



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES *CAMPUS* CAJAZEIRAS - PB
MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS PROFLETRAS**

KÁTIA SORAYA TEIXEIRA CÉZAR

**LEITURA, CLAQUETE, AÇÃO: A FUNÇÃO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
DO ALUNO LEITOR**

**CAJAZEIRAS-PB
2015**

KÁTIA SORAYA TEIXEIRA CÉZAR

**LEITURA, CLAQUETE, AÇÃO: A FUNÇÃO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
DO ALUNO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFCG- (Universidade Federal de Campina Grande) Campus de Cajazeiras, como requisito ao título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.

CAJAZEIRS-PB
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

C4251 Cezar, Kátia Soraya Teixeira.
Leitura, Claquete, Ação: a função professor na formação do aluno leitor / Kátia Soraya Teixeira Cezar. - Cajazeiras, 2016.
125.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Leitura. 2. Aluno - leitor. 3. Leitura sócio interativa. 4. Estratégias de leitura. 5. Língua portuguesa - ensino. 6. Ensino Médio. I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6(043)

BANCA EXAMINADORA

**LEITURA, CLAQUETE, AÇÃO: A FUNÇÃO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
DO ALUNO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFCG- (Universidade Federal de Campina Grande) Campus de Cajazeiras, como requisito ao título de mestre.

Aprovada em: _30 /_08 /_2015_____

Prof. Dr. Onireves M. de Castro (Orientador)

Prof^ª. Dra. Geranilde Costa e Silva (Examinadora interna)

Prof^ª. Dra. Sônia M. Cândido (Externo)

Prof^ª. Dra. Maria da Luz Olegário (Suplente)

Ensinar inexistente sem aprender e vice versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.
(FREIRE, 2000, p. 26)

Dedico este meu trabalho em primeiro lugar a Deus, por sempre me haver colocado uma força empreendedora de descoberta, uma curiosidade em tudo, para com tudo e todos.

Em segundo lugar a minha mãe (in memoriam), que todas as noites, à cabeceira de minha cama, lia incessantemente lindas e maravilhosas histórias.

A meu pai (in memoriam), por sempre ver sua vida rodeada de jornais, revistas e livros.

E as minhas queridas e amadas filhas, para quem minhas leituras, minha determinação em estudar possam haver exercido influências e incentivo ao estudo e ao saber em suas vidas.

AGRADECIMENTOS:

Ao final desta caminhada, quero agradecer às pessoas que fizeram parte desta jornada e que de alguma forma contribuíram para alcançar as estrelas, mesmo que às enxergassem inatingíveis, pois acreditaram em meu potencial acadêmico e humano.

Agradecer a Deus, minha força vital, meu fôlego de vida, meu sustentáculo para empreender-me a transformar possibilidades em reais mudanças.

As minhas filhas, que apesar de não conhecerem as angústias de um trabalho acadêmico, souberam silenciar quando se fez necessário; postergar suas necessidades quando me viram romper as noites; protelar conversas, festas e tantas outras carências, para que eu pudesse produzir meus estudos, concedendo a mim oportunidade de mais realizações.

Aos meus pais (in memoriam) meu grande referencial. Aos meus irmãos e familiares que souberam entender minhas ausências para percorrer as trilhas dos meus objetivos.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado por confortarmo-nos nas angústias, inúmeras dúvidas, infundáveis questionamentos, sorrisos, choros. Em especial a Liz, Thathi, Rosineide e Desterro. Tantos quilômetros percorridos entre sustos, medos, coragem, força e oração. Tudo ficou gravado na memória afetiva da nossa amizade.

Ao meu companheiro, por todo carinho a mim dedicado, disponibilizando-se para além daquilo que eram seus afazeres.

A todos os meus professores, meu muito obrigada, em especial a meu orientador, Professor Dr. Onireves Monteiro de Castro, pelo incentivo, por guiar-me por veredas que por vezes não entendia como percorrê-las. Por inúmeras conversas, pela paciência. A quem devo muito mais que apenas a orientação, pois sou sua admiradora.

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza exploratória, descritiva e aplicada, teve como principal objetivo observar e avaliar a competência leitora dos alunos do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana. A partir das concepções de leituras que orientam os professores, buscamos concepções teórico-práticas no ensino da leitura. Para efetivarmos este propósito, trabalhamos com as teorias da Linguística Textual (LT), Teoria da Enunciação e Análise do Discurso (AD) como subsídios para o professor conhecê-las e a partir de então, elaborarmos estratégias de leituras distintas, em especial, dos romances. Nossa meta foi apresentar leitura como prática sócio interacionista, dialógica, histórica, cultural e social e que representa um processo lento e que depende tempo para finalidade última, que seja uma prática do conhecimento intelectual e autoria. Para tanto nos respaldamos nos trabalhos de ORLANDI (1978,2012), KOCH (2011,2012,2013), KLEIMAN (2011,2012,2013), TFOUNI (2010), CORACINI (2005), INDURSKY (2010), YUNES (2005), MARCUSCHI (2010), entre tantos outros que nos inspiraram no papel do leitor ativo, de natureza interativa por meio da mobilização dos sentidos do texto, do diálogo e de interdiscursos que perpassam o texto e constitui o processo de leitura. As estratégias de leitura iniciaram-se em sala de aula, com atividades e oficinas denominados espetáculos da leitura, seminários, teatro, esquetes e curtas metragens. Desta forma conduzimos nossos alunos à escrita com finalidade de produção de teatro e cinema, no qual os alunos elaboram os roteiros a partir dos romances para atuarem. Avaliando a situação inicial e final das turmas sob orientação dos professores embasados nas teorias, consideramos que as proposições contribuíram para práticas de leituras como uma atividade social e interacional, com vistas a superação de práticas de leituras insuficientes no contexto escolar, visto que houve avanço com um bom percentual de leitores/alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura sócio interativa – Ensino Médio – estratégias de leituras – teatro - cinema

ABSTRACT

This research, exploratory, descriptive and applied, aimed to observe and evaluate the reading competence of students of the Police College High School Military Alfredo Viana. From the conceptions of readings that guide teachers, we seek theoretical and practical concepts in reading instruction. For this purpose, we work with theories of linguistics Textual (LT), Theory of Enunciation and Discourse Analysis (AD) as subsidies for the teacher to know them and from then on, elaborate strategies of different readings, in particular the novels. Our goal was to present reading as a practice partner interactional, dialogical, historical, cultural and social, and that is a slow process and that appears from time to ultimate goal, which is a practice of intellectual authorship and knowledge. For both we support the work of ORLANDI (1978,2012), KOCH (2011,2012,2013), KLEIMAN (2011,2012,2013), TFOUNI (2010), Coracini (2005), Indursky (2010), YUNES (2005) Marcuschi (2010), among many others that inspired us in the role of active player, interactive nature through the mobilization of the text directions, dialogue and interdiscursos that underlie the text and is the reading process. The reading strategies started in the classroom with activities and workshops called reading shows, seminars, theater, skits and short films. In this way we conduct our students with the written purpose of theater and film production, in which students draw up roadmaps from novels to act. Assessing the initial situation and end of classes under the guidance of teachers grounded in theories, we believe that the proposals contributed to reading practices as a social and interactional activity with a view to overcoming practices of insufficient readings in the school context, since there has been progress with a good percentage of readers / students.

KEYWORDS: Reading interactive partner - High School - reading strategies - theater - theater

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sugestão inicial para leitura	69
Tabela 2 - Livros escolhidos pelos alunos.....	74
Tabela 3 – Competências para a produção de sentido.....	87
Tabela 4 – Organograma de horários de apresentação de seminários	88
Tabela 5 – Organograma do seminário.....	91
Tabela 6 – Síntese das práticas dos processos de leitura e produção I.....	109
Tabela 7 - Síntese das práticas dos processos de leitura e produção II	110
Tabela 8 - Síntese das práticas dos processos de leitura e produção III	111
Tabela 9 e 10 - Síntese das práticas dos processos de leitura e produção IV	112 e 113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira aula de leitura	78
Figura 2 – Interação com diversos gêneros literários	79
Figura 3 – Fotografia Beijo Time Square – Instigar as relações humanas	80
Figura 4 – Vídeo motivacional – Beija eu – Marisa Monte	80
Figura 5 – Exemplo de produção, a partir do romance <i>Dom Casmurro</i>	83
Figura 6 – Animação <i>A flor mais grande do mundo</i>	84
Figura 7 – Alunos após apresentação de seminários	90
Figura 8 – Cordéis produzidos pelos alunos.....	92
Figura 9 – Capa do CD de causos e cordéis de Felipe Junior e Ismael Gaião.....	92
Figura 10 – Capa do CD de Jessier Quirino	93
Figura 11 – Cordel com base no romance <i>A Bagaceira</i> , José A. de Almeida.....	96
Figura 12 – Cordel com base no romance <i>Vidas Secas</i> , Graciliano Ramos	97
Figura 13 – Produções de cordéis pelos alunos do Ensino Médio	97
Figura 14 – Representação teatral do romance <i>Dom Casmurro</i> , M. de Assis.....	101
Figura 15 – Curta-metragem <i>A Bagaceira</i> , José A. de Almeida	102
Figura 16 – Esquete – <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , M. de Assis.....	103
Figura 17 – Ilustração Leitor/Autor	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE LEITURA.....	19
1 ESCOLA: RESSIGNIFICAÇÃO PELA LEITURA.....	20
1.1 Ledor versus leitor.....	21
1.2 Formação do leitor a partir da perspectiva da formação do professor	28
2 METODOLOGIA	32
CAPÍTULO I	
1 FUNÇÃO PROFESSOR: UMA INDAGAÇÃO PERTINENTE.....	37
1.1 Leitura para teatro.....	38
1.2 Professor: um perfil histórico	39
1.3 O professor nos dias atuais	42
1.4 Aspectos do professor atual do ensino básico.....	44
1.5 Professor formador de leitor	45
1.5.1 Base teórica para uma prática social.....	47
1.6 Uma experiência sob a perspectiva histórico-crítica	52
CAPÍTULO II	
1 RELAÇÕES TRIANGULARES: LEITOR, TEXTO E AUTOR.....	54
1.1 Concepções de texto.....	56
1.2 Ser leitor	58
1.3 Ser autor	59
CAPÍTULO III	
1 LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	62
1.1 Leitor principiante	65
1.2 Leitor razoável.....	67
1.3 Leitor proficiente: uma busca	68
CAPÍTULO IV	
PROPOSTA SEQUENCIAL METODOLÓGICA- LEITURA, CLAQUETE E AÇÃO.....	71
1 CLAQUETE, LEITURA, AÇÃO.....	72
1.1 AÇÃO 1 – SENSIBILIZAÇÃO PARA LEITURA	73
1.2 AÇÃO 2 – UNIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	77
1.3 AÇÃO 3 – LEITURA E SALA DE AULA	78
1.4 AÇÃO 4 – FAMILIARIZANDO-SE COM O ROMANCE.....	83
1.5 AÇÃO 5 – RECONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO	89
1.6 AÇÃO 6 – TEXTO E ATUAÇÃO – SEMINÁRIO.....	90
1.7 INSTRUÇÕES PARA SEMINÁRIO	92
1.8 AÇÃO 7 – O ROMANCE PELA VOZ DO CORDEL	95
1.9 AÇÃO 8 – O ROMANCE PARA O TEATRO.....	99
1.10 AÇÃO 9 – ESQUETE: UM CONVITE AO TEATRO.....	102
1.11 AÇÃO 10 – DO ROMANCE AO CURTA METRAGEM.....	104
2 SÍNTESE DAS PRÁTICAS DOS PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

Ler e escrever com eficiência e eficácia é uma prática cada vez mais exigida e necessária aos requisitos básicos para compreensão do mundo e da realidade que precisamos atuar, pois estas práticas permitem aos leitores transitarem por diversos contextos sociais. A leitura perpassa todo nosso texto, por ser esta habilidade capaz de inserir o ser humano nesta sociedade exigente, promovendo o leitor a diferentes esferas sociais e interagir com o meio da forma mais competente possível. As atividades de leitura e escrita, portanto, são imprescindíveis para se engajar as exigências destas práticas sociais.

A sociedade delega a escola o poder e o papel de promover o aluno a realizar leitura e escrita competentes e autônomas, capazes de entenderem seu fazer no mundo, assim como atuar como um sujeito social, crítico para exercer sua função social. Cabe então a escola promover atividades sistêmicas, através de estratégias sistematizadas que empreguem a leitura e escrita como promoção do conhecimento e habilitando este aluno leitor a trilhar de forma competente a profusão de linguagens que se materializam por meio de discursos, redes midiáticas, políticas, literárias, jurídicas que se tornarão indispensáveis a integração deste homem a sua época.

Nosso trabalho se preocupa com a função do professor em promover a integração do aluno ao mundo da leitura e escrita proficientes, para tanto implica estabelecer um ponto de partida. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem e as contribuições dos estudos linguísticos e sociointeracionistas para o ensino de leitura, principalmente para que esta leitura designe uma escrita com finalidade objetiva e conseqüentemente uma atuação que vise desenvolver outras formas e maneiras do ensino de leitura. Com base nestes pressupostos, desenvolvemos um trabalho com leitura que perpassa a fragmentação, pois todo nosso trabalho inicia-se a partir da leitura de romances. Estes romances pertencem tanto a literatura nacional, quanto a literatura estrangeira e, embora haja uma lista previamente sugerida, os alunos sentem-se escolhendo suas leituras com as mesmas semelhanças de qualquer outro leitor, visto que, somente a partir do manuseio, de identificar-se com o livro, por capa, por título ou outra empatia, é que definimos os livros para o ano letivo.

A proposta que ora desenvolvemos, preocupa-se em respaldar o professor com um trabalho com base no sociointeracionismo, e com estratégias que foram testadas e que

obtivemos significativos resultados, tanto no que concerne a fomentar a leitura, quanto a partir destas leituras desenvolvermos suportes para trabalhar esquetes, teatro e o curta metragem. Pensando na atividade do professor e suas funções de formador de leitor, que nosso trabalho atravessamos de procedimentos metodológicos, pertinentes vamos esboçando a relevante função da escola e do profissional da educação, o professor, em promover possibilidades diversas de leitura em sala, assim como extraclasse.

Convivemos com uma realidade multimodal de leituras e, cremos que é dever da escola atualizar suas práticas e buscar nas ferramentas tecnológicas todo aparato possível para integrar nosso aluno em atividades que conciliem o aprendizado à realidade que convivemos em qualquer outro lugar social. Sendo assim, se a escola por sua natureza é um lugar social e de interação, deve ser a função do professor de línguas, promover a inserção deste aluno à leitura aliada ao uso tecnológico, proporcionando ao aluno leitor ser um sujeito interativo de uma realidade com a qual convive em sua vida extraescolar e, a partir destas sugestões, passarão a conviver em sala de aula. Por isso, este trabalho se reporta ao Ensino Médio, uma vez que se percebe que é neste período que há uma quebra na curiosidade pelas leituras, vontade por leitura, ou mesmo prazer pela leitura, então cabe aos professores e escolas propiciarem o acesso e direito destes alunos à leitura.

Repensamos no que nos diz Rubem Alves, “Ensinar a pensar é ensinar o pensamento a dançar no espaço onde as coisas que não existem existam”. (ALVES, 2002, p. 169). Uma vez que ler é ir além de ler, é mais que ensinar a pensar, é permitir que os alunos senhores de um saber possam cruzar caminhos, guiarem-se por pontes construídas a partir do pensar e para ir além do apenas pensar, mas fazer com que suas ideologias existam. É claro que a leitura ensina a pensar, o que a princípio parece evidente, pois ao escrevermos registramos aquilo que pensamos e, por conseguinte, ao lermos percorrermos o caminho através do pensar de outrem.

Iniciamos nosso trabalho sobre algumas questões norteadoras sobre leitura, fazendo tessituras por teóricos que embasam nossa prática pedagógica e que principalmente são de valor imprescindíveis ao desenvolvimento da atividade de formar alunos leitores. É neste espaço que também apresentamos as diferenças entre leitor e ledor até mencionar os principais teóricos e estudos que nos embasamos

As estratégias de leituras que foram desenvolvidas neste estudo, fazem parte de um projeto de leitura das nossas práxis e possíveis a qualquer professor formador de aluno

leitor um caminho para a proficiência na leitura e escrita, visto que nossa preocupação toma por base propiciar um *continuum* de conhecimentos sobre leitura.

Desenvolvemos neste primeiro capítulo *Função professor: uma indagação pertinente* uma explanação dos questionamentos suscitados, sem a pretensão de que possamos responder a contento todas as indagações, muito embora, não mencionamos aqui nenhum receituário a ser seguido conforme transitamos pelas questões lançadas. Pretendemos que este trabalho possa ser mais um repertório para alimentar reflexões da prática docente em formar alunos leitores.

Entendemos que a diversidade de representações do conteúdo a ser conhecido se processa de forma diferente para cada pessoa, assim um formador de leitor deve ter estratégias diferentes, até por que nossos alunos são diferentes entre si, para representar o conteúdo, agindo na perspectiva de um facilitador da leitura. Partindo da concepção de que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente, Koch (2006, p. 34). Apresenta de forma clara a interação entre texto e leitor, assim essa interação é subjetiva e individual. Não há uma regra única possível para explicar como ocorre a inter-relação entre o texto e o leitor.

A partir da relação professor formador de aluno leitor e as diversas formas de aprendizagem possíveis, nosso trabalho se pauta em diferentes formas de propiciar a cognição e apreensão do conhecimento. Baseados nesta interação, a autora nos mostra que a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, desconhecendo as experiências e conhecimentos do leitor, ou seja, o autor escreve suas ideias e intenções no texto, e o leitor as capta adquirindo/construindo informações para si/de si.

Discorreremos no segundo capítulo sobre as *Relações trialógicas: leitor, texto, escritor*. Reportamo-nos a trialógicas¹ porque a relação consiste entre o texto, o leitor e o autor. Neste momento apresentaremos como observamos o leitor, a partir de qual concepção teórica nos reportamos e por qual razão.

Percebemos que a medida em que a leitura tem uma dimensão dinâmica e dialógica, os conhecimentos anteriores do sujeito leitor são construídos na/com a interação social e assim, se instaura o processo de formação de sentido que extrapola a leitura do texto, que

¹ Trialógica – A hermenêutica trialógica traduz este termo como ideias entre um autor e seus leitores, igualmente inserida em um contexto dos autores sociais em que ambos, leitor e autor são. É essa condição autorial subjacentes às naturezas do autor/texto/leitor.

até então apenas se prendia a leitura repleta de artificialismos e pretextos impostos. A forma como a leitura é trabalhada vaticina também, a visão política deste leitor pelo professor. O que pode favorecer aquisição, transformação e produção de conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação do leitor crítico e as diferenças vividas por este leitor em seu mundo.

Trataremos ainda neste segundo capítulo, das questões imbricadas entre leitor/texto/escritor que suscitam uma figura integrada no universo social através de uma relação dialética, nas quais resgatam as situações do cotidiano, aproximam-se da dependência entre a formação do sujeito leitor e a cadeia discursiva de inúmeras diferenças. Assim, faremos um trajeto por diversos teóricos que, como Orlandi (2012), acreditam que a leitura pode configurar um instrumento de desvelamento das formas hegemônicas que conduzem o leitor a uma posição de submissão frente aos saberes legitimados. O que nos leva a crer que a leitura, leitores e escritores estão imersos em um ambiente social, histórico, político e cultural e que do entrelaçamento desses elementos, outras representações são geradas e podem condicionar as falas, as leituras, as escritas, as compreensões e ações dos docentes que formam estes leitores.

A teoria da Enunciação inicialmente não é nosso objeto de estudo, mas como as formulações de Beveniste(2013) entre o par Eu-Tu, instaura-os claramente como objeto da linguística sistêmica, a partir daí podemos considerar que os interlocutores e o enunciado não mais se prendem a frase, mas envolve elementos externos ao sistema da língua. Se o enunciado traz marcas da enunciação, que é pontual, mas postula a superfície linguística para se ter acesso a enunciação, daí nosso interesse em pensar texto, leitor e leitura a partir desta abordagem.

Também damos enfoque a Análise do Discurso, pois percebemos que a língua aqui não é asséptica ou isenta de sujeito, como uma atividade languageira e sem sentido. Ao contrário, é historicamente determinada, inscrita em lugares sociais e de onde enunciam seus discursos. Neste sentido, a língua aqui não se prenderá as estruturas sintáticas do texto, mas aos processos de significação, e é nestes que nos debruçaremos. Ainda porque, a intencionalidade do texto é importante ao bom leitor, como também a incompletude.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as

finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Depreendemos, então, que todas as produções, quaisquer que sejam elas, se baseiam em formas relativamente estáveis, em um tipo de estrutura que podemos determinar como gênero, assim os resultados destas produções são nada mais que práticas comunicativas moldadas e provenientes de processos discursivos interacionais. Práticas nas quais os sujeitos leitor-autor estão imbuídos de uma determinada cultura, de uma história, de um suporte social e ainda de práticas que contextualizam com o processo de leitura e autoria.

Ao considerar leitor/leitura/autor, é imprescindível também percorrer o texto, pois é este o suporte necessário para nosso trabalho, visto que em se tratando de leitura devemos nos aportar no texto.

A noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo. Portanto, ao se passar para o texto como unidade de discurso, se passa da operação de segmentação para a de dar recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, em que se procuram estabelecer através dos recortes, unidades discursivas (ORLANDI, 2012, p.28).

Neste sentido a AD nos interessa por entender o texto como unidade de significação e um conjunto polissêmico de enunciados que formam sentido. Não como uma unidade fechada, acabada em si mesmo, mas que compreendem um contexto mais amplo que é o da ideologia.

Disporemos a falar também sobre a orientação sociocognitiva, que focaliza a relação da linguagem cognição e sociedade, para tanto nos apoiaremos também em (KOCH, 2012), passando pelas abordagens de Van Dijk (2012). Ainda no que se refere à leitura nas relações de sentido e construção do conhecimento do leitor, nos aportaremos em Marcuschi (2008), e ainda em Kleiman (2011), corroborando sobre a perspectiva do conhecimento mediado pelo contexto sociointeracional.

Entretanto, a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo

preocupação pela apreensão do significado global do texto (KLEIMAN.2011, p.18).

A valoração da leitura não pode e não deve se ater apenas à manipulação mecanicista como alerta Kleiman, devemos alcançar a interação, a leitura processual, na qual o leitor é possível chegar a uma interlocução proficiente com o autor e produzir sentido. É possível dizer, de antemão, que nossa pretensão é expor e argumentar as possibilidades vividas e possíveis de serem experienciadas a partir de uma prática que realmente chegue à interlocução, à interação entre o leitor e o autor. Dentro desta perspectiva, o texto é nosso maior foco, visto que é sobre ele que se debruça para nós, todos os olhares sobre leitura e a função do professor, pois através da leitura se constrói o conhecimento.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre *Pressupostos de leitura versus pretensão leitor*. Neste capítulo discutiremos controverter sobre o que é leitor e qual leitor é privilegiado, pois ao assumirmos algumas práticas em sala de aula em detrimento de outras, ou seja, fazemos escolhas políticas. Assim algumas questões nos serão vitais: o que ler? Como se lê? Quais leituras o professor levar para seus alunos? Há alguma base teórica embasadora da leitura pelo professor para com seus alunos? Esta leitura é mediada pelo professor ou solitária? Há uma finalidade para a leitura? Existe algum guia para a leitura? Se permite que o leitor ouça o autor e haja interação?

No quarto capítulo, *Proposta sequencial metodológica – Leitura, Claquete e Ação*, utilizamos toda a prática de leituras, testadas e esboçadas e esboçadas em um encarte para o professor que consta do apêndice desta dissertação.

Nosso referencial teórico não apontamos como exclusivo e específico, pois outras leituras se fizeram necessárias, mas apontamos aqui os que foram de sobremaneira importantes: Kleiman(2013), Koch(2012), Neves(2012), Martins(2005), Houssis(2014), Marcuschi(2013) Yunes(2005), Barthes(2013), Orlandi(2012), Cosson(2014), Idursky(2011), Coracini(2005), Arrojo(2013), entre outros. Nossa preocupação precípua é desconstituir a noção de leitura que desde sempre a escola constituiu, de *leitor* enquanto *ledor*.

QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE LEITURA

Observamos que a leitura está associada ideologicamente à escola, a estudar, porém o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ainda esbarra por demasiado tempo na etapa da decodificação, quando a pretensão é a proficiência. Dentre outras dificuldades, apontaremos abordagens sobre a intencionalidade, a interlocução, a interação, o contexto histórico-social-cultural e, ainda que, a proficiência é um processo lento e que demanda tempo. Neste processo de leitura é importante abordar o texto e pensar no autor, indagar ainda a respeito da qualidade do leitor atual e planejar estratégias de leituras para o leitor almejado. Podemos claramente visualizar inúmeras exigências para a proficiência leitora, o que tem levado a deficiência tanto da leitura quanto da escrita.

Vejamos o que nos diz Orlandi (2012) sobre leitura e intelectualidade, o que demonstra leitura como um processo que demanda um tempo contrário ao imediatismo.

A primeira das finalidades é sugerir a relação da noção de leitura com a de trabalho intelectual e, assim, sair do circuito mais estrito no qual se toma a leitura em seu caráter imediato. [...] Eu diria, então, que uma das minhas preocupações é recusar esses pedagogismos de que padece a tematização da leitura: revitalizar “diagnósticos”, historicizar as dificuldades, pensar essas questões não só a curto prazo etc. Assim, a expressão “trabalho intelectual”, estrategicamente colocada no título, visa deslocar o modo como se tem refletido a leitura. Ler a meu ver, é sobretudo a condição do trabalho intelectual (ORLANDI, 2012, p.38-39).

O caráter intervencionista desta proposta, visa congrega à instituição escolar, teorias distintas, mas complementares quando se propõe fomentar leitura, propiciando uma conferência de saberes fundamental ao professor formador de aluno leitor, posto que também trabalhamos leitura com a perspectiva da acepção de intelectualidade. Para nós, este não é um processo imediato, desta maneira, deve ser um trabalho adotado pela escola e abraçado por todos os professores, independente da disciplina. E que para obtenção de resultados satisfatórios precisamos que todo o ano letivo, todos os turnos e todas as disciplinas sejam envolvidas no processo de leitura.

1. ESCOLA: RESSIGNIFICAÇÃO PELA LEITURA

Consideramos relevante que a leitura seja concebida como um processo pelo qual ocorre a aprendizagem. Seja através de letras ou de símbolos, mas que a escola se caracteriza como lugar de ressignificar a leitura. Precisamos considerar que existem diferenças entre aqueles que decifram palavras e são considerados popularmente como leitores e aqueles que produzem compreensão global do lido, de fato leitores. E neste sentido é preciso assimilar o que nos diz Pêcheux:

Escutar, olhar, ler, de modo singular, é (per)seguir os fios de nossos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. Atravessados, então, pelo inconsciente, os sujeitos autor ou leitor, ambos produtores de sentidos e, portanto, de textos – textos que resultam desse trabalho de escuta, de leitura, de olhar, onde fragmentos de texto nomadizam dentro de nós, reavivando relíquias, fetiches, oráculos, enfim, o mundo de significações que somos – não tem mais o controle da origem do seu dizer (PÊCHEUX apud CORACINI. 2005, p.25).

De alguma forma somos resultados dos nossos processos educacionais, da convivência histórica, cultural e social, como também resultados dos textos entre nós. Vamos lendo as imagens, vamos lendo o olhar, vamos lendo tristezas, alegrias no rosto de alguém. Somos resultados de gestos, de tonalidades de vozes, de nuances gestuais. Fazemos leituras múltiplas e que vão se arraigando dentro do nosso mistério subjetivo que somos. Leituras que se multiplicam e se alojam em nosso ser.

Na visão discursiva, que aqui defendemos, não apenas o texto verbal, mas também a pintura, a música, a fotografia (que também são textos) serão sempre o resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção; afinal, toda história (realidade) é sempre produto de interpretação e, portanto, de ficção (produto do trabalho da subjetividade que só existe inserida no seu momento histórico-social) e toda ficção, ancorada que está na realidade social do momento em que é produzida, é também história. Da mesma maneira é a leitura, o olhar, a escuta: dispersão de fragmentos exteriores que constituem o interior e produzem sentido(s) como consequências das múltiplas e sucessivas identificações; estas sabemos, decorrem do processo de integração do outro e da história (memória do passado mais, ou menos, distante): o outro que constitui o Um ou o aparentemente Um (CORACINI. 2005 p.25).

A escola não pode e não deve se contentar com um número resumido de leituras didáticas, quando o mundo que cerca o leitor é vivido por enormes formas de leituras. Não podemos permitir que escolas e professores estejam distanciados da realidade a que estão expostos os nossos alunos/leitores (alunos). Sejam visuais, sonoras, digitalizadas, tecnológicas, pinturas, panfletos, jornais, revistas, charges, quadrinhos, músicas entre tantos outros suportes passíveis de leituras. São todas as leituras que formam um acervo de significações, de interpretações, de percepções que determinam no processo de leitura a antecipação, a interpretação, a percepção, a visão e constrói sentidos no/com o texto.

1.1 Ledor *versus* leitor

Nossa proposta didática, que se encontra como anexo deste trabalho, intitulado de *Leitura, Claquete e Ação*, demonstra através de inúmeras leituras de romances e várias ferramentas da leitura para a escrita, um guia possível para uso do professor fomentador da leitura e conseqüentemente da escrita. Apresentamos algumas possibilidades para se produzir leituras, com ações que irão gradativamente se tornando complexas no que intitulamos degraus para cada nova proposta de atividade.

Esta proposta toma como base que o número de livros publicados tem aumentado, as ferramentas de leituras são múltiplas e em meio a todos esse arsenal de leituras, observamos que as leituras ainda são muito fragmentadas em salas de aula e contraditoriamente ainda é grande o número de analfabetos funcionais². A escola e os formadores de leitores precisam distinguir entre os que se inserem na perspectiva de ledor e de leitor. A diferença básica não se pode atribuir especificamente ao vernáculo, mas principalmente em relação a compreensão da leitura de um para com a do outro. Àquele é atribuído apenas a leitura decodificadora, a este, a produção de sentidos, compreensão global.

² Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

Àqueles que não compreendem noticiários políticos, econômicos, sociais ou leituras diversas, ou ainda, não produzem conexões, determinamos como ledor, pois não estabelecem conexões das quais Meurer (2000) nos diz: não compreendem, não fazem uma apreensão do lido, não constroem sentido(s), em especial se esta leitura não é aquela que faz rotineiramente.

Implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdades, discriminação e até abuso (MEURER, 2000. p.160).

Neste recorte é possível perceber que leitura, segundo Meurer (2000), envolve práticas discursivas e sociais, práticas que cercam os pretendentes a leitores. pois raramente refletem, recriam, desafiam o escrito e entendem como se o escrito fosse lei pétrea. Aliás, há uma parte de professores que imaginam apenas uma voz, uma autoria e compreendem o texto como uma superfície fechada. Desta forma, ensinam que leitura é prisão, uma obediência, uma ordem.

Fica claro que se os leitores não produziu sentidos, não poderão recriar, refletir ou mesmo desafiar o que está escrito, pois percebem o escrito como inflexível. Os professores formadores de leitores precisam alertar aos alunos para a polifonia dos textos. Todos somos de alguma forma sujeitos culturais, históricos, sociais e os textos estão repletos dessas vozes que nos formam e somos formados. Por isso, leitura não é aprisionar, obediência, mas observar as ideias que subjazem o texto e a partir do que está autorizado ou implícito, produzir os sentidos.

Os livros didáticos trazem fragmentos de textos e algumas orientações de leitura, mas ainda não dão conta e talvez não possam dar, de todas habilidades e competências linguísticas que a escola precisa para formar leitores. Como nos alerta a teórica Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Como se percebe na fala da autora acima são vários os fatores que agravam a deficiência de leitores, advém de inúmeras razões. Uma delas é a de atribuir apenas a área de linguagem esta responsabilidade. Além do que, a escola não se preocupa em formar leitores para vida social, para além da decodificação, especialmente para se sentirem aptos a resolver outros tipos de leituras. Socialmente os leitores são colocados à prova, uma vez que até mesmo para acessarem um caixa eletrônico se faz necessário entender, compreender os enunciados.

Segundo Eco:

Toda obra se propõe pelo menos dois tipos de leitor: o primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas; o segundo é o leitor crítico que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada. Exemplo típico – mas não único – dessa condição de leitura é o romance policial que prevê sempre um leitor de primeiro nível e um leitor de segundo nível. O leitor de segundo nível deve divertir-se não com a história contada, mas com o modo como foi contada (ECO, 1989, p.101).

Como pode ser observado a partir da fala de Eco, não somente os alunos são preparados para a leitura superficial, como os livros didáticos e, conseqüentemente, os professores também não buscam o segundo nível do qual o recorte menciona. Se a escola não propicia condições aos alunos para ultrapassarem o nível superficial de leitura, as dificuldades que estes alunos sentirão não dizem respeito apenas às áreas de linguagens, mas até mesmo às das ciências exatas, pois qualquer disciplina necessita de leitura para fazer ciência.

Para se fazer ciência é necessário defender suas ideias, se acercar de conhecimento a respeito de outras teorias e somente então, promulgar o seu fazer, portanto ler e conseqüentemente, compreender e estar habilitado a escrever.

O papel do leitor é o de reconstruir o texto ou recuperar o seu verdadeiro sentido. Bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias deste (MASCIA, 2005, p.47).

O leitor deve ser levado a percorrer o caminho do texto e reconstruir o sentido a partir de sua compreensão e interação, produzindo o sentido do texto a partir da outorga

que o próprio escritor autoriza.

Precisamos lembrar que apesar de haver exigências curriculares em relação a compreensão de textos nos PCN's, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, como também nos planos de aulas dos professores, é possível observar que a leitura está concentrada exclusivamente na área de linguagem, excetuando-se as demais disciplinas. Nunca se preocupam em leitura para propor a ciência, em leitura para entender a bolsa de valores, em leituras para racionalizar o caminho percorrido pelos cientistas em promoção do construir novos caminhos, novos horizontes e quiçá novas descobertas.

O produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim a *intencionalidade* refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados (KOCH, 2012, p. 97).

Observamos com rara frequência, a ideologia que está inscrita nas palavras do autor, e pouco ou nada se tenta questionar sobre os interesses que dormem nas entrelinhas de um texto. Destina-se pouco tempo a pensar o subliminar que reside em um texto, a ideologia implícita, seja por o tempo escasso do professor, seja pelo modo como conduz suas aulas, ou ainda pelo despreparo.

Se tudo já citado em relação a leitura nas aulas de Língua Portuguesa fosse escasso, ainda resta-nos salientar que a carga de conteúdo (ver anexo 1 – estrutura curricular) exigidos aos professores desta disciplina é imensa, o que forçosamente os levam a solicitar a leitura como atividade sempre extra sala de aula. Geralmente os professores não se detêm para acompanhar o desenvolvimento e até mesmo conduzir, questionar a percepção dos leitores e sugerir estratégias ou ainda, fomentar curiosidades a respeito do texto, com o intuito de provocar a leitura.

Verificamos que em sala de aula o sociointeracionismo ainda é pouco utilizado como referência teórica e ainda há muitas dúvidas dos procedimentos práticos desta teoria, visto que utilizam leitura em voz alta, solicitar palavras chaves no texto, estudo morfológico e sintático a partir do texto como trabalhar esta teoria. Neste aspecto a teórica nos aponta:

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. (...) se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Essa atividade passa por leitura quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de interpretação, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto (KLEIMAN, 2013. p. 30).

Pensamos que a leitura e os processos dela decorrentes devem ser uma preocupação dos professores para acelerarem o processo de conhecimento na escola, assim como o compromisso com o fazer ciência, pois cremos que a leitura para fazer ciência promove leituras com finalidade, com objetivo final. Uma vez que a leitura perpassa outras áreas, o aluno terá condições de tornar-se um leitor-autor-pesquisador eficiente, inclusive encontrando empatia com algum tipo/gênero textual.

O grafocentrismo da sociedade atual coloca a leitura em posição relevante. E leitura é um termo que tanto pode ser pensado como um processo neurofísico, que abrange o aparelho visual e certas funções cerebrais, quanto como uma atividade de letramento, fato que a torna um atributo imprescindível para a inserção de um grupo ou de um indivíduo em determinado contexto social (LIMA, 2005. p. 7).

O valor do escrito e lido é extremamente relevante, tanto que o jornalismo é considerado entre todos os poderes na atualidade, um poder de forças imensuráveis. Talvez como nunca houve anteriormente na história da escrita. Conciliar várias leituras e estratégias para culminar em um novo patamar de leitores, deve ser o novo olhar que precisamos direcionar, sobretudo, para que a leitura alcance os degraus do conhecimento que tanto desejamos, tanto quanto o acesso dos professores à tecnologia em sala de aula é necessário também que professores sejam leitores.

Não há subsídios nas instituições escolares como normativo, manual ou similar que proponham estratégias de leitura, consubstanciadas em suportes técnicos, linguísticos, literários, históricos, culturais e os que existem, não estão disponibilizados para os professores em suas instituições de ensino. Claro que não inviabiliza adquiri-los, mas dificulta, por diversos fatores, um deles se deve a disponibilidade de tempo dos professores que transitam em várias escolas no seu dia a dia.

A leitura além de precisar ser fomentada pelo professor, este também necessita de

estudos direcionados a estratégias, que efetivamente sejam mais práticas e direcionadas a uma escrita com finalidade. Para tanto, além de vários sites na internet possível e facilitadores de elaboração de aulas, consideramos importante o uso de charges, vídeos, propagandas, diversidade de leituras. Quando nos referimos a diversidade de leituras, estamos falando de gêneros distintos.

Acreditamos ainda que, o tempo determinado como aulas complementares dentro das instituições, deveriam ser designados como metade da carga horária atribuída ao professor, posto que, o estudo e produção de aulas requer tempo, estudo, pesquisa para que as aulas possam extrapolar os índices desejados pela educação brasileira. Tempo que consideramos importante para o estudo continuado deste professor e, assim possibilitar o acesso a diversidade de leituras para melhor gerir seu ensino, podendo inclusive o estudo ser na própria instituição onde trabalha o professor.

Devido ao complexo mundo de leituras imagéticas, escritas e sonoras, as leituras devem ser colocadas como um leque de possibilidades para sala de aula, esta é a maneira de se permitir novos olhares, novas formas de trazer a leitura para sala de aula com a ideia de sedimentar novas expressões, novos olhares, novas experiências, inclusive utilizando ferramentas diversas e que já pertencem aos interesses dos alunos, como os suportes tecnológicos.

A percepção de mais essas evidências fomentam minhas indagações sobre o enigma leitura. Noutros tempos acharia mau sinal. Hoje me parece indício de superação; procuro outras formas de entendê-las e considero inevitáveis os desafios em nossa cambiante e precária trajetória nessa função de mediadores (MARTINS, 2005. pp. 105-106).

Quando a autora se reporta a percepção de superação na área da leitura, por observar as ambivalências nas quais a leitura se divide, ora encarada com excesso de seriedade ora como futilidade, além da necessidade de sempre estar considerando novas formas de entendê-la, nesse trânsito, complica por demais perceber como é pensada a leitura pelas instituições e quem a faz e ainda os porquês destas ações superficiais. Se a encaram com excesso de seriedade, utilizam uma avaliação simplesmente opressora e que inviabiliza realmente o despertar para a leitura.

Por outro lado, se a leitura for tratada como algo tão fútil, o resultado é o fracasso escolar, uma das causas é possível ser averiguadas e de certa maneira comum na vida

escolar, é a de se tomar o *ledor* como um *leitor*. Exatamente por subentender-se que aquele que decifra palavras numa leitura parafrástica subentender-se ser um leitor. Grande erro dos professores, das escolas, dos testes avaliativos. Haja visto as escolas estarem repletas de insucessos, de fracassos por não entenderem leitura como uma compreensão global. E grande parte do fracasso escolar se deve a não compreensão do que foi lido, construindo uma quantidade infindável de estudantes que sofrem com o insucesso da vida escolar, posteriormente social.

Para considerar as diferenças entre leitor e ledor, ilustraremos com dois poemas propostos para diagnose das problemáticas, que precisamos considerar como importantes na percepção de alunos leitores em contraposição aos alunos leitores. Vejamos o exemplo abaixo:

Porque ter asas simboliza
A liberdade
Que a vida nega e a alma precisa?
Sei que me invade (PESSOA, 1921)

E ainda:

Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbados
O lirismo difícil e pungente dos bêbados
O lirismo dos clowns de Shakespeare.
Não quero saber do lirismo que não é libertação. (BANDEIRA, 1974)

Os poemas de Fernando Pessoa e Manuel Bandeira estavam estampados em papel madeira na lousa, os alunos foram solicitados abrirem os livros e o professor se preocupou em utilizar uma estratégia de todos lerem silenciosamente, depois deixou que conversassem entre si, e finalmente chamou-os atenção para uma leitura, de antemão ensaiada por outra aluna que também era atriz e proporcionou toda a força teatral à poesia.

A professora indagou sobre a liberdade, qual a função da liberdade nos dois poemas, as escolas literárias da qual fazem parte os poemas, se havia crítica, a quem se direcionava a crítica. Observamos as conversas entre alunos e professor.

Ao indagarmos aos alunos sobre os poemas lidos, um deles, recomeçou a ler o poema. Permitimos sem interrupção e ao final, indagamos o sentimento percebido por ele,

que nos respondeu: “Professora, foi muito bonita a leitura, o poema é bonito, mas não saberia dizer o que senti do poema. É bonito!”. Outro aluno ao perceber nossa pergunta começou a dizer: “Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós/ E que a voz da igualdade/ Seja sempre a nossa voz!”. Inferiu sobre a liberdade de expressão própria do Modernismo em contraposição ao Romantismo. E associou a música de Dudu Nobre a necessidade de expressar a liberdade não do subjetivismo do poeta, mas de uma circunstância cultural e social.

Neste recorte, importa-nos mostrar que um leitor difere muito de um leitor, por várias razões, além da compreensão global do texto, o leitor resgata de sua memória histórica, cultural e de mundo, outras leituras para produzir seu hipertexto, buscando a intertextualidade para a produção de sentido. Ao contrário do leitor que consegue até gestualmente dizer que houve um sentimento, mas não consegue exprimir que sentimento é este, nem sequer fazer relações de sentido com outros textos, nem mesmo falar a respeito do lido, por não haver compreendido globalmente o texto.

1.2 Formação do leitor a partir das perspectivas da formação do professor

Consideramos que na atualidade, as expressões insucesso e fracasso não há razões de existirem em nossas escolas, apesar de reconhecermos que as expressões “insucesso acadêmico”, “não aprendizagem”, o “fracasso escolar”, ainda se manifestarem no contexto escolar. A escola e o professor devem ser capazes de propiciar aos alunos, apreensão do conhecimento e/ou conteúdo esperado para sua idade/série.

Talvez a maioria das dificuldades não tenha causa orgânica e não estejam relacionadas à cognição do estudante, mas a resultados educativos. Talvez por faltar estratégias de ensino eficientes, resultem em falta de autoconfiança e efeitos negativos sobre a aprendizagem. Comprometendo a atenção, concentração, memória, coordenação motora, inter-relacionar outras leituras, promover os textos lidos em hipertextos pessoal, entre tantas outras habilidades a serem adquiridas.

Poderíamos adentrar por outros contextos situacionais, ou ainda, sociais, visto que viver em uma sociedade capitalista, imediatista, deslumbra em nossos alunos outros

desejos, que a própria leitura viria a ser o manancial para autorreflexão e criticidade.

Apesar de nossas menções sobre leitura até o momento não direcionar a outras formas de letramentos, creditamos ser a leitura responsável pela grande maioria de apreensão do conhecimento. Os termos negativos associados à escola, ainda pairam pela falsa ideia arraigada a educação por educadores e educandos, de pré-conceberem a função didática de *dar aulas*, como uma pressuposição puramente tradicional e ainda, com a perspectiva de um professor de pé, a falar em alta voz, escrever ao quadro e ter a resposta final a tudo, ser donatário da verdade.

Creditamos ampliação de leituras em sala de aula, como um processo de avanço de estratégias e uso de outros suportes, inclusive tecnológicos, para diminuir a discrepância entre formar alunos leitores e as leituras fragmentadas, frágeis e sem embasamento. Por isso nossa proposta se atém a leituras densas, entre tantas outras, como consubstancialmente necessária a formação do leitor. Observemos a estudiosa Yunes (2005, p.16):

Ou seja – ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. Não seria, pois, o caso de inverter o processo de investigar com a formação do leitor pode fazer passar da mera alfabetização à condição efetiva de “pensador”?

Não podemos imaginar que para ser um sujeito pensante haja, imprescindivelmente, necessidade de ser um leitor, haja visto, tantos que sem alfabetização foram construtores lógicos de suas próprias vidas. Mas creditamos a leitura, tanto do professor quanto do aluno leitor essenciais para a coerência e construção do pensamento, reflexão e solução de inúmeros problemas de aprendizagem. Por isso, devemos instigar a leitura como apreensão do mundo, e assim promoveremos também o exercício da cidadania.

Apesar de as escolas conviverem com visões diferentes, áreas distintas, mas todos os professores e escolas precisam se unirem em torno da importância da leitura, pois é a leitura o divisor de água em relação a propiciar o crescimento intelectual dos alunos de ledor a leitor. Em face deste crescimento, a melhoria em todos os aspectos e todas as áreas, inclusive nos enunciados matemáticos.

Instigar a leitura crítica ao nosso ver, é promover o assenhramento da linguagem,

construir juntos, professor e alunos a análise do discurso, atentar para as falas que o autor impingiu, os interesses que estão em jogo, as ideologias subjacentes, ou as que presidem o contexto, as imagens que se apoiam e assim produzir juntos a construção de uma leitura profícua.

Ao verificarmos todos estes entraves na aprendizagem, buscamos responder as perguntas que plainavam em nosso campo observatório enquanto professor, em especial do Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana de Juazeiro-BA, ressaltando que esta escola está ligada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, mas que tem um estatuto próprio, regras militares, um corpo docente e um corpo de militares para assegurar a disciplina. Estas diferenças a princípio causam surpresa por não estarmos habituados a regras rígidas de conduta que vão desde a vestimenta, trato visual, respeitabilidade, hierarquização. Mas que com a continuidade nos leva a um diferencial promissor.

Apesar de não ser a única instituição possível para estudar/observar, mas o mais plausível por termos desenvolvido um projeto e acreditar que nesta instituição temos acesso a todo material necessário e um público especial para desenvolver as estratégias de leitura, que a escolhemos para tratamos no corpo deste trabalho.

Nossa preocupação precípua é desconstruir a noção de leitura que desde sempre a escola produziu, ou seja apenas na referência teórica da *Linguística Textual* (LT) que tem como objeto de estudo o texto, a reflexão sobre o texto, na qual a prática de leitura se interessa por extrair do texto as informações. A Linguística Textual nos interessa, pois é com base no texto e é no texto em que pensamos a leitura e como as atividades são propostas. Também nos interessa a *Teoria da Enunciação*, pois observamos que a sua materialidade se dá pela enunciação, o enunciado, ou seja, é pelo viés da consideração dos interlocutores que se dá a mudança entre o processo de frase para a enunciação, como a entende Indursky apud Tfouni (2011, p. 169), e assim envolve os elementos externos ao texto, o Eu (locutor), o Tu (interlocutor) e as figuras enunciativas, ou seja, o enunciado e, a partir deste, pensar *o texto, o leitor e a leitura*. Desta maneira envolve nossa proposta, uma vez que o texto não faz sentido sem o enunciado e o próprio leitor.

Pode-se depreender de tudo quando precede que, guardadas as devidas diferenças, o *interlocutor/leitor* atua tão ativamente na interpretação do texto quanto o *locutor/autor* em sua produção. Como se vê, através do par Eu-Tu, a Teoria da Enunciação promove a interlocução entre o *locutor/autor* e o *interlocutor/leitor* do texto e, por seu viés, a exterioridade entra em jogo e, por conseguinte, *subjetividade* e *exterioridade* são constitutiva tanto da produção do

texto quando da produção de sua *leitura* neste quadro teórico. E pode-se inferir daí que leitores em épocas diferentes farão diferentes leituras de um mesmo texto (INDURSKY apud TFOUNI, 2011. p. 169).

Leitor e leitura nos interessam, pois nesta perspectiva vislumbra o texto como uma superfície aberta, sujeita ao contexto situacional e que irá demandar interpretação. Neste aspecto o leitor vai além da significação exclusivamente dos sentidos do texto produzido pelo autor, mas atribuir-lhe sentido.

Quanto a leitura pelo viés da *Análise do Discurso* (AD), nos interessa sobremaneira, visto que a leitura aqui não se trata de uma desconstituição do sujeito, sem exterioridade, sem sentidos e o texto não é fechado, contrariamente convoca os sujeitos na sua construção histórica e social, a partir da enunciação do discurso. Como é possível observar não se trata de trabalhar apenas o texto, a língua, extrair do texto, ou atribuir ao texto, mas vincular além destas proposituras, aos processos históricos, sociais e discursivos, ainda levando em consideração o ideológico. Assim, para nossa proposta de leitura as interlocuções entre texto leitor e autor são imprescindíveis, razão pela qual a *Análise de Discurso* nos é de extrema importância, pois a leitura aqui será resultado desta interlocução entre *leitor e autor*.

Leitura é vista por Orlandi (1987) na perspectiva em que se dá o texto, visto como produção. Ora se as condições do texto são vistas como produção, neste aspecto, a leitura também deve ser vista como produção, pois espaços são abertos para produção de sentido a partir da leitura. Sendo estes sentidos tanto aproximando do que está em tela pelo autor, ou se o leitor produz uma conversa ou um desentendimento, há uma produção, visto que deve ser levado em consideração o seu contexto de produção de leitura. Ora por aproximação ou distanciamento, pois não concebemos o texto aqui como um objeto fechado, mas sempre passível de reformular, construir uma nova trama.

Uma prática de leitura como a que acaba de ser descrita resulta efetivamente em um grande trabalho discursivo e é este trabalho que desloca o sujeito de sua posição de leitor para inscrevê-lo em um outro lugar. Esta passagem do lugar de sujeito-leitor para o lugar de sujeito-autor é resultante, pois, do trabalho que a prática discursiva de leitura promove (INDURSKY apud TFOUNI, 2011, p. 175).

Como entendemos a leitura uma prática social complexa e, que requer do leitor diversas habilidades, entendemos ser essencial que o professor para a formação de leitores proficientes, críticos e reflexivos deva conhecer e dispor das diferentes concepções teóricas

sobre leitura. Visto que uma por si só nos parece incapaz de abordar todas as formas de produção de leitura, para subsequentemente propor atividades de acordo com cada teoria, sem para tanto fazer uma mistura, mas aproveitando cada uma na sua especificidade e obtendo conseguintemente uma postura de autoria no texto.

2. METODOLOGIA

Sendo a linguagem um passaporte sócio comunicativo, é a leitura uma forma expressiva de comunicação. É transmitida pela linguagem verbal e não verbal, sonora, visual, gestual, histórica, cultural com possibilidades de um casamento de sucesso entre conhecimento e aprendizagem.

Nosso trabalho está pautado em experiências de escolas públicas do Ensino Básico, do Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana, na cidade de Juazeiro-BA, na qual desenvolvemos uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo e exploratório, que teve como principal objetivo instigar a leitura no Ensino Médio a partir da formação do professor formador de aluno leitor. Para tal finalidade, desenvolvemos um projeto intitulado Dialogando com a Literatura, para a promoção da leitura em sala de aula e seu efetivo sucesso. A partir deste projeto, atendendo a necessidade do mestrado profissional em letras, produção de um encarte para subsidiá-lo o professor em sua prática docente, unindo o saber científico à prática docente.

A escola foi escolhida por ser nosso local de trabalho, possuir uma disciplina rígida, além de um corpo militar que trabalha todos o aspecto disciplinar. Tanto que as aulas vagas e faltas de professores são de raras e extremas ocorrências, além das possibilidades de efetivar as estratégias, por o colégio já trabalhar com atividades semelhantes. Além do que, nosso público alvo foram cinco professores de língua portuguesa e três turmas de ensino médio, cada uma com 28 alunos.

Ressaltamos que o referido Colégio já foi diversas vezes a maior nota do (IDEB) na Bahia. Em 2013 obtivemos (55%) de proficiência leitora, o que neste nível é considerado preparados, recomendado estudos de aprofundamento. No (ENEM) tivemos 92% de participação dos alunos, com 52 alunos. Destes, obtivemos um resultado de 518

pontos em Linguagens e Códigos e 568 pontos em Redação³. O que nos coloca em relação a todas as escolas públicas do município de Juazeiro em 1º lugar, em 5º se comparada a todas as escolas do município, incluindo todas as escolas particulares. Se comparadas com o Brasil, fazemos parte dos 15% das escolas que alcançaram em Linguagens entre 500 a 550 pontos. E em Redação fazemos parte de 6% das escolas que alcançaram entre 550 a 600 pontos no país.

Priorizamos o Ensino Médio, visto que há uma quebra de leitura pelos alunos. Além de querermos entender as razões desta quebra, propomos também um projeto interventor de leitura, vislumbrando uma melhoria no interesse por estas séries finais. Além do que, a referida escola é o local de trabalho da pesquisadora há 8 anos e há 22 na rede pública estadual. Vale salientar, que sempre foi nossa preocupação a leitura como passaporte para todo e qualquer conhecimento e aprendizagem. Todos os alunos do Ensino Médio foram envolvidos no projeto, embora nos detivemos apenas em três turmas, tanto pela dificuldade em trabalhar com todos, como também por haver uma certa uniformidade das dificuldades/avanços. Resolvemos esboçar nossa trajetória apresentando as etapas/estratégias com os romances Memorial Maria Moura, A Bagaceira e Dom Casmurro que finalizaram em curtas-metragens e em peças teatrais (mídias em anexo).

Orientados pela concepção sociointeracionista, entendemos que o funcionamento da linguagem é um fenômeno social, cultural e histórico, portanto, o contexto extra verbal faz parte de sua estruturação e significação. Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

Marcuschi (2000) mostra como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino ou como o saber escolar foi se constituindo na sua relação com o saber científico. Ressaltando as várias concepções de língua ligadas às diversas fases dos estudos lingüísticos e suas contribuições para o ensino de leitura.

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos, no qual o primeiro capítulo está intitulado de 4. *Função professor: uma indagação pertinente*. Neste fazemos um percurso

³Dados do sítio do INEP disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>

pela história do ser professor e apresentar os papéis nos quais precisa se desdobrar para abarcar as proposituras de ser professor.

Apresentamos além das dificuldades enfrentadas pelo professor em sua rotina diária, as condições de trabalho, o tempo disponibilizado para a autopromoção profissional, que requer estudo para uma prática coerente com o arcabouço teórico que necessita dispor.

Nossa abordagem enquanto professores, nossas posturas, nossas vivências metodológicas estão respaldadas em alguns teóricos, como Yunes (2005), que demonstra que é a linguagem que constitui o homem, particularizada por suas diferenças que ao se intercruzarem com o de outros, permitirá ao falante um distanciamento crítico, produzindo neste homem uma singularidade construída ao longo de sua história viva, incluindo o retorno deste a uma razão pré-racional, poética e política, razão esta que esperamos alcançar ao expor nossa trajetória.

No segundo capítulo, trataremos das 5. ***Relações trialógicas: leitor, texto, autor;*** ensejando oferecer mais uma via de possível ajuda na construção do processo de um triálogo entre leitor/texto/escritor, crendo que o caminho é o conhecimento de cada um em sua individualidade histórico-cultural-social, além dos interesses e afinidades intelectivas. Buscamos provocar reflexões em torno do essencial à aprendizagem, como promover a interlocução, de quais leituras para quais leitores, de quais escrituras para quais escritores, quando e para qual finalidade, instruímos em torno do que, quais, para que, quando, além de sugerir como impelir a um processo construtivo da leitura/escrita.

Em 5.1 ***Concepção de texto;*** tendo como pano de fundo esse novo contexto paradigmático, eclodem novos fundamentos linguísticos e teóricos, que respaldam novas estratégias de ensino. Citamos, primeiramente, o fato de surgir uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social, que se volta para uma perspectiva pragmático-enunciativa. Mencionamos, também, o fato de essa nova concepção de língua enunciativa ocasionar novas funções e papéis sociais para os atores sociais que fazem parte da construção social do conhecimento (KOCH; ELIAS, 2006).

Embasados também em Coracini (2005), que aponta uma concepção que é chamada de discursiva. Ela defende que a concepção discursiva tem seus suportes na Análise de Discurso e na Desconstrução. O ato de ler é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor, autor, são ambos constituídos ideologicamente e sócio-historicamente determinados e que essa construção de sentidos é influenciada pelos

elementos constitutivos. O texto nesta perspectiva é considerado um conjunto de signos amorfos, isto é, seu sentido é construído na enunciação, na leitura, nada havendo antes do processo de leitura. Isto significa que o texto para ser valorado, o que não significa dizer que todo e qualquer texto a partir da leitura passa a produzir sentido, mas para produzir é preciso ser lido, haver o leitor real. Já em 5.2 *Ser leitor*; obtemos por empréstimo as teorias de Kleiman (2011), que nos faz observar que a leitura não é a análise das unidades percebidas para, a partir daí chegar a uma síntese, pois através da síntese também pode proceder a análise, assim o conhecimento do leitor interage como fontes necessárias a compreensão.

Conforme Koch (2012), o produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, balanceando o que pode ser explicitado e deixando implícito o que poderá ser recuperável pela inferência 5.3 *Ser autor*; utilizamos a teoria sócio interacionista Koch (2012) que se pauta pela linguagem produzida no espaço privilegiado da interlocução e não no sistema da língua. Partimos do princípio de que o processo comunicativo, na comunidade discursiva, ocorre mediante os princípios que determinam os comportamentos verbais e não-verbais e não como modos de codificar ou de decodificar signos.

Segundo Koch, a escrita (escritor) na perspectiva interacionista não é compreendida em relação às regras da língua, do pensamento ou que haja intenções do escritor em relação a interação autor-leitor. A intenção do autor é fazer uso da língua e atingir seu intento, sem, contudo, ignorar que o leitor é parte constitutiva do processo do conhecimento. Nesta visão de Koch (2012) interacional (dialógica) da língua, autor e leitor são autores sociais, construtores e sujeitos ativos que constroem e são construídos, dialogicamente através do texto, qual tomamos como fonte para nosso trabalho.

No terceiro capítulo intitulado 6 *Pressupostos de leitura versus pretensão leitor*; neste momento discutiremos as práticas em sala de aula e determinadas abordagens dentro das perspectivas de três teorias, distintas. Três teorias, exatamente pelo nosso trabalho ser pautado em leitura e por isso, todas as teorias que falam sobre o texto, objeto da leitura, nos interessa por ser o texto o nosso objeto de estudo.

Tomaremos como pressupostos teóricos a Linguística Textual (LT), a Teoria da Enunciação e a Análise de Discurso (AD), demonstrando que o professor conhecedor das três teorias, refletirá criticamente e determinará sua prática, vislumbrando o leitor-aluno

que deseja formar.

Nesta perspectiva, dividimos este capítulo em três subitens, sendo 6.1 *Leitor principiante* demonstrado através do trabalho do professor que se preocupa apenas com a superficialidade textual, neste espaço abordaremos a leitura sob o foco da Linguística Textual (LT), apresentaremos compreensão parcial do texto, visto que a preocupação maior se dará em função das questões linguísticas e o texto será um pré-texto. Para explicar tal abordagem nossa base teórica será Indursky apud Tfouni (2011). Em 6.2 *Leitor razoável*, no qual trataremos de pressupostos para analisar e demonstrar quais alunos são vistos como razoáveis, visto que a fragilidade leitora e de explicar sua compreensão ainda é deficitária em alguns pontos. Em 6.3 *Leitor proficiente – uma busca*, momento em que focaremos a Teoria da Enunciação, Beveniste (2006), muito embora, neste quadro teórico o leitor faça uma interlocução com o autor e, guardada as devidas diferenças, o interlocutor/leitor atuam ativamente na interpretação do texto e na produção.

Apresentamos em seguida, uma proposta sequencial metodológica que está inserida como um anexo a este trabalho, visando a proficiência do aluno-leitor na perspectiva de um suporte pedagógico para o professor formador de leitor, abordando diversidades de leituras e as teorias da Linguística Textual (LT), Análise de Discurso(AD) e Teoria da Enunciação(TE). Nestas práticas teóricas produzir leitura/leitor é antes de mais nada, produzir uma prática discursiva de leitura que exponha o sujeito-leitor a diferentes redes discursivas de sentido. Este grifo de Indursky apud Tfouni (2011), demonstra para nós que nestas redes discursivas há o deslocamento do sujeito leitor da posição assumida e transita para outro lugar, se deslocando para a posição do autor, momento em que também apresentaremos como alcançamos a autoria objetiva, ou seja, com uma finalidade específica.

É nesta passagem de sujeito-leitor para sujeito-autor que a prática discursiva pode assegurar ao leitor a responsabilidade de autor. Desta forma, assumindo o risco de ser escritor. Finalidade última para a produção da leitura de um leitor proficiente: autoria.

CAPÍTULO I

1. FUNÇÃO PROFESSOR: UMA INDAGAÇÃO PERTINENTE

Nós ríamos muito, gritávamos muito, chorávamos por todas as histórias tristes. Um espetáculo contínuo da diversidade humana, [...] as salas de aula são um lugar de observação da mudança infinita; paixão, lágrimas, amor, desespero. (STEEDMAN, 1987, p.119).

A vida inteira carregamos lembranças maravilhosas dos tempos de escola, aqui cabe também, a universidade. Carregamos conosco os desentendimentos, a não compreensão de algumas atitudes nossas ou alheias a nós. Os sorrisos guardados e vivenciados, os primeiros pensamentos sobre o amor, a primeira paixão, a primeira lágrima de saudade e a primeira vez que nos delineamos enquanto ser e qual a profissão que gostaríamos de escolher. Guardar estas lembranças as vezes não nos é suficiente, queremos vivenciar o sentimento de descoberta pelo resto da vida. É neste sentimento que nos vislumbramos como professores e buscamos perpetuar este sentimento de descoberta e prazer de compartilhar nosso saber.

Ser professor é transparecer o nosso ethos, palavra que tem origem grega e significa valores, ética, hábitos e harmonia. E foram esses conjuntos de hábitos e ações que determinamos em nosso perfil profissional ao utilizarmos estratégias e posturas em sala de aula.

Ao iniciar nossos estudos, longe do lar, o ideal familiar impingia a escolha de medicina, porém as diretrizes do caminho foram sendo construídas para a educação. Ainda, as primeiras lembranças afloram quando pela força das circunstâncias, a primeira vez me intervi numa sala de aula de uma casa de taipa, com uma professora usando a palmatória para ensinar seus alunos. Naquele momento, a natureza processada sob forma de cultura, que faz parte dos nossos valores, contradizia uma prática costumeira daquela região, daquela época (1977) e sociedade.

Neste contexto observamos que a prática educativa, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social. Sendo assim, nossa interferência foi no sentido da construção da cidadania, humanidade e de transformação social. Mas não era possível haver transformação positiva onde a aprendizagem vem guiada pelo medo, pela força e

tortura. Foi nesta visão que nos fez indagar a verdadeira função do professor, da educação. De pronto já sentíamos que precisávamos ser modificadores da realidade e não mantenedores.

Sem permitir apenas que seja prazer, mas também, conciliar o compromisso, pois este deve ser o postulado de um professor. Compromisso em um mediar, conciliar, em fomentar, transpor, facilitar, instigar, promover, ajudar, oferecer e tantas outras funções que caberiam ao professor. Mas, nos perguntamos, estamos desempenhando estas funções em nossas salas de aulas? Se estamos, por que então nossos alunos não tem um alto nível de aprendizagem? Não esperamos ter respostas prontas, mas discutir os caminhos possíveis.

Por isso defendemos que o professor seja modelo de leitura fluente em todas as aulas, não só de língua portuguesa. O professor formador de aluno leitor deve ler para seus alunos, com seus alunos e motivá-los diante de sua própria prática leitora, visto que qualquer conteúdo pode ser mediado a partir de uma leitura. Leitura que pode ser para – e com – os alunos, de poemas, narrativas, textos jornalísticos, revistas, enunciados de matemática, gráficos, mapas, imagens, biografias, bulas, músicas, textos de história, geografia ou ciências.

1.1 Leitura para teatro

A proposta de formar leitores foi um diálogo que os professores de Linguagens e suas Tecnologias empreenderam em decorrência de acreditarmos na formação do conhecimento, da intelectualidade a partir da leitura. O projeto de leitura foi denominado de dialogando com a literatura por trazer em seu escopo a literatura brasileira e estrangeira, sem a pretensão de determinar exclusividades ou especificidades de leituras.

Quando pensamos em leitura não vislumbramos apenas o ato solitário e que sua resposta seja rápida, ao contrário, pensamos em estratégias distintas e a leitura partilhada, seja pelos próprios alunos, seja entre alunos e professores. Desta forma propusemos um

projeto que pudesse abarcar o colégio como um todo, assim ter o aspecto multidisciplinar ⁴. Para tanto nosso primeiro passo foi produzir uma reunião de todos docentes, direção, coordenação e explicar nossa pretensão.

1.2 Professor: um perfil histórico

Converta-me a minha última magia
Numa estátua de mim em corpo vivo!
Morra quem sou, mas quem me fiz e havia.
Anónima presença que se beija,
Carne do meu abstracto amor cativo,
Seja a morte de mim em que revivo:
E tal qual fui, não sendo nada, eu seja! (PESSOA.1995, p. 48)

Pensar o professor é pensar na possibilidade que nos coloca Pessoa, um renascer em si mesmo para buscar de fato o ser. E que este seja, atue e modifique sua própria trajetória e da sociedade sempre pautada no melhor.

A profissão de professor ao longo da história da humanidade é também perceber que a mesma sempre foi reconhecida pelo lugar ocupado pela educação no processo político de uma sociedade e o papel que esta sociedade lhe congrega. Uma vez atrelado ao reconhecimento dado pelo processo político de cada sociedade, permanece a mercê das concepções ideológicas que cada sociedade atribui a educação.

Na antiguidade greco-ocidental a educação dedicou um papel importante ao professor na figura do sofista no processo de ensino-aprendizagem. Na Grécia antiga, o professor era o pedagogo, cuja atividade consistia em conduzir a criança ao conhecimento, não só no sentido literal da palavra, mas também no sentido figurado, o que mais tarde foi chamado como hoje o conhecemos: pedagogo. Nesta perspectiva, o professor foi tomado nesta cultura grega sempre em um patamar superior ao do discípulo (aluno).

Na Idade Média, surge o preceptor, este tem uma relação mais direta e individual com o educando, posto que sempre reside na casa dele educando. Preceptor palavra que

⁴Na visão de Piaget a multidisciplinaridade ocorre quando a solução de um problema requer a obtenção de informações de uma ou mais ciências ou setores de conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que a utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isso.

vem do latim *praecipio*, "mandar com império aos que lhe são inferiores". Aplicada aos mestres das ordens militares, mas, desde o século XVI (já aparece com este sentido em 1540) é usada para designar aquele que dá preceitos ou instruções, educador, mentor, instrutor. Mais tarde, passou a identificar alguém que educa uma criança ou um jovem. Percebe-se então que a própria palavra em sua origem já nos traz um poder imperioso sobre o outro. Assim com poderes para lhe ditar, muito mais que ensinar.

A partir do século XVI e XVII com o avanço das ciências deu início a discussão acerca do papel do educador.

No século XVIII, Rousseau, ao discutir o papel da sociedade na formação da personalidade humana. Confirmada no século XIX por Marx, ao evidenciar que a sociedade e os produtos elaborados pelo ser humano são determinantes na formação da natureza humana.

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir.... Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

Marx e Engels determinam então que trabalho e produto dependem dos indivíduos, época em que a sociedade passa então a exigir mais tecnicidade. Para atender essa sociedade a escola assumiu a função de preparar o cidadão que era exigido pelo novo modo de produção.

O professor foi identificado como aquele que levava o aluno “a dominar as habilidades de ler, escrever, contar e os fundamentos da formação humanístico-científica” (ALVES, 2001, p. 130).

A profissão de professor constituiu-se no século XIX com a substituição da Igreja pelo Estado na tutela do ensino. Assim, no decorrer desse século, consolidou-se a imagem de um professor, cuja atividade docente era o reflexo de múltiplas influências e mudanças externas.

Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem

misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos: não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais. (NÓVOA, 1995, p.16).

Assim, o sistema escolar estruturou-se na maioria dos países ao longo do século XIX, desenvolvendo diferentes tecnologias para atender à demanda da população e do poder regulador da sociedade. A educação sempre cumpriu dupla função: de um lado, transmitindo conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências e, de outro, atuando como elemento de controle social mediante a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes.

Ao longo da nossa história ocidental, desde a educação iniciada pelos sofistas gregos na Antiguidade, até a atualidade com os projetos educacionais de introdução das tecnologias informáticas e comunicacionais, o processo de ensino e aprendizagem, do fazer professor, ainda que inconsciente, é mediado por tecnologias. Essas tecnologias, simbólicas ou instrumentais, ocorrem dentro de um espaço físico e temporal, em que um grupo de estudantes deve aprender com seus mestres o conhecimento elaborado pelos homens em suas diversas formas de organização social, reafirmando a identidade do professor como “aquele que ensina a quem precisa aprender”.

Temos exercido a função de controle social, como cerceador do pensamento, castrador de ideias, atuantes e repassadores de ordenações do sistema político. Se não repensarmos nossa prática, estaremos sempre trabalhando em prol do controle do Estado que inconsciente agimos contrário a libertação. Atuar conscientemente formando leitores críticos é libertar-se e libertar o povo (leitor). „(...) Queremos ressaltar que não é nossa intenção criticar os professores. Sabemos que eles são assujeitados, interditados e desconsiderados em seu dizer.” (ASSOLINI apud TFOUNI, 2011, p. 151).

Partindo do princípio que o professor é um leitor que nasce inserido na escola, envolvido na educação e que continua a margear a sociedade, então presumimos que o professor ao menos deva ter um grau menor de assujeitamento e produzir suas aulas pautadas na libertação deste leitor presumido.

Reconhecemos o papel fundamental não só da escola, mas do professor agente do processo de ensino-aprendizagem, como mediador de práticas de leituras que permitam uma construção do pensamento crítico e reflexivo. Para tanto o papel do professor não pode se limitar a apenas ser motivador de leitura, antes há de pensar que leitura devo levar

e que leitor presumo formar. A partir dessa perspectiva, priorizar práticas em que a interação e interlocução possam trazer contribuições significativas para a formação de leitores competentes.

1.3 O professor nos dias atuais

Os fatos passados obedecem à gente; os em vir, também. Só o poder do presente é que é furiável? Não. Esse obedece igual – e é o que é... Então, onde é que está a verdadeira lâmpada de Deus, a lisa e real verdade? (ROSA, 2002, p.93)

Em poucas palavras Guimarães Rosa consegue sintetizar qual é a função do professor hoje em sala de aula, ao menos podemos imaginar como deveria ser, afinal localizar-se no passado e vitimar-se pela forma como está vivenciando sua profissão, ou então passar a crer no imaginário desejoso do - Ah! Deveria ser... não modifica a realidade.

Neste recorte Rosa (2002) nos diz onde se deve localizar o professor. E onde “a lisa e real verdade”? Se pensarmos em Riobaldo, narrador de Grande Sertão, a origem é alojar-se no próprio homem, onde todos os fatos e qualquer circunstância temporal obedecem e amoldam. Segundo a outra visão, absolutamente correta e neutra “a verdadeira lâmpada de Deus” estaria fora do alcance, de contexto e de perspectiva.

Isto posto, nos leva a pensar qual a relação positiva com a função do professor nos dias atuais. Aqui dorme o cerne da questão professor. Contextualizar Guimarães Rosa e a função professor estabelece uma discussão e reflexão sobre as implicações de o professor tomar uma ou outra vereda. Que papéis devemos assumir em nossa prática de sala de aula para promover uma leitura profícua? A quem estamos servindo enquanto mediador do conhecimento: a inclusão ou exclusão? O nosso discurso enquanto professor serve para manutenção ou modificação social? Durante nossa exposição não temos a pretensão de diagramar uma postura ou fala apropriada para servir de regra, mas colocamos este trabalho à guisa para reflexão.

O professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação. Ainda que adote uma pedagogia aparentemente “renovada”, supostamente menos autoritária e centrada no aluno, que pretenda enfatizar a formação ao invés da mera transmissão de informação, esse professor estará, sem o saber, apenas

desempenhando o papel de guardião e de divulgador de significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e “verdadeiros”. Esse professor ignora, portanto, sua condição de peça fundamental do jogo ideológico que, aliás, tem como objetivo principal sua própria manutenção. Ao escamotear a origem ideológica de todo e qualquer processo de significação, o professor serve principalmente – e às cegas – à ideologia de que é produto já que todo jogo ideológico, para ser mais eficaz, deve exatamente escamotear seu caráter de “jogo” e apresentar-se como “verdade” independente e comprovável (ARROJO, 2003, p.89).

É possível perceber que as implicações dessas reflexões são de suma importância para prática de sala de aula do professor. Pois neste postulado nós nos localizamos enquanto sujeito formador de leitor, se seremos congruentes na manutenção do sistema de ensino ou se quebramos as regras e determinamos uma melhor prática docente.

A abordagem “menos ilusória” que temos aqui a propor não se estabelece como infalível, nem muito menos como uma regra a ser cumprida às cegas, mas para que todos nós possamos repensar nossa prática e ressignificá-la. Mesmo ciente das enormes dificuldades as quais estamos submetidos, enquanto professores.

Precisamos perceber que a leitura para formação de leitores precisa ir além da compreensão, privilegiar também a interpretação, sem relegá-la a um plano posterior, justificando como desconhecimento ou que a compreensão ocorre quando o leitor reconhece o sentido sócio-historicamente constituído e vinculado a sua posição de sujeito. Portanto a compreensão está intimamente ligada a coerência externa em que devemos considerar o inteligível – codificação/decodificação, o compreensível, o interpretável e a relação entre enunciado e enunciação.

Portanto, o professor precisa compreender os processos que integra essa interlocução, pois “a cada palavra da enunciação que estamos a compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (ORLANDI, 2001, p.132). A compreensão está na interação construída socialmente e no efeito que o leitor e o autor atribuem ao texto, portanto é imprescindível o diálogo.

Observamos que além do distanciamento teórico que a grande maioria dos professores estão para produzirem suas aulas e logo, buscar em estudos científicos uma prática mais consubstanciada, há ainda uma reclamação corrente, sobre a dificuldade com o uso dos celulares pelos alunos. Um dos professores retrucou em uma de suas aulas: “ a

tecnologia vai substituir os livros e professores! ”

Se analisarmos a história do livro, veremos semelhança com a presença do televisor em nossas casas, pois também fora colocada como um substituto do livro. O que de fato não ocorreu. Vislumbramos que os aparatos tecnológicos são suportes para implementar nosso trabalho e não o contrário. A máquina precisa do humano, mas nós necessariamente podemos fazer uso quando conveniente ao nosso trabalho.

1.4 Aspectos do professor atual do ensino básico

É certo que a escola deve mudar e esperamos que essa mudança ocorra o mais breve possível, em especial esta espera é focada na atuação do professor. O professor também almeja estas mudanças. Mas como está vivendo o seu cotidiano para promover essas mudanças? Faremos uma breve retrospectiva do professor com base na Escola na qual este trabalho está pautado.

Ser professor também é deparar-se com uma das únicas profissões que se percebe a incoerência salarial a partir da inscrição em um edital público. Visto que a inscrição para concorrer a qualquer vaga o valor é o mesmo para qualquer área profissional de nível superior, mas a percepção salarial mensal dispara absurdamente, entre o de professor e outros profissionais. Salientando que a responsabilidade do professor é com a formação de vidas para o convívio social.

É de extrema importância o tempo que o professor deve se dedicar a auto formação, ao estudo das novas teorias, se acercar de saber e, portanto, ser o mediador entre a teoria e a prática. Será possível a este profissional ser o facilitador da própria aprendizagem e dedicar tempo para sua prática em sala de aula; para seu cabedal de conhecimentos? Visivelmente, observamos que não. Então, a educação tem melhorado muito, mas ainda depende da vontade política e do merecimento da sociedade como mencionado anteriormente neste trabalho.

Nesta perspectiva, a educação está escamoteada, fragmentada, visto que os professores que se acercam de conhecimento, ainda encontram nova dificuldade, que são os olhares díspares e que subliminarmente deslocam a quem pretende fazer a diferença. Alguns não se importam e enfrentam a situação, outros, desistem e segue o padrão de

ausentar-se aos estudos e/ou a prática melhor embasada.

Por outro lado, percebemos uma vontade árdua em crescer profissionalmente, em buscar algo que lhes permitam se sentirem mais valorizados. Onde se sintam orgulhosos de dizer: “eu trabalho para tal instituição”, que implicitamente, significa dizer que sou melhor, pois estou no melhor, ou ainda, faço o melhor.

Em contrapartida não se promoverá melhores escolas apenas deixando os alunos em horários integrais, (política atual de vários governos) precisa de mais. Precisa que o professor possa atuar basicamente em sala de aula, que haja um plano de cargo e carreira digno a importância da educação para o país e ainda que, o professor tenha o perfil de pesquisador da própria prática e que esta seja pautada em um compromisso partilhado com todos que fomentam a aprendizagem e principalmente, para com o conhecimento.

1.5 Professor formador de leitor

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Procura da Poesia (ANDRADE, 1969)

Como pensar em um professor formador de leitura se este não for um bom leitor? Início este item questionando a chave que o professor de leitura precisa trazer dentro de si, antes mesmo de tentar inserir a leitura como um pressuposto para aprendizagem. A leitura é uma prática discursiva que estabelece relações, reconstituindo, resignificando, alterando nossa prática e a nós, enquanto sujeitos sociais. A leitura nos leva além, nos proporciona refletir e desafiar as estruturas sociais, permitindo repensar a desigualdade, os implícitos ideológicos. Como se fazer fomentador de uma prática de leitura crítica neste contexto? Inconcebível o professor não leitor, é o mínimo que podemos mensurar.

O que precisamos para sermos professor de leitura? Precisamos ser um bom leitor, nos acercarmos das teorias que darão suporte às práticas de interlocução entre texto-leitor-autor. Para tanto, além de sempre nos colocarmos como um estudante, devemos nos posicionarmos também como pesquisador, uma vez que nossa prática deve ser analisada e testada na medida do possível. Apenas com ações simples possamos obter resultados para

melhor construir nossa prática em sala de aula.

Creemos que o professor ao fazer a leitura de um texto do livro didático deve instigar a reflexão dos alunos em relação as inúmeras possibilidades que traz o texto, como as expressões linguísticas, a intencionalidade do autor, o que era comum tanto culturalmente, quanto as questões históricas sobre autor e texto.

Comprendemos o professor como Kleiman menciona, um palestrista, aquele que intercambia a atenção dos seus ouvintes e de certa maneira resume, facilita o material. Neste aspecto, o professor deve fazer as devidas interlocuções para facilitar o fio condutor à significação do texto e promover a formação leitora dos seus alunos.

Ora, Kleiman (2013) nos aponta como um professor deve propiciar contextos nos quais o leitor deve recorrer, entre eles os sociais e culturais.

Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processo INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra. (KLEIMAN, 2013. p.52).

Na área de Língua Portuguesa, todo tempo é pouco para efetivamente se destinar a produção de leituras, principalmente para a compreensão global, e menor ainda, o tempo que se dedica a ideologia subjacente, a análise crítica, observar os percursos que o texto está induzindo, as marcas textuais do autor, autorizando tal ou qual interpretação, as interlocuções autor/leitor, produzir criticidade a partir do texto, refutar o texto, pensar o texto e por conseguinte, pensar o mundo.

Por esta razão nosso trabalho se acerca de três teorias distintas, com o intuito de que o professor fomentador de leitura esteja ciente de todas as teorias e que as utilize em sua prática cotidiana, sem para tanto fazer uma mescla de todas ao mesmo tempo, mas estabelecer uma prática ciente de qual teoria está centrada para cada finalidade que se pretende enquanto professor. Neste caso, nos referimos a Linguística Textual (LT), a Teoria da Enunciação e Análise do Discurso (AD).

1.5.1 Base teórica para uma prática social

A leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo. (KLEIMAN, 2013. p. 9)

Podemos observar que Kleiman (2013) nos traz a leitura como uma experiência particular e única, mas também como um evento social. Afinal vivemos numa sociedade onde a escrita é preponderante e tem um grande valor para a interlocução entre os sujeitos, para entender as normas, para transitarmos pelos diversos patamares sociais.

Notamos, que a leitura referida por uma grande parte de professores, se prende unicamente a sinais gráficos e não a uma noção de leitura mais abrangente, que vá além dos livros didáticos. Todos, não somente os nossos alunos, precisamos aprender a ler e a reler a nossa realidade, pois quem não entende o que lê, não sabe *ler de verdade*, não sabe o que vê e não compreende o processo social, histórico e cultural ao qual está inserido. Assim, não entende o que subjaz o texto

A nossa proposta visa que o professor possua e/ou busque uma base teórica diversificada, que tenha um caráter final intervencionista, no sentido de congregar êxito na formação de leitores, conferência a saberes distintos, mas complementares em se tratando da ação pedagógica fundamental da sala de aula.

Observamos que embora a leitura esteja associada ao conceito de escola, de estudar, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ainda é posto sobre a ênfase da decodificação e não abordado sobre a intencionalidade, o contexto histórico-social-cultural em que foi produzido o texto. Visto dessa forma, o processo de leitura e escrita é deficitário e, por várias razões é assim. A principal delas é que os professores como explanado acima, não disponibilizam tempo para a auto formação.

Assim, multiplicam-se os que se dizem leitores, mas crescem cada vez mais os analfabetos funcionais. Principalmente aqueles que leem qualquer noticiário político, econômico, social e sempre se sentem como um estranho ao ninho. Visto que, não concebem ou melhor, não compreendem leituras com diversidades de tipologias, não produzem as conexões das quais Meurer nos diz, ou mesmo compreendem àquilo que não é ou faz parte do seu costumeiro feijão com arroz.

Implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de desigualdades, discriminação e até abuso (MEURER, 2000. p.160).

Neste recorte é possível percebemos que ler envolve práticas discursivas e sociais e aqui reside o maior precipício que cerca os potenciais leitores, pois em geral apenas leem, apenas deduzem o escrito, e raramente refletem, recriam, desafiam o escrito, como se o escrito fosse lei pétrea. Aprendem apenas a obedecerem ao dito/escrito e desta forma desconhecem que ser leitor envolve diversas habilidades além de decodificador. Além do que, os textos nos livros didáticos e trabalhados em salas de aula, em sua grande maioria solicitam apenas a superficialidade de entendimento por parte do leitor.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Na fala da autora acima, são vários os fatores que agravam a deficiência de leitores, advém de inúmeras razões. Uma delas é a de atribuir apenas a área de linguagem esta responsabilidade, além do que, a escola não se preocupa que é preciso formar leitores para vida social, para além da decodificação. Especialmente para se sentirem aptos a resolver outros tipos de leituras que socialmente são colocados a prova, uma vez que até mesmo para acessar um caixa eletrônico se faz necessário, ainda que seja apenas um aviso no mural da escola, é preciso entender, compreender os enunciados.

Para trabalhar leitura, com base nos princípios teóricos que determinamos neste trabalho, constituímos a princípio leituras das bases de Linguística Textual (LT), e que com a continuidade, poderia ser a ponte que os transportariam para a reflexão. Questionamos se seria esta também a maneira de obter alunos leitores, pensadores, questionadores e principalmente que tem coerência nas suas analogias ou suas refutações? Quando falamos em leitura estamos nos referindo a uma prática impregnada de linguagem no sentido literal, e quando falamos em leitor, estamos mobilizando uma concepção de sujeito, que é

contaminado por processos ideológicos e inconscientes. Neste sentido, podemos dizer que todo sujeito tem histórias das quais faz parte ou que está substabelecido por elas.

“Só aprende quem tem fome” (RUBEM ALVES, 2002), entendemos e vamos além, acreditamos que reside neste pressuposto como o imprescindível para a escola dar um novo significado para a leitura e, antes mesmo de ensinar a ler, fomentar a necessidade de ler. Talvez seja esta a chave da leitura em tempos de internet, nos tempos digitais. Propiciar experiências prazerosas individual e coletivas. Trabalhar as infinitas possibilidades pela qual a leitura tramita.

Pensando em uma escola que deseja formar leitores autônomos, críticos, criativos, reflexivos, devemos propiciar experiências prazerosas individuais e coletivas. Trabalhar as infinitas possibilidades pelas quais a leitura tramita. Quer para agir, criar vínculos consigo mesmo e com os outros, precisamos enquanto professor formador de leitor, mobilizarmos as diversas áreas, mobilizarmos todos para o poder que traz em si a leitura e que, sendo os alunos leitores em potencial, e também com a leitura mobilizar o pensar, e mais ainda, o agir, o sentir.

Somente a leitura é capaz de ressignificar as leituras interiorizadas, as leituras de mundo e assim assegurá-los o passaporte para transportá-los da sala de aula para a vida, mais ciente do mundo e mais politizados.

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos as misturas de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. A diferença que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitamos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade (COSSON, 2014, p. 15).

Sabemos e coadunamos com Cosson que somos corpos linguagem, e é com base nesta maneira de crer que baseamos nossos estudos, nossas pesquisas. Mas o que nos intrigamos de fato, é como promover a estes corpos que necessitam de atividade intelectual, suscitando a leitura como o único meio capaz de teletransportar o leitor a outro patamar? Como guiá-los à leitura sem tantos obstáculos? De que forma fazer da leitura um exercício contínuo para a pesquisa, para um arcabouço de conhecimentos? Qual a maneira de induzir a leitura, processo lento e cheios de meandros, a uma juventude tão assaz pela

urgência das telas deslizantes? Contrapor estes obstáculos é de fato a maneira de encontrar a saída do labirinto que há pouco me reportava.

A leitura precisa servir de arcabouço para tantas outras multimodalidades, e assim fornecer caminhos para que a leitura possa se acercar das tecnologias atuais e, permitir ainda, que tenham outras serventias aos leitores carentes por esse mundo digital. Mas se pensarmos em leitura crítica e produção de sujeitos politizados, pensadores, reflexivos, é necessário nos reportamos à motivação e esta não pode ser desencadeada sem fruição.

Os livros ditos “eróticos” (cumpre acrescentar: de feitura corrente, para excetuar Sade e alguns outros) representam menos a cena erótica do que sua expectativa, sua preparação, sua escalada; é nisso que são “excitantes”; e, quando a cena chega, há naturalmente decepção, deflação. Em outros termos, são livros do Desejo, não do Prazer (BARTHES, 2013. p. 68).

É possível definir, segundo Barthes, que o envolvimento do leitor com o texto não se dá pelo simples fato de que o texto traz prazer, mas este deve ser o caminho pelo qual o leitor chegará ao prazer, assim o texto deve ser desejado pelo leitor. Mas como fazer para os alunos percorrerem ao encontro do prazer? Como instigar a leitura como objeto de desejo? Este é o primeiro grande desafio, que nossa proposta de pesquisa reconhece como um obstáculo a ser superado. Especialmente, como fazê-la objeto de desejo e ser desejada sem permitir a fuga dos leitores e nem a cobrança apenas para notas pelas instituições.

Neste ponto, nos parece crucial fazer os leitores perceberem que somos sujeitos sociais e, portanto, precisamos estar atentos a tudo que cerca o sujeito leitor, uma vez que pode refletir sobre o próprio leitor. Instigando-os a perceberem que somos sujeitos políticos e que, por isso não podemos ser imunes, alheios ao mundo, pois é preciso perceber um outro aspecto da relação: o discurso-poder-sociedade que se dá na educação. A quem interessa a formação de um povo? Ao governo (elite) que manipula ou ao povo “simples”? “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, p.44).

Logicamente sabemos das fraquezas das nossas instituições, como diria Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a

constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes? (FOUCAULT, 2004, p.44).

Observando pelo olhar deste cientista, podemos dizer que, o pensamento foi deixando o discurso cada vez ocupar um lugar menor entre o pensamento e a fala. E que mesmo os que falam, nós professores, há uma ideologia que buscamos doutrinar, embora nem sempre estamos totalmente conscientes de qual ideologia somos adeptos. E é neste ínterim, que enquanto professores, precisamos alimentar em nossos alunos a condição de mudança, e que toda mudança começa em nós, e que a única maneira de mudar o nosso contingente é mudarmos a nós mesmos.

A maneira mais ampla do conhecimento se dá pela leitura e assim, esta é a singular forma de se rebelar contra o poder que se sobrepõe, pois apenas a leitura possibilita sermos sujeitos politizados, reflexivos, críticos e atuantes.

Devemos propor a leitura nas formas mais simples de (des)proposição para alcançar as mais complexas proposituras, quando o leitor pode e deve se transformar no escritor de suas ideias, argumentar, refutar e defendê-las.

Reportamos a (des)propositura, no sentido de aos iniciantes às leituras não empunharemos tanta responsabilidade aos primeiros intuitos, deixando-os perceberem a leitura como uma necessidade para aprimorar às finalidades das atividades oferecidas. As leituras se tornarão complexas à medida que forem necessárias ao bom desempenho das atividades. Com o foco final de se apresentarem para os demais (colegas, professores, instituições) e concorrerem na secção que foram individualmente/coletivamente escolhidas pelos mesmos.

Assim, nós professores, induzimos a leitura, focalizando apenas a finalidade multimodal e a leitura no segmento necessário para as proposições iniciais, que sejam o teatro, esquete e curta metragem.

Paulatinamente esta pretensão inicial vai se complexizando à medida que as atividades forem se dificultando, e assim fazê-los sentir fome por leituras, a necessidade de ler como pesquisa, ler para produzir seus próprios argumentos, suas ideias, suas refutações ou mesmo suas analogias com as ideias preconcebidas ou refutar as anteriores e compor novas.

1.6 Uma experiência sob a perspectiva histórico-crítica

De todas as perguntas terríveis feitas a Alice no País das Maravilhas, a mais terrível de todas é assoprada pela lagarta: “Quem é você? ”

Sem necessariamente querer adentrar pelo lado psíquico ou filosófico que alardeia a inscrição: Quem é você? ”, mas objetivando conhecer especificamente o lugar simbólico que ocupa a nossa profissão em nossas vidas, em outras palavras o que buscamos e como se dá esta autodesignação. Em que estratificação de quem sou representa minha profissão, objetivando descobrir o efeito-sujeito da construção de ser professor, uma vez que o lugar simbólico e sua representação está necessariamente ligada ao Outro.

Nosso percurso profissional prescinde de um lugar perceptível de status quo, pois somente através da valorização deste lugar simbólico e social, podemos encontrarmos na profissão, nossa identidade pessoal. Isto porque, a profissional e pessoal são indissociáveis, assim, a valorização do profissional corresponderá também a valorização pessoal. Pois não denotamos na sociedade, este lugar simbólico de destaque para nós professores, embora estejamos no caminho de brevemente ocorrer. E nesta alteridade do lugar simbólico e sujeito, preocupa-nos que não haja por parte dos professores um estimar aos seus fazeres, pois sem esta estima pessoal, seu trabalho também não fluirá em direção a promoção da educação.

Desta forma, historicamente os discursos sobre quem são os profissionais da educação se constituem e são constituídos pelas práticas realizadas pelos sujeitos sociais. Por isso, a escolha, distribuição e produção textual estão relacionadas a nos reconhecermos enquanto sujeito históricos, culturais e sociais para realizarmos práticas de construção e transformação de um sistema arraigado e constituídos socialmente.

Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir a elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes, e a interpretação que irá fazendo da realidade também será diferente; apesar de possuir elementos compartilhados com os outros, terá determinadas características únicas e pessoais (ZABALA, 1998, p.90).

Necessitamos de estratégias de leituras que visem transformar (se). E para tanto, é preciso que nós saibamos nosso lugar na escola e no mundo. Tomemos partido então. Assim, precisamos dizer que há alguns pré-requisitos essenciais ao professor formador de leitor:

Seria importante que tanto o professor quanto o aluno soubessem que leitura não é uma questão de tudo ou nada. Mas sobretudo, o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam coenunciar juntamente com o autor do texto; mas que, igualmente, saibam que não só é possível, mas necessários saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um “objeto sagrado” e que, por conseguinte, pode ser contestado. (INDURSKY apud TFOUNI, 2011. p. 176).

Observemos que Indursky nos propõe que o texto não pode ser visto como o sagrado, imutável. É função nossa sermos leitores possuidores de condições de avaliar a textualidade, a enunciação, coerência, o discurso e conseguintemente, posicionar-se frente ao texto. Tomamos então como pré-requisito para ser um professor formador de leitor o profissional que se auto define como tal, com aquele orgulho de quem pode fazer uma mudança, uma transformação, de quem faz a diferença. O segundo passo é tomar uma posição diante dos textos, assumir um papel crítico ante os textos que levará para seus alunos e finalmente, adotar estratégias que possam instigar e motivar os alunos a serem leitores proficientes.

CAPÍTULO II

1. RELAÇÕES TRIALÓGICAS: LEITOR, TEXTO E ESCRITOR

A cultura e a língua mudam porque elas sobrevivem num mundo que muda: o sentido de um verso, de uma máxima, ou de uma obra muda pelo simples fato de que mudou o universo das máximas, dos versos ou das obras simultaneamente propostos àqueles que o aprendem, o que se pode chamar de copossíveis (BOURDIEU, 1987. p.143).

Vivemos em uma sociedade que tudo muda rapidamente e a mudança é a única coisa que permanentemente acontece. Precisamos estar atentos as mudanças que ocorrem socialmente e promovermos mudanças em nossas práticas em salas de aulas. Imprescindíveis para compreendermos essas mudanças se faz a leitura e os processos interlocutórios.

As relações entre os interlocutores de um texto vão além do texto. Os interlocutores apenas configuram os tipos de simbioses ou entraves estabelecidos pela leitura. Perini,(1980) afirma que: “um texto mal sinalizado dá menos do que deveria ao leitor, fazendo maiores exigências ao seu uso de conhecimento prévio do assunto”.

O professor de Língua Portuguesa deve conhecer as teorias para que entenda também as mudanças nos livros didáticos e termos teóricos que se inovam e são mesclados as atividades que trazem. Além do que, entender a legibilidade de um texto, quem produz esta legibilidade, os aportes necessários de leituras para compreensão global e assim produzir sentidos a partir de textos e leituras diversas.

Podemos sugerir inúmeras questões e tantas outras a se precipitem a preencher as lacunas, melhor dizendo, o intervalo possível, para diversos elementos que circundam o complexo interlúdio entre leitor, texto e autor. Todos os elementos de um texto fazem parte deste imbricado interlúdio entre texto e leitor. Vale salientar que necessariamente não encontraremos todos os elementos possíveis em um único texto, visto que os implícitos dão grandeza ao escrito, ao lido, as ideologias.

Infinidades de questões podem ser sugeridas, formuladas e tantas outras se precipitem a preencher as lacunas, melhor dizendo, o intervalo possível, para diversos elementos que circundam o complexo interlúdio entre leitor, texto, escritor. Todos os elementos citados fazem parte deste imbricado interlúdio com o texto, mas não são

imprescindíveis todos elementos estarem em um texto, visto que os implícitos dão grandeza ao escrito, ao autor e ao leitor.

Essa relação triológica (leitor/texto/escritor) são simbióticas e entrelaçadas no sentido do texto e que se dá/retira ao/do texto. E o leitor/autor há de ter livre relação de aproximação ou distanciamento no processo de escrita, e o leitor também, para que façam assimilações do lido, implícitos e explícitos.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilitam controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69-70.

O ato de ler se integraliza em ser autor partícipe do texto, afinal é o texto uma construção de tijolos aparente, onde cada bloco ao ser integrado ou retirado, modifica a paisagem. Apenas decodificar palavras é limitante ao papel do sujeito leitor. Apenas decodificar contexto não amplia o horizonte do leitor. É preciso chegar mais longe, é necessário desenvolver seu papel de sujeito atuante.

Ponderamos ainda que é função do professor possibilitar o processo de leitura proficiente, pois observamos leitura como processo ORLANDI (1987), ou seja, há um lugar para o leitor tanto quanto para o autor, pois se há condições para a produção do texto há condições para a produção da leitura. Conseqüentemente, por este ângulo, há interlocução entre texto, leitor e autor.

Cabe ainda a respeito da formação do leitor e das leituras, interpelarmos em nossa prática em sala de aula atenção às escolhas e às formas como trabalhamos as leituras, quais leituras e como formar alunos leitores, em uma pedagogia de amarras ou libertária. Por isso, ponderamos que de antemão o professor deve antever qual leitor estamos delineando mediante nossa prática. Nesse sentido, a democratização da educação para Freire(1982), supõe um aprendizado da leitura e escrita que abre caminhos para o homem ser agente de si mesmo, numa sociedade letrada e que “induz” o leitor que deseja ter. Por isso, sua ênfase

dada à leitura é:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante(...)Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido...Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo no cotidiano (FREIRE, 1995, p.29-30).

Como nos diz Indursky apud Tfouni (2011, p.171) que “os sentidos do texto, à luz de suas condições de produção de leitura, resultam da interlocução discursiva estabelecida entre sujeitos historicamente determinados: autor e o leitor”. E em Freire (1995) a criatividade em torno da compreensão ser o aprofundamento necessários a experiência em sala de aula, e assim a busca do sentido do texto não é exclusividade do leitor ou apenas do autor, pois para nós a prática discursiva da leitura não é possível pensá-la apenas como retirar sentido ou decodificar as palavras inscritas no texto.

1.1 Concepção de texto

Segundo Koch (2002), “Nessa acepção, que vigora atualmente nos estudos sobre o texto, no campo de investigação em que nos situamos, o contexto abrange não só o contexto, como a situação de interação *imediate*, a situação *mediata* (o entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivos dos interlocutores que, na verdade subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais”. Que a nosso ver é indispensável pensar nas relações do sujeito leitor e o sujeito autor. Neste caso em especial, o professor deve ressignificar o contexto histórico e social no qual o autor produziu o texto.

Na teoria da Linguística Textual, promovemos o estudo da superficialidade do texto, neste caso irá se prender as questões de coesão do texto, da coerência textual, segundo o qual Indursky apud Tfouni (2011, p.165), “se o texto está bem encadeado, se sua estrutura é coesa, se suas ideias estão bem articuladas, permitindo o bom entendimento de sua significação, então o texto apresenta textualidade e o leitor é capaz de apreender com propriedade sua significação que decorre da coerência do texto lido. Ora, se nos prendermos apenas as questões coesivas e coerentes do texto, a leitura seria superficial, por

não se tratar das questões que envolvem o texto, a produção, o autor, o sentido, os fatos históricos, sociais, políticos,

Para a concepção sociocognitiva e interacional de linguagem, é indispensável o *contexto*, que para nós é imprescindível a qualquer texto, visto que toda e qualquer escrita subjaz de um corpo histórico e social. Como nos alerta Koch (2012, p.84): “Em nosso entendimento, não se pode falar em texto sem contexto, isso por que, na concepção sociocognitiva e interacional de linguagem que perpassa nossa obra, toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais”. Desta maneira, o professor ao ler/ouvir deve ir dando motes, para que seus alunos possam ir desejando preencher as lacunas com as quais ainda percebem o enunciado.

A esta atividade, na qual podemos denominar de uma representação dos sentidos, que podem gerar um texto se deslocado do seu contexto, pois são estas representações também, meios de se produzir novas relações com o texto e, perceber a partir deste, outros enunciados, além de tomar para si outras ideologias que subjaz para a produção de sentido, em outras situações. Assim, cabe ao leitor estabelecer relações, resultando em uma complexa rede de possibilidades que o estimulam cada vez mais, por si próprio, produzir outras conexões ainda não formuladas.

Os dados que o leitor temporariamente podem reter, aumentam o poder sugestivo que encontrará na obra lida e que mobiliza a imaginação em busca de soluções possíveis. O ato da leitura neste caso, ocorre, pois de forma dinâmica, visto que, enquanto o leitor produz a leitura, ao mesmo tempo, cria hipóteses para solucionar suas dúvidas. Permitindo a partir de elucubrações, pelos esquemas formados com experiências idênticas, criar um caminho de produção de sentido, tentando preencher os espaços vazios assimétricos texto/leitor, característicos da falta de assimilação das ideologias, contextos sócio-culturais e históricos que perpassam leitura/texto.

Dentro da perspectiva da enunciação, podemos estudar as marcas deixadas pelos enunciados. Neste âmbito, o texto é pensado no contexto situacional, no qual se encontram seus interlocutores e conseqüentemente, em qual espaço, tempo estão situados o texto, aqui visto como um objeto linguístico-pragmático. Em suma, podemos perguntar sobre a interpretação dentro dos limites colocados pela outorga do autor. Estas analogias que produzimos através de outras formas de pensar o texto, de instigar ao aluno o sentido,

através de outros textos, de outras dinâmicas, produzimos também a memória de curto e longo prazo que auxiliarão ao leitor a produção dos esquemas.

Assim sendo, a homofonia produzida pela palavra “cálice” no texto de Chico Buarque (1973), passa a ser resgatada a partir da produção de um sentido, que sem o conhecimento do contexto não seria possível. E o que antes era estranho, passa a ser uma linguagem familiar. Vejamos como nos alerta para esta complexidade da leitura a linguista:

É preciso, antes de tudo, distinguir a complexidade oriunda de um conteúdo pouco familiar da complexidade proveniente de fatores linguísticos. Um texto de conteúdo altamente familiar possibilita ao leitor usar muitos de seus esquemas, o que nos faz prever uma leitura com um bom componente de processos descendentes, dedutivos e analíticos. Se, por outro lado, o texto é sobre assunto pouco familiar, de nada lhe serve o seu arsenal de esquemas (KATO, 1987. p. 76).

Ao oferecer as imagens filmadas ao aluno, o professor estará construindo com seus alunos o contexto tão necessário a complexidade, para que eles evidenciem quão distantes estão na compreensão do texto em pauta. A relevância de visualizarem o contexto através dos pequenos filmes serve, especialmente, para a formação dos esquemas.

1.2 Ser leitor

Leitor na concepção de Meurer (2000) implica naquele que estabelece relação e conexões de forma a perceber que os textos constituem práticas discursivas. Significa ainda, que os leitores desafiam uma estrutura social, refletem o lido e promovem argumentação construindo sentido(s).

A partir da etimologia da palavra ler (do latim legere), termo do qual podemos retirar duas acepções de se fazer leitura não excludentes entre si. O ato de contar, de enumerar as letras (alfabetização); o significado de colher, que poderíamos entender como leitor como aquele que caberia a tarefa de buscar (interpretar) algo pré-determinado no texto, o sentido atribuído pelo autor. E ainda a ideia de produzir sentidos, que neste caso dá ao leitor um poder maior que os anteriormente mencionados, visto que o autor ao escrever não tivesse consciência disso.

Poderíamos ainda citar os que denominam leitor como aquele que em um ato

mecânico e solitário decodifica o texto, então o leitor neste aspecto não produz sentidos, apenas situa nas palavras o significado literal que o código apresenta, sem levar em conta o contexto. Neste caso específico pensamos que o leitor é um decifrador, assumindo o papel passivo de decifrar os códigos inscritos no texto.

Coracini (2005) apresenta-nos esse modelo como estruturalista e reducionista, visto que percebe a língua e o texto como estruturas fragmentadas em partes menores e que o texto seria a união desses fragmentos, assim (...) “ Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa, significa considerá-lo fora de toda subjetividade, como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito – e portanto – a subjetividade não teria lugar”, e o leitor não teria a sua própria dimensão de sentidos estruturados como forma de ser e se reconhecer (grifo nosso).

Pensamos que o leitor é um sujeito historicamente constituído, vive culturalmente cercado por linguagens que representam seu mundo, seus pensamentos e sua interatividade com tudo que o cerca, desde a linguagem ao comportamento individual que o integra a sua realidade. Por isso, pensamos que o leitor é um resultado de uma inter-relação com texto e autor e que a produção de sentidos é a partir dessa relação do leitor com o mundo, que as possibilidades de leituras se ampliam proporcionadas por inúmeros níveis de letramento. Assim, podemos dizer que leitor para nossa concepção é visto como o sujeito que carrega consigo a polissemia de outros sujeitos, representando sua subjetividade através da linguagem, leitura, escrita.

1.3 Ser autor

Segundo Vygotsky, a escrita é um desenvolvimento organizado, assim determina que o desenhar e o escrever estejam de certa forma tão organizados que sejam estágios preparatórios para o desenvolvimento da língua escrita. E que a língua escrita difere da oral e que exige um nível de abstração alto para seu funcionamento. Assim a escrita ultrapassa a ideia de concepção e meio de comunicação. Vai além, é instrumento reflexivo que possibilita ao escritor refletir sobre o pensamento.

Vista dessa forma, a escrita não é mera transcrição, mero ato de transformar sons

em letras – que não é tão simples- pois há aspectos da oralidade que também revelam outras linguagens. A escrita possibilita os processos argumentativos que se organizam no pensamento, constituindo um sistema de signos usados para representar nossas ideias, nossos pensamentos, saberes, vivências particulares ou culturalmente aprendidos, socialmente experienciados e historicamente construídos.

No que tange ao texto literário, muito mais que uma representação deve ser vista como dimensão de sua experiência histórica e que influencia o leitor no seu horizonte e expectativa de vida, sua visão e até mesmo em seu comportamento. A literatura ao longo de seu percurso influenciou não apenas a questão estética, mas sobretudo a mudanças éticas, sociais e psicológicas, promovendo ao leitor uma visão que até então não havia pensado ou não ousava propagar seu pensamento.

Significa dizer, que ao tempo em que a obra literária ao mesmo tempo em que é aberta ao leitor, a sua produção de sentidos, é fechada no que tange a organização. Desta forma, promover a leitura e escrita a partir de obras literárias é permitir que o leitor perceba tanto a organicidade da literatura, quanto os avanços sociais aos quais estamos envolvidos enquanto sujeitos desta sociedade retratada e que representa nossa história cultural. Por esta e outras razões, escolhermos obras literárias para leitura e produção textual, significa além de muitas outras razões, a de permitir que o aluno leitor transite por sociedades, por valores éticos, tramas psicológicos, memórias culturais e comportamentais, que poderão a partir da leitura ressignificar tantas reflexões sobre si enquanto indivíduos inserido socialmente no mundo próximo e sobre o mundo como realidade distante. Portanto, a obra literária e a produção escrita têm o papel de exercer o desvelamento a partir da construção e produção de textos e ações sobre esses textos.

Precisamos salientar quando nos referimos à leitura/escrita percebemos o leitor como sujeito constituído ideologicamente, em algum momento de leitura/estratégia/ações haverá aproximação deste sujeito leitor/autor por alguma estratégia ou atividades proposta a partir da leitura para a escrita, tanto na construção semântica, quanto ao tratamento dado ao texto de natureza para além de parafrástica.

Desta forma é possível não apenas por este texto em particular, mas a partir dele, demonstrar que um texto não está pronto, mas em um *contínuum* processo de interação, em uma constante conversa a qual chamamos de um interlúdio entre os agentes, o texto, o leitor, o escritor e o autor, inscritos no tempo e em um processo, que quando mudam os

interlocutores, assim mudam as possibilidades de leituras.

A partir dessa análise acima, voltaremos a questão: De que necessita um texto para se lhe determinar ter ou não ter legibilidade? Pode-se observar que a legibilidade de um texto não reside apenas e tão somente no texto, nem no leitor, nem no escritor, nem ainda nos elementos constitutivos do texto. A legibilidade de um texto abrange um aporte histórico, social de vida e de leituras de mundo. Requer um aprendizado em ler as entrelinhas e apropriar-se dos implícitos de um texto, o que para tanto requer não apenas leituras fragmentadas, mas direcionamentos e estratégias para compreensão do não dito. Assim uma compreensão global.

CAPÍTULO III

1. LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Observamos que a obrigação da leitura inviabiliza proporcionar um hábito, ou uma necessidade de construir leitores pesquisadores e que neste processo possam construir conhecimentos. Posto que a obrigatoriedade tenha construído alunos distanciados da apreensão linguística e depreensão de diversidades textuais. Visto que a compreensão de um simples enunciado até as profusões de períodos longos e complexos, são prejudicados por não se haver um processo de construção da leitura proficiente, crítica e reflexiva.

Assim sendo, tomamos alguns caminhos que acreditamos ser necessários para investigar e congregar, na instituição escolar, uma conferência entre os saberes distintos, com vistas a fomentar o hábito da leitura com intuito de pesquisa, de se fazer ciência e de se construir conhecimento. Para tanto, vislumbramos diversas estratégias, nas quais, a leitura seja apenas o ponto de partida e a chegada vai depender das similaridades e afinidades vivenciadas por cada leitor, principalmente onde a tessitura entre texto/leitor/escritor os aproximam ou os distanciam. Embora tenhamos tratado apenas de algumas estratégias que supomos as que melhor surtiram resultados em nosso trabalho de pesquisa.

No que concerne a condição da leitura na escola, precisamos torná-la uma ação educativa que envolva todos os professores e alunos, além da promoção de eventos e atividades que congreguem valor para a comunidade escolar e prazer no exercício das ações realizadas pelos alunos a partir das leituras.

O contato com a língua escrita deve ser mais frequente no espaço escolar, por que além deste contato ser promovedor da assimilação com a língua formal, usada para a escrita em sala de aula e em várias instâncias do exercício da cidadania, o uso desta linguagem intitulada padrão, ocorre de forma natural através da leitura. Decorre desse fator, pensarmos ser um indivíduo bom conhecedor da gramática por empregar o léxico com toda uma performance de *erres* e *esses*, quando o bom leitor se impregna do uso formal da língua, sem a percepção de estar estudando a gramática. Este equívoco é simplista, pois considera a leitura como algo fechado, acabado e regulado por normas, cuja

observação assegura o domínio do idioma.

A maioria dos seres humanos pode aprender a ler, mesmo que seja mínimo o contato com a linguagem escrita da sociedade onde o indivíduo se encontra inserido sócio-culturalmente. Aprender a ler, portanto, não é um talento especial, é de alguma forma, semelhante à reparação de automóveis, que pode também subentender uma herança de especialização do cérebro humano. Aprender a ler, de qualquer forma, é um processo lento, ao contrário da capacidade para aprender a falar, que parece envolver um sistema cerebral inato. Aprender a falar surge fenomenologicamente, por imitação, sem qualquer instrução, quase por inatismo, enquanto que aprender a ler, ou aprender a fazer um laço nos sapatos, envolve bastante tempo de aprendizagem. [...]. Aprender a falar é, obviamente, diferente de aprender a ler [...]. A dificuldade de aprender a ler, é muito maior do que a dificuldade de aprender a falar, uma vez que a apropriação do segundo sistema simbólico subentende a apropriação do primeiro sistema simbólico, consubstanciando, conseqüentemente, uma hierarquização de sistemas [...]. Duas condições são necessárias satisfazer, para aprender a falar: substrato neurológico apropriado e desenvolvimento adequado. Condições estas também necessárias à aprendizagem da leitura, parecendo ilustrar a estreita interconexão entre os dois sistemas, como ilustram os trabalhos de Myklebust, 1978 [...]. (FONSECA, 1995, p. 320-321).

O diálogo coletivo deve ser nossa preocupação e da escola em realizá-lo no espaço escolar e imbuir os professores a uma visão esclarecedora da amplificação de conhecimentos possíveis pelo viés da leitura e da escrita. Desta forma, formular propostas de ensino que permitam um intercâmbio maior entre teoria e prática, ampliando o horizonte do letramento de cada aluno leitor.

Devemos enquanto professores observar aproximação ou distanciamento dos interlocutores com o texto, talvez tão importante esta percepção quanto a de outros pressupostos, pois ao fazermos escolhas carregamos com nossas escolhas muitos implícitos. Partindo desta concepção, Orlandi (1987) nos diz que havendo incompreensão, só pode haver mudança de auditório, neste caso específico de obra, de autor.

Preocupamo-nos que a leitura estabeleça uma proposição condizente com a identificação do aluno leitor, e não, especificamente apenas com a idade escolar do aluno, visto que a identificação e amadurecimento do leitor se concretizam mais cedo aos bons leitores, que àqueles que embora tenham idade escolar, mas não têm amadurecimento em situações de contato com a arte literária, com o texto e reflexão crítica. Sobretudo, permitir aos interlocutores do texto estreitar relações com a arte, a estética, a autoria, o estilo artístico é um desafio constante para educação, pois não há um texto que atenda a todos leitores, implícitos, ideologias, ou prazer, pois são diversos elementos que envolvem o

interlúdio entre os interlocutores.

Ao apropriar-se dessas leituras, o leitor/autor passa a produzir novos enredos, compor dramatizações e assim caminhar com maior segurança para seu interesse último, quer sejam roteiros, quer sejam produções de novos textos em diálogos com os textos lidos. São essas leituras que permitem o alargamento dos conhecimentos, descobrindo-se enquanto autor, experienciando a possibilidade de produtor e se percebendo capaz para dar signos aos seus pensamentos, usando para tanto a escrita. Desta forma sentir-se-ão envolvidos como sujeitos ativos.

Inserimos na vida escolar a ideia de leitura/autor, o que pode parecer dizer o que inúmeras vezes fora mencionado e até atribuímos menor importância pela falsa ideologia de que uma vez alfabetizados, somos leitores e sendo leitores, dispensamos a necessidade de buscarmos estratégias de leituras, de criarmos formas de determinar o que, quando e para que ler.

Ao buscarmos em nossos alunos um aprofundamento em suas leituras, nossa preocupação foi de que além das possibilidades de escolhas que lhes permitimos, também que estas leituras não fossem fragmentadas, mas amplamente trabalhadas, utilizando caminhos pelos quais, os suportes de outras leituras fossem se interpellando, à medida que cada leitor/autor sinta necessidade para melhor compreender as finalidades que antevemos, ao propor-lhes leituras e escritas.

A possível construção desse processo de diálogo entre leitor/texto/escritor, possibilita um caminho para o conhecimento da cada um em sua individualidade histórico-cultural-social, além dos interesses e afinidades intelectivas na forma do conhecimento. Neste caminho, precisamos refletir em torno do essencial para promover leituras para leitores, como também que escritura para quais escritores. Desta forma, a visão abrangente de onde começamos nossas leituras, os caminhos que percorreremos e onde finalizaremos são extremamente importantes, pois parte destes alunos de pronto se identificam com determinadas nuances, relativas ao processo de leitura ou escritura, ou ainda de atuação a partir destas leituras.

A base fundamental para tratarmos de leitura, vislumbrando a proficiência leitora e escritora, tem como base uma perspectiva sociointeracionista e/ou discursiva de linguagem, isto posto, não deve se limitar a um trabalho com a leitura como mera decodificação de signos linguísticos, nem a escrita como atividade escolar, voltada

exclusivamente para a percepção do domínio da norma culta, nem tampouco para a gramática como um conjunto de normas do bem falar e do bem escrever independentemente dos usos da linguagem. De forma contrária, busca desenvolver os usos da linguagem e as várias esferas sociais em que as práticas de letramento se materializa. Desta forma, na era digital as práticas de linguagem se multiplicam, fruto do crescente uso das tecnologias digitais que evocam diversificados modos de relações interpessoais e de usos das linguagens.

Desejamos com nosso trabalho uma possível construção do processo de um triálogo entre leitor/texto/escritor. Cremos que o caminho é o conhecimento de cada um em sua individualidade histórico-cultural-social, além dos interesses e afinidades intelectivas na formação do conhecimento coletivo da escola. Buscamos provocar reflexões em torno do essencial à aprendizagem, como promover a interlocução, de quais leituras para quais leitores, de quais escrituras para quais escritores, quando e para qual finalidade. Instruímos em torno do que, quais, para quais, quando, além de sugerirmos como impelir a um processo construtivo da leitura/escrita.

A base fundamental do nosso objeto de pesquisa que trata de se trabalhar com a efetiva leitura, ou seja a leitura proficiente. Para tanto nos cercamos de diversas bases teóricas para desenvolver esta pesquisa e buscamos arcabouços que suscitam conhecimento do cotidiano escolar.

1.1 Leitor principiante

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pista e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2013. P. 30).

A capacidade de ler e interpretar textos reflete tanto na qualidade do estudante que preenche nossas escolas, quanto na sua condição de cidadania. Percebemos em nossos alunos, aqueles que mais facilmente fazem uso da escrita, melhor fundamenta suas respostas e principalmente, conseguem realizar críticas com argumentos contundentes e, ao instigarmos de onde provém o embasamento das construções reflexivas, observamos que

provém das memórias de leituras inúmeras que subjazem a sua cognição.

Observamos que muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem serem leitores proficientes, meta que nós professores e o Estado ensejamos. Pensarmos a leitura sob a perspectiva interacionista significa compreender, segundo Kleiman (2006, p. 25), a concepção de sujeito que se assume, pois “implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionais), de forma sempre renovada, inovadora. O que infelizmente, neste aspecto, nossos alunos ainda não criam contextos inovadores.

A leitura pode se constituir em um ato que liberta o leitor de suas amarras ideológicas, levando-o a consciência crítica frente às condições sociais que se lhe apresentam, libertando-o das ideias dominantes, ou ainda refletindo sobre essas condições dominadoras. Neste aspecto, assumimos a postura crítica de nos colocarmos, no sentido de propor indagações para que este aluno leitor possa perceber os sentidos que estão implícitos no texto, e que nós, enquanto leitores podemos ser meros repetidores de inúmeras ações, sem questioná-las.

Percebemos que em sala de aula do Ensino Médio há muita melhoria na quantidade e qualidade de leitores, mas precisamos melhorar os índices, ainda altos dos leitores principiantes, possibilitando inclusive que a leitura passe a permear seu cotidiano, como um hábito.

Podemos afirmar que leitor principiante, tomamos como base o que Kleiman (2013) nos diz o leitor iniciante usa predominantemente o processo ascendente, ou seja, a decifração da letra ou da palavra escrita precede a ativação do conhecimento semântico” . O grau de compreensão que utilizam para leitura requer da dicionarização de cada palavra e pouco ou nada percebem do contexto. Desta forma observamos que ainda não alcançou a cognição, na qual resgata automaticamente o sentido do texto. O fatiamento do texto, que segundo Kleiman (2013) é um processo de agrupamento para produção de análises significativas, ainda são o recurso para produzirem leituras.

O aspecto mais importante dessa capacidade é que não faz diferença, para seu funcionamento, o tipo de unidade que usa para o fatiamento: precisa apenas ser uma unidade significativa, isto é, ser reconhecida como alguma entidade, seja esta letra, sílaba (agrupamento de letras numa unidade que reconhecemos), ou palavra (agrupamento de sílabas numa unidade maior). (KLEIMAN, 2013. p. 50).

Podemos pensar que contrariamente ao fatiamento que leva a unidades maiores e finalmente possíveis de compreensão, ocorreu que o leitor teve como unidade significativa a palavra como estratégia de reconhecimento instantâneo, ou seja usou palavras no lugar da silabação, o que ainda é insuficiente para determiná-lo como o leitor necessário para ser crítico e reflexivo.

1.2 Leitor razoável

Se escrevo é porque sei, embora não possa explicar o que sei. (CORTÁZAR, 1975)

A epígrafe acima nos conduz ao nível de leitor que ora abordaremos, visto que ainda não se sente co-autor, não se percebe participando do processo de leitura pelo viés do autor e dele próprio enquanto leitor. Se por um lado este leitor já faz uma razoável compreensão do lido, por outro, ainda não é capaz de fundamentar sua resposta com base em suas memórias de outras leituras. Parece vigorar ainda a visão estruturalista, centralizando, na mão do professor que detém a resposta certa, o destino certo da compreensão ledora do texto, da intenção do autor. Por conseguinte, este leitor ainda se sente fragilizado em se colocar em defesa de suas ideias através dos argumentos por ele fundamentado.

Consideramos que a leitura é uma atividade que exige várias habilidades do leitor, Kleiman (1993) chama atenção para observarmos a importância dos aspectos extralinguísticos ou contextuais, ou ainda os elementos linguísticos e textuais. Os extralinguísticos apontam-nos para o que é externo ao texto, por isso a finalidade da leitura neste Projeto que despontou em curtas metragens e teatro, deixou claro o objetivo e as realizações de nossas interferências, com o intuito de acelerar o processo de autoconfiança do aluno e ajudá-los a elucidar os problemas na leitura. Para tanto enumeramos algumas estratégias durante as leituras dos romances, cujas etapas foram determinadas para sala de aula, levando em consideração facilitar a atribuição de sentidos:

- *O conhecimento linguístico*, assim cada vez que um parágrafo não era compreensível pelos alunos, o professor relacionou ao reconhecimento de ideias possíveis pelo agrupamento entre as palavras, ou seja, ressaltar o contexto para que a partir dele fosse possível a compreensão.
- *O conhecimento textual*, possibilitando englobar noções e conceitos sobre o tema, sobre a estrutura global do texto, salientando a intenção, o posicionamento do autor para que o aluno/leitor pudesse reconstruir as relações lógicas e temporais através da voz do autor, recontando, resumindo as ideias do texto, sem no entanto, dar um tom autoral e definitivo. Uma abordagem com o intuito de instigar a voz do co-autor, o leitor.
- *O conhecimento enciclopédico*, traduzindo a visão de mundo do leitor, a partir das estratégias anteriores não haverem dado conta da compreensão global.

As estratégias de concepção do texto não se encerra no texto, mas no diálogo que provoca no leitor, possibilitando condições de identificação do leitor com o texto, visto que neste novo paradigma, consideramos que ao criar o texto, o autor não tem a presunção de silenciar o leitor, mas de colocá-lo no processo como parceiro, possibilitando-o a ser criador de outros textos.

1.3 Leitor proficiente: uma busca

“Não corro riscos só porque eu escrevo, eu corro também quando leio, porque ler é reescrever”. (FREIRE apud SILVA 1999, p. 29) ”.

Apesar de muitos avanços no que se refere aos estudos de formação de leitores, por meio de teorias dos estudos da linguagem e da educação, percebemos que a escola ainda apresenta dificuldades para relacionar teoria e prática, dado o conjunto de lacunas que, em nosso meio, se expressam historicamente nas diferentes instâncias, sejam elas políticas, culturais, econômicas ou sociais.

Se é o texto que predomina, ou seja, autoriza um certo número de leituras, (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s) (CORACINI, 1995, p. 15).

Podemos compreender que a leitura é uma atividade individual e social, demandando do leitor ideal diversas leituras antecipatórias, sempre observando o texto e suas marcas, autorizando uma ou várias leituras. Para que tenhamos este leitor, implica conhecimentos prévios, estratégias e habilidades linguísticas que o distingue de um leitor razoável ou principiante. Quer sejam as experiências de conhecimentos armazenados, que irão se acumulando ao longo de suas leituras ou outras que irão auxiliando no processo de significação. O bom leitor é aquele que transita pelas marcas deixadas pelo autor para (des)cobrir as suas ideias (KLEIMAN, 1993). Assim a leitura vai permitindo uma descoberta particular do sujeito leitor.

As formas como este leitor utiliza as estratégias inconscientes de leituras, interfere diretamente no processo de significação do texto, que podem ser desde a) o fatiamento do texto em unidades significativas; b) empreender relações de sentido com outros textos ou outras partes do texto; c) identificar coerência entre as ideias apresentadas pelo texto e as compreensões que faz do texto; d) averiguar as informações colhidas como autorizadas pelo texto; e) depreender significados em parâmetro com o pretendido pelo autor.

Cada habilidade das citadas acima determina tanto o grau de maturidade de leitura (s), quanto do leitor e todo arcabouço que formam seu conhecimento prévio sobre o próprio tema abordado pelo texto. Assim, essa interação autor/texto/leitor, é necessária deixar clara que o texto tem vida própria, não depende apenas do sujeito e da enunciação. Porém o leitor aqui é um interlocutor na produção de sentidos. Desta forma, a leitura também é uma prática social. Por isso mesmo, o texto não é um objeto acabado e fechado em si mesmo. Tanto os aspectos extralinguísticos ou contextuais, como os elementos linguísticos e textuais, permitem ao leitor fazer elos de ligação e produzir sentido no/do texto e das intenções do autor.

Quando um aluno/leitor se apropria da leitura e desenvolve uma argumentação com embasamento a partir do próprio texto lido, que busca outros textos como forma de hipertextos para conceder credibilidade aos seus argumentos, podemos dizer que este é um

leitor que a escola deve buscar formar, e que os professores de língua portuguesa devem produzir toda uma composição de atividades, estratégias, sequências didáticas para que assim consiga promover seus alunos a este nível de leitor tão desejado.

Quando um aluno/leitor se apropria de tantas leituras, recuperando os sentidos e se inteirando junto ao texto/autor, além da percepção do segundo nível de leitor, como nos aponta Eco (1989), cabe a nós o delinear-mos como o leitor proficiente e desejado. Mas, não podemos esquecer que leitura demanda um diálogo produtivo entre texto/leitor/autor, possibilitando condições de identificação do leitor com o texto, e assim propiciar ao leitor uma apropriação da leitura como coprodutor, parceiro e criador de outras leituras e outros textos. Por isso, pensamos a leitura como função de conhecimento, como função intelectual. Daí, percebermos que um leitor proficiente é capaz de intervir no mundo, atuando como um leitor reflexivo, um leitor crítico, indo além, sendo o escritor de suas ideias e conclusões.

A compreensão do texto é dialógica, ativa, pois os sentidos decorrentes da leitura são construídos na dinâmica dos signos integrantes do texto que adquirem distintos significados, de acordo com os enunciados aos quais estão inseridos. O ato de ler gera uma resposta que pode se manifestar de várias formas em relação ao conteúdo escrito.

CAPÍTULO IV

1. PROPOSTA SEQUENCIAL METODOLÓGICA

Esta é uma proposta sequencial metodológica que é a parte prática desta dissertação e está inserida como um capítulo, no qual o professor pode e deve retirar todo proveito possível para promover a leitura e escrita em sua sala de aula. Insere-se nesse amplo processo dialógico; por meio deste trabalho, onde muitas interlocuções foram estabelecidas. Esperamos trazer contribuições para o debate em torno do ler e do escrever e, que venham somar-se aos esforços dos colegas professores no enfrentamento dos problemas de leitura e escrita dos alunos.

Reconhecemos que para atuarmos na formação de leitores é preciso que todos nós docentes, estejamos mais preparados e que a formação continuada é imprescindível para um melhor embasamento teórico. Esta formação se dá em grande parte na escola (ainda não de forma promotora do diferencial necessário a fazer a diferença no ensino), onde as relações dialógicas proporcionam o intercâmbio de ideias, experiências e vivências profissionais. É na interlocução que os professores estabelecem entre si e entre eles, os experimentos com teorias aplicadas no campo da educação, devendo ser estas práticas docentes discutidas, analisadas, (re)avaliadas, implementadas, modificadas, enfim, desenvolvidas.

As sequências didáticas metodológicas apresentadas são para dar objetividade a leitura e conseqüentemente a escrita do aluno leitor, finalmente esta proposta é a parte prática do trabalho efetivado.



1 - CLAQUETE, LEITURA, AÇÃO

Sem a compreensão do objeto de conhecimento que estão oferecendo aos alunos e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem, a ação docente fica reduzida a um triste jogo de “cabra cega”, um jogo onde não há vencedores, todos são perdedores: os alunos porque fracassam e os professores porque, desprofissionalizados, reduzem-se à condição de mão-de-obra barata.

Thelma Weisz



Desde o início do projeto de leitura, através da literatura, que percebemos a necessidade de uma sequência de estratégias que efetivassem em finalidades objetivas da leitura. Para tanto, embasamos as escolhas dos livros em estratégias de leituras de teóricos que fazem parte de nossa literatura comentada, neste caso específico, Cosson (2006; 2014) referência para uma sequência básica para letramento literário. Afinal, enquanto professores e leitores, fazemos as escolhas dos livros que queremos ler, tanto pelo assunto, quanto pela capa, por título ou até mesmo por autor. Mas, enquanto leitores escolhemos, assim este projeto visa o mínimo de escolha ao aluno leitor.

Pensar a leitura no Ensino Médio se dá por vários fatores, em especial a quebra do interesse. Percebe-se que a proximidade do vestibular e a pressão que sofrem os alunos nesta fase por todas as disciplinas, escola, pais e a sociedade em focar todo conteúdo de vestibular, comparando o excesso de conteúdo como base para preparação e aprovação no vestibular, fazem os alunos desenvolverem uma apatia pela leitura. Exatamente nesta etapa que a leitura precisa ser fomentada pelos professores como uma atividade sequenciada e direcionada, enfatizando a leitura durante o Ensino Médio.

O objetivo desta sequência, visa além da leitura, uma contribuição aos professores através de estratégias viáveis e testadas de leituras para a produção escrita, tanto dos roteiros para os curtas metragens, quanto textos em diálogos para o teatro e sínteses para os esquetes. Cada etapa do projeto há várias reformulações introduzindo novas formas, estratégias e condutas necessárias a uma leitura com proficiência.

Se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir. Também não é possível avaliar de maneira coerente as vantagens das propostas de ensino baseadas na interação se de fato o professor não conhecer nenhuma proposta. É na comparação que a opção consciente, com efeitos duradouros, originários na mudança de pressupostos, pode se dar. (KLEIMAN, 2011. p.19).

A dificuldade da escola e de docentes admitirem que a leitura é um processo complexo, transformam as propostas do ensino de leitura em estratégias incoerentes, sem bases teóricas, sem continuidade e conseqüentemente sem efetivas mudanças no perfil dos alunos. Desta forma, convivemos com problemas que vão se agravando e observamos poucas atitudes para reverter esse quadro. Diante desta constatação, resolvemos produzir um encarte, unir teoria e prática no processo de ensino de leitura. Para tanto, decidimos que precisávamos estratificar a leitura em algumas etapas e implementar outras pelo nível de complexidade que denominaremos de degraus e através de uma sequência de ações.



1.1 AÇÃO 1 - SENSIBILIZAÇÃO PARA LEITURA

Uma vez acordadas as mudanças, apresentamos aqui as estratégias utilizadas e que foram promovedoras de avanços significativos na/para leitura dos alunos no Ensino Médio.

Na semana pedagógica foram enumerados vários títulos de livros para leitura em 2014. Fato que ocorre em todos os anos letivos. Desta feita, respaldados em Cosson (2006/2014), fizemos primeiro uma possibilidade de livros para escolhas dos alunos. E fizemos da seguinte maneira:

- 1- Após a primeira aula e dinâmicas de encontros, marcamos com os alunos uma tarde na biblioteca central do município de Petrolina.
- 2- A sensibilização se deu com um passeio de uma turma cada vez. Cada tarde teríamos um grupo de 28 alunos do Ensino Médio.
- 3- Todos levavam consigo uma lista com 50 títulos de livros que ao encontra-los, deveriam a partir do manuseio e interesse fazerem suas escolhas.
- 4- A lista que cada aluno recebeu foi a seguinte:

01-	OS LUSÍADAS	LUÍS DE CAMÕES
02-	IRACEMA	JOSÉ DE ALENCAR
03-	DOM CASMURRO	MACHADO DE ASSIS
04-	CAPITÃES DE AREIA	JORGE AMADO
05-	O JUDAS EM SÁBADO DE ALELUIA	MARTINS PENA
06-	CRÔNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA	GABRIEL GARCIA MARUQUES
07-	O DIÁRIO DE ANNE FRANK	ANNE FRANK
08-	MACUNAÍMA	MÁRIO DE ANDRADE
09-	O CORTIÇO	ALUÍSIO DE AZEVEDO
10-	A HORA DA ESTRELA	CLARICE LISPECTOR
11-	MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS	MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA
12-	VIAGENS DE GULLIVER	JHONANTAN SWIFT
13-	TRISTÃO E ISOLDA – O MITO DA PAIXÃO	MARIA DE BARROS
14-	OS SERTÕES	EUCLIDES DA CUNHA
15-	O AUTO DA BARCA DO INFERNO	GIL VICENTE
16-	O AUTO DA COMPADECIDA	ARIANO SUASSUNA
17-	A MORENINHA	JOAQUIM MANOEL DE MACEDO
18-	SENHORA	JOSÉ DE ALENCAR
19-	CARTAS CHILENAS	TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA
20-	VIDAS SECAS	GRACILIANO RAMOS
21-	BOCA DO INFERNO	ANA MIRANDA
22-	O TEMPO E O VENTO	ÉRICO VERÍSSIMO
23-	A CIDADE E AS SERRAS	EÇA DE QUEIRÓS
24-	MEUS CONTOS PREFERIDOS	LYGIA FAGUNDES TELLES
25-	DONA CASMURRA E SEU TIGRÃO	IVAN JAFET
26-	A PATA DA GAZELA	JOSÉ DE ALENCAR
27-	O SEMINARISTA	BERNARDO GUIMARÃES
28-	MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS	MACHADO DE ASSIS
29-	TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA	LIMA BARRETO
30-	DEZ DIAS DE CORTIÇO	IVAN JAFET
31-	CEM ANOS DE SOLIDÃO	GABRIEL GARÇA

		MARQUES
32-	FOGO MORTO	JOSÉ LINS DO RÊGO
33-	SENTIMENTO DO MUNDO	CARLOS DRUMOND ANDRADE
34-	MEMORIAL MARIA MOURA	RAQUEL DE QUEIRÓZ
35-	A BAGACEIRA	JOSÉ AMÉRICO ALMEIDA
36-	O LEOPARDO É UM ANIMAL DELICADO	MARINA COLASANTI
37-	A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA	JORGE AMADO
39-	ANTOLOGIA POÉTICA	VINÍCIUS DE MORAES
40-	ANJO NEGRO	NELSON RODRIGUES
41-	QUARUP	ANTÔNIO CALLADO
42-	PAIXÃO SEGUNDO GH	CLARICE LISPECTOR
43-	O ENCONTRO MARCADO	FERNANDO SABINO
44-	O GRANDE SERTÃO – VEREDAS	GUIMARÃES ROSA
45-	MORTE E VIDA SEVERINA	JOÃO CABRAL DE MELO NETO
46-	O QUINZE	RAQUEL DE QUEIRÓZ
47-	INOCÊNCIA	VISCONDE DE TUNAY
48-	ORGULHO E PRECONCEITO	JANE AUSTEN
49-	ANNA KARENINA	LEON DE TOLSTOY
50-	CRIME E CASTIGO	FIÓDOR DOSTOIÉVSK

Tabela 1

- 5 – Cada aluno escolheu no máximo 10 livros para leitura durante o ano letivo. Após a escolha dirigimo-nos a um café em Petrolina, onde além de um bom café, há lanches e possibilidades de assistirmos a filmes e curtas metragens produzidos pelo proprietário, que é diretor/produtor e que por diversas vezes foi vencedor de troféus.
- 6 – A lista do Ensino Médio foi feita com base na média dos livros mais escolhidos pelos alunos da turma. Assim, os romances lidos foram em certa medida escolha da turma.
- 7- Livros escolhidos pelos alunos para o ano 2014.

01-	CAPITÃES DE AREIA	JORGE AMADO
02-	O JUDAS EM SÁBADO DE ALELUIA	MARTINS PENA
03 -	CRÔNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA	GABRIEL GARCIA MARQUES
04-	O DIÁRIO DE ANNE FRANK	ANNE FRANK
05-	VIAGENS DE GULLIVER	JHONATAN SWIFT
06-	TRISTÃO E ISOLDA – O MITO DA PAIXÃO	MARIA DE BARROS
07-	CARTAS CHILENAS	TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA
08-	BOCA DO INFERNO	ANA MIRANDA

09-	A CIDADE E AS SERRAS	EÇA DE QUEIRÓS
10-	MEUS CONTOS PREFERIDOS	LYGIA FAGUNDES TELES
11-	DONA CASMURRA E SEU TIGRÃO	IVAN JAFET
12-	DOM CASMURRO	MACHADO DE ASSIS
13-	A PATA DA GAZELA	JOSÉ DE ALENCAR
14-	O SEMINARISTA	BERNARDO GUIMARÃES
15-	MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS	MACHADO DE ASSIS
16-	DEZ DIAS DE CORTIÇO	IVAN JAFET
17-	CEM ANOS DE SOLIDÃO	GABRIEL GARCIA MARQUES
18-	FOGO MORTO	JORGE AMADO
19-	SENTIMENTO DO MUNDO	CARLOS DRUMOND DE ANDRADE
20-	MEMORIAL MARIA MOURA	RAQUEL DE QUEIRÓZ
21-	A BAGACEIRA	JOSÉ AMÉRICO ALMEIDA
22-	VIDAS SECAS	GRACILIANO RAMOS
23-	O LEOPARDO É UM ANIMAL DELICADO	MARINA COLASANTI
24-	A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA	JORGE AMADO

Tabela 2

- 8 – A ordem do 1º ao 8º foram os romances escolhidos pelas turmas do 1º ano do Ensino Médio.
- 9 – Do 9º ao 16º foram os romances escolhidos pelas turmas do 2º ano do Ensino Médio.
- 10 – Do 16º ao 24º foram os romances escolhidos pelas turmas do 3º ano do Ensino Médio.
- 11 - Todos os alunos podem ler quantos livros a mais quiseram. Os selecionados foram os livros objetivo de estudo e produção de curta metragem, teatro e esquetes.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014. p. 12).

Em se tratando de leitura pelo viés literário, de acordo com Cosson, podemos perceber qual a dimensão que transforma o humano, assim nós, enquanto professores, também necessitamos de leituras e transformações, inclusive no que diz respeito ao projeto, na condição de mediadores e incentivadores das leituras, precisamos ser bons leitores. Esta é a medida “*se ne qua non*” para o projeto se efetivar. A leitura tem que ser

de todos, com todos e para todos. Daí a importância de anteriormente produzirmos uma possibilidade de 50 títulos para escolha dos alunos. Visto que, grande parte desta lista de livros foram lidos pelos professores. Os livros que ainda não haviam sido lidos, de antemão adequamos nosso tempo a essas leituras, inclusive para dar respaldo aos nossos alunos.

Caro professor, esta lista é apenas uma possibilidade entre inúmeras. Vocês podem montar uma lista específica para produzirem o ensino da leitura. A base da lista focaliza livros de leitura densa com leituras mais leves, livros mais lidos da literatura nacional e estrangeira, semelhanças entre as escolas literárias e os romances.



1.2 AÇÃO 2 - UNIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

“Existem muitas portas para ir até a fantasia, rapaz. E existem ainda mais livros mágicos. Muitos não se dão conta disso. Tudo depende de quem pega um desses livros.” *ENDE, M. (1982), A história sem fim, Madrid, Alfaguara, p.418.*

Pretendíamos através do projeto de leitura viabilizar estratégias idênticas por todas as turmas do Ensino Médio, mas na prática não observamos essas semelhanças tanto no que diz respeito a postura dos professores para desenvolver as estratégias, como também na mediação das estratégias anteriormente esboçadas para avaliarmos as possíveis respostas. De acordo com o recorte acima, no qual Ende observa *que tudo depende de quem pega nesses livros*. De fato, houve posturas diferenciadas, abordagens mais comprometidas com o projeto e outras que se distanciaram do previamente acordado nas aulas complementares com coordenação e os professores de línguas. Mas, a sequência didática possibilitou uma equanimidade por todos os professores/alunos e as diferenças possibilitaram muitos aprendizados.

O projeto tem como mediadores os docentes da área de linguagens e suas tecnologias, em um total de 11(onze) professores. Apesar de todos participarem das reuniões prévias e haver um acordo firmado, trataremos apenas de 05 (cinco) professores,

por estarem em um mesmo turno. Importa ressaltar que qualquer instituição é capaz de proceder conforme esta sequência e possibilitar a leitura objetivada. Resta salientar que esta sequência tem por base 28 alunos do Ensino Médio divididos em 03 (três) turmas de cada série. Essa limitação visa uma precisão para se trabalhar esta pesquisa.



1.3 AÇÃO 3 - LEITURA EM SALA DE AULA

*"Na escola, não se aprende só a ler,
mas também maneiras de ser leitor"*
Isabel Solé (1968. p.56)

Partindo do pressuposto que há maneiras de se ler, resolvemos em reunião acordar alguns pressupostos para dar conta de mediar as possíveis maneiras de se promover um leitor, com base em diversos enfoque para as leituras.

Em primeiro lugar todo professor deve ler o que não foi lido. As razões em primeiro plano são para motivar os alunos em todas as ações e não fazer da leitura um pretexto para avaliação. Pois, desta forma os professores podem compartilhar formas encontradas para produzir as leituras com seus alunos e melhor equalizar as turmas com as mesmas estratégias.

Em segundo lugar todos os professores devem, ao menos, uma vez a cada quinze dias reunirem-se, a fim de que possam trocar dados alcançados com cada turma, averiguar as possíveis dificuldades, para que outras táticas sejam acionadas. Visto que o projeto perpassa todo o ano letivo, e por várias etapas, toda atenção é necessária para tentar reverter algum obstáculo durante a fase inicial, facilitando a tomada de decisões e não comprometendo o projeto todo.

Para que todos os professores tenham maior interação, não apenas com o livro, mas com a turma, cada um escolhe uma turma para que ser o orientador/mediador das estratégias e de leituras. Como todos os professores têm diversas turmas do Ensino Médio e, todas as turmas participam do projeto, visto que o projeto abarca todo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, todos os professores, mesmo de outra área, poderiam

também inferir, sugerir sobre como reverter um texto em curta-metragem, teatro e esquete.



Figura1⁵.

1 – Ao retornarmos para sala de aula, nossa providência foi que houvesse aulas de leituras, para tanto, desde a decoração da sala, mesa do professor, paredes, cartazes, organização dos grupos de leitura devem chamar atenção para leitura.

2 – Os alunos devem formar grupos com as leituras que melhor lhe aprazem. Assim formaram-se grupos com jornais, livros de poesia, cordéis, romances, contos, crônicas, revistas em quadrinhos entre outras leituras.

3 - Todos os grupos devem procurar em suas leituras as ideias centrais dos seus textos. Essas ideias precisam estar relacionadas ao amor, aos relacionamentos humano, as questões tratadas na escolha particular da leitura.

⁵ Fonte:

<https://www.facebook.com/colégiadopoliciamilitarunidadejuazeiro/photos/a.785639128127724.1073741853.732980970060207/785643904793913/?type=3&theater>



Professor, nossa proposta coaduna com as “implicações educativas” identificadas pelo estudioso GARDNER (2015) sobre a forma como teoria e prática escolares são em sua individualização e pluralização. A individualização decorre do fato de que se deve ter consciência de que, embora se trabalhe em grupo, precisa-se conhecer individualmente os integrantes da equipe; e a pluralização decorre do fato de que, justamente porque os alunos reagem de maneira diferente a diferentes estímulos não pode ensinar a mesma coisa de uma única maneira.



Figura 2⁶

4 – A maior imagem que havia nas salas era a cena de um beijo de 1945, quando os americanos desembarcaram, voltando da vitória contra os japoneses, na Segunda Guerra Mundial. A festa foi tão grande que ele encontrou uma enfermeira e a beijou para festejar o fim da guerra. O título da foto é O Beijo da Times Square, Nova Iorque, EUA (1945).

5 - A medida que os alunos estão atentos a imagem e indagando sobre esse beijo, sobre o relacionamento dos dois, ao fundo havia um vídeo que fizemos questão de fazê-lo se repetir inúmeras vezes.

⁶ Fonte:

<https://www.facebook.com/colégiadapoliciamilitarunidadejuazeiro/photos/a.974827639208871.1073741872.732980970060207/974830252541943/?type=3&theater>

Figura 3⁷Figura 4⁸

6 – A letra da música foi distribuída como um recurso extra para entendimento da sentimentalidade que há nas relações humanas e que toda leitura tem funções em nossa vida, seja ela psicológica, emotiva, formadora de opinião ou social. Neste momento, o professor deve indagar as possibilidades dos romances em sua grande maioria ter como tema central as funções da literatura.

7- A principal fonte da aula de leitura até aqui deve ser instigadora, com a propositura de renovar o olhar e atentar para as ideias que trazem os livros, os vídeos, as músicas, as relações humanas

⁷ Fonte: Coleção Folha de São Paulo: Grandes Fotógrafos - Metrôpoles - Fotógrafo: Alfred Eisenstaedt

⁸ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=40MdALPWnTw>



O professor deve indagar sobre as possibilidades dos romances a serem lidos:

- a- Quem conhecia essa fotografia do beijo da Times Square?*
- b- O que vocês sabem da Segunda Guerra Mundial? O fim de um conflito é necessário festejar com um beijo público? (O professor aqui deve fazer menção do ano de 1945 e que a liberdade comportamental era vista com muitas reservas, pode falar as questões racistas do Reich na Alemanha, da Klu Klux Klan no Mississipi, da ditadura militar no Brasil).*
- c- Todos os alunos devem começar a pensar e argumentar as principais motivações dos conflitos humanos. Todos os romances trazem conflitos? Todo conflito pode iniciar nas relações humanas?*

8 - Essas serão as primeiras questões norteadoras para os alunos. Neste momento deve ser entregue aos alunos a lista com os romances escolhidos por eles. Terão neste momento uma semana para trazerem os livros escolhidos para sala de aula, podendo ser de empréstimos da biblioteca (escola, município), download da internet (se estiver disponível), colegas, vizinhos ou mesmo comprar um exemplar.

(...) a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor. Isso dá origem à hipótese de compreensão, segundo a qual se um nível de conhecimento não pode ser utilizado, seja por limitações do texto ou do leitor, então outros níveis de conhecimento fornecerão maneiras alternativas de se chegar ao significado. (FREEBODY e ANDERSON apud KLEIMAN, 2011. P. 32)

Se a leitura se processa através de estratégias cognitivas e de metacognitivas, assim este projeto de leitura no Ensino Médio leva a nos preocuparmos não somente com aqueles processos de aprendizagem, mas também a estes. Enquanto os professores trabalharem a leitura pensando apenas em uma maneira de alcançar a aprendizagem e a necessidade pela leitura, não estaremos de fato fornecendo todas as oportunidades de compreensão. Exatamente para que possamos fornecê-los uma compreensão global do texto é que incorporamos as nossas aulas de leitura diversas formas de interagirem, de inter-relacionarem-se com o texto.

No momento em que são acionados pela música, pelos vídeos, jornais, cordéis, romances, contos, crônicas, imagens diversas pela sala de aula, estamos tratando tanto da estratégia cognitiva, aquela que é acionada automaticamente do inconsciente como suportes rápidos e eficientes, como às que necessitam de resgate da memória de forma consciente. A leitura do romance para a finalidade de produção escrita, para autoria, levará o aluno ao processo metacognitivo, uma vez que necessitará justamente da

desautomatização, e controle das percepções suas sobre/com/para o texto. Assim estaremos promovendo ao aluno leitor produzir esforços para resolver quaisquer equívocos que a memória automática possa os levar a uma compreensão inconsistente.



1.4 AÇÃO 4 FAMILIARIZANDO-SE COM O ROMANCE

Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação. (...) 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. (SOLE, 1998. p. 68)

A primeira mediação de leitura se dá no início da alfabetização, com os pais em casa e os professores na escola. Na fase seguinte (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), pode ser com amigos que leram determinado assunto político, econômico, revistas e repassam através de uma conversa informal. Todas essas formas de leituras são interativas, o que geralmente não tem ocorrido com as leituras solicitadas no Ensino Médio, razão pela qual leituras de romances, poesias, crônicas entre outras têm ocorrido ruptura neste estágio escolar.

Quando a mediação envolve várias áreas distintas para a produção da leitura, são acionados diversos campos: auditivos, visuais, sensoriais. Esta proposta postula o gestual através da dramatização e autoria de roteiros a partir de textos lidos e visitado por várias vezes e de maneiras distintas. Esta proposta não se arrisca com uma suspeita qualquer como alerta Solé. É pautada em teorias, colocando-as em prática e avaliando os resultados.

Uma mediação na leitura somente pode se concretizar se mediadores e mediados se pautarem na própria leitura do texto. Eis a necessidade primordial que é colocada para professores, leitores e formar leitores em sala de aula. Desta forma, aponta KATO (2007), que o uso do processo metacognitivo é quando pensamos sobre os nossos pensamentos, ou seja, se faz uso da cognição sobre a cognição. E se fundamenta neste pensar o texto, pensar

a compreensão. E trabalhar a cognição através de estratégias que os alunos não se percebiam aprendendo, como cartazes, vídeos, dramatizações, saraus, seminários, conferências e a metacognição no momento em que fazemos a leitura direcionada a produção de roteiros para o curta metragem, diálogos para o teatro e propagandas dramatizadas para o esquete.

- 1- A aula de leitura tem seu início sempre com alguma motivação além da leitura.
- 2- O professor deverá pautar sua aula em torno das respostas possíveis que os alunos trarão sobre as possibilidades dos conflitos se iniciarem com o amor, ou mesmo qualquer outro tipo de relacionamento humano, como o poder ou dinheiro ou outro que possa surgir.
- 3- Assistir a uma animação de Dom Casmurro para o aluno familiarizar-se com as inúmeras possibilidades de produção do curta metragem, do teatro e esquetes a partir da leitura.

Professor, qualquer resposta que o aluno trazer deverá ser analisada com ele e os demais, através de refletir as possibilidades pelo viés do autor e da obra que está sendo lida e estudada.



Figura 5⁹

Professor, apresente a seus alunos esta animação como possibilidade de produção do curta metragem. Esta animação foi possível para as turmas do 3º Ensino Médio que não faziam leitura de Dom Casmurro. As turmas do 2º Ensino Médio este romance foi lido para adaptação para o teatro, este vídeo não deve ser colocado em pauta, visto que contará a história e o aluno pode se abster de ler. Pode utilizar animação de outro romance para esta mesma finalidade.



ATENÇÃO:

Este curta metragem de animação pode ser reproduzido em todas as turmas, visto que não faz parte da lista de leitura. É do livro de José Saramago – A maior flor do mundo.

⁹ FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=gRPhkFGBnTc>



Figura 6¹⁰

- 5- O professor deve lembrar que este romance já foi lido no segundo ensino médio e que agora tem oportunidades de revisitar o romance e rever outras formas de produção para produção do curta metragem de Memorial Maria Moura e A Bagaceira.

a- *A voz que narra a história é a partir do autor ou os personagens tem voz?*
 b- *Qual a intenção de Machado de Assis em não deixar claro se Capitu traiu ou não Bentinho?* c- *Se Capitu traiu por que não permitiu o autor dar voz a personagem?*
 d- *Trace um organograma do enredo deste romance.*

- 6- Questões devem ser levantadas sobre Dom Casmurro de Machado de Assis:

- 7- Questões sobre Memorial de Maria Moura de Rachel de Queiróz:

a- *A voz que narra a história é do autor ou os personagens tem voz?*
 b- *Quem são as possíveis representações sociais atuais de Maria Moura. Elas existem ou apenas são obra de ficção?*
 c- *Quem assassinou a mãe de Maria Moura foi o padrasto ou teria a mesma se suicidado?* d- *Faça um organograma do romance com os núcleos dos personagens.*

¹⁰¹⁰ FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=mFfGzmS7aFI>

8- Questões sobre A Bagaceira de José Américo de Almeida:

- a- Há alguma relação entre *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e a *Bagaceira* de José Américo de Almeida?
- b- Um romance em que o pai Dagoberto e o filho Lúcio vivem um triângulo amoroso com Soledade e o romance se passa no Nordeste qual a intenção do autor? Ainda existem os Dagobertos e as Soledades?
- c- Trace um organograma do enredo deste romance.



ATENÇÃO:

Os alunos já devem conhecer Vidas Secas de Graciliano Ramos para produzirem essa comparação.

Professor atente para as três visões que correspondem a três processos socioculturais distintos em A Bagaceira de José de Américo Almeida.

a - A visão rústica dos sertanejos, inclusive utilizada na estilística, com seu sentido ético arcaico e com uma linguagem tradicional e um gosto modernista de elipse, imagens soltas e ainda expressões coloquiais e regionais.

b- Visão brutal e autoritária do senhor de engenho, representando a velha oligarquia, além de um excesso de explicação, como se o autor quisesse explicar toda situação sociológica.

c- Visão civilizada de Lúcio que vem da capital, estudante de Direito, do mundo intelectual, traduzindo um novo comportamento de fundo burguês e que logo seria autorizado pela Revolução de 30.

- 9- Professor deixe claro que estas são indagações apenas para levantar a discussão e os alunos perceberem que apesar de a leitura ser a mesma, todos podem ter compreensões diversas. Pois, a escritura do romance por Machado de Assis deixou aberta ao leitor seu entendimento. E as obras de Memorial de Maria Moura que coloca a figura feminina como a chefe de uma luta e A Bagaceira que permite pelo viés do triângulo amoroso mostrar a miséria humana como consequência da injustiça social.
- 10- O professor deve através dos vídeos mostrar que o curta metragem pode se dar através de animação. E que no tempo do vídeo que é em 18 minutos toda a história

foi contemplada a partir do ângulo do roteirista, e lembrar que terão entre 20 minutos e 30 para duração dos curtas metragens.

- 11- Após estas apresentações e discussões os professores devem dar ênfase a leitura do romance de cada turma.

Professor estas leituras foram direcionadas aos romances para curta metragem nas turmas do 3º Ensino Médio:

- a- Rachel de Queiróz – Memória de Maria Moura- na turma A;*
- b- Gabriel Garcia Marques – Cem anos de solidão – na turma B*
- c- José Américo de Almeida – A Bagaceira – na turma C*

- a- O tempo para leitura são 30 h/aula em sala de aula, 30 horas extraclasse e 03 turnos para as apresentações. Apenas uma aula de 50 minutos para leitura por semana. Ao final de 09 meses têm-se encerrado todas as etapas de leitura e produção.
 - b- O professor deve alertar para as reuniões semanais em horário distinto da aula para falar das dificuldades com as leituras para a produção.
- 12- A leitura do romance deve ser iniciada no primeiro capítulo pela professora. Esta leitura professor, deve ser dada ênfase, entonação transmitindo a emoção própria dos contadores de história.

Professor, mencione que a autora Rachel de Queiróz e José Américo de Almeida retratam o Nordeste em seus romances. A rede globo de tv preferiu fazer a gravação em Goiás do Memorial de Maria Moura.

- 13- Professor, após estas aulas, solicite a seus alunos pensar na forma como fluíram as histórias que os autores narraram? Cada aluno deve trazer suas respostas no próximo encontro com base em argumentos do próprio enredo do livro. As respostas devem ser em forma de mapa conceitual.



1.5 AÇÃO 5 - RECONSTRUINDO O SENTIDO DO TEXTO

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA	CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM ENCONTRADOS NO TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar informações no texto através de inferências ao tema ou assunto principal. 	<p><i>Mecanismo de coesão lexical com sinônimos, hiperônimos, reiteração, repetição, antônimos)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido de palavra ou expressão, localizando a acepção mais adequada para o texto. - Localizar informações explícitas no texto. - Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto. 	<p><i>Fatores congruentes a um tema, como palavras que girem em torno de uma proposição exclusiva.</i></p> <p><i>Estrutura e organização em torno da construção do sentido do texto.</i></p> <p><i>Leitura compreensiva e interpretativa.</i></p>

Tabela 3

Partindo da ótica do sociointeracionismo, que este caderno defende como um princípio para fomentar diversas competências aos alunos, como capacidade cognitiva, metacognitiva, conhecimentos prévios, cultural, social e histórico, que funcionam como motor de partida para estabelecer vínculos com os livros e a escrita com finalidade. A produção dos roteiros e adaptações dos enredos ainda não é a finalidade última, uma vez que pode desencadear e propiciar degraus para que estes alunos possam construir essa competência leitora. Por isso nossas leituras são sequenciadas, com levantamento de questões sobre os textos, que suscitará aos leitores se debruçarem em busca de uma compreensão mais global.



Professor essas atividades devem ser propostas com a finalidade de serem vivenciadas tanto na leitura em voz alta, quanto na leitura silenciosa, devendo ser acompanhadas de reflexões e destaques a informações relevante do/no texto, através de:

- a- Inferências durante a realização do ato de ler;*
- b- Registro de pontos-chave levantados pela turma;*
- c- Constatação da necessidade de um maior número de informações/conhecimentos para a formação de novas atitudes/valores;*
- d- Confronto entre o pré-concebido e o conhecimento comprovado cientificamente.*



1.6 AÇÃO 6 TEXTO E ATUAÇÃO - SEMINÁRIO

(...) A língua materna –a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Analisando a colocação do teórico Bakhtin, podemos observar que nossa aprendizagem não está nas gramáticas e dicionários, mas em reproduções concretas de comunicação. Desta forma, pautamos nossas leituras em vivificações das leituras dos romances por diversas formas diferente de construirmos sentidos, na relação com a linguagem viva.

Após inúmeras leituras ocorre o seminário que se dá com troca de turmas pelas salas. Elaboramos um calendário onde todas as turmas participam do evento.

Professor, ao que denominamos: turma – todos os alunos de uma determinada série.

Equipe – todos os alunos e o professor responsável pela turma

Grupos – aos pequenos grupos formados por interesses semelhantes.



Neste momento é imprescindível percebermos que a finalidade destes seminários é a de assegurar que todas as turmas do colégio, ou seja, seus alunos leitores, façam uma breve explanação, com base em imagens, leituras, vídeos, interpretação teatral sobre o romance. Como as turmas são divididas em grupos. Cada grupo deve apresentar sobre o escritor, sobre curiosidades em relação a obra e autor, assim como a obra em si. O seminário pode se dar de várias formas, o critério para todas as turmas e todos os grupos é a de criatividade, não fugir ao enredo do romance, prender atenção dos espectadores, desenvoltura – melhor dizendo, ter domínio do conteúdo a ser apresentado aos colegas.

Nossas turmas foram distribuídas de forma que no período de 60 minutos pudessem organizar as salas e apresentarem sobre o romance lido e o autor. Todo o turno da escola se voltou para as apresentações, desta forma convidamos professores de outras áreas para participarem e presenciarem o evento.

Vejamos as ordens de apresentações:

Horário	Apresenta	Assiste	Apresenta	Assiste	Apresenta	Assiste
7:30 H	1º Ano A	1º Ano C	2º Ano A	2º Ano C	3º Ano A	3º Ano C
8:30 H	1º Ano B	1º Ano A	2º Ano B	2º Ano A	3º Ano B	3º Ano A
9:30 H	1º Ano C	1º Ano B	2º Ano C	2º Ano B	3º Ano C	3º Ano B

Tabela 4

Pelo quadro acima é possível perceber que as turmas do 1º ano apresentam e assistem do 1º ano do Ensino Médio. As turmas do 2º ano Ensino Médio para as turmas do 2º ano. E as turmas dos 3º anos do Ensino Médio, também para as turmas dos 3º anos.

Como acordado anteriormente, as turmas/grupos que apresentassem com mais criatividade e melhor desenvoltura, seriam convidados a participarem de um evento maior, apresentação para todo a instituição. Seriam 3 classificadas.

As 3 (três) melhores apresentações são apresentadas para o colégio, divulgando assim a melhor maneira que encontraram para apresentar vida e obra dos romances lidos através das turmas que se destacaram. Neste formato, as turmas são divididas em dois grupos, respectivamente vida e obra.



INSTRUÇÕES PARA O SEMINÁRIO:

O seminário é uma ideia de sementeira, de semear as ideias através da oralidade sobre um determinado tema, aprofundá-lo e provocar o debate. Neste caso específico, o seminário tem por objetivo produzir uma fase intermediária da leitura, ou seja, o entrelaçamento do leitor com o texto e autoria. É uma situação comunicativa que prevê várias exposições de aspectos diferenciado de um tema comum. (folha @)



Professor, antes deste momento é preciso revisar o texto com os grupos e praticar a retextualização para que haja uma prática da escrita com a finalidade específica, neste caso o seminário.



Figura 6 – Alunos ao encerrar apresentação do seminário¹¹.

Critérios de Classificação dos 3(três melhores):

¹¹ FONTE: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1573228286277114&set=pb.100007698730079.-2207520000.1437495970.&type=3&theater>

Os critérios avaliativos para que sejam escolhidos os 3(três) melhores para apresentação para todo o colégio, levamos em consideração a votação de três professores convidados para cada sala. Estes professores deverão atribuir uma pontuação de 0(zero) a 10(dez) a cada grupo, como base nestes valores.

Uma vez que todas as etapas foram vencidas durante as aulas, conforme o quadro de orientações para o seminário, os professores convidados receberão um encarte produzido por os alunos. O encarte apresenta um resumo da vida e obra do romance lido e vida do autor. O professor responsável pela turma entrega um pequeno diagrama contendo nome do romance, nomes dos membros do grupo, como se dará a apresentação, objetivo, finalidade e o que se espera nesta apresentação.

Após os esclarecimentos deve solicitar ao professor convidado atribuir a pontuação de acordo com os critérios estabelecidos. Vale salientar que a turma que assiste ao seminário também recebe o mesmo organograma para atribuir idêntica pontuação. A colocação e classificação se dá pelo maior número de pontos recebidos, que é feito através de uma média (número de pontuação total dividido pelo número de votantes).

Os critérios estabelecidos são: a- pontualidade, b- criatividade, c- postura (envolve todo o procedimento do aluno durante o momento da apresentação- corporal, gestual, comprometimento, seriedade), d- desenvoltura (domínio do conteúdo e habilidade na linguagem para objetivar sua fala), e- adequação temática (análise do enredo, personagens, foco narrativo da obra lida, figurino), f- originalidade (que está pautado como novo), g- organização (método utilizado para que apresentação não seja um amontoado de desencontros).

ORGANIZANDO O SEMINÁRIO

ETAPA 1 - DEFINIÇÃO	ETAPA 2 - TAREFAS	ETAPA 3 - PESQUISAR	ETAPA 4 - MATERIAL	ETAPA 5 - MONTAR SLIDES	ETAPA 6 - COMO FALAR	ETAPA 7 - VESTIMENTA	ETAPA 8 - COMO ENCERRAR
<ul style="list-style-type: none"> -Público alvo. -O que chamou atenção na biografia. -Problema e ideia central. -Principais argumentos. -Resumo sobre o seminário para entregar antes aos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar autor e texto. -Tempo para cada membro do grupo. -Membro que tratará sobre o problema central. -Membro que apresentará os argumentos -Responsável pelo resumo. -Responsável pelo material a ser usado 	<ul style="list-style-type: none"> -Imagens que harmonizem com o tema. -Elementos engraçados, cotidianos ou dramáticos (que chamem atenção). -Transforma a leitura em mapa conceitual. -Pesquisar o que a mídia falou sobre o assunto. -Pesquisar o que intelectuais pensam sobre o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprovação de todo material. -Produzir um resumo com tudo que foi lido a respeito do assunto. -Produzir uma bibliografia. -Apresentar todo material antes do seminário para aprovação. -Materiais como: sala especial, impressos, avisos, inscrição, elaboração de slides, imagens, músicas, data show, notebook, caixa de som, Microfone(s). 	<ul style="list-style-type: none"> -Imagens claras. - Textos curtos. -Tamanho da fonte de acordo com o espaço da sala (visibilidade) -Esquemas didáticos -Diagramas explicativos -Mapas conceituais - Gráficos em geral 	<ul style="list-style-type: none"> -Domínio do texto e do vocabulário. -Clareza do que tem a apresentar – linguagem formal. - Conhecer os slides e sua ordem. -Recorrer a exemplos claros e cotidianos para explicar a fala. - Usar o tempo determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Vestir-se com moderação. -Se precisar use a louça, cartaz, sons, filmes, objetos cênicos e de imagens. -Aja como grupo- o que deu errado para um deu errado para todos (O trabalho foi composto por todos). -Agradeça a oportunidade e evite desculpar-se (Não há desculpas para esquecimentos) -Interaja com o público e nunca dê as costas. -Ensaie antes com colegas ou em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Deve encerrar dando oportunidade para quem ouvir poder debater, questionar, elogiar, corrigir. -Lembre-se: seu professor está perto e a seu favor! -Um bom seminário provoca a vontade falar.

Tabela 5



1.7 AÇÃO 7 - O ROMANCE PELA VOZ DO CORDEL

Cada canto que eu olho/ Vejo um verso se bulindo.
PATATIVA DO ASSARÉ, (1978).



Figura 8

Nossas salas foram adornadas com cordéis diferentes. Ouvimos muitas músicas de Jessier Quirino, Causos e Cordéis de Felipe Júnior e Ismael Gaião, vídeos de Chico Pedrosa com grandes painéis espalhados pela sala.

Esta forma de recepcioná-los para as leituras e produções autorais tem o intuito de mesclar a cognição com a metacognição, fazendo-os sentirem-se partes deste contexto.

O cordel é mais uma possibilidade de inúmeras formas de leitura. Desta forma em alguma atividade o aluno pode se sentir motivado para leitura e escrita. Neste recorte apenas faremos uma breve demonstração visto que este é um dos degraus para familiarizar-se com a obra, a ponto de que, no momento em que o texto será adaptado para o teatro, para o curta ou esquete, não há mais nenhuma surpresa.



Figura 9

Cantoria e Cordel podem ser considerados como duas manifestações artísticas inseparáveis, pois a fonte é essencialmente idêntica: oral. Claro que literatura de cordel, como o próprio nome indica, tem mais relação com a escrita. Mas ambas são literatura oral, compostas para serem declamadas. Nessa perspectiva, Luiz da Câmara Cascudo denomina a literatura de cordel de a “literatura do povo, pois seus elementos de formação constituem multidão, vindos dos horizontes mais distantes e das fontes mais variadas”.

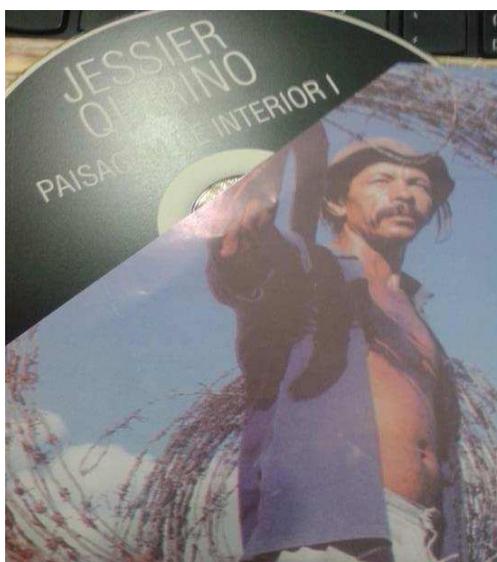


Figura 10

- 1- O professor além de proporcionar um ambiente de adequação ao cordel, também deve envolver e fazer-se envolver com o som, a musicalidade do poema.
- 2- Deve sugerir e deixar para os alunos pensarem se qualquer tema, qualquer assunto pode virar poema?
- 3- Se Memorial de Maria Moura, por possuir uma temática nordestina, poderíamos transformar em cordel um romance tão denso? São reflexões possíveis de levantar (Aqui professor, você pode apresentar inúmeros cordéis narrativos e extensos).
- 4- Após o estudo sobre as sílabas métricas dos poemas, as formas de rimas nestes cordéis e todas as discussões levantadas, os grupos o professor pode desafiar para trazerem no próximo encontro um cordel, ainda que fosse de um ou dois capítulos.
- 5- Ao receber esses cordéis, os professores devem verificar com os grupos as possibilidades de adaptação linguística para conseguir a rima e também não elitizar uma forma de poema que em seu cerne dorme o sertanejo com uma variante linguística própria do seu falar, do falar do povo.

- 6- Há vários sites com significados e opções de rimas com determinadas palavras, pode ser explorado pelo professor em aula para retextualizar o cordel.
- 7- Cabe ressaltar que o cordel não é nossa finalidade neste encarte, apenas mais uma possibilidade para alcançar familiaridade com o romance, o enredo, as personagens.
- 8- Esses versos em geral são narrativas em quadras, ABCB, sextilhas, décimas. Rarissimamente aparece o folheto em prosa.
- 9- “Eu dêxo as línguas de lado/ Pra quem as língua aprendeu, / E quero a licença agora/ Mode eu contá minha histora/ Com a língua que Deus me deu. ” (ASSARÉ, Patativa. Inspiração nordestina. p. 33.).
- 10- . Esta estrofe com rimas deslocadas, constituída de seis linhas, ou de seis versos de sete sílabas. Na sextilha, rimam as linhas pares entre si, conservando as demais em versos brancos. O exemplo clássico de composição assim se constata na estrofe que segue:



*Tinha as feições de fidalga
era uma espanhola bela ele
perguntou ao mouro
quanto queria por ela
entraram então em negócio
negociaram a donzela.*

ATAYDE, João Martins de. História da Donzela Teodora, p. 2.

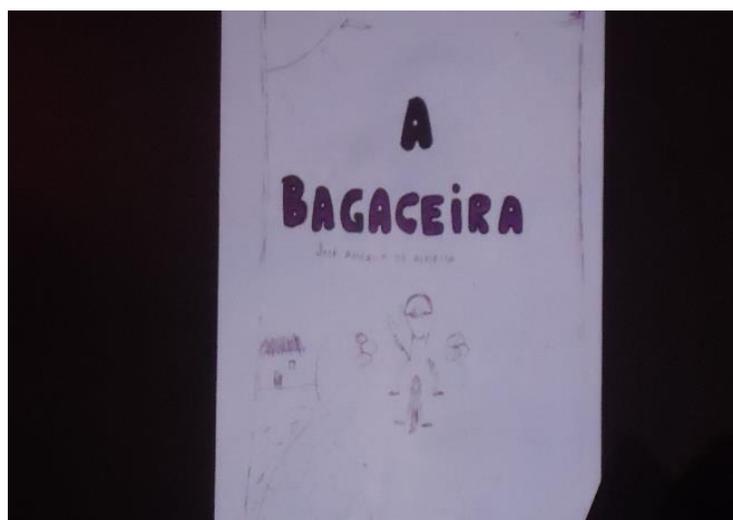


Figura 11



Figura 12



Figura 13 - Produções dos Cordeis pelos alunos do Ensino Médio.

Como afirma Eco (2001, p. 41), em *Obra Aberta*, de 1962, [...] qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor”. E com base na possibilidade de reinventar, reelaborar a partir do olhar do aluno leitor, colocamos a leitura com inúmeras possibilidades, para que ao chegar na adaptação do romance para o teatro, para os curtas-metragens e esquetes, os alunos/leitores/autores tenham esgotado todas as formas de ver,

assistir e dialogar com o texto. Assim, entre a intenção do autor e a do intérprete, há a intenção do texto, que não é revelada pela superfície textual, de forma que “é possível falar da intenção do texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor” (ECO, 1993, p. 75).

A natureza do texto é inacabada, podendo, dando e confiando aos leitores preencher as estruturas de apelo do texto. É neste aspecto, que professores e alunos leitores do Ensino Médio devem se pautar em preencher as lacunas através da estética receptiva e criativa.



1.8 AÇÃO 8 - O ROMANCE PARA O TEATRO

A uva e o vinho

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

- A uva – sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.

(GALEANO, O Livro dos Abraços, 2000, p. 16).

O escritor e filósofo Eduardo Galeano neste recorte leva a pensar em todo material humano e didático que possuem as escolas para produção de leitura e, a partir desta, o mundo que se descortina. Façamos, colega professor das nossas uvas, bons vinhos.

Observar que uma das primeiras aulas de leitura, inicia-se com um vídeo sobre Dom Casmurro de Machado de Assis. A partir do vídeo, inúmeras possibilidades de leituras. Todas as etapas anteriores (seminários, cordéis, inferências, vídeos) são parte de um trabalho colaborativo permitindo a produção de sentido do texto e entrelaçar saberes interativos para a finalidade última, filmagem do curta metragem. Aqui é preciso fomentar os diálogos para que possa adaptar o romance em textos possíveis para o teatro.

1– Inicialmente propõe-se que a turma seja dividida em 4 grupos, o romance em capítulos

e transformá-los em diálogos.

2- O romance deve ser adaptado por capítulos para que depois façamos a redução em atos.

3- O texto para teatro deve ser focado nas personagens, uma vez que o teatro é um grande diálogo entre as personagens.

4- As personagens precisam ser críveis através dos diálogos para que a tensão interna das falas possa refletir nos espectadores.

5 - O cenário deve ser pensado desde o início, pois além de ser importante para dar credibilidade as cenas, podem ter custo financeiro maior do que o previsto, assim como demandar tempo de feitura.

6 - Antes mesmo de começar a escrever o roteiro, é preciso pensar nos recursos que você tem

à mão e até onde você pode ir.

Professor:

- *O texto dramático precisa de uma maior economia narrativa e isso requer competências de escrita particulares;*
- *O diálogo é acompanhado e complementado por ações;*
- *O teatro não é extático: uma vez que um espectador não pode rever uma cena, nem abrandar ou acelerar o espetáculo;*
- *No drama, são tão importantes as palavras como as imagens sugeridas;*
- *O teatro é uma arte colaborativa – logo, o texto pode ser traído pela representação e pela concepção artística do espetáculo;*
- *O texto dramático chega ao público mais rapidamente.*

7- [Adaptação] designa o trabalho (é mais ou menos o do dramaturgo no sentido moderno do tempo) que em um texto mais antigo, através de alterações da ordem dos episódios pode se adequar ao tempo de hoje. A adaptação pode ser desde a tradução e incluir modificações para o diálogo.

8-O teatro aqui proposto é o mais atual e denominado teatro de pesquisa, pois se preocupam tanto com a forma quanto com o conteúdo.

9-A obra pode ser transformada em um tripídico – transformar em três partes. Desta forma simplifica a adaptação sem deixar com que partes importantes do texto original sejam esquecidas.

10-O roteirista escreve para ser captada sua ideia. O montador verifica a estrutura dramaturgica e propõe melhor adaptação das cenas.

11-Levar em consideração que no teatro o texto está voltado para espectadores que verão personagens ao vivo, na hora e a gestualidade e tonalidade de voz devem atingir a este público. E que os diálogos devem produzir sentido e relação com a cena.

12- Após os diálogos prontos por capítulos, o próximo passo é Retextualizar. Este trabalho deve envolver o professor e toda equipe que participa da construção do roteiro.

13- Definido os diálogos, deve ser feita uma distribuição das falas com os alunos que irão representar a peça para estudar e memorizar os diálogos.

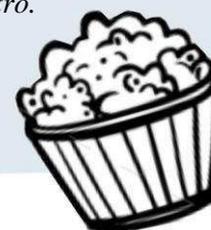
14- Produzir os ensaios, lembrando que a gestualidade deve acompanhar as ideias que perpassam o texto. Excessos na representação, quanto escassez desvalorizam a credibilidade do texto.

15- Além do roteiro, para montar a peça é preciso lembrar aos alunos que haverá um diretor, produtor, produtor musical, figurinista, operador de luz, contra-regra, técnicos de som e luz.

16- Divulgar a peça teatral para o público prestigiará o evento.

17- Alguns ensaios devem ser feitos no local onde será apresentado para testar voz, luz, espaço entre outras situações.

Professor, lembre a seus alunos que as adaptações podem e devem ser aproveitadas para o curta metragem. No curta envolveremos ações diferentes do teatro.



Professor incentive a retextualização do roteiro, com seus alunos, a partir de um programa que ajuda bastante na produção. Siga o link abaixo: <http://www.celtx.com> . A quantidade de aulas pode ultrapassar o planejado contanto que a retextualização encerre em um bom roteiro.



Abaixo é o teatro produzido pelos alunos para o romance Dom Casmurro de Machado de Assis.



Figura 14¹²



1.9 AÇÃO 9 ESQUETE: UM CONVITE AO TEATRO

A literatura nasce da literatura. Cada obra nova é continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea.

Leyla Perrone-Mois

Nada mais vivo e interativo que os alunos participarem do esquete, visto que é oportunidade de convidar os demais colegas, e os outros turnos da instituição. Por isso, o esquete é um degrau anterior a apresentação do teatro. Mas somente pode ser feito depois do momento em que o roteiro para o teatro já está pronto.

E o que vem a ser esquete? Esquete (sketch) é uma peça de curta duração,

¹² FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=nrzXRLu0HTc>

geralmente de caráter cômico, produzida para teatro e que nós adaptamos em um ato, escolhido dos capítulos do roteiro para que os alunos produzam em forma de fazer a propaganda da peça teatral que irão apresentar, sem contanto dar-lhes um final. A intenção é aguçar a curiosidade para a peça teatral, por isso escolhemos uma passagem que apresenta maior curiosidade para os espectadores.

Após o esquete apresentado os alunos responsáveis pela representação teatral descerram um banner com horário, dia e local da apresentação teatral do ato encenado.



Figura 15 - Curta metragem A Bagaceira – José Américo de Almeida¹³



Figura 16 - Esquete – Memórias Póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis¹⁴

¹³ FONTE: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1573228286277114&set=pb.100007698730079.-2207520000.1437495970.&type=3&theater>

Vale salientar que se o sociointeracionismo perpassa as atividades pedagógicas tanto no que diz respeito a cognição quanto a metacognição. Por isso a leitura e escrita são pautadas por atuações, para que as estratégias cognitivas deem conta da segmentação sintética que faz parte do processo consciente, enquanto que a atuação e todo processo que envolve encenar enriquecem o processo metacognitivo, o processo mais complexo e que vamos pautando em degraus de dificuldade. Visto que a última ação se dá com o curta metragem e a conferência temática e acadêmica (esta não está comentada neste encarte).

Professor, o esquete foi colocado após o teatro, por que as etapas de formulação de roteiro e ensaio já foram cumpridas. No momento da apresentação do esquete a turma deve estar pronta para também apresentar o teatro.



1.10 AÇÃO 10 DO ROMANCE AO CURTA METRAGEM

O fato é que a partir do momento em que os celulares androides invadiram a realidade brasileira, o gosto pela filmagem se tornou evidente. Todos os mínimos atos passaram a ser motivos de filmagem. Enquanto professores, precisamos usar essa motivação a favor da aprendizagem e viabilizar uma nova percepção de produção de filmagens. Neste caso específico, o curta metragem é mais uma forma de texto viável, para que os alunos percebam que, a leitura se configura em um rico instrumento, que percorre a

¹⁴ FONTE:

<https://www.facebook.com/colégiadapoliciamilitarunidadejuazeiro/photos/a.788572607834376.1073741855.732980970060207/788583437833293/?type=3&theater>

nossa vida, desde o prazer às formas infinitas de comunicação, interpretação, aprendizagem e até de profissionalização e renda financeira. No caso dos curtas, podem ser roteiristas de cinema, televisão, teatro entre tantas outras modalidades.

A literatura e o cinema são diferentes modalizações da linguagem. Afinal nenhuma arte substitui a outra, mas se complementam, se entrecruzam. O curta metragem é uma dessas linguagens, considerado um gênero textual/discursivo e de curta duração, no máximo 30 minutos.

O roteiro já está pronto para teatro, mas precisamos fundamentar o roteiro para o curta, visto que neste há outras linguagens, inclusive o subentendido, as entrelinhas devem estar no filme com um certo tom de ligação do espectador ao seu final. Além do que, no teatro não precisamos dizer do enquadramento da câmera, enquanto aqui o roteirista deve se preocupar tanto com cenas internas e cenas externas. Embora o diretor do curta, no momento da filmagem pode descobrir um ângulo em que a cena fique mais evidente, chocante, chamativa.



Figura 17

Antes de refazer o texto para o curta, os alunos precisam saber que os roteiros para cinema em geral consistem em três atos. Ato I – início, Ato II – conflito e Ato III – solução. Claro que essa regra não implica que o filme deva seguir imperiosamente a trajetória da leitura, mas deve coadunar com a leitura.

Há uma composição fílmica que deve ser levada em consideração, como é a questão da música a ser utilizada no curta metragem. Além da sonoridade ser parte integrante de um filme, é preciso também fomentar aos grupos produzirem letras e músicas condizentes com o enredo do filme. Mas caso não tenha trabalhado com os alunos a música, pode entrar em contato com royalty-free music (são música licenciadas para o uso em filmes, vídeos, através de uma taxa única). Eles disponibilizam músicas gratuitas para

anexar ao filme como trilha sonora. (ver site <http://www.cursodecinema.com/musicas-gratuitas-para-a-trilha-sonora-do-seu-filme/>).

A escolha das personagens e do figurino é importante e imprescindível para compor a cena e atribuir veracidade ao curta. Além desta preocupação é preciso outras ações, que sejam:

- 1- Adaptar o roteiro do teatro para o cinema.
- 2- A voz interpretativa da personagem, neste caso não precisa ter a tonalidade que sempre é colocada no teatro, visto que no cinema quem se aproximam são as câmeras e os microfones. E quando houver necessidade a voz poderá ser sussurrada.

Exemplo: Uma cena interna onde duas personagens estão confabulando a respeito de um terceiro que não deva ouvir. A voz deverá ter o tom adequado a cena.

- 3- Procurar o ambiente possível e condizente. Quando me refiro condizente e possível, por que alguns sons da rua, de um público que nem sequer sabe da filmagem, pode ocorrer. Assim, se uma cena é rural, deve procurar o máximo distanciamento do barulho urbano, para maior limpeza e adequação sonora.
- 4- Dentre os alunos da turma é importante verificar aquele que melhor tem entrosamento com a câmera. Alguns já usam para pequenos vídeos e os curtas irão ampliar essa familiaridade.
- 5- Retratar um romance através de um curta é descobrir qual o drama que envolve todo o texto. Este é o argumento que a partir do qual é feita a produção escrita do filme.
- 6- Verificar se os alunos estão encaixados em cada atribuição de acordo com a profissão que deverão desempenhar para filmagem, como: material, equipe de filmagem, atores, figurantes, recursos, cenário, figurino, deslocamento, viagens, tomadas.
- 7- O diretor ao iniciar a gravação pode fazer alterações no roteiro, visto que este é quem vai presenciar o que de fato surte um maior efeito na hora da filmagem. Cada cena que não ficar boa deverá ser feita uma outra tomada.

Professor, atente para repassar cada passo com os grupos e alertá-los para disponibilidade de tempo. Se a filmagem for em área distante, certifique-se de autorização prévia dos pais ou responsáveis.



- 8- Quanto a linguagem, é preciso estar atento para que a narrativa seja construída em cenas que possam unir recursos expressivos a partir da hibridização das semioses verbal, imagética, do som e do movimento.
- 9- Atentar para a necessidade de algum efeito especial e como produzir esta simulação.
- 10- Observar para a maquiagem das personagens pois estas darão maior exatidão a ideia que se deseja transmitir no filme.
- 11- Quanto a técnica, deve-se observar figurino, cenário, o movimento dos materiais usados para filmar, a iluminação do ambiente.
- 12- Após esta etapa, o diretor, editor e o montador passam a trabalhar com a edição das imagens, que consiste basicamente, em cortar e emendar trechos filmados, selecionar as melhores sequências e organizar as unidades narrativas da história até o desfecho.
- 13- **ALGUNS TERMOS FÍLMICOS:**

ADR- (Automated Dialogue Replacement) termo que quando um diálogo não fica audível é gravado em estúdio fechados com equipamentos profissionais.

ALCANÇE DINÂMICO- Faixa de luz que o sensor da câmera consegue alcançar.

CONTRA-LUZ- Luz colocada estrategicamente atrás do sujeito para delinear o contorno ao redor do mesmo.

DOLLY/SLIDER/TRILHO –Mecanismos de rodas usado para deslizar a câmera de um lado a outro.

FINAL DRAFT- Programa de computador que ajuda escrever roteiro de filme.

HIGH-PASS FILTER – Filtro que deixa passar as frequências altas e atenua as frequências baixas.

LUZ CHAVE- Luz principal que irá incidir sobre a cena.

LUZ DE PREENCHIMENTO- Luz que tem normalmente tem metade da intensidade da luz chave, luz suave.

OPERADOR DE FOCO – Ferramenta usada para o movimento mais preciso do disco. A objetiva da lente não se resume a capturar a cena, grande parte do tempo ela é usada para distorcer a realidade.

ROLAMENTO DO OBTURADOR- Também conhecido como efeito gelatina, quando a câmera registra uma linha de cada vez para formar um quadro.

TERMINOLOGIA DE ÁUDIO – Lei da física que diz que a intensidade (neste caso) do som é inversamente proporcional ao quadrado da distância da origem (1/R²). Quando a distância da fonte for duas (2x) maior, a potência do áudio será quatro (4 x) menor.



Segundo Marcuschi (2003) ... “a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação”, pode-se depreender desta afirmativa é que o processo de criação de texto e a leitura são procedimentos que requerem saberes prévios acerca dos conteúdos e sua exploração implica compreender os significados e a finalidade do texto. Nesta proposta, caro colega é preciso verificar o público alvo, quais os conhecimentos produzidos e compartilhados, como será a mediação, em quantos tempo e com quais recursos disponho e quais outros precisaremos para desenvolver estas ações.

Ao longo da proposta verifique que as ações aqui sugeridas estão entrelaçadas ao referencial teórico e ao objetivo de leitura com uma finalidade prevista e embasada no sociointeracionismo, já explicado neste encarte.

As estratégias seguem as orientações de Cosson (2006) e teóricos como Koch (2012), Kleiman (2013). As participações em todos os degraus das ações são decorrentes de um trabalho em conjunto e colaborativo, que além de oportunizar a promoção do aluno como ser atuante, também o prepara para o compartilhamento e interação, no qual o leitor é autor e protagonista. Durante a execução do trabalho é importante que as aulas extras tenham a presença do professor da turma e que haja um tempo entre os encontros, facilitando as leituras, produções e ensaios nestes espaços.

As atribuições dos grupos aqui suscitados vão decorrer das funções que são estabelecidas para cada ação. Quanto a ação Degrau I, a turma não precisa ser dividida. Em relação a ação Degrau II, a turma pode ser dividida em dois grupos: um relacionado a obra e outra ao autor. No que diz respeito a ação Degrau III a turma pode se dividir em roteirista, figurinista, diretor, ator, cenógrafo, coreógrafo, iluminador, sonoplastia entre outros. Mas é importante ressaltar que estas equipes se dividem desta maneira apenas após os grupos (03) entregarem os roteiros e haver finalização dos roteiros. De forma mais clara, todos devem participar da escrita e retextualização. As equipes podem já estar formadas em cada área, mas não estão isentos dos roteiros. E no último Degrau, IV, todos os alunos já tem uma função que durante o processo foi se concretizando a partir das escolhas e habilmente estruturadas para torna-lo competente em tal tarefa.

SÍNTESE DAS PRÁTICAS DOS PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO

ESTRATÉGIAS DE LEITURAS E RETEXTUALIZAÇÃO			
ATIVIDADES/DURAÇÃO	OBJETIVOS	RECURSOS	DATA DA APLICAÇÃO (Ano letivo)
LEITURA – DEGRAT I (8h/aulas)			
(30 h/aulas + 30 extras + 3 turnos)			
<ul style="list-style-type: none"> Reunião em sala de aula (2 aulas) Passoio literário (Uma tarde) Reunião com professores Apresentação do Projeto de Leitura aos alunos (2 aulas) Leitura do romance e apresentações de vídeos/músicas (4 aulas) Interpretação, debate das questões formuladas e associar ao romance (2aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> Definir data do passeio e conhecer atividades. Conhecer os livros e escolher. Definição de estratégias para todos os professores assegurarem a leitura e atividades. Divisão da sala em grupos de estudo e atuação. Apresentação dos livros e finalidades das leituras. Oportunizar aos alunos possibilidades de produção a partir da leitura Leitura do livro pelo professor. Fomentar discussão acerca da análise do texto em estudo. Viabilizar o estudo do texto como possibilidade real dos alunos serem construtores do texto. Interpretar o texto com base nos argumentos levantados por todos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ônibus, dinheiro para lanchar Sala de reunião, data show, slides, microfone. Slides, data show e computador Livros das obras escolhidas Decoração da sala com cartazes, fotografias ampliadas, músicas, vídeos Romance de acordo com a tabela de livros por turma. Romance de acordo com a tabela de livros por turma. 	Fevereiro 2014 Fevereiro 2014 Fevereiro 2014 Março 2014 Março 2014

Tabela 6

CLAQUETTE – DEGRAU II (14 h/aulas - 1 turno)		PRÁTICA DE ESCRITA COM FINALIDADE OBJETIVA E RETEXTUALIZAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> · Pesquisa e leitura para os Seminários (extraclasses). · Escolha do gênero da escrita. · Instruções para apresentação do Seminários. (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> · Incentivar a leitura como fonte de pesquisa para produção dos seminários. · Incentivar posicionamentos críticos diante de situações-problema. · Propiciar interação entre os grupos para esclarecer os saberes e desenvolverem um trabalho em equipe. · Viabilizar a produção coletiva e responsabilidade de acertos/erros ser de todos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Livros · Bibliotecas virtuais · Notebook's · Celular 	<ul style="list-style-type: none"> · Março 2014/ · Abril 2014
<ul style="list-style-type: none"> · Retextualização dos textos das apresentações dos Seminários. (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar uma perspectiva positiva dos alunos como autores e construtores do processo leitura/escrita/atução. · Promover a interação através de perguntas e respostas colocadas pelos próprios alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cópia do texto, data-show, computador 	<ul style="list-style-type: none"> · Abril 2014
<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação dos Seminários (1 aula e 10 minutos por turma). (O turno todo por todas as salas do E. Médio) 	<ul style="list-style-type: none"> · Dividir os grupos para produzir os cordéis. · Lembrar que o gênero do cordel deve ser narrativo, contar a história do romance lido. (Professor, pode fazer o cordel de outros romances além dos aqui citados.) 	<ul style="list-style-type: none"> · Folder, data-show, computador, televisor, celular, apostila, livros, cartazes, professores de áreas distintas para ajudar na escola da votação do melhor grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Maio 2014
<ul style="list-style-type: none"> · Leitura de Cordéis diversos. (4 aulas) · DVD de Jessier Quirino, músicas de Felipe Júnior e Ismael Gaíão. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fomentar a interação entre os que tem facilidade com os que apresentam dificuldade com rimas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Data show, notebook's, celulares, caneta, papel 	<ul style="list-style-type: none"> · Maio 2014
<ul style="list-style-type: none"> · Análise do cordel pela cantoria (2 aulas) · Refação dos cordéis produzidos (2 aulas). 	<ul style="list-style-type: none"> · Fazer com haja uma troca entre os grupos para que se ajudem mutuamente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Papel, caneta, violão (previa da apresentação do cordel). 	<ul style="list-style-type: none"> · Junho 2014

Tabela 7

<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação e escolha dos melhores cordéis. <p>(2 aulas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Promover a comparação entre cordel e músicas. · Possibilitar que se autoanalisem enquanto cordelista do romance. 	<ul style="list-style-type: none"> · Distribuição dos cordéis para acompanhamento da turma e professores convidados. · Violão, viola, microfone 	<p>Junho 2014</p>
PRÁTICA DE RETEXUALIZAÇÃO PARA TEATRO E CURTAS METRAGEM			
AÇÃO – DEGRAU III (9 li/aulas + 16 extras + 1 furno)			
<ul style="list-style-type: none"> · Divisão dos grupos · Leitura do Conto A Cartomante de Machado de Assis. · Distribuição do roteiro para os grupos. · Estudo de um roteiro adaptado a partir do conto A cartomante de Machado de Assis de Wagner de Assis (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> · Promover a leitura do roteiro que foi teatralizado por atrizes globais. · Fazer observações das diferenças da escrita do roteiro para teatro e outros gêneros. · Fomentar a escolha de cada função que cada membro do grupo deverá atuar por afinidade (cenário, arte, grafismo, figurino, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> · Cópia do roteiro · Papel e caneta 	<p>Julho 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Estudo: como adaptar do romance ao teatro. · Produção do roteiro pelos grupos. · Apresentação do roteiro para refação (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> · Apresentar o programa para a turma produzir o roteiro com falas e posição no palco e expressão gestual. · Apresentar facilidades e dificuldades com o programa. 	<ul style="list-style-type: none"> · Caneta, lápis, borracha, notebook's, celulares e cópia do roteiro inicial 	<p>Julho 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Refação do roteiro após análise e usando o programa.(2 aulas) · Cada grupo enumerar todas as necessidades de materiais para a produção do teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fomentar pesquisa em outros sites para viabilizar o roteiro. · Incentivar a cooperação entre os grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Computador, caneta, papel 	<p>Julho 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> · (Auto)avaliação/refação do roteiro revisado e confirmação dos papéis dos alunos em cada etapa do teatro. (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> · Promover a comparação entre a escrita de texto descritivo, cordel e roteiro de teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cópia do roteiro revisado, computador, caneta e papel 	<p>Agosto 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Marcação de ensaios extraclasses (4h/aula) · Ensaios · Ensaio com ajustes de performance 	<ul style="list-style-type: none"> · Viabilizar horário e local para os ensaios 	<ul style="list-style-type: none"> · Cópias das falas · Roteiro completo para o Diretor · Cópia da autorização dos pais para deslocamento dos alunos 	<p>Agosto 2014 Setembro 2014</p>

Tabela 8

	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio extraclasse – precisar as falas Ensaio com todos os atos (4h/aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a sintonia entre as personagens em atuação. Viabilizar ensaio de personagens que contracenam em ambiente sem o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Cópia de autorização do teatro do município. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio – precisar gestualidade e movimentos no espaço (4 h/aula) Ensaio com todas as personagens em todos os atos e com as falas memorizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrelaçar personagens em atos simultâneos e concatenados. Revisão de cada etapa e incentivar a novos ensaios até a data da apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Microfone móvel auricular Espaço teatral (Teatro Municipal) Figurino Cópias dos roteiros por personagens e direção, montador 	Setembro 2014
	<ul style="list-style-type: none"> Escolha de síntese de cenas para o esquete (adaptação)(1 aula) Síntese do roteiro de teatro para o esquete Refeição do roteiro para o esquete. Ensaio do esquete (4h/aula) 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão da cena e análise por todos os envolvidos. Entrelaçar gestual e publicidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Microfone móvel auricular Figurino Cópias dos roteiros 	Setembro 2014
	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do esquete e posteriormente do teatro. (Uma tarde). 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a revisão de todas as etapas para uma boa produção teatral 	<ul style="list-style-type: none"> Teatro Diretor/personagens/figurinos/microfones/gelo seco/ painel como pano de fundo/ produtor de áudio/montador/ajudantes/ marcador de atos/iluminador/máquina filmadora/ decoração do espaço 	Outubro 2014
AÇÃO – DEGRAU IV				
(9h/aula +14 extras + 1 turno)				
	<ul style="list-style-type: none"> Adaptação do roteiro de teatro para curta metragem. (2 aulas) Adequação da tonalidade de voz e postura menos teatral e mais real. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a cooperação entre os grupos para troca de saberes. Adaptar as cenas do teatro para o roteiro do curta 	<ul style="list-style-type: none"> Data show Computador Visita ao site: http://www.celtx.com 	Setembro 2014
	<ul style="list-style-type: none"> Refeição e revisão do roteiro de curta metragem. (4 aulas) Lembrete: o texto aqui tem que centralizar o principal drama e projetá-lo em três atos 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar o texto antes de produzir as filmagens Fomentar o uso do celular inicialmente como uma possível produção do curta. 	<ul style="list-style-type: none"> Apostila com o roteiro adaptado para curta. Fotografias com primeiros e segundos planos. Vídeos a partir de celulares Data show Computador 	Setembro 2014
TRANSPosição DO ROTEIRO DE TEATRO PARA O CURTA METRAGEM				

Tabela 9

	<ul style="list-style-type: none"> . Treinar com os alunos o que é imagem de primeiro plano e de segundo plano com o celular para depois usar a câmera. 		
<ul style="list-style-type: none"> . Produção de fotografias com base nas cenas para o curta. . Ensaio com filmagem. (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar obturador da câmera para fotografia para imagens de primeiro plano, segundo plano e depois efetuar em vídeo. . Inserir música de fundo com a imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Câmera fotográfica . Câmera filmadora semiprofissional . Câmera filmadora profissional (Foi possível o uso desta por nossos alunos por um pai de um destes alunos, ser profissional nesta área, por empréstimo). . Acesso ao site de http://www.cursodecinema.com/musicas-gratuitas-para-a-trilha-sonora-do-seu-filme/ 	Setembro 2014
<ul style="list-style-type: none"> . Filmagem do curta em ambiente tratado. . Refacção das cenas que não foram enquadradas no plano correto. (8 h/aula) . Edição de imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> . Usar câmara semiprofissional ou profissional de filmagem. . Tratar as imagens. . Cortar e editar o rolo filmico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Câmera filmadora semiprofissional . Câmera filmadora profissional . Personagens . Diretor/ produtor/ roteirista/ figurinista/ iluminador/ câmera men/ ambiente contratado ou solicitado/ material de decoração/ montador/ 	Outubro 2014
<ul style="list-style-type: none"> . Avaliação da edição das imagens. . Retoques e limpezas das imagens. (2 aulas) . Apresentação em telão (3 horas/aula) 	<ul style="list-style-type: none"> . Editar e processar em uma única unidade filmica. . Sociabilizar e assistir ao curta em telão no teatro municipal 	<ul style="list-style-type: none"> . Computador/ câmera/ /editor/montador/diretor/ Windows Movie Maker (Programa de edição de filme) . di Tempo Digital (Para instrução de movimentação da câmera) 	Outubro 2014
<ul style="list-style-type: none"> . Reunião docentes para escolha dos melhores (1 h/aula) 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar as fichas de pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> . Fichas . Canela . Papel 	Outubro 2014
<ul style="list-style-type: none"> . Noite dos troféus (festividade para entrega de prêmios dos melhores em cada área) 	<ul style="list-style-type: none"> . Festejar como forma de incentivar as produções de leitura/escrita/ação . Entregar os troféus premiando os melhores 	<ul style="list-style-type: none"> . Prêmios . Pátio ou salão nobre da instituição . Todo o corpo escolar 	Novembro 2014

Tabela 10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do ensino de leitura para um indivíduo é inquestionável. Sobretudo um ensino que proporcione a autonomia dos alunos no processo de leitura e produção textual.

Entretanto, para atingir esta autonomia é necessário que o aluno/leitor tenha domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação social, nas formas mais comuns e corriqueiras do seu cotidiano. A apropriação de características discursivas e linguísticas dos gêneros textuais, neste caso, dos romances tratados por todo este trabalho, pois são através das leituras, produções textuais e atuações a partir de romances que a linguagem ativamente se constitui como uma transformação da metacognição em cognição.

Desse modo, considerando as perspectivas teóricas que contribuíram com nosso estudo e prática social, além de todo aparato sistêmico que dá sustentação a usos autênticos em seu cotidiano, pois uma vez apreendidos, são incorporados a sua cognição e passam a fazer usos automáticos.

Nosso trabalho credita à leitura, a finalidade para conferir conhecimento intelectual, por crermos que seja a leitura fonte de conhecimentos distintos, promovedor de mundos intelectivos. E ainda de ser a escola o lugar para promover a proficiência leitora, partindo do pressuposto que ler significa um passaporte para a intelectualidade.

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-los de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo (YUNES, 2005, p. 27).

Para desenvolvermos o processo de leitura, conciliamos leituras a suportes midiáticos que fazem parte de uma realidade que os alunos já estão integrados. Para tanto, nosso aporte teórico sobre leitura neste projeto, foi mover o leitor para o papel de sujeito ativo, modificador, interventor dos textos existentes, ofertando-lhes possibilidades de serem autores e atores dos textos lidos.

A execução deste trabalho exigiu de todos os envolvidos uma enorme gama de conhecimentos, tanto pela quantidade de leituras, quanto pela qualidade e aprofundamento

da finalidade a que vai despontar no final destas leituras. Incluindo algumas pesquisas para dar suporte às transposições da narrativa para outras multimodalidades, como oficinas de cinema, curta metragem, teatro, manuseio de câmeras de filmagem, postura de palco, oratória, entre tantas outras leituras e conhecimentos que foram necessários para dar cabo deste trabalho de pesquisa.

O principal invólucro desta pesquisa visa propiciar aos colegas professores uma prática pedagógica de leitura para ser desenvolvida em sala de aula. Algumas práticas sugeridas aqui, têm como intento a leitura como forma de interação, além de promover indagações aos implícitos ou as questões ideológicas que subjazem o texto ou qualquer linguagem, quer sejam verbais ou não verbais.

Acreditamos, que precisamos nos acercar de leitura e melhorar nossa prática docente, inclusive conhecermos as teorias que estão em livros didáticos de forma reduzida. Uma vez que nos dispusermos a estudar ou pesquisar sobre teorias que forneçam mais respaldos para nossas práticas, a leitura será um processo mais eficiente para a aprendizagem e compreensão global. A partir deste ponto, os alunos/leitores ao se sentirem aptos a transformarem uma trama já existente, sentem-se confiantes para também exercerem outras funções diante da vida e situações.

O conhecimento move o ser humano, assim esta pesquisa demonstra que um trabalho conjunto de educadores, bibliotecários mediadores de leitura, todos que fazem a escola podem e devem contribuir para a formação de novos leitores. Aliados a educação, os livros e leituras, promoverão uma educação permanente. Ressaltamos que embora existam obstáculos, o trabalho interdisciplinar foi capaz de superar certo desconforto inicial e ganhar espaço na instituição.

Por tanto, apresentamos neste trabalho a real importância e relevância do professor possuir um arcabouço teórico profícuo para a prática docente. Sem esta base teórica, o sociointeracionismo ainda fica no plano das ideias e distante da interação como possibilidade real. Por isso apresentamos uma sequência contendo todos os passos necessários para colocá-la em prática.

Creemos na leitura, e para nós, se não apenas ela, mas especialmente ela, transformará as práticas docentes em uma série de situações discursivas, promovendo leitores proficientes, críticos, reflexivos. Apenas a leitura é o passaporte para autoria.

Fazer uso da linguagem não se trata apenas de uma habilidade nata, trata-se também de um meio de sobreviver e se destacar socialmente. Por essas e tantas outras razões, relacionar-se com o outro é utilizar de maneira coerente a linguagem para se estabelecer, compartilhar ideias, elaborar pensamentos, expor seu mundo interior, portanto uma prática social.

Fala e escrita possuem características diferentes, próprias, apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico, não podemos encarar de maneira dicotômicas, mas complementares e principalmente, possível de se estudar e habilitar-se com competência para tais atividades.

Este Encarte Pedagógico propõe um percurso com vistas ao letramento literário e mesclar situações de leitura com finalidades objetivas e atividades de oralidade. Cada escrita aqui sugerida tem atividade de retextualização, posto que escrever é rever, reeditar, revisar. E o aluno precisa perceber que estas reescrituras fazem parte do processo de produção. Por isso, todo processo de ensino-aprendizagem deve se estruturar no ensinar-aprender a lidar com textos, produzindo-os, dando-lhe sentido, observando como são construídos, refletindo esta construção e indo além, participando desta atividade humana e social.

As atividades foram desenvolvidas a partir da nossa crença no poder da leitura e por perceber que o romance viabiliza o aprofundamento nas questões sociais, comportamentais, históricas de uma época. Posto que, a língua age como um fenômeno heterogêneo, variável, dinâmico e mutável, é também histórico, social e cultural e através da leitura dos romances podemos tramitar por estas condições. Neste ínterim, aproveitamos o interesse que os alunos têm em imagens fílmicas, produções artísticas e incentivamos o uso destes instrumentos para direcionar a aprendizagem.

Evidentemente, outras metodologias e outros instrumentos para atividades devem ser utilizados, pois são buscas constantes que fazem se tornar reais as trocas e construções acerca de leituras, produções e atuações. Resta lembrar, que todas as atividades propostas, foram testadas e oportunizaram crescimento social, interativo, colaborativo, solidário e senso crítico aos alunos, além de outras aptidões que são objetos de toda prática educacional. O conteúdo deste encarte pode ser adaptado a depender da realidade de cada turma, cada série e cada instituição. Não postulamos nosso trabalho como guisa da leitura, mas como um instrumento possível para construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião – 10 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- AQUINO, Ítalo. **Como escrever artigos científicos: sem “arrodeios” e sem medo da ABNT**. Saraiva, 2010.
- ARROJO, Rosemary, **O signo desconstruído: implicações para tradução, a leitura e o ensino**, Pontes, 2003.
- ARROJO, Rosemary, **O signo desconstruído: implicações para tradução, a leitura e o ensino**, Pontes, 2003.
- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**. Editora Vozes. 1978
- BAGNO, M. et all. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. Parábola. 2002.
- _____. **Pesquisa na Escola**. 8 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, Manoel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro, 1974.
- BARTHES, Roland, **O prazer do texto**, Perspectiva, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. Org: HOFFNAGEL, DIONÍSIO. Cortês, 2006.
- BENVENISTE. E. **Tendências recentes em linguística geral (1954a)**. In: . **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- CÂMARA Júnior, Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**, 45 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. L&OM Editores, 1998.
- CASTRO, Onireves M. **Seminários de problemas atuais em educação**. Disponível em:<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/seminários_de_problemas_atuais_em_educacao_1360181771.pdf>. Acesso em 20.07.2015
- CINEMA, Curso de. **Como escrever um roteiro de cinema: primeiro ato**. Disponível em:< <http://www.cursodecinema.com/como-escrever-um-roteiro-de-cinema-primeiro-ato/>>. Acesso em: 4 ago 2015.
- CINEMA, Curso de. **Dicionário de cinema: termos técnicos e expressões**.. Disponível em:< <http://www.cursodecinema.com/dicionario-de-cinema-terminos-tecnicos-e-expressoes/>>. Acesso em: 4 ago 2015.

COELHO, Lima. **Resenhas memorial de Maria Moura.** Disponível em:<<http://limacoelho.jor.br/index.php/2-resenhas-Memorial-de-Maria-Moura/>>. Acesso em: 4 ago 2015.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**, UFMG, 2009

CORACINI, M. J. **(Auto-)representações do tradutor: entre a fidelidade e a traição. Tradução e Comunicação**, São Paulo, n. 14, p. 91-108, 2005a.

CORACINI, M. J. **Discurso sobre tradução: aspectos da configuração identitária do tradutor.** TradTerm. São Paulo, v.11, p. 29-51, 2005b.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**, Contexto, 2014.

DIONISIO, A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**, Lucerna, 2005..

_____. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3 ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

ECO, Umberto. **Obra Aberta.** Editora Perspectiva, 1962

_____. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ENDE, M. (1982), **A história sem fim**, Madrid, Alfaguara, p.418.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Beveniste.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GLOBO. **Memorial Maria Moura.** Disponível em:<<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/memorial-de-maria-moura/curiosidades.htm>>. Acesso em: 4 ago 2015.

GONÇALVES, Carlos. **Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português**, São Paulo: Contexto, 2011.

HANKS, William, **Língua como Prática Social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**, Cortez, 2008.

HOUAISS, A. **O que é língua.** Primeiros Passos,1990.

ILARI, Rodolfo. & BASSO, Renato. **O português da Gente: a língua que estudamos, a**

língua que falamos. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2012.

ILARI, Rodolfo. & BASSO, Renato. **O português da Gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2012.

INEP. **Boletim de desempenho individual**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>>. Acesso em: 10 ago 2015.

JUAZEIRO, Cpm. **Conferência Dialogando 2014**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/collegiodapoliciamilitarunidadejuazeiro/photos/a.788572607834376.1073741855.732980970060207/788583437833293/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 jul 2015.

JUAZEIRO, Cpm. **Fotos de capa**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1381307752135836&set=a.1381308358802442.1073741827.100007698730079&type=1&theater>>. Acesso em: 4 ago 2015.

JUAZEIRO, Cpm. **Fotos**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/collegiodapoliciamilitarunidadejuazeiro/photos/pb.732980970060207.-2207520000.1437499022./974831932541775/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 jul 2015.

JUAZEIRO, Cpm. **Fotos**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1573228286277114&set=pb.100007698730079.-2207520000.1437495970.&type=3&theater>>. Acesso em: 4 ago 2015.

JUAZEIRO, Cpm. **Fotos**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10200610543222427&set=pcb.10200610563262928&type=1&theater>>. Acesso em: 4 ago 2015.

KLEIMAN, Angela, **Oficina de Leitura** – teoria e prática, Pontes, 2013

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**, Pontes, 2011

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**, Pontes, 2013

KOCH, Ingedore. **A Inter-ação pela linguagem**, Contexto, 2013

_____. **A Coerência Textual**, Contexto, 2012

_____. **A Coesão Textual**, Contexto, 2013

_____. **Desvendando os segredos do texto**, Cortez, 2011

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**, Contexto, 2012

_____. **Linguística Textual**, Cortez, 2012

_____. **Texto e Coerência**, Cortez, 2013

LIMA, Regina. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**, Mercado de Letras, 2005

- LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização, Cortez, 2010
- MARTINS, M. H. **O que é Leitura.** 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Moraes, 1984
- MEURER, José Luis. **O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem.** Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- MOLICA, M. & BRAGA, M.(org.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- NETO, Moisés. **Rachel de Queiroz : " Memorial de Maria Moura".** Disponível em:<<http://www.moisesneto.com.br/estudo08.html>>. Acesso em: 4 ago 2015.
- NEVES, M. **A gramática passada a limpo:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Que gramática estudar na escola?.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida.** Portugal: Porto Editora, 1995. In NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de Professores* Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida.** Portugal: Porto Editora, 1995. in NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de Professores* Portugal: Porto Editora, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulsinelli. **Discurso e leitura** – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012
- _____. **Protagonistas no/do discurso.** In: *Série Estudos*, Uberaba, n.4, 1978
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **A criação do texto literário.** In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores na escrivania.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 100-110
- ROJO, Roxane, Eduardo Moura (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSE, Guimarães. **Grande sertão veredas.** vl II. Nova Aguiar, 1994.
- SILVA, Rosa. **O português são dois:** novas fronteiras, velhos problemas. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Claudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

STEEDMAN, Carolyn, (1987). Prinsonhouses. In: LAWN, Martin, GRACE, Gerald (Orgs). **Teachers: the culture and politics of work**. Lewes: Falme Press.

TFOUNI, Leda. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**, Mercado de Letras, 2010.

UBERSFELD, Anne. **Espaço e teatro**. Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html>. Acesso em: 4 ago 2015.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2012

VYGOTSKY, Lev. **Cientista revolucionário**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Lev_Vygotsky_Cientista_revolucion%C3%A1rio.html?hl=pt-BR&id=ZUtz-AOXdrwC>. Acesso em: 10 ago 2015.

WALTRICK, Rafael. **Diário de bordo: como produzir um curta-metragem na marra (parte 1)**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/cinema-em-casa/como-produzir-um-curta-metragem-com-poucos-recursos-parte-1/>>. Acesso em: 4 ago 2015.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. Disponível em: <http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com.br/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html>. Acesso em: 4 ago 2015.

YUNES, Eliana. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005

ANEXOS



CONTEÚDOS REFERENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Área de Conhecimento: Linguagens
Componente Curricular: Língua Portuguesa
Ementa
<p>Estuda as variantes da Língua Portuguesa e adequação dessas aos contextos sócio comunicativos. Amplia as habilidades de análise e domínio das estruturas linguísticas, de modo a aprimorar a leitura e a escrita dos diferentes gêneros textuais. Analisa a comunicação como processo dialógico em que os interlocutores constroem sentidos, a partir dos explícitos e implícitos. Estuda a literatura como expressão artística, histórico-cultural e identitária.</p>
Conteúdos
ENSINO MÉDIO - 1ª SÉRIE
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A Língua Portuguesa e as práticas discursivas <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem: socialização e enunciação (linguagem, língua e fala, escrita e oralidade, conversação) • O processo de comunicação e seus elementos • Gêneros e tipos textuais no cotidiano: notícias, entrevista, carta do leitor, etc. • Funções da linguagem • Os tipos de discurso ➤ A prática de leitura e a construção de sentidos <ul style="list-style-type: none"> • Como atribuir sentido aos textos verbais e não verbais • Textualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade • Estratégias de leitura: inferência, localização de informações, antecipação, pressuposição, etc. • Reconhecimento dos gêneros e tipos textuais na leitura • A sonoridade das palavras • Aspectos formais, discursivos, semânticos, lexicais, sintáticos e morfossintáticos • Textos em prosa e verso

➤ **Da análise da forma à construção de sentido**

- Os sons e suas representações gráficas
- As palavras, suas entonações e grafias
- A gramática da frase
- A gramática do texto
- Os constituintes básicos da oração
- As relações sintáticas dentro do sintagma nominal e verbal
- A coordenação e os efeitos de sentido

➤ **Língua e Literatura: múltiplas linguagens**

- A arte literária
 - Os gêneros literários
 - Os estilos de época
 - O uso literário das tradições populares
 - Leituras cinematográficas
 - Leituras fotográficas
 - Leituras da cidade
 - Leituras musicais

➤ **Análise linguística e reescrita textual**

- Colocação pronominal
- Crase
- Pontuação
- Emprego de conjunções e preposições (coesão)
- Coerência
- Retextualização coletiva
- Retextualização em grupo
- Retextualização individual

➤ **Produção textual oral e escrita**

- A organização de um texto
- A hierarquia das ideias no texto
- O parágrafo e os tipos de parágrafos
- A progressão textual
- O léxico
- Mecanismos de coesão (gramatical e semântica)
- Coerência textual
- Textos orais
- Recursos estilísticos – a sonoridade das palavras
- Redes sociais e as construções de sentido – as linguagens dos blogs, facebook, Orkut, torpedos (SMS), clipes
- A internet e o processo de comunicação
- O hipertexto

ENSINO MÉDIO – 2ª SÉRIE**➤ A Língua Portuguesa e as práticas discursivas**

- Gêneros e tipos textuais no cotidiano: notícias, entrevista, carta do leitor, etc.
- Os tipos de discurso

➤ A prática de leitura e a construção de sentidos

- Como atribuir sentido aos textos verbais e não verbais
- Textualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade
- Estratégias de leitura: inferência, localização de informações, antecipação, pressuposição, etc.
- Aspectos formais, discursivos, semânticos, lexicais, sintáticos e morfossintáticos
- Textos em prosa e verso

➤ Da análise da forma à construção de sentido

- As relações sintáticas dentro do sintagma nominal e verbal
- Operadores argumentativos
- A subordinação e os efeitos de sentido no texto
- Níveis de formalidade
- Variações linguísticas

➤ Língua e Literatura: múltiplas linguagens

- Tendências da literatura brasileira contemporânea – poesia e prosa
- Contribuições das culturas africanas e indígenas à cultura brasileira
- Leituras cinematográficas
- Leituras fotográficas
- Leituras da cidade
- Leituras musicais

➤ Análise linguística e reescrita textual

- Concordância verbal e nominal
- Regência verbal e nominal
- Coerência
- Retextualização coletiva
- Retextualização em grupo
- Retextualização individual

➤ Produção textual: oral e escrita

- A progressão textual
- O léxico
- Mecanismos de coesão (gramatical e semântica)
- Coerência textual
- Textos orais
- Redes sociais e as construções de sentido – as linguagens dos blogs, facebook, twitter, Orkut, torpedos (SMS), clipes
- A internet e os processos de comunicação
- O hipertexto

ENSINO MÉDIO - 3ª SÉRIE**➤ A Língua Portuguesa e as práticas discursivas**

- Gêneros e tipos textuais no cotidiano: notícias, entrevista, carta do leitor, etc.
- Os tipos de discurso

➤ A prática de leitura e a construção de sentidos

- Textualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade
- Estratégias de leitura: inferência, localização de informações, antecipação, pressuposição, etc.
- Aspectos formais, discursivos, semânticos, lexicais, sintáticos e morfossintáticos
- Textos em prosa e verso

➤ Da análise da forma à construção de sentido

- As relações sintáticas dentro do sintagma nominal verbal
- Operadores argumentativos
- Níveis de formalidade
- Variações linguísticas

➤ Língua e Literatura: múltiplas linguagens

- Tendências da literatura brasileira contemporânea – poesia e prosa
- Contribuições das culturas africanas e indígenas à cultura brasileira
- Leituras cinematográficas
- Leituras fotográficas
- Leituras da cidade
- Leituras musicais

➤ Análise linguística e rescrita textual

- Concordância verbal e nominal
- Regência verbal e nominal
- Coerência
- Retextualização coletiva
- Retextualização em grupo
- Retextualização individual

➤ Produção textual oral e escrita

- A progressão textual
- O léxico
- Mecanismos de coesão (gramatical e semântica)
- Coerência textual
- Textos orais
- Tendências atuais na produção de textos para exames
- Redes sociais e as construções de sentido – as linguagens dos blogs, facebook, twitter, Orkut, torpedos (SMS), clipes
- A internet e os processos de comunicação
- O hipertexto