidade, diante disso foi necessário recapitularmos o que é intertextualidade.

No turno 20, nós investigamos o significado da metáfora direcionando para a realidade da agropecuária, e tivemos uma explanação surpreendente, pois além de o aluno fazer a relação de sentido, enriqueceu a sua fala com exemplo concreto e atual da área de Agropecuária. Socializando um conhecimento da Zootecnia na aula de LP, mostrou-nos a multiplicidade que a leitura, de fato, nos proporciona.

Para Habermas (2002, p. 90) “o processo de interpretação é dirigido por uma pré-compreensão, que não é controlada como uma hipótese empírica sobre observações a respeito dos comportamentos estranhos, porém é explicitada como em um diálogo com uma segunda pessoa, por meio de perguntas e respostas.” Nesse processo, os participantes se mobilizam, fazendo uso de seus argumentos balizados em um conhecimento prévio, isso vai acontecendo automaticamente, pois “o sujeito é constitutivamente dialógico” (FIORIN, 2009, p. 56).

6.4.3 Episódio 16- associação da leitura à prática do cotidiano escolar

Nesse episódio, a discussão foi direcionada à associação de versos do poema com a vivência das práticas cotidianas do curso Técnico em Agropecuária, objetivando identificar o nível de compreensão textual dos alunos por meio da associação de ideias implícitas e explícitas na produção de sentido. Conforme Marcuschi (2008), para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio, esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. Dessa forma, a prática sociointerativa da leitura contribui para o entendimento do texto na sua pluralidade de sentido.

(01)Professora: Vocês se identificaram muito com o poema, não foi mesmo? Ele aborda uma temática bem próxima do universo de vocês, no que se refere ao regime de internato, bem como às práticas desenvolvidas no curso de Técnico em Agropecuária, o qual vocês cursam aqui na escola. Vamos então retomar a alguns versos do poema que justificam essa familiaridade com o que vocês têm aprendido no decorrer do curso? Na segunda estrofe, ele diz “não sabe fazer leira”, isso é uma prática da Agropecuária, não é, João? Que significado tem esse verso para vocês?

(02)João: Professora, fazer leira pra gente é uma prática da agricultura, que a gente ver no setor de hortas que seria fazer leirão, levantar um canteiro para produção de hortaliças.

(03)Professora.: Certo, muito bem. Por que seria que ele que não sabia desenvolver tal atividade prática, Saulo?

(04)Saulo: Professora, eu acho que esse “caboclo”(risos) é um carinha que sempre viveu na cidade, longe do campo e não se identifica com o Curso de Agropecuária.

(05)Professora: Como você argumenta essa sua hipótese, Saulo?

(06) Saulo: Assim... é porque como o poeta diz aí no texto que além de não saber fazer leira que é uma prática comum pra quem vive no campo, que geralmente se faz uma hortazinha em casa de coentro, cebolinha... e também ele diz não sabe capinar, que é uma atividade bem comum para quem convive com a agricultura, e por isso, ele não se identifica com o curso, assim como alguns colegas nossos que só desenvolvem algumas práticas porque têm de cumprir com as atividades da disciplina que está cursando, mas não porque é isso que realmente querem desenvolver.

(07)Professora: É uma boa leitura, Saulo. Vamos ouvir, Arnaldo, o que pensa sobre esse questionamento que Saulo fez?

(08)Arnaldo: Eu acho que ele tem razão, mas pode ser que o personagem seja de origem de família que mora na zona rural, porém seus pais pagam a outras pessoas para desenvolver essas atividades. É ele é um “paizano” assim como somos chamados quando chegamos aqui(risos), muitas vezes é assim mesmo sem saber fazer nada, meio “acuado” feito bicho do mato.

(09)Professora: Certo, desse verso podemos inferir interpretações diversas, mas sempre observando, como já disséramos em outros momentos, sem que nos distanciemos do contexto da leitura. Há outro verso que também está muito relacionado com as práticas de campo, aqui na nossa escola. “Dana-se na esterqueira, afunda-se com os companheiros a cavar bosta de vaca...” Que sentido tem esse verso para vocês?

(10)Mauro: É um local onde se junta as fezes dos bovinos, tem esse nome porque vem de esterco que é as fezes dos animais.

(11)Isabel: É um monte de esterco empilhado em um lugar da propriedade que ele ia cavar com os colegas e acabava se afundando nele.

(12)Saulo: É.. também podemos dizer que é um local de armazenamento temporário de bosta de bovinos, para depois se direcionar a locais de hortas ou produção de biogás.

(13)Professora: Muito bem, uma excelente explanação. Ainda analisando essa estrofe, qual o sentido que vocês dariam a esse verso: “Outras colheitas eram ótimas...”?

(14)Gerson: Eu acho que era porque... sua ótima colheita era no Ensino Médio, em artes e, no campo só se destacou em Topografia.

(15)Professora: Ok, porque será que ele só se destacou em Topografia, há alguma razão especial, João?

(16)João: Professora, podemos entender que como ele parece ser mimado, não ter muito contato com o campo, então a disciplina de Topografia é mais leve.

(17) Professora: Muito bem turma, vocês têm demonstrado que estão assíduos às aulas. O nosso crescimento intelectual, profissional e pessoal depende dessa nossa relação com o mundo de aprendizagem.

Nesse episódio, os alunos se demonstraram muito aptos à compreensão textual sob essa perspectiva de associação de ideias, não houve questionamentos por parte daqueles que participaram. Fizeram uso de estratégia de leitura como a inferência, notório nos turnos 04 e 06, também eles recorreram à comparação, explícito no turno 06, típico da tematização já que eles estavam fazendo uma relação da prática da agropecuária com a leitura. Nesse sentido, Freire (2009), elucida que desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.

No turno 08, o aluno concorda com a fala anterior do colega, mas faz uso de um preâmbulo, ao inferir que ele pode ser um rapaz de origem rural, cujos pais sempre tiveram alguém para fazer as atividades do campo, nesse caso, ele discorda com o colega (turno 06), que infere que o personagem poderia ser urbano.

Consideramos os questionamentos dos interpretantes pertinentes à discussão e, como essa leitura é de caráter subjetiva, acatamos as respostas, pois o texto não nos fornecia um direcionamento único de interpretação. A atividade de leitura alicerçada na interpretação textual permite a participação de inúmeros interpretantes, mas é importante refletir as respostas dadas sobre o texto, como elucida Geraldi:

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. (GERALDI 1997, p. 112).

No turno 09, destacamos mais um verso bastante significativo para a prática da agropecuária “Dana-se na esterqueira...” indagamos qual o seu sentido nesse contexto, o aluno Mauro (turno 10) define-o identificando a derivação desse substantivo e qual a função dele na prática agrícola. Os turnos subsequentes à sua fala 11 e 12 complementam a resposta, Saulo (turno 12) faz uma interpretação por meio de termos mais técnicos, o que é importante na interpretação para analisarmos o nível de conhecimento dos alunos.

Dessa forma, Para Koch (2006), ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já trazem consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo um contexto. A cada momento de interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando.

Concluindo esse episódio, trouxemos para análise um outro verso concernente ao curso de Agropecuária “Outras colheitas eram ótimas notas”, questionávamos porque essa afirmação, e os alunos, nos turnos 14 e 16, com as suas experiências das disciplinas de Ensino Médio e Profissionalizante não hesitaram em interpretar apontando que, certamente, isso era porque o personagem se identificava mais com as disciplinas do núcleo comum e com a profissionalizante só Topografia, é importante destacar que essa última inferência foi balizada em outra interpretação já feita por eles no episódio 02, turno 09. Relevamos as leituras feitas pelos alunos nesses turnos por corresponderem à proposta do diálogo desse episódio.

Diante disso, recorremos a seguinte reflexão “Assim, que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (Habermas, 2002, p. 437) .

6.4.4 Episódio 17 – discutindo as metáforas na construção do poema

Neste episódio, enfatizamos as expressões metafóricas a fim de testarmos a competência interpretativa dos alunos acerca da linguagem conotativa.

(01)Professora: O personagem, passa-nos uma nostalgia, ao relembrar o sistema de som da cooperativa, no verso: “Sua trilha sonora (que até hoje dói)” O que representa esse verso para o personagem, vamos ouvir, Paulo?

(02)Paulo: Professora, eu acho que lembra incômodo.

(03) Professora: E você, Rômulo? como você entende isso?

(04)Rômulo: Eu acho que é isso também, porque dar pra entender que o alojamento era vizinho à cooperativa e aí, esse som certamente era muito alto para quem queria estudar, dormir.

(05)Angélica: Como também pra gente é chato e incomoda esse toque da campainha, apesar de não ter sistema de som, esse toque nos incomoda.

(06)Professora.: Ok. Que figura de linguagem está presente aqui neste verso, Paula?

(07)Paula.: É... isso é uma hipérbole, uma expressão exagerada do personagem, eu acho que isso foi tão marcante na passagem dele, no internato, que ele fala com tal ênfase.

(08)Professora: Certo. O que seria “corredor frio”, Saulo?

(09)Saulo:Professora, eu acho que nessa estrofe, a gente podia fazer duas leituras é que “corredor frio” poderia ser de fato um ambiente úmido e isso é comum pelo menos no nosso alojamento porque é um lugar muito fechado, aí a umidade é alta e também porque ele menciona as toalhas estendidas e outra interpretação seria no sentido de solidão, tristeza, pouca amizade dele com os demais colegas.

(10)Professora: Vamos ver, você Carol, o que pensa a respeito da interpretação que Saulo atribuiu ao verso?

(11)Carol: Eu acho que tem coerência, porque é comum a gente usar essa expressão, fulano é uma pessoa fria, e também associar isso a um espaço, como por exemplo “aula fria”, “ambiente frio”, mórbido, sem vida.

(12)Professora: Ok. Muito bem pensado, nessas leituras, vocês fizeram uma interpretação da linguagem no sentido...

(13)Diana: Conotativo e denotativo.

(14)Professora: Certo. Que associação pode-se fazer com o título da música “eu sou free, sempre free, eu sofri demais” com o contexto escolar do aluno interno, Mauro?

(15)Mauro: Durante o período que ele estudou na escola, que ficou no alojamento, ele achou que para ele era um sofrimento, porque não sabia conviver com pessoas diferentes, então ele acha que isso foi sofrimento, eu acho que também não é só sofrimento, na realidade é um aprendizado.

(16)Saulo: Professora, essa música é como se fosse uma charge para ele retratar o que passou no internato.

(17)Professora: Você quer dizer que por meio da letra da canção, a gente tem uma imagem da vivência dele, demonstra o sofrimento. Bem, isso mostra a flexibilidade que a Língua Portuguesa nos possibilita para desenvolvermos diversos meios de nos expressar. Continuando a analisar o verso e como nós entenderíamos esse –“eu sou free” do personagem, sabendo que free é ser livre? Nesse jogo de palavras, não tem apenas sofrimento, então o que significa ser livre para o personagem, ele se sente livre em algum momento, Antônio?

(18)Antônio: Por ele estar longe dos pais, eu acho que ele teria a liberdade de fazer algumas coisas que diante dos pais não faria, porque não deixava.

- (19)Professora: *Puxa, boa leitura, Antônio! Quem mais argumentaria essa passagem?*
- (20)Mauro: *Professora, é eu acho que esse sentimento de ser livre está associado àqueles momentos em que saía com o grupo para as festas, se soltava (risos da turma).*
- (21)Professora: *Essa experiência vocês conhecem não é?*
- (22)Mauro: *(risos) Nada professora, a gente não tem essa oportunidade, a gente é muito bem comportado.(risos da turma)*
- (23)Professora: *Continuando, turma! A que ele se refere no verso: -“Lá vai a manada azulã na memória?”*
- (24)Mauro: *Era como se fosse a turma todinha indo fazer uma vivência, uma prática saindo de um setor para outro.*
- (25)Professora: *Ok. Agora vejam que ele diz “na memória”, o que significa isso?*
- (26)João: *Que quando ele relata essa passagem, ele não está mais na escola, ele está relembrando e... eu acho que isso foi uma das coisas significativas pra ele. Professora, tem alguns colegas aqui da turma que já estão sofrendo em pensar que daqui a alguns dias isso também só estará presente na lembrança. Eles estão tirando fotos à toa.*
- (27)Professora: *Deixa ver se entendi, ah! É verdade, o terceirão está deixando o nosso Campus! Vamos adiante! Bem, pessoal são interpretações argumentativas possíveis e condizentes com a leitura do poema. Ainda nessa mesma estrofe onde o personagem está retomando essa passagem em que a turma estaria toda junta ele diz: “Nunca o azul pesou tanto”, o que significa isso? Por que a cor azul?*
- (28)Antônio: *Professora, porque a nossa roupa é azul, e aí no sol ela pesa com o suor e o azul pesa mesmo, se fosse branco não pesava é isso...*
- (29)Professora: *É você pensa que a cor azul é mais pesada do que a branca? Veja, Antônio se você retomar o texto, será que é esse o significado?E o que simboliza esse uniforme azul de vocês?*
- (30) Milena: *Trabalho, responsabilidade.*
- (31)Isabel: *Um exemplo né de interpretação seria, um ato errado que a gente fez enquanto usava aquele uniforme azul pode simbolizar esse peso, também as idas e vindas aos setores queimando no sol, esaldando a nossa roupa, como ele diz “esaldava o sob o sol nordestino”, uma vez que o nosso clima é muito quente.*
- (32)Professora: *Isabel, um ato errado, como assim o que tem a ver com o “...verso e o azul nunca pesou tanto?”*
- (33)Isabel: *Tipo assim... quando algum aluno pratica alguma indisciplina no campo, geralmente, é... recebe uma punição é chamado ao CGAE, setor de disciplina, então isso também pode pesar, e também quando ele fala na cor azul é porque a ideia que a cor azul nos passa é de leveza, calma e no curso de agropecuária já nos passa a ideia de compromisso, de responsabilidade como Milena falou e isso é peso.*
- (34)Angélica: *E quando a gente sair daqui essa bata vai lembrar o nosso trabalho no campo é...as nossas vivências..*
- (35)Professora: *Ok. Muito boa a análise. Dando continuidade, vamos para a estrofe da qual vocês mais gostaram não foi?É, isso foi perceptível no decorrer da leitura!*
- (36)Saulo: *Sem dúvida professora! A gente fica sonhando com a quarta-feira para podermos sair dessa “clausura” como diz o personagem, ver outras pessoas...(risos).*
- (37)Professora: *O que significa essa estrofe para vocês?*
- (38)Arnaldo: *Isso significa a ansiedade de chegar o dia para sair, encontrar os amigos, sair, dançar, namorar e ao chegar contar as novidades para os colegas.*
- (39)Professora: *Quem gostaria de dizer o que seria esse “quase duroc”, utilizado pelo poeta para descrever o internato?*
- (40)Julia: *uma raça de suíno.*

- (41)Mauro: *É um tipo de suíno avermelhado.*
- (42) Professora: *Certo, vocês estão mostrando que assistiram às aulas de Suinocultura, agora eu quero saber porque essa associação ... “dava lugar novamente à clausura, ao internato medonho(quase duroc)”. Que significado este verso tem para um aluno que viveu no internato?*
- (43) Julia: *Um ambiente sujo.*
- (44)Fred: *Imundo*
- (45)Paulo: *Um ambiente descuidado.*
- (46) Professora: *Gente, vamos reler a estrofe, eu acho que vocês estão se prendendo apenas à ideia de que suíno é um animal tido como sujo, há uma melhor interpretação para este verso, Rômulo, você está querendo falar?*
- (47)Rômulo: *Sim, professora, eu acho que ele faz uso da expressão “duroc” pra fazer uma comparação, pois o suíno vive em confinamento, e quando o aluno volta de um final de semana livre e vem para o internato para ele, aquilo também é um confinamento.*
- (48)Professora: *Muito bem, Rômulo e essa relação fica clara aí quando ele diz que está de “volta à clausura”. Que sentido tem essa estrofe “Lá vinha a bermuda verde-horrendo, de apartamento a apartamento, toda a tarde a mesma romaria: - “Quem tem suco? Quem tem suco?” Quem gostaria de socializar a interpretação feita desses versos?*
- (49)Mauro: *Ah, professora, isso é muito comum, no alojamento, principalmente nas quartas-feiras.*
- (50)Professora: *Porque nas quartas-feiras?*
- (51)Saulo: *Porque é o dia que a gente é liberado pra sair para a cidade, só que nem todos saem, porque não têm dinheiro, e nesse dia, a escola não fornece lanche, então a gente recorre aos colegas do alojamento, aí no poema, o personagem usa essa expressão para representar o interno que saía de quarto em quarto.*
- (52)Professora: *Certo, muito bom, então esse verso remete a atividades corriqueiras que acontecem no internato. Agora vamos analisar este verso: “enquanto a anilina do K-suco tingia na zebuína tarde, uma doçura postiça” Qual o significado deste verso?*
- (53)Isabel: *O que é k-suco?*
- (54)Julia: *Não sabe? É a mesma coisa que MID, suco artificial.*
- (55)Diana: *Eu acho que era assim... como as tardes eram amargas para o personagem, então esse k-suco era uma forma de adoçar a tarde e também deixar mais alegre até porque a anilina significa que é a cor, então ele quer passar essa ideia de cor - de alegria.*
- (56)Professora: *Muito bem. O que seria tarde zebuína, a que se refere a palavra zebuína?*
- (57)Saulo: *Lembra uma raça bovina, um animal rude, bravo. Então esse k-suco viria por alguns minutos fazê-lo, artificialmente, esquecer essa amargura do internato.*
- (58)Professora: *Muito bom Saulo. Continuando, vamos ver qual a relação que tem o verso: “O cultivo de uma dor landrace?” o que significa landrace?*
- (59)Paulo: *É outra raça de suíno.*
- (60)Diana: *Eu acho assim, enquanto ele estava tomando o k-suco, da janela, ele via o cultivo do landrace que era a suinocultura, que no outro dia, ele teria que está naquele setor.*
- (61)Professora: *Excelente, Diana, boa interpretação, mas por que dor, Mauro?*
- (62)Mauro: *Ele já estava prevendo as práticas que teria que fazer no outro dia e aquilo para ele era... doloroso, porque esse cultivo era feito pelos próprios alunos.*
- (63)Professora: *Muito boa a leitura que vocês fizeram, estejam sempre atentos à conotação e denotação presentes nas leituras.*

Inserir textos que levem o aluno a analisar expressões metafóricas, metomínicas, ou outras figuras de linguagem numa perspectiva de construção de conhecimento interativo é,

conforme Antunes (2007), uma excelente oportunidade para refletir a capacidade que tem o falante de não apenas expressar conteúdos já cristalizados, mas de criá-los na hora mesma da produção de discurso.

A primeira discussão foi acerca de uma expressão que levou os alunos a fazerem associação e comparação com o seu ambiente, isso facilitou a compreensão e a identificação da figura de linguagem presente no verso destacado no turno 01. Os alunos dos turnos 02, 04 e 05 atribuíram a mesma acepção ao verso. Depois de atribuir-lhe o sentido, a aluna do turno 07 consegue, sem nenhuma dificuldade, identificar a figura de linguagem presente no verso e para dar validade à sua resposta, apresenta um argumento bem pertinente à leitura, ela começa a sua resposta dizendo “eu acho”, a partir do momento que ela usa o argumento, percebemos um tom de segurança. O argumento é a marca de que o aluno está construindo o saber de forma consciente, além disso, a argumentação é um exercício que estimula a associação das ideias.

O propósito do trabalho com textos na perspectiva interacionista da ação comunicativa não é formar um sujeito como uma “máquina” para responder questões totalmente técnicas que correspondam a expectativa de uma minoria, ou a um objetivo de determinada disciplina, mas pensar no desenvolvimento do sujeito como ser argumentante diante de qualquer instância comunicativa. Sob essa óptica, Habermas (2002) diz que todos os participantes são atores capazes de se justificarem.

Saulo (turno 09) faz uma leitura interessante do verso “corredor frio” ele percebe que nessa metáfora há uma ambiguidade, depreende-se que o aluno fez uma leitura mais acurada, demonstrando reconhecer a possibilidade dos múltiplos sentidos apresentados pelas palavras, ele não se limitou ao código linguístico ao associar as ideias, para Orlandi (2009, p. 210), “O leitor vai se formando no decorrer da sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive.”

No turno 13, a aluna complementou o nosso questionamento identificando que a análise dos turnos 09 e 11 se balizou na linguagem conotativa e denotativa. Nos turnos 14 a 22, a nossa discussão foi acerca do jogo de palavras “*eu sou free, sempre free, eu sofri demais*”, sexta estrofe do texto (anexo V), no turno 15, o aluno associa alojamento como sinônimo de sofrimento, mas ele argumenta que o alojamento também é sinal de aprendizado, ele evidencia a sua experiência. Urge ressaltar a leitura de Saulo (turno 16), ele fez uma interpretação sucinta, mas muito significativa, conclui que essa canção seria uma “charge” do período em que o personagem ficou na escola, é uma interpretação criativa, podemos constatar que esse educando tem uma boa percepção crítica. Nesse sentido, Habermas (2002) diz que usando da racionalidade cada indivíduo é capaz de interpretar padrões de valores adquiridos em sua cultura e postar uma atitude reflexiva de interpretação perante isso.

Nos turnos 20 a 22, a interpretação está voltada para o mundo dos educandos, em particular para os internos, por isso, a análise não causou questionamentos entre os pares, o que pode ser justificado pelo fato de a temática ser muito particular ao seu cotidiano, isso os tornam legítimos interlocutores ativos no processo de compreensão, diante disso, recorreremos ao posicionamento de Jobim (2009), ao afirmar que quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos.

O turno 23 apresenta uma nova metáfora “*Lá vai a manada azulã na memória*” O aluno Mauro (turno 24) fez uma interpretação coerente, só que ele a interpreta atentando-se apenas ao coletivo, remetendo-se ao seu próprio grupo, ao espaço geográfico, daí sentimos a necessidade de ouvir uma explicitação da expressão adverbial “na memória”. No entendimento de Geraldi (1997, p. 160), “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” No turno 24, o aluno faz

uso da palavra explicando o sentido da expressão de forma precisa, inferindo ser esses momentos os mais significantes para o personagem e, associado a essa passagem, o educando deixa vir à tona o sentimento da turma por estar deixando a escola. Diante dessa análise, corroboramos com Geraldi (1997), ao afirmar que o vivido é o ponto de partida para a reflexão.

No turno 28, o aluno faz uma interpretação que não a contemplamos por não estar em consonância com o poema, apesar de ser uma leitura de cunho subjetivo, a sua análise e argumentação não se aproximaram do propósito do conteúdo semântico do verso, portanto pedimos para que ele retomasse à leitura, a fim de chegarmos a um entendimento, continuamos com a mesma investigação, a aluna no turno 30, chega a uma conclusão que a cor azul, nessa expressão metafórica, representa “responsabilidade e compromisso”, consideramos uma resposta “madura”.

Mas ainda, não satisfeitos com essas interpretações, ouvimos outros alunos, no turno 31 e 33, a aluna complementa a ideia exposta por Milena (turno 30), inicialmente, pensávamos não ter lógica a sua interpretação, mas ela conseguiu fazer uma associação com o que eles passam no dia a dia, valorizamos essa interpretação porque ela conseguiu mostrar que esse peso poderia ser do sol que o fazia suar e, conseqüentemente, pesa, como também ela atrela ao compromisso, uma vez que uniforme denota responsabilidade e ainda consegue ir além ao exemplificar a questão da falta de disciplina que remete ao castigo. Entendemos que no ensino de Língua Portuguesa é fundamental propiciar esse espaço de liberdade de expressão para que o aluno construa sua argumentação por meio do agir autônomo. Nesse sentido, Kant, citado por Habermas (2002), reflete que os seres racionais se compreendem como atores que agem por bons motivos.

O turno 35 tem uma carga muito significativa para nossos alunos, por isso, já a introduzimos com essa ênfase. Saulo (turno 36) sem hesitar diz que essa estrofe os remetem não só aos finais de semana, mas às quartas-feiras, dia que os internos podem sair “da clausura”, Arnaldo (turno 38) concordou com o colega complementando sua resposta elencando as atividades esperadas para estes dias. Essa espontaneidade na interpretação demonstra que o leitor como também o autor possui a sua história, nessa óptica Orlandi (2009), diz que ao saber como o texto funciona, espera-se que o aluno-leitor possa ler não apenas como o professor lê, mas descubra o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito da sua leitura.

A partir da interpretação dessa estrofe, desencadeamos a investigação da leitura interpretativa de “duroc” nesse contexto, os alunos sentiram dificuldades em fazer a contextualização desse vocábulo com a situação descrita no poema, nos turnos 40 e 41, os participantes utilizaram do conhecimento técnico, no intento de chegar à interpretação esperada, nos turnos 43, 44 e 45, os alunos fazem uma interpretação que não a contemplamos, por não atender à ideia do autor. Depois de maiores indagações por nossa parte, chamando a atenção dos alunos, Rômulo (turno 47) faz uma excelente interpretação ao associar o suíno, um animal que vive em confinamento, com a situação do personagem interno como se estivesse também confinado, enclausurado.

A nossa intervenção durante a prática foi fundamental para levar o aluno a buscar suas respostas, não para respondermos por eles, Freire (2009), explicita que os educadores devem respeitar os níveis de compreensão que os educandos têm da sua realidade, impô-los a nossa em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.

Ainda detectamos salutar analisar o sentido da metonímia em “*Lá vinha a bermuda verde-horrendo...*” (turno 48), a interpretação foi feita pelos alunos nos turnos (49, 50 e 51) como já esperávamos, fizeram um elo entre a passagem do poema com a sua realidade no internato, não havendo questionamento ou divergência, continuamos a análise sobre a

“anelina do K-suco tingia na zebuína tarde, uma doçura postiça”, para ver de que forma os alunos liam essa relação, da doçura artificial do k-suco com a vida no internato, nos turnos 56 a 58, os alunos fizeram excelentes interpretações de forma bem intersubjetiva.

Concluindo essa nossa extensa análise, mas considerada como uma atividade rica na interpretação não só para os alunos, mas principalmente para nós, que apesar de sermos professores de um curso técnico profissionalizante, nem sempre nos despertamos para conhecer termos técnicos utilizados na formação dos nossos alunos. Trouxemos à tona no turno (58), a última metáfora do poema *“O cultivo de uma dor landrace”*, que foi muito bem identificável pelos alunos nos turnos 59 a 60, não só caracterizando a raça do suíno, mas atribuindo uma primorosa interpretação aos versos.

Tal prática enriquece não só o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas contribui para a sua formação humana, pois ele aprende a respeitar o pensamento do outro. “Os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis da primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar, contraem uma relação interpessoal” (HABERMAS, 2002, p. 53).

6.4.5 Episódio 18 – discutindo a pontuação no texto

No último episódio, discutimos o recurso da pontuação, tentando identificar a habilidade do aluno nessa temática, se eles conseguiram, durante a sua prática escolar, apreender que a pontuação tanto é usada para corresponder a aspecto sintático e semântico como também pode ser utilizada e/ou omitida como recurso estilístico.

(01)Professora: Na oitava estrofe, o poeta deixa de usar a pontuação em alguns versos ao se referir aos finais de semana, às festas e às cidades frequentadas pelos alunos, por que ele não faz uso dos sinais de pontuação, qual a intenção do poeta?

(02)Arnaldo: a ausência de vírgula seria para confundir o leitor, não sei...

(03)Professora: Será que ele queria nos confundir? Alguém pensa diferente de Arnaldo, Carol?

(04)Carol: Professora, eu não sei, não consigo identificar qual foi a intenção do autor.

(05)Saulo: Eu acho que ele fez de propósito para testar o conhecimento do leitor em relação à pontuação.

(06)Mauro: Formar um tipo de leitor diferenciado.

(07)Professora: Como um novo tipo de leitor, um leitor diferenciado?

(08)Mauro: Ah, tipo ... que o leitor tirasse suas conclusões a respeito do que ele escreve.

(09)Professora: Puxa! Que leitura! Então você acha que ele omitiu para nos testar, para formar um leitor diferenciado? Como?

(10)Mauro: Sei não professora.

(11)Professora: Voltando ao poema, observem o ritmo de leitura desses versos, o ritmo pode nos dar uma dica para entendermos a ausência da pontuação.

(12)Diana: Ou então assim, quando a gente coloca vírgula, tá dando pausa né... parando cada uma das palavras e como ele está falando do final de semana, e ele passa tão rápido, aí ele fala do final de semana sem pontuação para reforçar essa rapidez.

(13)Professora: Muito bem Diana, excelente. É exatamente essa a intenção do poeta. Entendeu turma? Vocês já aprenderam que a pontuação não só é usada como recurso gramatical, mas também como recurso estilístico, a ausência de pontuação, em grande parte dos poemas, também é um recurso estilístico. Entendam que isso acontece porque o poeta, o compositor tem licença poética o que não causa prejuízo na construção do sentido, como foi o caso do poeta ao escrever os referidos versos, mas nós ao escrevermos um texto devemos

estar atentos ao emprego da pontuação. Ainda na mesma estrofe, o porquê do emprego das reticências no verso: “Cedro Siriri Arauá Lagarto Japoatã...”?

(14)Diogo: Professora, eu acho que tinha mais coisas a serem citadas.

(15)Mauro: Que há outras cidades que os alunos costumam frequentar.

(16)Professora: Certo, isso significa que ele elencou só algumas cidades. E como entendemos o uso das aspas em “fulana que não é mais moça” – “fiz isto fiz aquilo e aquilo mais”.

(17)Diana: Para indicar que essa fala é de outra pessoa.

(18)Professora: Ok, boa leitura, meninos. Vamos à última estrofe! Nesta estrofe o poeta também não usou vírgula, qual seria a intenção sociocomunicativa nesses versos : “ via-se da enorme vidraça do alojamento, o cultivo de uma dor landrace: a vida debatendo-se bela e calejada entre couves tomates alfaces frangos de corte e large whites”. Como será que o personagem via tudo isso?

(19)Antônio: Eu acho que ele está muito cansado de tudo isso, está confuso, vendo tudo misturado, eu acho que ele não consegue nem distinguir quem é o professor, quem é o técnico da UEP.

(20)Diana: Que alguém está passando entre todas essas culturas, ou seja, eles próprios, os alunos, e com eles também o tempo.

(21)Professora: Certo, são interpretações possíveis, mas eu gostaria que vocês fizessem essa interpretação atentando-se para a ausência da pontuação.

(22)Tomás: Professora, eu penso que a intenção do poeta seria mostrar que o personagem não consegue diferenciar os setores correspondentes a cada cultura, assim... ele vê tudo misturado.

(23)Professora: Excelente, Tomás, então a ausência das vírgulas, nesses versos, nos possibilita fazer essa interpretação, o personagem enxerga os setores de forma meio psicodélico. Não consegue fazer distinção.

No início do episódio, os alunos ficaram confusos e inseguros diante da presente temática, como podemos evidenciar nos turnos 02, 04, 05, 06, 08 e 10. Como o nosso objetivo era estimular a participação e o desenvolvimento argumentativo dos alunos por meio da racionalidade comunicativa, não anulamos as suas respostas, ao contrário, estimulamos a repensarem, a voltar ao texto, analisar criteriosamente, para que pudessemos ouvir novas argumentações. Pois num processo interativo de construção de conhecimento, o professor deve ser um motivador para os seus alunos alcançarem êxito conjuntamente.

Nessa perspectiva, Antunes (2007), elucida que num processo de fala ou escrita, as ideias vão se integrando num vai e vem de interdependência sem fim. Dessa forma, não há sentido travar o pensamento do aluno em meio a uma interpretação que enfatiza o conceito da verdade, para Habermas a verdade não deve ser avaliada por testes empíricos, mas por meio do discurso racional, sendo assim, ele prefere usar o critério de aceitabilidade ao invés de verdade.

Depois de incentivarmos os alunos a analisar a estrofe cuidadosamente, observando algumas pistas, Diana (turno 12) apresenta uma interpretação coerente, contemplando assim a problemática em questão. Apesar de não haver nenhum questionamento acerca da resposta da aluna por parte de seus colegas, nós constatamos a necessidade de fazer uma breve recapitulação sobre o emprego da pontuação, porque só uma aluna conseguiu fazer a interpretação esperada. Diante dessa reflexão, podemos mencionar Freire (1998), ao dizer que o educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las.

No turno 13, desencadeamos outra passagem para verificar o recurso das reticências em: “Cedro Siriri Arauá Lagarto Japoatã...”? Nessa passagem, os alunos não apresentaram

dificuldades, no turno 14, o aluno identificou que é porque há mais coisas a serem citadas, ou seja, ele tem conhecimento de que as reticências servem para indicar a falta de conclusão de um pensamento, no turno 15, outro participante ratificou a resposta do colega, usando o substantivo adequado “cidades”, que faltou ser determinado no turno 14. Ainda enfatizamos outro sinal gráfico, as aspas, que foi imediatamente interpretada por Diana (turno 17).

Consideramos importante investigar o porquê da ausência da vírgula nos últimos versos da última estrofe “entre couves tomates alfaces frangos de corte e large whites”, os alunos nos turnos 19, 20 e 22 fizeram uma interpretação do estado psicológico do personagem, concluindo que o poeta quer “pintar” um quadro de cansaço, de uma mente confusa do personagem. No turno 20, pedimos que os alunos interpretassem a intenção do poeta, mas não perdessem o foco do questionamento sobre o recurso da pontuação, surge Tomás, no turno 22, concluindo que o poeta quer “pintar” um quadro de cansaço, de uma mente confusa do personagem, onde ele não consegue mais diferenciar os setores das diversas culturas. Reforçamos que as respostas dos turnos 19 e 20 estavam condizentes com a interpretação, no turno 22, o aluno complementou as anteriores.

Trabalhar o texto numa visão interacionista é permitir que todos os envolvidos no processo comunicativo assumam o papel de legítimo interlocutores, mantendo sempre a dialogicidade intersubjetiva.

No decorrer da pesquisa, além da prática dialógica de leitura, ouvimos dos alunos uma autoavaliação sobre a nova didática aplicada nas aulas de LP, elencamos algumas falas significativas que pensamos ser reflexões pertinentes, pois nos levam a repensar efetivamente no encaminhamento das nossas ações pedagógicas.

“Para mim, essa prática não me deixou muito à vontade, porque eu não me sinto bem em falar em público, eu tenho que melhorar a minha interatividade na classe”(Sandra.) “Foi interessante porque trabalhar em discussão com outras pessoas é bem mais interessante, dinâmica e se torna mais fácil a interpretação de textos, e também trabalhou a argumentação de cada um, me ajudando a criar argumentos para a ideia que é defendida ter sentido”(Paula). “Boa, pois há mais possibilidade de nós aluno(sic) entender mais o conteúdo a nós passado com essa metodologia que está sendo aplicada em sala de aula, essa interação do aluno e professor”(Mauro). “Bem interessante, pois através da dinâmica e participação da turma ficou mais fácil compreender e interpretar textos diversos, e também essa prática serviu para abrir mais os meus olhos na hora de uma leitura”(Francisco). “Diferente do convencional, forçando o alunado a relacionar, quebra o gelo de falar e expor opiniões, a leitura de diversos textos fez eu lembrar de conceitos que eu havia esquecido”(Rômulo). “Foi boa pelo menos a aula não fica monótona e ficou mais divertida”(Isabel). “Nos ajudou na nossa leitura e a cada dia nos dar vontade de ler muito mais, com isso nossa leitura só tende a melhorar, a interpretação e a leitura estão ligadas a um bom profissional e ele necessita desses dois aspectos”(Gerson). “Costumo não me dar muito bem com a matéria, mas a leitura interativa com a sala foi extremamente importante”(Osmar). “Eficaz, pois se fossem apenas texto em grupo nem todos teriam participado, e uns iriam “escorar-se” nos outros, restando o trabalho apenas para poucos” (Melina). “Tornou-se motivadora para mim a partir do momento em que os textos falariam de situações as quais eu já vivenciei” (Saulo.)

Os relatos dos alunos evidenciam a importância da prática interativa ser uma constante, como também observamos que alguns deixam transparecer a dificuldade de interação. Detectamos que os nossos jovens, futuros profissionais, demonstraram certa maturidade ao explicar que todo bom profissional precisa ter domínio da leitura e da interpretação. Portanto, os *Campi* Agrícolas, formadores de profissionais, devem focar o ensino de Língua Portuguesa em atividade de produção textual, oral ou escrita, elevando a

capacidade argumentativa e expressiva dos educandos, uma vez que, no mundo contemporâneo, essa habilidade faz a diferença na prática profissional.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas interativas de leitura à luz da teoria do agir comunicativo nos levaram à reflexão de que a aprendizagem se constrói por meio da racionalidade comunicativa, se caracteriza pelo contato sujeito/sujeito visando a um entendimento recíproco diferente de uma relação de emissor/receptor. O resultado obtido pela investigação afirma a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa fazer uso de uma prática interativa, flexível, reconhecendo o potencial argumentativo de cada indivíduo para que assim conduza o processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa realizada revelou que o desenvolvimento da competência interpretativa e argumentativa depende de práticas alternativas, que envolvam os estudantes como legítimos protagonistas na construção do conhecimento. Ao longo da prática, os alunos demonstraram capacidade significativa de interagir, interpretar e argumentar com facilidade, o que nos levou a concluir que a maioria dos nossos educandos são competentes em suas habilidades de leitura, mas nem sempre nossos instrumentos e práticas pedagógicas de coleta de dados são os mais adequados.

Buscamos no seio do agir comunicativo, transformar as aulas de LP numa prática interativa, isso nos proporcionou situação estimuladora e participativa para a construção do conhecimento. Nesse processo de pensar juntos, não adquirimos só conhecimentos mas também credibilidade e ampliamos a nossa relação interpessoal. O uso da língua portuguesa deverá ser elemento facilitador no processo ensino/aprendizagem e é importante que o educando a compreenda como instrumento cultural, a qual permite ao indivíduo investigação, redescoberta e construção coletiva, compartilhando ideias, ações e reflexão, onde cada ser é ao mesmo tempo “ator” e “autor” do processo, para que assim, alunos e professores avancem na formação global e não como fim de si mesmo.

A leitura interativa ampliou a competência discursiva dos alunos, bem como os remeteu a alguns conteúdos linguísticos que já tinham esquecidos. Vale salientar que houve alguns obstáculos durante à prática, o que levou professor e aluno a assumirem uma posição tradicional para que o processo tivesse continuidade, mas isso não foi uma constante, quando tal reação aflorava, entendíamos que isso era reflexo da formação cartesiana dos integrantes, como também sabemos que mudanças levam tempo para adaptação.

Evidenciamos que houve avanço expressivo no desenvolvimento interpretativo e argumentativo dos alunos, mas somos cômicos de que precisamos avançar mais no desenvolvimento de práticas textuais, bem como nos desprender do ensino arraigado à gramática tradicional. Nesse trabalho de pesquisa, o texto foi instrumento de evolução da competência interpretativa dos alunos.

A prática interativa de leitura ancorada na abordagem do agir comunicativo de Habermas nos levou a reflexão de uma iminente necessidade de mudança de paradigma no ensino de LP, ou seja, a descentralização de um ensino balizado, especificamente, na gramaticalização. Esse estudo confirma que não podemos deixar que a crise da leitura se prolifere na comunidade escolar. No decorrer da prática argumentativa e interpretativa, observamos que nossos estudantes ainda se mantiveram presos a uma prática tradicionalista, alguns respondiam aos questionamentos de maneira tímida, outros nem conseguiram ter uma participação expressiva, mas também não podemos negar que houve aqueles que se posicionaram positivamente diante os questionamentos.

O nosso papel de professor, neste programa inovador no ensino de LP como prática interativa, foi essencial, assumimos uma postura de interlocutor diante do nosso aluno, mas não deixamos de instigar e intervir à proporção que surgiam indagações e/ou quando o

argumento do aluno não estava em consonância com a temática, mas sempre permitindo que ele argumentasse dando oportunidade a se justificar. “O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa” (HERMANN, 2004, p. 105).

No ensino de Língua Portuguesa, não podemos permitir que o domínio da racionalidade instrumental prevaleça, faz-se necessário estabelecer uma prática discursiva que valorize o diálogo e a troca, o aluno não deve apenas ouvir, mas participar e interagir através da linguagem. Devemos renovar o ensino, baseando-se numa abordagem comunicativa, estabelecendo o diálogo em sala de aula, utilizando a linguagem como ferramenta que favoreça a reflexão e a argumentação, tornando o indivíduo crítico e agente de transformação, permitindo-lhe a busca do consenso e a consequente proteção do mundo da vida.

Na esteira desta experiência, houve respeito mútuo entre professor e alunos, ninguém se apresentou como o dono da verdade, até porque isso vai de encontro à proposta do agir comunicativo. Todas as contribuições foram ouvidas e repensadas quando necessárias, mas sempre levando em consideração a argumentação no intuito de chegarmos a um entendimento, para que assim os educandos descobrissem que o saber partilhado e coletivo é mais significativo para a aprendizagem do que um saber solitário e fragmentado.

O enfoque da temática, o uso do texto como objeto de ensino, ancorada na TAC nos permitiu uma investigação da competência interpretativa e argumentativa dos alunos numa dimensão mais aberta e plural baseada no entendimento intersubjetivo. Por meio dela, concluímos que o ensino de Língua Portuguesa será mais significativo para os alunos, bem como motivará a participação dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

O pensamento da teoria do agir comunicativo de Habermas nos permitiu buscar ideias enriquecedoras para amenizar as nossas angústias em relação a uma prática tecnicista, que não tem contribuído para o desenvolvimento discursivo e argumentativo dos educandos. Acreditando que o ensino de LP balizado no arcabouço teórico da agir comunicativo de Habermas e centrado no texto proporciona uma aprendizagem mais significativa e democrática, esperamos que essa pesquisa contribua para o trabalho de diferentes profissionais da educação, não só da área de LP, mas de qualquer área de conhecimento, que a TAC seja esteio para as nossas práticas pedagógicas visando a uma aprendizagem construída de forma horizontal, na qual todos possam pensar e agir em busca de um entendimento mútuo.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO & HORKHEIMER: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 8ª edição.
- _____. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo, edições Loyola, 2006.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*, Parábola editorial, 2001.
- _____. *Dramática da Língua portuguesa*. Edições Loyola, 2000.
- BARROS, L. M.M. de; BITTENCOURT, T. *As propriedades essenciais da linguagem*. Confluência. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BEAUGRANDE, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*, Norwood: Ablex, 1997.
- BEZERRA, M. A. *Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BEZERRA, A.P. *Norma e linguagem: um estudo sobre a representação da norma em gramática da língua portuguesa*. 1985. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BOLZAN, J. *Habermas: razão e racionalização*. Editora Unijuí, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. Ed. Brasiliense, São Paulo (Brasil), 1981.
- BRASIL - *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC, 1998.
- BRITO, L.P.L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

- BRONCKART, J. P. **Quadro e questionamento Epistemológicos.** In: *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras. 2006.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola.** São Paulo: EDUC, 1997/1999/2003.
- _____. **Atividade de linguagem em relação à língua** – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: Guimarães, A. M. M; Machado, Anna, R., 2007.
- BUTTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2009
- CESAR, M. C. M. **Do Ensino da Língua Literária e do Sentido: Reflexões, buscas, caminhos.** Niterói: UFF, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Estudos Gerais. Instituto de letras.
- COENGA, R. **Nos labirintos da memória.** Cuiabá: Editora Atalaia, 2004.
- COSTA, M. H. A. **Proposta curricular de língua portuguesa para o programa de educação básica II e III da rede municipal de Fortaleza,** 1996.
- DIJK, V. **La ciência Del texto.** 4ª edição. Tradução. Esp. Sibila Hunzinger, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. (2002). **Effective practices for developing reading comprehension.** In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DL: International Reading Association. ed., Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.
- ECO, H. **Os limites da interpretação.** Tradução de Pérola Carvalhao São Paulo: Perspectiva, 1995.
- EDWARDS, D.; MERCER. **El conocimiento compartido. El desarrollo de La comprensión en el aula.** Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- FÁVERO, L.; KOCH, I. **Linguística Textual: introdução.** 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M.G.(Eds)- **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Tradução de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre, 1988.
- FIORIN, J. L. **Leitura e dialogismo.** In: ZILBERMAN, R. & Tania M. K. Rösing. **Escola e leitura velha crise. Novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.
- FOLETO, D. S. **A ação comunicativa da formação de professores da modalidade educação a distância.** (EAD)-tese mestrado em Educação-2010.

FRANCHI, C., Negrão, E. V.; Müller, A.L. Org.: Possenti, S. **Mas o que é mesmo a “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra., 30ª edição – 1996.

_____. **A importância do ato de ler.** 50ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.

FREITAS, M. T. A. **Descobrendo novas formas de leitura e escrita.** In: ROJO, Roxane. gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em linguística)

FREITAG, B. **Habermas and the philosophy of modernity.** Perspectivas, São Paulo, v. 16. 23-45, 1993.

_____. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula.** 4ª edição – São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e ensino; exercícios de militância e divulgação.** Campinas, São Paulo: mercado de letras, 1996.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOODMAN, K. S. – **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.** In: FERREIRO, E.; PALACIO, M.G. (Eds). **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Perspectivas, 1987.

GOMES, L. R. **Educação e Consenso em Habermas.** Campinas, SP, Editora alínea, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.** Educação & Sociedade. V. 20 n.66 Campinas Apr. 1999.

GRABE, W.A. E. ; STOLLER, F. **Teaching and researching reading.** London: Longman, 2002.

GUEDES, P.C; SOUZA, J.M. **Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português.** In: Org.: NEVES. I. C. B. At AL. **Ler e escrever : compromisso de todas as áreas.** 7ª edição. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2006.

HABERMAS, J. **Theórie de l’agir communicationel I:** Paris, Fayard, 1987.

_____. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa; Dom Quixote. 1990. -

_____. **Pensamento Pós-Metafísico:** Estudos filosóficos. Tradução de: Flávio Breno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** 3ª edição. Madrid: Catedra, 1997

_____. **O discurso filosófico da modernidade:** doze lições. Trad. L. S. Repa; R.

- Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001
- _____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução: Lúcia Aragão; revisão: Daniel Camarinha da Silva, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2002.
- _____. **Conhecimento e interesse**; Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª ed. Trad. G. A. de Almeida. Riode Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989/2003.
- HERMANN. N. - **Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência**. In.: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.
- HORKHEIMER. M: **Teoria Crítica**. Barcelona, Barral, 1973.
- HOUAISS, A. **O português do Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira**. 2ª edição. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1988.
- JOBIM, J. L. – **A literatra no ensino médio: um modo de ver e usar**. In Zilberman e Rosing – **Escola e leitura velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 4ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN. A. **Oficina de leitura - teoria & prática**. 10ª edição. Campinas: Pontes, 2002
- _____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 12ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.
- KOCK, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. & Elias, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Argumentação e Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 2000.
- LAJOLO. M. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: Org.: ZILBERMAN, R. & Tania M. K. Rösing. **Escola e leitura velha crise. Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. 3ª edição, São Paulo, Ática. 1994.
- MACHADO, A. P. G. **Língua portuguesa: incluir e participar para exercer a cidadania** – tese Mestrado em Educação Agrícola – PPGEA- 2008
- MACHADO, A.R. **Revisitando o conceito de resumos**. In: DIONÍSIO, A.P. et al. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2ª edição - 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MINAYO, Maria Cecília. Souza.(org.) **Pesquisa social. Teoria, Método e criatividade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar.**Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO – 12ª edição – 2007

NOLAN. T.E. **Self – Questioning and prediction: combining metacognition strategies**. Journal of reading. Newark, IRA, v. 35, (2), 1991

OLIVEIRA, M. A. de – **Reviravolta Linguístico-Pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI. E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 5ª edição- Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAIVA, R. S. **O agir comunicativo e o ensino de Língua Portuguesa: Contribuições de Jürgen Habermas**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979, p. 26, 2008.

PAVIANI. J. **Gêneros textuais, esferas profissionais e educação**. Conexão - Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 7, n. 13, jan./jun. 2008.

PEREIRA, M. T. G. **Língua Portuguesa: de sua celebração em forma de textos**. In: **VALENTE, André (org.). Aulas de português: Perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Sobre o ensino de Português na escola**. In. Geraldi. J. W. **O texto na sala de aula**. 4ª edição, São Paulo, Ática, 2006.

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Edpucrs, Porto Alegre (Brasil), 1996.

RAUPP, E. S. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva lingüística**. In: Publicações UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Lingüíst., Lett. Arts, Ponta Grossa, p. 49-58, dez. 2005.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. IN FERRETI, Celso J. et al, (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. 1ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SCHENEWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales. Campinas, SP Mercado das Letras, 2004.

SILVA, R. V. M. **O português são dois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre, 1998.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. *Revista de Educação/AEC*, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

_____. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. PUC/SP, 1998. p.53 - 60.

SOLIGO, R. – In: **Cadernos da TV Escola – Português**. Brasília: MEC/SEED, textos. In: VALENTE, André. (Org.). **Aulas de Português - Perspectivas inovadoras**, 2000.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLS, E. **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals: uma proposta referida a l'Àrea de la història**. 1990 In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

VIEIRA, A. S. S. (2005). **O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa**. Braga: Universidade do Minho.

ZILBERMAN, R. & Tania M. K. Rösing. **Escola e leitura velha crise. Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni, São Paulo, Abril, 1975.

9 ANEXOS

Anexo I

Texto : MUITO CEDO PARA DECIDIR

Rubem Alves

Gandhi se casou menino. Foi casado menino. O contrato, foram os grandes que assinaram. Os dois nem sabiam direito o que estava acontecendo, ainda não haviam completado 10 anos de idade, estavam interessados em brincar. Ninguém era culpado: todo mundo estava sendo levado de roldão pelas engrenagens dessa máquina chamada sociedade, que tudo ignora sobre a felicidade e vai moendo as pessoas nos seus dentes. Os dois passaram o resto da vida se arrastando, pesos enormes, cada um fazendo a infelicidade do outro. Vocês dirão que felizmente esse costume nunca existiu entre nós: obrigar crianças que nada sabem a entrar por caminhos nos quais terão de andar pelo resto da vida é coisa muito cruel e... burra! Além disso já existe entre nós remédio para casamento que não dá certo.

Antigamente, quando se queria dizer que uma decisão não era grave e podia ser desfeita, dizia-se: "isso não é casamento!". Naquele tempo, sim, casamento era decisão irremediável, para sempre, até que a morte os separasse, eterna comunhão de bens e comunhão de males. Mas agora os casamentos fazem-se e desfazem-se até mesmo contra a vontade do Papa, e os dois ficam livres para começar tudo de novo... Pois dentro de poucos dias vai acontecer com nossos adolescentes coisa igual ou pior do que aconteceu com o Gandhi e a mulher dele, e ninguém se horroriza, ninguém grita, os pais até ajudam, concordam, empurram, fazem pressão, o filho não quer tomar a decisão, refuga, está com medo. "Tomar uma decisão para o resto da minha vida, meu pai! Não posso agora!" e o pai e a mãe perdem o sono, pensando que há algo errado com o menino ou a menina, e invocam o auxílio de psicólogos para ajudar...

Está chegando para muitos o momento terrível do vestibular, quando vão ser obrigados por uma máquina, do mesmo jeito como o foram Gandhi e Casturbai (era esse o nome da menina), a escrever num espaço em branco o nome da profissão que vão ter.

Do mesmo jeito não: a situação é muito mais grave. Porque casar e descasar são coisas que se resolvem rápido. Às vezes, antes de se descasar de uma ou de um, a pessoa já está com uma outra ou um outro. Mas, com a profissão não tem jeito de fazer assim. Pra casar, basta amar.

Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer. A dor que os adolescentes enfrentam agora é que, na verdade, eles não têm condições de saber o que é que eles amam. Mas a máquina os obriga a tomar uma decisão para o resto da vida, mesmo sem saber.

Saber que a gente gosta disso e gosta daquilo é fácil. O difícil é saber qual, dentre todas, é aquela de que a gente gosta supremamente. Pois, por causa dela, todas as outras terão de ser abandonadas. A isso que se dá o nome de "vocação"; que vem do latim, vocare, que quer dizer "chamar". É um chamado, que vem de dentro da gente, o sentimento de que existe alguma coisa bela, bonita e verdadeira à qual a gente deseja entregar a vida.

Entregar-se a uma profissão é igual a entrar para uma ordem religiosa. Os religiosos, por amor a Deus, fazem votos de castidade, pobreza e obediência. Pois, no momento em que você

escrever a palavra fatídica no espaço em branco, você estará fazendo também os seus votos de dedicação total á sua ordem. Cada profissão é uma ordem religiosa, com seus papas, bispos, catecismos, pecados e inquisições.

Se você disser que a decisão não é tão séria assim, que o que está em jogo é só o aprendizado de um ofício para se ganhar a vida e, possivelmente, ficar rico, eu posso até dizer: "Tudo bem! Só que fico com dó de você! Pois não existe coisa mais chata que trabalhar só para ganhar dinheiro."

É o mesmo que dizer que, no casamento, amar não importa. Que o que importa é se o marido — ou a mulher — é rico. Imagine-se agora, nessa situação: você é casado ou casada, não gosta do marido ou da mulher, mas é obrigado a, diariamente, fazer carinho, agradar e fazer amor. Pode existir coisa mais terrível que isso? Pois é a isso que está obrigada uma pessoa, casada com uma profissão sem gostar dela. A situação é mais terrível que no casamento, pois no casamento sempre existe o recurso de umas infidelidades marginais. Mas o profissional, pobrezinho, gozará do seu direito de infidelidade com que outra profissão?

Não fique muito feliz se o seu filho já tem idéias claras sobre o assunto. Isso não é sinal de superioridade. Significa, apenas, que na mesa dele há um prato só. Se ele só tem nabos cozidos para comer, é claro que a decisão já está feita: comerá nabos cozidos e engordará com eles. A dor e a indecisão vêm quando há muitos pratos sobre a mesa e só se pode escolher um.

Um conselho aos pais e aos adolescentes: não levem muito a sério esse ato de colocar a profissão naquele lugar terrível. Aceitem que é muito cedo para uma decisão tão grave. Considerem que é possível que vocês, daqui a um ou dois anos, mudem de idéia. Eu mudei de idéia várias vezes, o que me fez muito bem. Se for necessário, comecem de novo. Não há pressa. Que diferença faz receber o diploma um ano antes ou um ano depois?

Em tudo isso o que causa a maior ansiedade não é nada sério: é aquela sensação boba que domina pais e filhos de que a vida é uma corrida e que é preciso sair correndo na frente para ganhar. Dá uma aflição danada ver os outros começando a corrida, enquanto a gente fica para trás.

Mas a vida não é uma corrida em linha reta. Quando se começa a correr na direção errada, quanto mais rápido for o corredor, mais longe ele ficará do ponto de chegada. Lembrem-se daquele maravilhoso aforismo de T. S. Eliot: "Num país de fugitivos os que andam na direção contrária parecem estar fugindo."

Assim, Raquel, não se aflija. A vida é uma ciranda com muitos começos.

Coloque lá a profissão que você julgar a mais de acordo com o seu coração, sabendo que nada é definitivo. Nem o casamento. Nem a profissão. E nem a própria vida...

O escritor responde a uma estudante angustiada e dá aos pais motivos para meditar sobre a escolha da profissão.

Texto extraído do livro "Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares", editora Ars Poetica — São Paulo, 1995, pág. 31.

Anexo II

Texto: Alegres e ignorantes (Lya Luft)

"Estar informado e atento é o melhor jeito de ajudar a construir a sociedade que queremos, ainda que sem ações espetaculares"

Há fases em que, inquieta, eu talvez aponte mais o lado preocupante da vida. Mas jamais esqueço a importância do bom humor, que na verdade me caracteriza no cotidiano, mais do que a melancolia. Meu amado amigo Erico Verissimo certa vez me disse: "Há momentos em que o humor é até mais importante do que o amor". Eu era muito jovem, na hora não entendi direito, mas a vida me ensinou: nem o amor resiste à eterna insatisfação, à tromba assumida, às reclamações constantes, à insatisfação sem tréguas. Bom humor zero. Desperdício de vida: acredito que, junto com dinheiro, sexo e amor, é a alegria que move o mundo para o lado positivo. Ódio, indignação fácil, rancores e inveja – e nossa natureza predadora – promovem mediocridade e atos cruéis.

Quando, seja na vida pessoal, seja como cidadãos ou habitantes deste planeta, a descrença e o desalento rosnam como animais no escuro no meio do mato, uma faísca de bom humor clareia a paisagem. Mas há coisas que nem todo o bom humor do mundo resolveria num riso forçado. Como senti ao ler, numa dessas pesquisas entre esclarecedoras e assustadoras (quando vêm de fonte confiável), que mais de 30% da nossa chamada elite é de uma desinformação avassaladora. Aqui o termo "elite" não tem a ver com aristocracia, roupa de grife, apartamento em Paris ou décima recostura do rosto, mas com a gente pensante. A que usa a cabeça para algo além de separar orelhas. Pois, segundo a pesquisa, entre nós a imensa maioria dos ditos pensantes não consegue dizer o nome de um só ministro desta nossa República. Senadores, nem falar.

A turma que completa o 2º grau, que faz faculdade, que tem salário razoável, conta no banco, deveria ser a informada. Essa que não precisa comprar carro em noventa meses e deixar de pagar depois de quatro. A elite que consegue viajar conhece até algo do mundo, e poderia ter uma pequena biblioteca em casa. Em geral, não tem. Com sorte, lê jornal, assiste a boas entrevistas e noticiosos daqui e de fora, enfim, é gente do seu tempo. Para isso não se precisa de muita grana, acreditem. Mesmo assim, essa elite é pouco interessada numa realidade que afinal é dela.

Resolvi testar a mim mesma: nomes de ministros atuais desta nossa República. Cheguei a meia dúzia. São quase quarenta. Então começo a bater no peito, em público, aliás. *Num país onde mais da metade dos habitantes são analfabetos, pois os que assinam o nome não conseguem ler o que estão assinando, ou vivem como analfabetos, pois não leem nem o jornal largado na praça, os que sabem ler deveriam ser duplamente ativos, informados e participantes. Não somos. Nossos meninos raramente sabem o título de seus livros escolares ou o nome dos professores (sabem o dos jogadores de futebol, dos cantores de bandas, das atrizeszinhas semieróticas). Agimos como se nada fora do nosso pequeno círculo pessoal nos atingisse.*

Além das desgraças longe e perto, vindas da natureza ou do homem, estamos num ano eleitoral. Inaugurado o circo de manobras, mentiras e traições escrachadas ou subliminares que conhecemos. Precisamos de clareza nas ideias, coragem nos desafios, informação e vontade, e do alimento dos afetos bons. Num livro interessante (não importa o assunto) alguém verbaliza velhas coisas que a gente só adivinhava; um filme pode nos lembrar a generosidade humana; uma conversa pode nos tirar escamas dos olhos. Estar informado e atento é o melhor jeito de ajudar a construir a sociedade que queremos, ainda que sem ações

espetaculares. Mas, se somos desinformados, somos vulneráveis; se continuarmos alienados, bancaremos os tolos; sendo fúteis, cavamos a própria cova; alegremente ignorantes, podemos estar assinando nossa sentença de atraso, vestindo a mordaca, assumindo a camisa de força que, informados, não aceitaríamos.

Alegria, espírito aberto, curiosidade, coisas boas desta vida, todos as merecemos. Mas me poupem do risinho tolo da burrice ou da desinformação: o vazio por trás dele não promete nada de bom.

(Lya Luft, Revista Veja, 03 de março de 2010)

Anexo III

Texto: UM HOMEM DE CONSCIÊNCIA (Monteiro Lobato)

Chamava-se João Teodoro, só. O mais pacato e modesto dos homens. Honestíssimo e lealíssimo, com um defeito apenas: não dar o mínimo valor a si próprio. Para João Teodoro, a coisa de menos importância no mundo era João Teodoro.

Nunca fora nada na vida, nem admitia a hipótese de vir a ser alguma coisa. E por muito tempo não quis nem sequer o que todos ali queriam: mudar-se para terra melhor.

Mas João Teodoro acompanhava com aperto de coração o desaparecimento visível de sua Itaoca.

- Isto já foi muito melhor, dizia consigo. Já teve três médicos bem bons – agora só um e bem ruinzote. Já teve seis advogados e hoje mal dá serviço para um rábula ordinário como o Tenório. Nem circo de cavalinhos bate mais por aqui. A gente que presta se muda. Fica o restolho. Decididamente, a minha Itaoca está acabando...

João Teodoro entrou a incubar a idéia de também mudar-se, mas para isso necessitava dum fato qualquer que o convencesse de maneira absoluta de que Itaoca não tinha mesmo conserto ou arranjo possível.

- É isso, deliberou lá por dentro. Quando eu verificar que tudo está perdido, que Itaoca não vale mais nada de nada de nada, então arrumo a trouxa e boto-me fora daqui.

Um dia aconteceu a grande novidade: a nomeação de João Teodoro para delegado. Nosso homem recebeu a notícia como se fosse uma porretada no crânio. Delegado, ele! Ele que não era nada, nunca fora nada, não queria ser nada, não se julgava capaz de nada...

Ser delegado numa cidadezinha daquelas é coisa seríssima. Não há cargo mais importante. É o homem que prende os outros, que solta, que manda dar sovas, que vai à capital falar com o governo. Uma coisa colossal ser delegado – e estava ele, João Teodoro, de-le-ga-do de Itaoca!...

João Teodoro caiu em meditação profunda. Passou a noite em claro, pensando e arrumando as malas. Pela madrugada, botou-as num burro, montou no seu cavalo magro e partiu.

- Que é isso, João? Para onde se atira tão cedo, assim de armas e bagagens?

- Vou-me embora, respondeu o retirante. Verifiquei que Itaoca chegou mesmo ao fim.

- Mas, como? Agora que você está delegado?

- Justamente por isso. Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus. E sumiu.”

Anexo IV

Texto: USO DA TERRA E PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA (André Meloni)

Dos diversos temas ligados ao meio ambiente que vêm ganhando relevância na sociedade brasileira, o que mais atinge a produção agropecuária e silvícola é a questão do uso da terra. Mesmo no Brasil, país privilegiado em disponibilidade de terras para produção e conservação, não se pode negar que a terra é um recurso escasso. Essa parece ser a razão imediata que justifica por que a mudança do uso da terra, provocada pela expansão da produção agrícola e de florestas plantadas, passou a ser critério de avaliação de sustentabilidade de ambos os setores. A boa notícia é que há tempos o tema deixou de ser visto como tabu pelas diferentes cadeias produtivas.

O debate sobre uso da terra ganhou importância porque a agropecuária - englobando as áreas ocupadas com lavouras anuais, permanentes e pastagens - e a produção florestal são os setores produtivos que demandam os maiores volumes de terra no País. Na realidade, a agropecuária e as florestas plantadas ocupam, juntas, uma parcela do território brasileiro menor que a ocupada por formas não-produtivas de uso, como reservas indígenas e unidades de conservação. Partindo de um ponto de vista essencialmente ambiental, essas atividades produtivas respondem a fatores de mercado e, por isso, seguiriam na direção contrária da necessidade de conservar e preservar as florestas, a biodiversidade e a paisagem natural, que são formas de ocupação do solo de baixo custo de oportunidade. A conversão de paisagens naturais em produção agropecuária ou florestal - sem se preocupar ainda com que tipo de atividade é o carro-chefe do processo - é vista com importância ainda maior quando se trata do bioma Amazônia.

Mas não é apenas o tema da conversão de terras virgens em áreas produtivas que está em jogo. Por particularidades da legislação ambiental brasileira, os produtores agrícolas e de florestas carregam um não desprezível passivo de reserva legal e, ainda que de menor intensidade, de áreas de preservação permanente. Apesar dos inúmeros questionamentos jurídicos que pairam sobre o Código Florestal de 1965, emendado a última vez via medida provisória em 2001, a legislação ambiental traz ao produtor, proprietário ou possuidor da terra a obrigação de preservar.

No entanto, além das exigências impostas sobre as áreas já abertas, a expansão da produção sobre novas áreas também está sob crítica, seja porque desmatar se transformou em atividade não aceita no Brasil e no exterior, seja porque grande parte das áreas virgens se encontra resguardada na forma de unidades de conservação, reservas indígenas, etc. A defesa legítima de que o setor produtivo deve contribuir com sua parcela para a conservação, aliada a pressões não necessariamente defensáveis do ponto de vista legal contra a possibilidade de expansão das áreas produtivas, cria um ambiente não saudável de competição e disputa entre produção agropecuária e florestal e preservação ambiental.

As conexões entre uso da terra e produção agrícola e florestal se dão, dessa forma, em duas vertentes: 1) Com a contribuição da expansão da produção para o desmatamento, sobretudo nas regiões do bioma Amazônia; e 2) na necessidade de o setor produtivo zerar seu passivo ambiental recuperando, ou compensando, o que seria mais racional, áreas de preservação permanente e de reserva legal nas terras que já são usadas de forma produtiva. Enquanto a segunda abordagem tem caráter mais doméstico, porque se refere à legislação ambiental brasileira, a primeira é fortemente influenciada pelo ambiente internacional. Isso ocorre não somente porque a questão do desmatamento está umbilicalmente conectada com a emissão de gases do efeito estufa, mas porque o desmatamento tem sido usado externamente

como argumento para tentar minar as indiscutíveis vantagens do etanol brasileiro feito de cana-de-açúcar ante seus concorrentes.

Dado que ainda não existem registros de que a expansão da produção de cana-de-açúcar provoque desmatamento, uma vez que a cultura cresce basicamente em áreas já ocupadas por pastos e lavouras, foi criado o conceito do efeito do uso indireto da terra. A necessidade de quantificação desse efeito indireto faz parte das legislações européia e norte-americana para biocombustíveis. A idéia do efeito indireto - e é preciso lembrar que ele não se aplica apenas ao caso do etanol brasileiro - diz que é preciso contabilizar no balanço de carbono a quantidade equivalente emitida pelo desmatamento causado indiretamente pela expansão da matéria-prima de base agrícola utilizada na produção do biocombustível. Para nós, brasileiros, essa discussão soa um pouco surreal. Por enquanto, até que alguma metodologia de cálculo seja desenvolvida e amplamente testada e aceita, ela realmente é.

Não há dúvida que o tema do uso da terra foi jogado nas costas dos setores agrícola e florestal como um passivo. No entanto, políticas que estimulem um equilíbrio aceitável entre produção e preservação ambiental podem alterar os sinais do resultado desta equação. Essas políticas passam pela busca de formas inovadoras de compensação das exigências de reserva legal que não inibam novos investimentos no setor agrícola e florestal. Isso é importante porque um país como o Brasil não se pode dar ao luxo de investir menos em produção de alimentos, etanol e produtos florestais. Passam também pelo estabelecimento de sistemas de zoneamento que garantam credibilidade e confiança, sobretudo fora do Brasil, em que a incorporação de novas terras para agropecuária e florestas plantadas se dará equilibrando as necessidades de produção e de conservação. E, por fim, pela criação de mecanismos que estimulem intensos ganhos de produtividade na pecuária, sobretudo nos pastos que são conversíveis para produção agrícola e silvícola, evitando, assim, que o crescimento futuro do rebanho se traduza em novos desmatamentos.

Fonte: André Meloni Nassar – diretor geral do Instituto de Estudos do Comércio e Negociações Internacionais (Icône). Texto publicado no jornal O Estado de S. Paulo.(29 de novembro de 2008)

Anexo VI

Poema: COLÉGIO AGRÍCOLA (84 - 86) (Ronaldson) *A Gilson Sousa*

I

O rapazola é um adolescente esquisito
branco de doer, tem cara de anjo caído.
Um alienígena de sotaque sulista
— bezerro desmamado à força,
se vê no inferno:

não sabe capinar
não sabe roçar mato
não sabe fazer leira
confunde arbusto parasita
com broto de bananeira

) êta calouro burro! (

O monitor cruel envia-o para o estábulo,
logo na primeira semana de trabalho.
Dana-se na esterqueira, afunda-se com
os companheiros a cavar bosta de vaca:
UUGH! Escorregaaatola bota de borracha
no monte musgo fedorento. A explosão de
gargalhada da turma:
) Quexiiiiiiinho Calooooooooouro! (

não sabe tirar leite
planta errado, rega demais
cai do trator, toma olé de bezerro novo
a mão fina se papoca toda em calos!

Outras colheitas eram ótimas notas, caricaturas
dos colegas pelas paredes do apartamento,
dançar "Billie Jean" entre os beliches,
cadernos de laboratório, topografia, física
estripulias e poesia — alivia?

II

O sistema de som da cooperativa
invadia o alojamento ao lado.
Sua trilha sonora (que ate hoje dói),
serpenteava entre os beliches, os armários,
as toalhas estendidas, o corredor frio,
perfurando o músculo do coração juvenil
(tão dono do sonho), como um esporão de
cansação — a canção: "eu sou free,
sempre free, eu sofri demais!"

La vai a manada azulã na memória
(a vida inteira para se conquistar,
em tão belo aprendizado).
O rapazola tão frágil, é dos mais atrapalhados,
boneco de maisena no fardão de campo:
o grosso tecido anilino
escaldava sob o sol nordestino
— nunca o azul pesou tanto.

Segunda-feira, os meninos voltavam de casa
o sábado, o domingo redentor dava lugar novamente
à clausura, ao internato medonho (quase duroc).
A zoeira das proezas de final de semana:
festas do interior motos trios comícios bailes longínquos.
Cedro Siriri Arauá Lagarto Japoatã...
os beijos a dança colada os seios chupados
"fulana que não é mais moça" —
"fiz isto fiz aquilo e aquilo mais" era na manha,
a babel de sotaques, bornais, pornografias,
figuras zoológicas e boçais.

III

Do interior do banheiro úmido e fedido,
sai um calouro engraçado: andar de pato,
pernas de alicate de corrida,
"— Sou primo de Djavan e poeta!"
(não levava lanche por safadeza
pois morava em frente ao mercadinho,
mas vivia cerrando todo mundo!)
degenerou de "Michael Jackson" para
o apelido cruel e bronco:
"— Sabão de Galinha! Sabão de Galinha!"

Lá vinha a bermuda verde-horrendo,
de apartamento a apartamento,
toda a tarde a mesma romaria:
"— Quem tem suco? Quem tem suco?"

enquanto a anelina do k-suco
tingia na zebuína tarde, uma docura postiça,
via-se da enorme vidraça do alojamento,
o cultivo de uma dor landrace:

a vida debatendo-se bela e calejada
entre couves tomates alfaces
frangos de corte e large whites

(Ronaldson, Questão de íris)