

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:

ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

TÉRCIA RODRIGUES TIMO

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

LITERÁRIA COM ADOLESCENTES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de leitura e Produção de Textos do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Belo Horizonte
2012
TÉRCIA RODRIGUES TIMO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE CRÍTICA DE UM PROJETO DE LEITURA E ESCRITA
LITERÁRIA COM ADOLESCENTES**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e aprovada em sua forma final pelo Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, (dia) de (mês) de (ano da aprovação).

(assinatura ou nome do Prof. Dr. membro da banca)

(assinatura ou nome do Prof. Dr. ou do doutorando membro da banca)

Aos meus filhos, Alberto e Guilherme;
aos meus alunos e aos colegas da Waldemar;
aos professores de Língua Portuguesa, com
carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos meus pais, ao meu esposo; a Guilherme por ter tido a paciência de ouvir o texto; a Alberto, pela crítica e colaboração. À diretora, às supervisoras, aos professores, educadores e alunos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, os mais empenhados. Aos professores e colegas do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: *Ensino de Leitura e Produção de Textos do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos* da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais pela partilha. Ao professor de Ética e Filosofia Raphael Calvo por ter me apresentado Gramsci, ao professor Dr. Audemaro Taranto Goulart e ao professor Dr. Luiz Francisco Dias, pela amizade e orientação. A todos, muito obrigada.

“Já não somos obrigados, pois, a acreditar – como os historiadores do período pós-romântico – que a ficção é uma antítese do fato (como a superstição ou a magia é a antítese da ciência) ou que podemos relacionar os fatos entre si sem o auxílio de qualquer matriz capacitadora e genericamente ficcional.”

(Hayden White, 1994)

RESUMO

O Ensino Língua Portuguesa em acordo com os PCNs exige do professor domínio da Linguística Textual e de Literatura, mas há dissensões entre as competências e os domínios que esse documento espera e a formação dos professores. O livro didático então surgiria como mediador dessa relação, se aos autores não faltassem critérios operacionais e noções teóricas como sugere Marcuschi, o que implica dificuldade no processo ensino-aprendizagem. O texto propõe analisar essa situação a partir de uma experiência de ensino de Língua Portuguesa para adolescentes em um projeto de leitura e escrita literária.

Palavras-chave: Linguística Textual, Literatura, Prática de Ensino

ABSTRACT

The Portuguese Language Teaching, in accordance with the PCNs, requires from the teacher a variety of knowledge in Textual Linguistics and Literature, but there are dissensions between skills and domains that this document demands and what the portuguese language teacher usually has. The textbooks emerge as this relationship's mediators, but their authors have no operational criteria and theoretical notions, as suggested Marcuschi, implying difficulty in teaching-learning process. The text aims to analyze the situation from a teaching experience of Portuguese Language for teenagers on a literary reading and writing project.

Keywords: 1. Textual Linguistics, 2. Literature, 3. Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	52
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho em Língua Portuguesa 5º ano Ensino Fundamental	19
Gráfico 2 – Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano Ensino Fundamental	19
Gráfico 3 – Desempenho em Língua Portuguesa 3º ano Ensino Médio	20

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipologia das perguntas de compreensão nos LDP – Marcuschi 2006	34
Tabela 2: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na rede Estadual de MG.....	63
Tabela 3: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na S.R.E. de Teófilo Otoni.....	64
Tabela 4: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha.....	64
Tabela 5: Síntese dos objetivos do projeto <i>Revista Literária Caminho das Letras</i>	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PANORAMA OBJETIVO DA QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM MINAS EM RELAÇÃO AO BRASIL E A PAÍSES DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).....	18
2.1 A VULNERABILIDADE BRASILEIRA: BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR .	24
2.1.1 AS DISSENSÕES ENTRE OS ÍNDICES DE CONHECIMENTO REAL DO PROFESSOR SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL NECESSÁRIA AO ENSINO DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS E AS EXIGÊNCIAS DOS PCNS	24
2.1.1.1 GERALDI E LUZ	25
2.1.1.2 PIETRI: PROBLEMAS DA DIDATIZAÇÃO DO TEXTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LDLP) E UMA SUGESTÃO DE RESOLUÇÃO – A INTERTEXTUALIDADE	27
2.1.1.3 A DIDATIZAÇÃO DOS TEXTOS	30
2.1.1.4 MARCUSCHI: “OS LIVROS DIDÁTICOS CONTINUAM ENFADONHOS PELA MONOTONIA E MESMICE.”, “FALTAM CRITÉRIOS OPERACIONAIS E FALTAM NOÇÕES TEÓRICAS AOS AUTORES DAS QUESTÕES”.....	31
3 NO CAMPO DAS TEORIAS	37
3.1 TEXTO / GÊNERO / DISCURSO / INSTÂNCIAS DO DISCURSO	37
3.2. O PROCESSO INTERLOCUTIVO: FALAR/ESCREVER, OUVIR/LER	44
3.3 A ORIENTAÇÃO DISCURSIVA	48
3.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY	49
4. O PROJETO REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS	54
4.1. PANORAMA GERAL: ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS DA E. E. DR. WALDEMAR NEVES DA ROCHA	54
4.2. <i>RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI</i> E A OBRA <i>OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO</i> : MOTIVOS PARA SE ACREDITAR NA IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO COMO O <i>REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS</i>	56
4.3 A REVISTA	59
4.3.1 O PROJETO <i>REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS</i> : UMA ESTRATÉGIA PARA ENVOLVER A COMUNIDADE ESCOLAR E AUMENTAR A PROFICIÊNCIA EM LEITURA	59
4.3.2 RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO COM O QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO QUALI-QUANTITATIVO (<i>VIDE ANEXO 2</i>): PERFIL PARCIAL DE 46,1% DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, ENVOLVIDOS NO PROJETO <i>REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS</i>	63
4.3.3 QUADRO SÍNTESE DOS OBJETIVOS DO PROJETO <i>REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS</i>	65
4.4 A PRODUÇÃO DE TEXTOS E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS PARA A PUBLICAÇÃO	66

4.5 UMA LEITURA DAS EDIÇÕES DA <i>REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS</i> : 2007, 2008, 2009 E 2010	67
4.6 O ANO DE 2011.....	72
4.6.1 UM RELATO	72
4.6.2 A REVISTA 2011	78
4.7 A REUNIÃO DO PIP: O QUE É E O QUE SIGNIFICA INCOERÊNCIA	78
5 CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	95
ANEXO A - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO QUALI/QUANTITATIVO ...	96
ANEXO B - COMPILAÇÃO DOS DADOS BRUTOS	100
ANEXO C - SÍNTESE DOS DOMÍNIOS EXIGIDOS PELO SIMAVE NO PROEB - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	105
ANEXO D - ATA DE FUNDAÇÃO DO <i>GRUPO CULTURAL VIVA VOZ</i>.....	107
ANEXO E – ESTATUTO DO <i>GRUPO CULTURAL VIVA VOZ</i>	108
ANEXO F - CERTIDÃO DE UTILIDADE PÚBLICA.....	115

INTRODUÇÃO

Este texto monográfico visa buscar subsídios para a análise do projeto institucional *Revista Literária Caminho das Letras*, realizado na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, escola localizada no município de Teófilo Otoni, nordeste de Minas Gerais. O projeto é visto pela escola como recurso didático para incentivar a leitura e a produção de textos. Mas muito se tem questionado: O que leva uma escola pública à criação de um projeto de escrita, predominantemente, literária? O projeto tem obtido resultados satisfatórios? Como se desenvolve esse projeto? Quais as condições em que esse projeto é desenvolvido? O que é possível fazer para otimizar o projeto? Quais os entraves para essa otimização?

Para tanto, a pesquisa, em seu primeiro capítulo, busca mostrar um panorama objetivo da qualidade do ensino de Língua Materna em Minas em relação ao Brasil e a países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados são oferecidos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e é responsável pelas avaliações de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*PISA*, sigla em inglês) que apresenta, a cada três anos, à OCDE, um estudo com a demonstração da situação da educação no mundo.

A análise dos resultados conduz à conclusão de que o ensino de Língua Materna no Brasil é vulnerável: é baixo o rendimento escolar em leitura e interpretação. Assim, esta pesquisa buscou, tanto em linguistas quanto em literatos, respostas para duas questões já que o conceito de leitura em Língua Portuguesa envolve Língua e Literatura: “Quais as causas de os resultados do ensino em Língua Materna, sobretudo no que tange ao ensino de leitura e interpretação, não serem compatíveis com o desejável?” e “Como é possível reverter o quadro de ineficiência e ineficácia do ensino de Língua Materna?”

A pesquisa então abre espaço para algumas hipóteses:

1. Haveria dissensões entre os índices de conhecimento real do professor sobre Linguística Textual e ensino de Literatura necessários ao ensino de leitura, interpretação e produção de textos e as exigências dos PCNS.
2. Haveria problemas significativos na didatização dos textos dos livros didáticos, tanto no que diz respeito a textos não-literários quanto ao que diz respeito aos literários, o que acarretaria problemas para professores e alunos no sentido do ensino e da aprendizagem de leitura, interpretação e produção textual.
3. Faltariam critérios operacionais e noções teóricas aos autores dos livros didáticos e aos professores no que diz respeito à autocrítica relativa às metodologias aplicadas para o ensino de leitura, interpretação e produção.
4. Faltaria compromisso real dos governos com a Educação e as condições sócio-econômico e culturais dos alunos e das suas famílias colaborariam para acirrar o problema.

Assim a pesquisa se volta para o campo das teorias, mais especificamente, dos conhecimentos linguísticos produzidos pela Linguística Textual. Essas teorias que embasam os PCNs e que devem nortear o trabalho de autores de livros didáticos e, sobretudo, de professores. A discussão evolui no sentido de oferecer elementos para que se compreenda a rede de relações que conforma o discurso. Daí a preocupação em que se ative o conhecimento sobre a atividade comunicativa como cena enunciativa e enunciação; processo e produto; atividade e efeito de sentido. Para tanto, elucidaram-se as noções de texto, gênero, discurso, instâncias do discurso; descreveu-se o processo interlocutivo (falar/escrever, ouvir/ler) e apresentou-se a orientação discursiva.

A visada da prática de ensino de Língua Portuguesa, passível de ser operacionalizada metodologicamente, foi dada por Pietri sobre um ensino de leitura fundado na intertextualidade; por Marcuschi que trouxe considerações importantes sobre as questões que se devem pôr para que os alunos realmente desenvolvam habilidades de leitura; por Dell'Isola, ao descrever o processo de leitura; por Lopes-Rossi que expõe as Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly para a abordagem do texto não-literário. A Literatura surge sob a visão historiográfica, sincrônica e diacrônica de Jauss, coadunada por Bosi, Bakhtin, Candido apresentada por Cereja, 2009, e para a abordagem do texto literário como uma necessidade para o desenvolvimento da racionalidade e da sensibilidade humana, como o propõe Goulart, 2012.

O terceiro capítulo versa sobre o projeto *Revista Literária Caminho das Letras*. Nesse capítulo, apresenta-se o projeto e faz-se uma análise da sua importância para todos os atores da comunidade escolar envolvidos, discute-se a viabilidade de sua otimização para tornar mais eficaz o ensino de leitura, interpretação e produção textual, tomando-se por base o exposto nos capítulos um e dois deste trabalho. O capítulo encerra-se com uma análise crítica sobre a Educação.

Este texto se justifica por apresentar-se como um instrumento de pesquisa sobre produção e recepção de textos na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, mais especificamente, por apresentar a análise do projeto *Revista Literária Caminho da Letras*, destacando-se suas potencialidades e fragilidades, o que acaba por possibilitar a visão de entraves para que a Educação se desenvolva na escola, mas que de alguma forma é também um reflexo da Educação no país. Justifica-se por ser uma análise de prática embasada no desenvolvimento de projetos que deve tornar-se cada vez mais corrente em todas as escolas, independentemente, de em que nível de desenvolvimento essa prática se dê.

Teoricamente localizado no cruzamento da Linguística e da Literatura, este trabalho apresenta uma leitura, cujo marco teórico se afigura, a princípio, em obras completas ou capítulos, artigos e falas de Antunes, Azeredo, Bakhtin, Bezerra, Bortoni-Ricardo, Cavalcanti, Cereja, Cordeiro, Coscarelli, Dell'Isolla, Dias, Dionísio, Dolz, Lopes-Rossi, Geraldí, Goulart, Machado, Marcuschi L. A., Marinho, Mendonça, Noverraz, Schneuwly, Rojo, Ribeiro, Pietri, dentre tantos outros autores dessas literaturas que se somaram posteriormente ou foram trazidos por essas vozes e que agora embasam este documento que conta também com leitura e análise de cinco números da *Revista Literária Caminho das Letras*, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e pesquisa no jornal *Folha Conexão Santa Clara*, produzido na própria escola, além das leituras que se fizeram dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Realizou-se também pesquisa *in loccu* com entrevistas com a direção da escola, bibliotecários, alunos. Aos professores de Língua Portuguesa, foi apresentado um questionário estruturado quali-quantitativo para traçar-lhes o perfil de formação profissional e pedagógico. A pesquisa ainda participou da reunião para a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em que se apresentaram à escola as suas potencialidades e vulnerabilidades o que permitiu um debate importante para o que se veio a concluir posteriormente. Outros instrumentos da pesquisa são relatos de

experiência pedagógica da diretora, de professores de outras áreas, de alunos da escola e desta professora sobre o projeto em questão.

Este trabalho é movido pela disposição de se compreender a realidade de ensino de Língua Portuguesa, partindo da análise da experiência que a E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha desenvolve com o projeto *Revista Literária Caminho das Letras*. Reconhece-se a complexidade desse empreendimento e não se tem outra pretensão senão a de tentar perceber o que é possível fazer para tornar o projeto ainda melhor. Nesse sentido, reconhece-se limitado, por isso não deve resistir à busca de congruência dos sentidos e de impressões, não deve ceder à pretensão de tomá-los por definitivos, não deve resistir ao encontro com o despropositado das próprias crenças. O que se busca é aprender.

O trabalho iniciou-se partindo da hipótese base de que o livro didático acirraría o problema da baixa qualidade de ensino, mas outras variáveis se impuseram ao longo da análise e se mostraram tão contundentes ou mais que ele. As deficiências do ensino de Língua Portuguesa são multifatoriais, resultantes de diversas políticas e práticas que concorrem para isso. Alguns desses fatores serão examinados nos próximos capítulos.

2 PANORAMA OBJETIVO DA QUALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM MINAS EM RELAÇÃO AO BRASIL E A PAÍSES DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) de MG integra, desde 2006, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e é responsável pelas avaliações de desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

O programa objetiva avaliar habilidades e competências de ler e interpretar informações presentes em diferentes gêneros textuais.

O boletim com a análise pedagógica dos resultados da escola auxilia os gestores escolares na construção do seu plano pedagógico.

No último dia 03 de abril, o *site* <https://www.educacao.mg.gov.br> divulgou os resultados do PROEB. A última edição, aplicada de 21 a 25 de novembro de 2011 revelaram que nesse ano, o índice médio de participação dos estudantes (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) da rede estadual nos exames de proficiência em Língua Portuguesa foi de 85,67% e que houve uma pequena redução nos índices de proficiência média em Língua Portuguesa apesar de, a partir de 2006, o PROEB demonstrar tendências de elevação da proficiência desses alunos, já muito próximos de atingirem os níveis de proficiência recomendados por ciclo.

As avaliações nacionais apontam Minas Gerais como referência em educação no Brasil. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Minas ocupa o primeiro lugar no 5º ano de ensino fundamental e o terceiro lugar no 9º ano. O ensino médio de Minas Gerais é considerado um dos três melhores do país.

Projetos e ações estão sendo desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação dentre eles, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que possibilitou a 88,9% dos alunos do ensino fundamental de 8 (oito) anos a lerem, escreverem, interpretarem e compreenderem textos (PROALFA 2011).

O programa foi estendido a alunos do ensino médio, a expectativa é que esses alunos atinjam também o nível de proficiência recomendado.

A escala do teste do PROEB vai de 0 a 500 pontos, embora este último índice não apareça nos gráficos que se analisam abaixo. Os resultados de proficiência no 5º

ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa em 2006 eram de 190 pontos. Em 2011, esse desempenho atingiu 214,4 pontos, 42,8%. O nível recomendado de proficiência é de 225 pontos mínimos, ou seja, 45% do valor da prova. Houve uma evolução de 24,4 pontos e a diferença entre o nível recomendado de proficiência e o desempenho verificado é hoje de 11 pontos. Em 2011, verificou-se uma retração de 2,78 pontos. Como se vê no gráfico 1, abaixo.

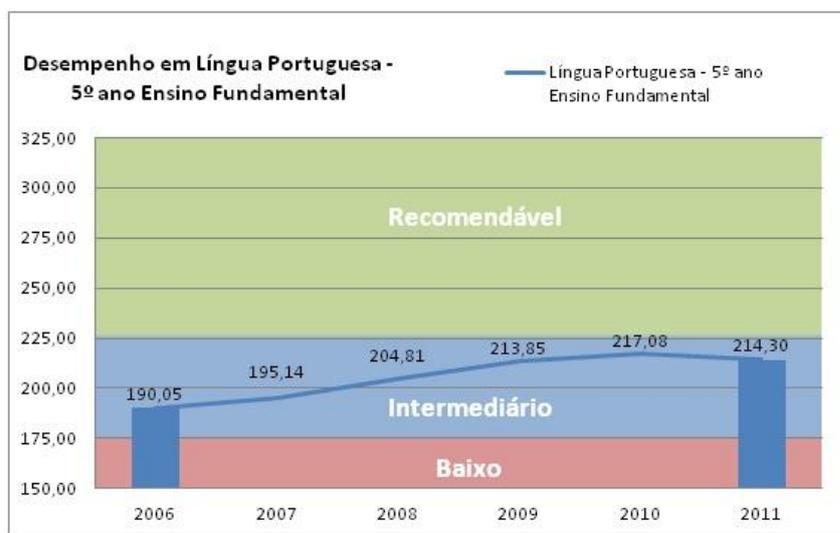


Gráfico 1 - Desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano Ensino Fundamental

Fonte: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-divulga-resultados-de-2011-do-programa-de-avaliacao-de-desempenho-dos-alunos-da-rede-estadual/>

Os resultados do 9º ano do ensino fundamental apontam para a tendência de consolidação apresentada no 5º ano. Em 2006, em Língua Portuguesa, a proficiência média atingiu os 242,7 pontos. Em 2011, o resultado foi de 253,9 pontos, 50,7%. Uma evolução de 11,2 pontos, o nível recomendado de proficiência é de 275 pontos mínimos, ou seja, de 55% mínimos. Como se vê no gráfico 2, abaixo; em 2011, houve uma retração 1,76 pontos.

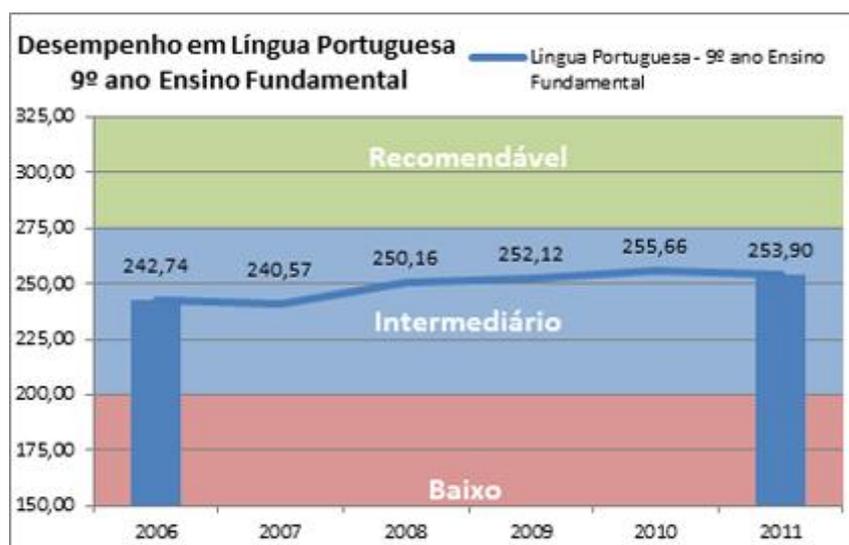


Gráfico 2 – Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano Ensino Fundamental

Fonte: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-divulga-resultados-de-2011-do-programa-de-avaliacao-de-desempenho-dos-alunos-da-rede-estadual/>

Os resultados do desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio no PROEB 2011 em Língua Portuguesa, demonstram que a proficiência média dos alunos desse nível de estudo passou de 267,6 pontos (2006), para 271,4 pontos, 54,2%. A diferença entre o nível atual de letramento e o nível recomendável 300 pontos mínimos, ou seja, 60% está em 28,6 pontos. Houve retração também nesse nível de 10,85 pontos. Como mostra o gráfico 3, abaixo.

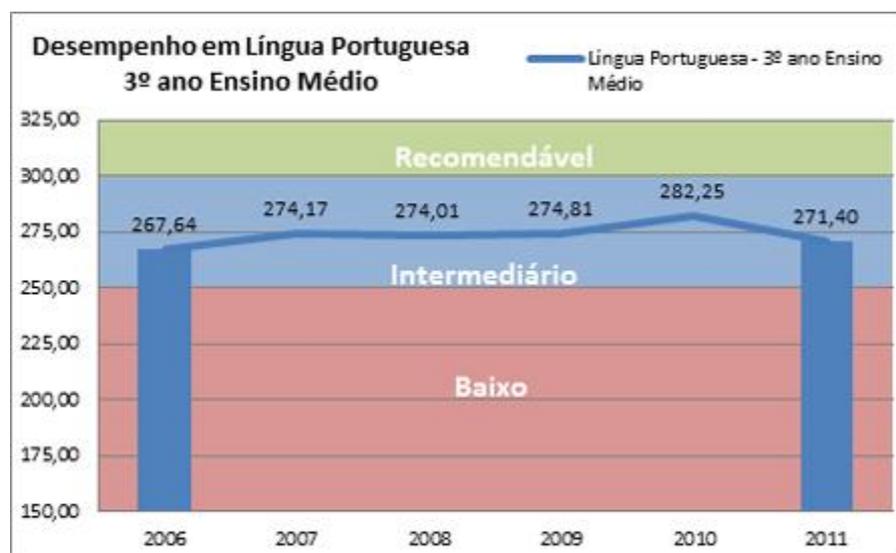


Gráfico 3 – Desempenho em Língua Portuguesa 3º ano Ensino Médio

Fonte: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-divulga-resultados-de-2011-do-programa-de-avaliacao-de-desempenho-dos-alunos-da-rede-estadual/>

Apesar da visão otimista do governo mineiro, é possível perceber que as metas atingidas para todo o ensino fundamental e médio, estão muito aquém do que a

comunidade mundial espera, já que elas apenas aproximam os alunos e o ensino em Minas Gerais (*um dos melhores do país*) de 49,23% (média dos índices dos três níveis), e é baixo o nível de proficiência recomendável de 53,3% mínimos (média dos índices dos três níveis). Os gráficos oferecidos pelo PROEB apresentados, sequer apresentam a marca máxima, a dos 500 pontos desejáveis, tal a discrepância entre a realidade e o esperado.

Em 07 de dezembro de 2010, a revista *Veja* publicou matéria escrita por Renata Honorato¹. A jornalista elucida a posição da educação, no Brasil, em relação à educação no mundo. Segundo ela, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*PISA*, sigla em inglês) apresenta, a cada três anos, à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), um estudo com a demonstração da situação da educação no mundo. O Brasil aparece no *ranking* em 53º lugar, com 412 pontos em leitura, uma distância de 144 pontos em relação à China (Xangai) com 556 pontos, e 80 pontos em relação à média prevista para essa área do conhecimento pela OCDE.

O *Relatório do País - Brasil* divulgado em 13/09/2011 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado *Education at a Glance 2011*, que avalia a educação em 34 países do mundo, diz que o Brasil fez esforços significativos para aumentar o investimento em educação, aumentando os gastos, por aluno da educação primária, em 121% entre 2000 e 2008 e aumentou os gastos com a educação terciária em 48%, mas não conseguiu acompanhar a expansão das matrículas para 57%. O relatório conclui que:

Em resultados educacionais, o Brasil tem alto nível de vulnerabilidade. O percentual de estudantes de 15 anos de idade vulnerável – aqueles com pontuação em leitura abaixo do nível 2 de proficiência em leitura do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – está em torno de 50%, comparado a uma média de 19% entre estudantes de países da OCDE.²

O secretário-geral da OCDE, Ángel Gurría, em Bruxelas disse: “O custo, para os indivíduos e para a sociedade, dos jovens deixando a escola sem qualificação continua crescendo. Precisamos evitar, de todas as maneiras, o risco de uma geração perdida” e acrescentou: "Apesar da pressão sobre os orçamentos públicos, os governos

¹ Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/em-ranking-dominado-pela-asia-china-e-o-pais-lder-em-educacao-no-mundo>, acesso em 07/04/2012, às 19h16min.

² Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/59/48670822.pdf>, acesso em: 04/06/2012.

precisam assegurar os investimentos para manter a qualidade na educação, especialmente aqueles onde o risco ainda é maior", afirmou Gurría.³

Os números apontam para o desnivelamento dos alunos brasileiros em relação ao que se almeja em termos de proficiência em leitura, o que revela o atraso das políticas públicas e morosidade na tentativa de reversão do quadro, se se compararem os resultados obtidos pelo Brasil aos da China ou em relação aos outros países da OCDE.

Os números indicam que a maioria dos alunos brasileiros não dominam habilidades e competências suficientes para serem considerados leitores proficientes, ou seja, eles não conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto, reconhecer a ideia principal do texto, compreender relações, construir sentido, estabelecer comparação ou conexão entre textos e conhecimentos extraídos da própria experiência pessoal, ler gráficos, diagramas, eles não dominam a leitura compreensiva, estão distantes do ideal da leitura crítica que os obrigaria a identificar recursos discursivos mais sofisticados utilizados pelo autor, como efeitos de ironia ou humor de cartuns. (JURADO, 2003, págs.: 162-164).

Os alunos também não conseguem analisar e interpretar textos literários, ou seja, não dominam as dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária. Em sala de aula, a didatização do texto literário é muito mais corrente do que propriamente a leitura do texto literário.

No máximo, o que esses alunos veem em sala de aula são estudos apoiados na historiografia literária, com o enfoque cronológico de movimentos e gerações de autores e obras de destaque, embasada na concepção conteudística e enciclopédica, em que se privilegia a passividade do aluno em detrimento da leitura dos textos literários e desenvolvimento de habilidades exigidas por essa modalidade de texto para a formação do leitor ativo⁴.

Também não ajuda em nada o falso pressuposto de que se o aluno é capaz de ler o texto literário, também é capaz de ler qualquer texto não-literário, pois assim se despreza a especificidade de cada texto como gênero discursivo, o que implica desprezo

³ Disponível em: <http://www.dw.de/dw/article/0,,15385655,00.html>, acesso em: 04/06/2012.

⁴ O aluno que se envolve em pesquisas, leituras de textos, obras e se envolve nas discussões na participação em seminários, aquele que saiba "pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos." (Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais _ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec.).

ao modo composicional, tema, estilo, situação de produção, suporte, meio de circulação, papel social dos interlocutores, finalidade da enunciação. Ou seja, não desenvolveram habilidades e competências suficientes para serem considerados leitores proficientes, competentes para a leitura de textos literários ou não-literários, leitores que tenham hábitos de leitura consolidados. (CEREJA, 2009, pág.: 11)

As consequências de a educação brasileira estar em um nível tão baixo se refletem na indústria, na economia.

A indústria brasileira tende a ficar atrás de suas concorrentes também porque ainda não tem a quantidade de mão-de-obra especializada exigida em áreas mais sofisticadas da produção.

Na Coreia, de acordo com a OCDE, 12% das pessoas na faixa de 55 a 64 anos têm curso superior; entre 25 e 34 anos, 58%. Dá para ver que houve melhora significativa entre a geração dos pais e a dos filhos. No Brasil, isso não aconteceu; 9% entre os mais velhos têm curso superior contra apenas 11% entre os jovens.

“Vai ter uma indústria de máquinas no Brasil? A gente vai ter. A gente vai ter uma indústria de semicondutores no Brasil? Não, a gente não vai ter. Vai ter uma indústria de química fina no Brasil? Não, a gente não vai ter. Porque a gente não tem gente preparada para fazer esse tipo de coisa”, diz o economista Alexandre Schwartzman.

Mas, então, como é possível que o terceiro maior fabricante de jatos comerciais do mundo fique em São José dos Campos, no interior de São Paulo? O Brasil só conseguiu criar uma indústria aeronáutica de ponta e competitiva porque pôs lado a lado a produção, o instituto de ensino para formar engenheiros e um centro de tecnologia. As três áreas interagiram. Daí o sucesso.

“Não é um privilégio da indústria aeronáutica. Isso pode ser aplicado na indústria automotiva, na indústria têxtil, na indústria de mineração. É absolutamente geral o caso de, através da colaboração, a gente avançar na fronteira tecnológica para se manter competitiva no mercado”, conclui Mauro Kern, vice-presidente da Embraer.⁵

⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/industria-brasileira-competem-posicao-de-desvantagem-no-mercado.html>, acesso em 04/06/2012. Reportagem de TONICO FERREIRA. *Indústria brasileira compete em posição de desvantagem no mercado*. São José dos Campos, SP.

2.1 A vulnerabilidade brasileira: baixo rendimento escolar

As tentativas de respostas para a questão “Como reverter esse quadro de vulnerabilidade da educação brasileira em língua materna?” vêm através do gradativo aumento de investimento na educação e de políticas educacionais.

O resultado dessas políticas fez-se na forma de investimento no desenvolvimento de pesquisa na área da Linguística Textual, na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e na distribuição mais efetiva e maciça do livro didático nas escolas públicas.

No entanto, observam-se fragilidades nas ações governamentais, já que os resultados apontam para o baixo rendimento do ensino de língua materna e não para a eficácia e o sucesso previstos e desejáveis.

2.1.1 As dissensões entre os índices de conhecimento real do professor sobre a Linguística Textual necessária ao ensino de leitura, interpretação e produção de textos e as exigências dos PCNs.

Os PCNs exigem dos professores o domínio da Linguística Textual “Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.” (PCNs, 2000, pág.: 30). A perspectiva de ensino da língua deve estar baseada no estudo de gêneros discursivos⁶ por diversificarem e ampliarem a capacidade do aluno de apropriação dos discursos⁷ sociais, ou seja, de produzir textos orais e escritos, além de permitirem aprimoramento da capacidade de recepção (leitura, compreensão e interpretação de textos). (MELO, 2008, pág.: 60)

Os gêneros do discurso não podem ser estudados apenas por suas características formais como vêm sendo estudados, seria limitá-los à sua condição de textos, materialidade dos discursos.

O gênero do discurso configura-se na experiência histórico-situacional-comunicacional tipificada e sempre plástica de atores sociais. Daí não se poder

⁶ Tipo situacional marcado por condições históricas, sociais e circunstanciais.

⁷ O discurso está relacionado ao fenômeno de encenação do ato de linguagem. Esta encenação depende de um dispositivo que compreende dois circuitos: um circuito externo, que representa o lugar do fazer psicossocial (o situacional) e um circuito interno que representa o lugar da organização do dizer. CHARAUDEAU In: MARI, MACHADO, MELLO, 2001, págs.: 23 a 37, Apud MELO, 2008, pág.: 60. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_110.pdf. Acesso em 29/06/2012.

desconsiderar o contexto histórico, que conduz o olhar para a esfera ou instância de produção e circulação, o contexto situacional de uso, o gênero escolhido e utilizado (bem como a sua plasticidade, heterogeneidade), o suporte de veiculação e os atores da situação específica de comunicação, agentes envolvidos (produção e recepção), a variação linguística própria de cada instância social, a compreensão da língua multifacetada, heterogênea.

Para isso, o professor deve dominar, saber aplicar a Linguística Textual, além de dominar pressupostos teóricos e práticas de ensino de Literatura cujos pressupostos estão descritos e reincidem na fala de tantos linguistas e literatos que embasam esta pesquisa e tantos outros que aqui não foram contemplados, mas que são igualmente importantes.

Mas o que dizem estudiosos sobre a formação dos professores; o livro didático, gênero e suporte de outros gêneros discursivos, ostensivamente, usado em sala de aula como um dos principais instrumentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem e a relação que se estabelece entre ambos, o professor e o livro didático?

2.1.1.1 Geraldi e Luz

Geraldi (1996), ao se referir aos professores da década de 70, diz que historicamente são profissionais mal formados em cursos rápidos, de formação inadequada, minimamente habilitados, sobrecarregados de deficiências teóricas e metodológicas.

É esse o perfil de quem enfrenta os Parâmetros Curriculares Nacionais, por isso olha e não vê, porque a realidade expressa no documento, o conhecimento exigido por ele distancia-se do nível de conhecimento do professor mal formado.

As palavras de Geraldi são representativas daquela realidade, mas também da realidade coeva, esta que ainda não se alterou suficientemente para suprir a demanda dos alunos.

É pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido à sua grande recarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro didático assume para si a tarefa de estruturar as aulas (...). Os autores de livros didáticos passam a ser decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinadas. (BUZEN, 2005.: pág. 80, *apud* MELO, 2008, pág.: 63)

Dos Parâmetros Curriculares são retirados os programas de disciplina dos livros didáticos, em que se veem tentativas de aproximação dos professores e dos alunos de um novo currículo. Os professores continuam aprendendo e utilizando o livro didático como na década de 70, dependentes das respostas e dos comentários dos livros para aprenderem minimamente, sem parâmetros de julgamento, para avaliarem as propostas.

O que deveriam dominar plenamente, técnicas embasadas em teorias, é “aprendido” como verdade única, quando essa verdade não passa de fragmento.

Geraldi (1996) ainda lembra que o livro didático surge como o apoio necessário para o trabalho. Surge, como referência maior senão única, que os professores não podem dispensar.

Daí a referência feita a ele pelos Parâmetros Curriculares, o livro didático surge como “uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério.” (PCNs, 1998)

Segundo vários autores que discutem o uso do livro didático, o bom livro didático garante um mínimo de qualidade no ensino, sistematizando o conhecimento e suprimindo a falta de acesso a livros entre crianças das camadas populares. No entanto, vários são os problemas nos LD. Em relação aos gêneros textuais, não há uma preocupação com o trabalho de textos que circulam na sociedade e em relação à leitura há uma fragmentação dos textos e exercícios de interpretação que privilegiam a decodificação. A escrita geralmente aparece de forma “gratuita” e os exercícios de gramática objetivam a fixação de estruturas. (LUZ, 2007, pág.: 28)

Segundo Luz, 2007, autores afirmam que o uso exclusivo do livro didático é considerado prejudicial aos alunos que passam a considerar que todos os livros sejam intrínseca e necessariamente didáticos, com conhecimento específico de um ramo, contendo regras, leis, métodos, lições e informações a serem aprendidas, pois isso restringe o âmbito de compreensão do universo da leitura para a interação social.

O ensino da Língua Portuguesa, condicionado ao uso do livro didático, aquele que dita conteúdos e metodologias de ensino, possibilita que o professor se exima da

responsabilidade de refletir sobre conteúdos, metodologias e recursos que promovam acesso a outras linguagens mais significativas para os alunos.

As leituras induzem a pensar que o livro didático é importante, senão pelo seu valor intrínseco, pelo valor terapêutico de alívio de consciências.

2.1.1.2 Pietri: problemas da didatização do texto nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) e uma sugestão de resolução – a intertextualidade

Pietri, 2009, diz que o LD é sinônimo de textos pré-estabelecidos, de distanciamento das diversas realidades e dos interesses de leitura que se criam em ambiente de sala de aula.

Mesmo assim, não deixam de ser sedutores por disponibilizarem material escrito, atividades que organizam o tempo da sala de aula. Essa organização é, metodologicamente, facilitadora, mas retira do professor a autoridade da autoria sobre as ações realizadas, assim, reduz-se a responsabilidade sobre os resultados da ação de mediação entre leitor e texto uma vez que a ação da escolha dos textos e das propostas de leitura é terceirizada (pertence ao autor do livro didático).

Há um distanciamento importante também entre as práticas de leitura facilmente identificáveis pelos níveis de letramento diversos nos grupos sociais, é preciso que a sala de aula, que já traz essa diversidade, não conviva com o absurdo, o despropositado. A sociedade letrada é o que se espera, mas é preciso considerar as diferentes relações que cada comunidade e os grupos sociais que as constituem estabelecem com a escrita. (Idem, págs.: 12 e 13)

Maria Augusta Reinaldo e Ângela Paiva Dionisio, em apresentação intitulada *Leitura: perspectivas para a atuação docente*, observam que Pietri, 2009, destaca duas concepções de leitura: a de inspiração cognitiva e a de inspiração sociocultural.

A concepção de inspiração cognitiva focaliza o leitor e sua relação com três tipos de conhecimentos necessários para a compreensão do texto: o conhecimento do sistema linguístico e seu funcionamento, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Esta concepção considera o ato de ler como um ato de solucionar problemas apresentados pelo texto ao leitor. Neste caso, a previsão do leitor associa-se à previsão de obstáculos e à busca de sua superação no texto ou em outras fontes e textos.

A concepção de inspiração sociocultural observa o texto com ênfase no papel social dos agentes (autor, editor e instâncias sociais) envolvidos na sua elaboração,

fabricação e disponibilização. Esta concepção considera que as diversas intervenções dos agentes nesse processo se constituem práticas culturais, construídas social e historicamente, e são decisivas para as atividades de leitura por diferentes pessoas, em diferentes momentos e lugares na sociedade.

Pietri revisita assim a tese dos conhecimentos prévios necessários à realização satisfatória de leitura, que passa a considerar os aspectos materiais dos textos (impressos e eletrônicos) como constitutivos de sentido. Essa consideração da materialidade dos textos aproxima as duas concepções, com a discussão dos aspectos envolvidos nas práticas de leitura em sociedades letradas e os modos de relação dessas práticas com as práticas presentes no contexto escolar. (Idem, pág.: 8)

Com base nas duas concepções, Pietri (2009) observa como se dá a entrada do texto na escola, ou seja, como se dá a didatização do texto e da leitura determinadas por objetivos específicos e pelas condições de ensino e de vida das pessoas envolvidas no contexto escolar, com a predominância de imagens empobrecidas do professor e do aluno por parte das instâncias oficiais e dos elaboradores dos materiais didáticos.

O tratamento didático do texto se dá, preferencialmente, por via de dois tratamentos: as estratégias de facilitação da leitura com a supressão de passagens que exigem a ativação de um conhecimento prévio”, “com a seleção de textos que compõem as unidades temáticas, sem apresentar problemas para o leitor pouco proficiente”. Pietri, 2009.

Segundo esse autor, as estratégias de fragmentação do texto como recurso didático expressam o rompimento da ordem em que nos encontramos como produtores/leitores em nossa sociedade, dada a ideia de estabilidade conferida, entre outros fatores, pela retirada da responsabilidade pelo texto (desconstrução da noção de autoria).

As professoras destacam que estas estratégias de facilitação da leitura, quais sejam: 1. a supressão de passagens que exigem conhecimentos prévios e 2. a seleção de textos que não apresentam problemas para o leitor podem impedir a inserção do aluno nas práticas de produção escrita e de leitura na sociedade. Nesse sentido, a fragmentação dos textos e o apagamento de suas características próprias impedem a percepção da unidade de uma obra e, em consequência, sua atribuição a um determinado autor.

A tese de Pietri é, portanto, a de que os modos de apresentação dos textos não levam à formação de um leitor que saiba produzir e ler textos escritos segundo os modos que a produção e a leitura de textos escritos se organizam em comunidades com níveis altos de letramento. (Idem, pág.: 9)

Para Pietri (2009), as duas concepções devem convergir para que as ações do professor produzam melhores práticas de leitura em contexto de ensino. As atividades de leitura devem considerar o binômio leitor/texto, enfocando-se aspectos cognitivos: conhecimentos prévios linguísticos, textuais, de gêneros de discurso e de mundo (questões e valores sociais e políticos) e salientar aspectos relacionados a práticas sociais mais amplas, as práticas de leitura determinadas pelos aspectos materiais dos textos.

Segundo Pietri (2009), quando há um aumento de ocorrência de variedade de gêneros de discurso, evidenciam-se também as relações entre texto e suporte e a participação deste na organização do texto. O professor, então, pode atuar sobre o texto, em seus modos de apresentação no suporte, de modo a evidenciar aspectos da organização textual nem sempre percebidos pelo leitor em formação.

Para solucionar o problema da fragmentação textual literário ou não-literário, Pietri (2009) propõe a prática de leitura na perspectiva intertextual, em que se estabelece um texto principal de referência. A escolha do texto (não marcado por estratégias de facilitação) a ser trabalhado em sala não se realizaria em função de o leitor não ser proficiente, mas segundo contribuições que o fragmento traria para o desenvolvimento de estratégias de leitura. O aluno leitor desenvolveria habilidades para as práticas de leitura valorizadas no cotidiano.

Aposta o autor que o trabalho com a fragmentação, quando não marcado pelas estratégias de facilitação, pode constituir um instrumento eficaz para ensinar ao leitor em formação como construir estratégias que façam parte das práticas de leitura valorizadas socialmente. (Idem, pág.: 10)

A mediação do professor é fundamental para a formação do leitor proficiente “ocupa o mesmo lugar do editor em seu trabalho histórico de formação de objetos e de práticas de leitura”. (Idem, pág.: 54)

O texto para leitura em sala seria aquele que exigisse a presença de outros textos e outras fontes que auxiliassem na solução dos problemas apresentados para sua leitura.

Assim, a mediação do professor iniciar-se-ia antes da entrada do texto na sala, quando o professor deveria se envolver na busca de oferta de outros textos que se mostrassem necessários para a atividade de leitura.

Ensinar leitura, nesse contexto, deve considerar as relações com a produção, distribuição social dos materiais escritos, níveis de letramento e os conhecimentos necessários do leitor para lidar com esses materiais escolhidos.

2.1.1.3 A didatização dos textos

O gênero livro didático apropria-se de gêneros discursivos para simular a diversidade de textos que serão encontrados pelos alunos em espaços sociais. A simulação é feita com o intuito de mostrar ao aluno que todo tipo de texto tem um grau importante de estabilidade que pode ser percebida pela análise de características e restrições que devem ser percebidas na produção ou na interpretação destes gêneros. Assim, o LD privilegia os aspectos formais do texto, uma vez que, independentemente, de esse ter sido publicado em um ou outro suporte, mantê-la-á inalteráveis, segundo a sua importância e utilidade, um tipo de trabalho que privilegia a cópia.

O gênero didatizado passa de um domínio de práticas sociais relacionadas a uma instância social (jurídica, religiosa, empresarial) para o domínio de práticas didáticas. Os parâmetros situacionais do texto são alterados pela alteração do suporte, dos interlocutores, do momento histórico de produção e recepção, da linguagem, do tipo de interação que se promove, das finalidades, do efeito de sentido, das referências. O texto descaracteriza-se, tal é a importância dos contextos e de como eles influenciam os interlocutores. Todos os interlocutores do texto em seus suportes originais, em situações reais de comunicação, são substituídos pelo autor do livro didático que enuncia todos os textos e os alunos e os professores. Ocorrem, portanto, alterações determinantes da relação contratual entre parceiros como ensinam Charaudeau & Maingueneau (2004, pág.:132) que ensinam sobre o contrato de comunicação:

(...) É o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse fato (circunstâncias). (CHARAUDEAU, 2004, pág.:132, *apud* MELO, 2008, pág.: 63)

Nos livros didáticos, o modo de o gênero ser consumido diverge do tipo de situação para o qual foi criado. Perde-se a noção de que o gênero configura-se como um tipo situacional específico.

(...) dentro de um manual didático, não há um gênero, prática comunicativa histórica e socialmente estruturada, mas um texto, produto de um processo que é o discurso. Por isso considera-se que melhor do que simular o uso dos gêneros na escola é propiciar situações concretas de uso do gênero em que o aluno possa estar em contato com as condições de produção que marcam e determinam os gêneros do discurso. (MELO, 2008, pág.: 63)

2.1.1.4 Marcuschi: “Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice.”, “Faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas aos autores das questões”

Marcuschi, 2001, diz que pouco importa em que forma, livro didático, *compact disc*, *site* na *internet*, o material didático continuará sendo importante no ensino. “Mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como ele anda hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor.”, diz ainda da assimetria entre os conhecimentos teóricos disponíveis acerca da língua e a desatualização e a ausência de incorporação desses conhecimentos no ensino. “Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice”.

Propõe então duas questões para a análise:

1. *Qual a noção de língua subjacente aos LP?*
2. *Quais as habilidades desenvolvidas nos LDP?*

Marcuschi, 2001, diz do silêncio dos autores em relação à primeira questão, mas refere-se à “concepção subjacente” mediante uma análise das propostas desenvolvidas. (Idem, págs.: 46-59)

De modo geral, os LDP apresentam a língua como se fosse clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica quando seria conveniente alertar pelo menos para a existência da variedade dialetal ou socioletal, ou seja, a língua variada, multifacetada, heterogênea, semanticamente opaca, já que os sentidos por ela transmitidos e nela gerados não estão especificamente nela. Os livros didáticos apagam a ideia de que a língua é um fenômeno histórico, de que se trata de uma produção coletiva, social, não obstante determinada por uma condição genética característica da espécie humana, cujo desenvolvimento e cujas

propriedades de uso são fatos culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana. (Idem, págs.: 46 e 47)

Para Marcuschi, 2001, não vale a pena insistir no falso dilema: “gramática ou texto?” porque

Não se vai muito longe sem gramática e não se usa gramática a não ser para produzir textos. É desastroso para alguém se não souber distinguir entre o uso de ‘ao encontro de’ e ‘de encontro a’ pois correrá o risco de dizer o contrário do que deseja, mas é igualmente desastroso se ele não conseguir entender minimamente os contratos que assina ou as instruções dos aparelhos que compra. (Idem, pág.: 48)

Há habilidades mais importantes a serem treinadas como: procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção. Já não são suficientes as habilidades básicas de falar-ouvir, ler-escrever, é necessário aprender a ver e representar, interpolar algo entre a fala e a escrita, “fazendo com que esse contínuo fique mais fluído” como nos textos internetianos. (Idem, pág.: 49)

Os livros didáticos inserem farta dose de exercícios de compreensão textual, o problema que se verifica é, portanto, o da *natureza* dos mesmos. Marcuschi elenca quatro problemas, apresentados abaixo, sinteticamente:

- a. A compreensão considerada como simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou atividade de cópia. Compreender textos resume-se a extrair conteúdos.
- b. Questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. O que indica falta de noção do tipo de atividade.
- c. Os exercícios de compreensão nada têm a ver com o texto ao qual se referem, meras indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d. Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora.

Marcuschi conclui que se perde uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas e de incentivar a formação de opinião. (Idem, pág.: 49) Os textos dão a impressão de serem monossêmicos e os sentidos únicos⁸. Há crítica de Marcuschi aos LDP de 1990 à contemporaneidade no sentido de deixarem muito por conta do aluno e não darem atenção especial ao professor. Diz que os LDP têm maior variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal, mas evitam questões interessantes no que se refere às variações linguísticas e à oralidade. Para ele, os livros são menos densos e mais dispersivos. (Idem, pág.: 50)

Quanto à tipologia das perguntas de compreensão nos LDP, Marcuschi analisou 25 manuais do ensino fundamental e médio, 2.360 perguntas, o que permitiu a montagem de uma tipologia para a classificação dessas perguntas que serve para a indicação de aspectos da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão. (Idem, pág.: 51)

Para a análise das perguntas, Marcuschi baseou-se em posturas teóricas relativas à teoria da leitura dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para as quais tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos, não produtos fixos previamente colocados pelo autor. (Idem, págs.: 51 e 55)

Marcuschi classificou a tipologia das perguntas de compreensão nos LDP e em seu texto apresentou a seguinte tabela. (Idem, pág.: 55)

Tipos	%	Grupos
1. Cavalo Branco	1.	
2. Cópias	16.	70%
3. Objetivas	53.	
4. Inferenciais	6.	
5. Globais	4.	10%
6. Subjetivas	7.5	
7. Vale-tudo	3.	11%
8. Impossíveis	0.5	
9. Metalinguísticas	9.	9%

Tabela 1: Tipologia das perguntas de compreensão nos LDP

⁸ Marcuschi exclui do grupo de manuais de que trata dois com alta consciência do trabalho de compreensão e exploração do texto: as coleções *Construindo a escrita*, de Carmen Carvalho ET AL (1998) e *ALP _ Análise, Linguagem e Pensamento*, de Cócoco / Hailer, 1994, e duas coleções mais antigas já fora do mercado: Preti, 1986, e Soares, 1982.

Uma visada nos dados feita pelo linguista permitiu a ele mostrar que: 70% das questões são fundadas exclusivamente no texto; 16% são cópia; 53% só exigem uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. O que mais preocupa, no entanto, é o fato de só 10% das questões serem perguntas que exigem reflexão mais acurada, inferência, raciocínio crítico, e elas equivalem aos 11% de subjetivas e vale-tudo, ou seja, são indagações que podem receber qualquer tipo de resposta. Por fim, questões de natureza estrutural e não de compreensão também aparecem com relativa frequência (9%) neste quadro.

A partir da discussão dos resultados mostrados na tabela 1, Marcuschi, propõe então dois tipos de análise:

- a) *uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão*, nestes exercícios entraria tudo o que teria a ver com indagações que não caberia na gramática, no léxico ou em outros aspectos formais no estudo da língua.
- b) *falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto*, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente. (Ibidem)

Do que Marcuschi conclui que faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas aos autores das questões. (Ibidem)

Nas observações finais e sugestões de trabalho, Marcuschi, diz que os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham e não atingem seus objetivos devido a uma errônea noção de compreensão como decodificação (conhecimento da língua e reprodução de informações) em vez de ser tida como processo criador, ativo e construtivo que vai além de informação estritamente textual. Destaca a importância da pergunta-resposta, mas não se ela for reduzida a um questionamento essencialista, objetivo e repetidor como é comum vê-se em questões do tipo (onde, quando, quem, o que, e qual) se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto. (Idem, págs.: 55-59)

O linguista então oferece sugestões ainda atuais e merecedoras de atenção, embora já dadas em Marcuschi 1996:

1. *a identificação das proposições centrais do texto*, (ideias centrais do texto e intenções do autor, pois muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente nas informações objetivas do texto);

2. *perguntas e afirmações inferenciais*, pois permitem montar perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas;
3. o *tratamento a partir do título*, pois o título é a primeira entrada cognitiva no texto, a partir dele o leitor faz uma séria de suposições que podem ser modificadas ou ratificadas, é uma maneira de avançar hipóteses com base em expectativas. Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar conteúdos globalmente, de perceber um universo contextual e ideológico para os textos antes mesmo de lê-los;
4. a *produção de resumos*, pois é atividade cotidiana, uma prática social. O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de certo interesse o que leva o leitor à necessidade de compreender o texto, tendo como princípio o que é essencial para o leitor. Esse tipo de atividade permite perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como da estrutura;
5. a *reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual*, como o caso do resumo, em que ocorreu a retextualização de uma modalidade em outra. É uma técnica para tratar a produção e a compreensão integradamente. A interação entre os gêneros textuais é importante porque os gêneros são formas textuais estabilizadas de produção de sentido. Eles acarretam consequências relativamente complexas quando intercambiados;
6. a *reprodução do texto na forma de diagrama*. A transformação ou representação de um texto em forma de diagrama permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais. Os diagramas estão muito presentes na imprensa, mas pouco presentes como gênero textual ou recurso expositivo em livros didáticos de outras áreas, pois é um erro pensar que só textos narrativos, poéticos ou descritivos sejam interessantes no estudo da língua;
7. a *reprodução do texto oralmente*. Uma forma de retextualização que exige adaptações e transformações que o leitor só pode fazer se compreender o texto para mostrar a sua versão;
8. os *trabalhos de revisão da compreensão* ou *autocorreção*, prática social altamente produtiva de compreender, reelaborar, reestruturar o texto.

Marcuschi alerta para o fato de que seja adotada uma estratégia mais adequada no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, para que se contribua para a

formação de um cidadão mais crítico, capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária. “É bom convencer-se de que usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam.” (Idem, pág.: 59)

Os PCNs de Língua Portuguesa, 1998, ensinam que a seleção de conteúdos deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. O livro didático, no entanto, já determina os conteúdos que nem sempre condizem com a vida e as necessidades reais dos alunos, como se viu antes nesta pesquisa. Independentemente do que se diga sobre o livro didático, no entanto, ele é mais uma ferramenta para a sala de aula. E não se pode negar o esforço do PNLD para entregar à comunidade de professores de Língua Portuguesa livros sem erros conceituais, preconceitos, inconsistências metodológicas, problemas em aspectos gráficos e falta de adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visto que esses são alguns dos critérios já avaliados pelo MEC que exige livros que atendam à aprendizagem da leitura e da escrita com situações didáticas simultâneas, que possuam temas e textos próximos das práticas sociais, abranjam diferentes esferas de circulação e gêneros, como o jornalístico e o literário, que considerem a heterogeneidade dos saberes infantis e juvenis sobre a escrita e não atendam apenas àqueles que já sabem escrever convencionalmente, livros que contemplem formas diferentes de tratar os conteúdos, com projetos, sequências didáticas e atividades permanentes, que apresentem a gramática atrelada aos textos para que os alunos entendam a função deste instrumento. Cabe ao professor avaliar se o material está alinhado com o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e se atende à metodologia de trabalho adotada em cada disciplina, o que não dispensa um professor que domine os conteúdos, as metodologias, os recursos, as teorias que embasam o ensino de língua portuguesa, um profissional que tenha em mente os princípios que orientam o processo ensino e aprendizagem, um profissional a quem não falem critérios operacionais e noções teóricas.

Desta forma, faz-se necessário um exame dos pressupostos que embasam a Linguística Textual, indispensável para que a formação dos professores seja mais consistente e condizente com o que se espera de sua atuação profissional para a conseqüente formação dos alunos, usuários da língua materna nas mais diversas situações de interação social.

3 NO CAMPO DAS TEORIAS

As críticas postas já apontam trilhas importantes. Mas vê-se ainda a necessidade de ouvir outras vozes e discutir noções que possam fundamentar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, sobretudo daqueles que não tiveram acesso à bibliografia posta nesta pesquisa.

O que dizem os linguistas sobre texto, gênero, discurso, instâncias do discurso; sobre o processo interlocutivo (falar/escrever, ouvir/ler) e sobre a orientação discursiva? Como trabalhar na perspectiva da Linguística Textual?

3.1 Texto / Gênero / Discurso / Instâncias do Discurso

O texto, a princípio, materialidade linguística, enunciado no plano das ações sociais situadas e históricas é constituído como uma unidade de sentido e precisa ser concebido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. (BEAUGRANDE, 1997, pág.: 10, *apud* MARCUSCHI, 2009, pág. 73)

Para Marcuschi o texto é ao mesmo tempo processo e produto, extrapola sintaxe e léxico, *realiza-se na interface com todos os componentes do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores.* (MARCUSCHI, 2003, pág.: 20-36)

Geraldi ensina que

no texto é que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade como conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, pág.: 135)

Marinho descreve o processo de produção textual:

Para produzir um texto, é preciso que se tenha o que dizer, que se tenha uma finalidade para dizer o que se tem a dizer, que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e, ainda, que o produtor do texto se assuma como locutor, numa situação interlocutiva, que diz o que diz para quem diz. Ou seja, para a produção de quaisquer textos, é preciso que o aluno tenha algo para dizer, um motivo para fazê-lo, um destinatário para seu texto, e ainda que o faça colocando-se como sujeito de suas palavras. (MARINHO, *apud* DeLL'ISOLA, 1997, págs.: 87-95)

Para Dias⁹ o texto precisa ser visto como um projeto de completude, ou seja, um projeto a ser completado pela enunciação, situação histórica de sua produção e pela situação histórica de sua recepção (intervenção humana de busca de pertinência), o momento em que se completa, produz abstração de sentido, causa efeito sobre o leitor. Assim, para ele, produzir textos é produzir pistas, montar a rede de dizer, a enunciação, e esperar que o interlocutor busque a pertinência, perceba os efeitos que o texto pode causar.

Essas concepções induzem a pensar o texto como gênero, evento, acontecimento; a pensar os gêneros como “rotinas sociais”. (BAZERMAN, 1994, *apud* MARCUSCHI, 2011, pág.: 18)

Marcuschi define gênero como “forma cultural e cognitiva de ação social tipificada que deve ser visto na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”. (MARCUSCHI, *apud* DIONÍSIO, 2002, págs.: 17-31)

O linguista ainda lembra Bakhtin dizendo que toda manifestação linguística, deve ser também entendida como enunciado, discurso, ou seja, totalidade viva e concreta da língua, uso coletivo, institucionalizado, legitimado por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. (BAKHTIN, 1992, pág.: 279)

No artigo *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade, e circulação*, Marcuschi defende posições importantes e que podem se configurar em um caminho para a compreensão do Gênero como objeto de investigação nas aulas de língua. O linguista afirma não ser prioritário fazer classificações de gêneros, já que são fluidos, o que impossibilita catalogá-los; nem é prioritária a análise da forma ou da estrutura, mas sim da organização das ações sociais desenvolvidas e dos atos retóricos praticados; faz lembrar que nem todos os gêneros têm o mesmo grau de estabilidade e de identificação autoral o que os torna menos próprios para a análise de autoria, visto serem formulaicos; lembra ainda que o estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo a seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação; afirma serem os gêneros um tipo de gramática social, uma gramática da enunciação e alerta para o fato de que o ensino com base em gêneros deve orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais

⁹ Excertos da aula do professor Luiz Francisco Dias para o curso de Especialização em Leitura de Produção de Texto, da UFMG, janeiro de 2011.

poderosos, pelo menos como ponto de partida. Encerra suas considerações afirmando que os gêneros não são paradigmas no sentido de entidades a serem reproduzidas ou imitadas, seja no ensino ou no dia a dia, pois são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogenidade enunciativa. (MARCUSCHI, *apud* KARWOSKI, BRITO, 2011, págs.: 30 - 31)

Bakhtin, 1992, entende que o domínio discursivo é uma esfera da atividade humana que dá origem aos gêneros que indicam instâncias (jurídica, religiosa, publicitária, acadêmica, oficial, literária) com tema, estilo verbal, léxico, fraseologia, gramaticalidade, construção composicional que se fundem indissolivelmente no enunciado, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, a que se chama gênero do discurso.

A relação estreitíssima entre texto, gênero, discurso, instância do discurso não dispensa a diferenciação desses elementos, mas acorda para a compreensão de que eles são uma composição indissociável; o gênero do discurso.

Para Marcuschi, 2003, essa compreensão pode redimensionar o trabalho de leitura e produção de textos e reorientar o fazer do professor e dos alunos de língua portuguesa é a concepção de que o texto materializa um discurso, receptores e condições de produção e recepção específicas.

Dias¹⁰ afirma que alunos produzem textos para participarem de um campo discursivo, sempre contraditório, abstrato e coletivo, para oferecerem sua colaboração, reafirmar uma ideologia, refutar outras, pois toda produção é dialógica e muitas vezes intertextual, é um fazer para tentar realizar ações que mobilizam impressões, sensações, desejos, razões. Assim, uma proposta de ensino que desafie os alunos a produzirem um texto planejado para uma situação real de interlocução, é uma proposta que lhes conduza a movimentar um campo discursivo específico, conectar-se a uma rede de interação social, realizar uma prática social.

Para Schneuwly e Dolz, 1997, o fato de o gênero funcionar na escola, lugar social diferente daquele em que se originou, sofre, forçosamente, transformação, ganha novo sentido, torna-se gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. Assim, o objetivo da escola não é a apropriação do gênero em si, mas a apropriação das práticas de linguagem que resultam na produção desse gênero.

¹⁰ Excertos da aula do professor Luiz Francisco Dias para o curso de Especialização em Leitura de Produção de Texto, da UFMG, janeiro de 2011.

[...] textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (SCHENEWLY, DOLZ, *in*: ROJO, CORDEIRO, 2004, pág.: 79, *apud* CEREJA, 2009, pág.: 140)

Santos¹¹ parece reunir alguns dos principais pressupostos recorrentes nos autores citados:

1. a língua ensinada deve ser a do processo de interação social;
2. a linguagem verbal precisa ser vista como uma atividade eminentemente social e, por isso, com propósito específico, de uso em contexto particular;
3. os alunos devem ser percebidos como sujeitos ativos, aqueles que mobilizam seus conhecimentos como usuários da língua no seu processo de aprendizagem; por isso, devem produzir diferentes textos como aparecem nas práticas de referência, com o objetivo de responderem às exigências comunicativas do dia-a-dia; devem ter a noção clara das conseqüências da escolarização dos gêneros, entendendo muitas das produções em classe como simulação da prática, já que na situação escolar opera-se uma espécie de generalização, devem ver o gênero como “ferramenta” de interação social e objeto de ensino-aprendizagem;
4. o texto assume papel relevante no ensino da leitura e da escrita;
5. a gramática normativa assume papel secundário e posterior ao uso da linguagem;
6. a escrita deve ser entendida como prática social oral ou escrita, ou seja, aquela que realiza um propósito particular em uma situação específica, precisa, real; a escrita embasada na noção de gênero, variável de acordo com o propósito para o qual é produzida e em acordo com o contexto, com a relação estabelecida entre escritor e leitor, com os diferentes gêneros textuais capazes de atender a cada propósito social do texto;
7. a leitura deve ser vista como habilidade múltipla, específica e dependente do gênero a ser lido; como SCHNEUWLY e DOLZ, 1995, o descreveram; o gênero

¹¹ As abordagens postas a seguir são uma síntese do que escreveu SANTOS no artigo: *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais*. SANTOS In SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2006, pág.: 8.

funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem;

8. os professores precisam estar preparados para uma intervenção didática sistemática e planejada; prontos para criarem situações autênticas de produção de texto e leitura que possibilitem ao aluno a compreensão da função sócio-histórica do texto, a apropriação e domínio do gênero. (Idem, pág.: 10)

O que se vê na descrição dos pressupostos para o ensino de língua portuguesa desdobrar-se em uma infinidade de ações, com as quais os professores tentam se harmonizar. São evidentes, no entanto, as dificuldades próprias do período de transição vivido pelos professores.

Os livros e, sobretudo, os professores ainda sofrem os reflexos do currículo tradicional, baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa, descritiva. Os professores estão presos ainda ao conceito de língua depositária da cultura nacional que se expressa na Literatura de um povo. (MARCUSCHI, 2002, *apud* DELL'ISOLA, 2012, págs.: 4-5)

Nas aulas de língua, ainda se estudam os elementos da comunicação e as funções de linguagem porque se acredita na língua como instrumento de comunicação própria da linguística estruturalista e da teoria da comunicação de 1970. Aprender Língua Portuguesa é ainda aprender a usar o código linguístico, emitindo ou recebendo mensagens. (BRASIL, 1971, *apud* SOARES, 1991, pág.: 92, *in* SANTOS; MENDONÇA, CAVALCANTE, 2006)

Nesse mesmo diapasão, o estudo de Literatura de base historicista e estruturalista, ainda privilegia uma historiografia¹² literária didatizada da pior qualidade: esquemática, determinista, redutora, simplista. (CEREJA, 2009, pág.:141)

A Teoria Literária sobrepuja a leitura do texto, o método é o transmissivo, privilegia-se o desenvolvimento de uma única habilidade, a memorização. Apaga-se a possibilidade de interação com o texto literário em função de uma teoria complexa, que se firma nos pressupostos das características das escolas literárias.

Cereja afirma:

¹² Entenda-se historiografia: não a experiência humana em si, o que seria o conceito de história, mas o seu relato, (...) forma de registro da realidade. BOECHAT, 2000, pág.: 45.

[...] os objetivos do estudo de literatura no ensino médio devem estar comprometidos com a educação para a cidadania, com a formação de leitores competentes de textos literários e com a construção de relações entre esses textos e outros – verbais, não verbais e mistos, literários e não literários – que circulam socialmente. (Idem, pág.:141)

Mas a forma como a literatura vem sendo tratada na escola possibilita a educação para a cidadania, a formação de leitores competentes de textos literários?

A abordagem historiográfica literária nas escolas é transposição didática da historiografia acadêmica, é redutora e enfatiza a memorização. Cereja, pág. 161, diz que as divergências acadêmicas no âmbito da crítica e da historiografia deveriam ter promovido impacto suficiente para alteração das práticas pedagógicas e que a questão não é a abordagem historiográfica, pois ela é uma ferramenta útil para organizar objetos de ensino, sobretudo, se entendida como Bakhtin o faz: historicidade não superficial, linear e cumulativa. (BAKHTIN, 1997a, pág.: 364, *apud* CEREJA, 2009, págs.: 159 -160)

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande *temporalidade* e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele. (Idem, pág.: 160)

Ou como a entende Jauss:

[...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e "dizer alguma coisa" se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento. (Idem, pág.: 160)

A partir dos pressupostos dados por Jauss, Cereja¹³ elenca os elementos do passado que continuam vivos e significativos no presente por terem representado uma mudança no paradigma na história de nossa literatura e cultura; esses elementos de intersecção são:

1. *os temas*: a nacionalidade, a natureza, o amor, a mulher, o negro, a criança, o sertão, a seca, a violência, a cidade, o campo, a alteridade, o fazer poético, a efemeridade do tempo;

2. *os gêneros*: o conto, o romance;

3. *o projeto estético*: o confronto entre a poesia de Álvares de Azevedo e Drummond;

4. *a prosa de Machado e a poesia de Drummond*, por exemplo que lidam com a ironia como princípio de construção;

5. *as concepções de regionalismos* dos prosadores como Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, etc. (CEREJA, 2009, pág.: 166)

E destaca a importância de se promoverem estudos comparativos entre eles, observando diferenças e semelhanças de enfoque, levando em conta a situação de produção de cada um dos textos abordados.

Alfredo Bosi afirma:

(...) a cultura indiferentemente da infraestrutura, pode, sempre ser estimulada, entreter relações vivas e estreitas com o passado, mesmo o mais remoto, graças ao dinamismo da memória, e com o futuro, que já existe no desejo e na imaginação.

São relações às vezes dramáticas de atração e repulsão entre o presente e o passado, entre o presente e o futuro, que marcam o ritmo afetivo e intelectual dos produtores de símbolos. (BOSI, 2000, pág.: 30, *apud* CEREJA, 2009, pág.: 158)

O texto literário deve ser abordado segundo pelo menos duas dimensões: as de suas relações com as situações de produção e recepção (movimento literário, público, ideologia), conforme a visão de Antonio Candido, e as suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não-literários da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de Bakhtin.(CEREJA, 2009, pág.: 161)

Há, no entanto, um grupo de estudiosos da PUC Minas, coordenado pelo professor Doutor Audemaro Taranto Goulart que desenvolve pesquisa em torno de uma ideia complementar a desses teóricos, e que afirma “O estudo de literatura deve se dar a partir da questão da ‘leitura com’, ou seja, da prática da leitura com os alunos, um momento precioso para que eles participem e, sobretudo, comecem a perceber as ‘manhas’ do professor em descobrir coisas no texto.”¹⁴

Goulart (2012) diz acreditar que é assim que eles aprendem a ler de fato.

¹⁴ GOULART, Audemaro Taranto. Entrevista em 09/07/2010.

Se a literatura é a arte da palavra, o ensino de literatura deve comportar o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários, o que depende do contato direto com os livros, dos estímulos oferecidos pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro: pesquisas, seminários, debates, criações artísticas: teatro, vídeo e músicas, produção de textos, desenvolvimento de projetos (jornal, revista, programa de rádio), visto que elas estimulam mais o jovem do que a mera verificação por meio de prova. (CEREJA, 2009)

3.2. O processo interlocutivo: falar/escrever, ouvir/ler

A linguagem verbal, atividade discursiva, resulta em textos orais e escritos. Por isso, conforme os PCNLP (1998, p. 30), os eixos básicos de ensino são a língua oral e escrita em seus usos e formas. Ou seja, o trabalho do professor deve desenvolver-se no sentido da prática da compreensão auditiva, da expressão oral, da prática da leitura e produção de texto. Dell'Isola ainda ensina:

Os textos organizam-se dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a este ou a aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (DELL'ISOLA, 2012, pág.: 49.)

Segundo os sociointeracionistas, o texto exige de falantes/autores e ouvintes/leitores que estejam atentos ao processo interlocutivo¹⁵, pois a criação e recepção do texto é uma atividade de interação verbal, de co-construção de sentidos que necessita por parte do leitor/ouvinte, escritor/ falante o domínio da língua; o exame de fatores/conteúdos linguísticos; o acionamento de conhecimento empírico e enciclopédico sobre o contexto social e cultural de que falam, a referenciação; a clareza sobre o perfil do(s) locutor(es) e interlocutor(es) previstos e envolvidos no discurso (monofônico ou polifônico), os quais se constituem no contexto de produção e recepção textual. São fundamentais ainda noções essenciais de que o texto é entidade concreta, tem identidade, estilo, forma composicional, função, tema específicos, tipologia textual dominante, configura-se sempre em gênero, evento repetível, mas também sócio-

¹⁵ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BE, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. P. 22-24.

Histórico e por isso plástico¹⁶, categoria que orienta a atenção para um contexto comunicativo específico do mundo social. (KRESS, 2003, pág.: 87, *in* MARCUSCHI, 2002, *apud* DELL'ISOLA, 2012)

Dell'Isola lembrando Luset, 1996, diz que o ato de ler abarca uma grande quantidade de competências e capacidades do indivíduo. Competências linguísticas, textuais, culturais enciclopédicas, comunicativas e capacidade de tratamento do texto e, além disso, atividades sensório-motoras, desejos, representações. (Idem, pág.: 52)

A autora explicita o modelo interativo de leitura, processo de ativação e geração de sentidos, ao dizer que esse modelo conta com o estímulo visual (texto), o conhecimento prévio, responsável pela ativação de esquemas, inferências, associações, busca de relação e adição de elementos, o contexto. (HACKER, 1980, *apud* DELL'ISOLA, 2012)

Compreender implicaria derivar significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto. Dessa forma texto seria considerado objeto formal, fonte de informação fatural¹⁷ sobre a qual se apoiariam os processos cognitivos; a generalização, a comparação, a conclusão.

Dell'Isola (2012) lembra a diversidade de arranjos textuais criados pela mídia em função do desenvolvimento tecnológico e destaca a multimodalidade textual¹⁸ dos gêneros falados ou escritos. Em *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*,

¹⁶ Em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados. Dessas condições interacionais, decorre muito claramente, a relativa estabilidade dos gêneros textuais, apontada por Bakhtin (1997) e reafirmada por diversos autores (MARCUSCHI, 2000; MARI; SILVEIRA, 2004; SCHNEUWLY, 2004, entre outros. Relativa, porque, ao se distanciarem de seus contextos iniciais de produção e de recepção, as referências e as disposições culturais consideradas pelo autor na elaboração do seu texto modificam-se e inserem-se em novo contexto enunciativo. Estável, porque, mesmo com as transformações enunciativas ocorridas, o gênero textual preserva algumas características que permitem o seu reconhecimento e uso. Por isso, a vinculação de um texto a um ou a outro gênero textual é permanentemente negociada no espaço social pelos interlocutores. São eles que elaboram circunstancialmente a mencionada relativa estabilidade dos gêneros textuais, mas não a que lhes aprouver, e sim aquela que encontrar apoio tanto nas condições socioculturais de circulação do texto quanto em condições históricas de produção. MARCUSCHI, Beth *in* SANTOS, MENDONÇA CAVALCANTE, 2006, págs. 38 e 39.

¹⁷ KLEIMAN e RATTO (1986, pág. 37) *apud* DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012: “Lemos nas entrelinhas porque somos capazes de perceber o que está na linha”. E Picard (1977) diz que sem significante torna-se impossível produzirem-se significados, sem o dito, o não-dito não se afirma.

¹⁸ DIONÍSIO (2005, págs.: 161-162) “se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

ainda destaca fenômenos da constituição textual: a interdiscursividade ou pluralidade textual; a intertextualidade; a polifonia e a monofonia; o dialogismo.

Para Marcuschi, “ler compreensivamente não é apenas conseguir dar respostas a questões que envolvem transparência superficial dos textos. É mais que isso, saber ver as intenções subjacentes e compreender o cenário onde o texto se insere.” (MARCUSCHI, 2002, *apud*, DELL’ISOLA, 2012, pág. 6)

Ribeiro, parece complementar a visão de Dell’Isola e Marcuschi, ao destacar que “textos são, obrigatoriamente, objetos de escrita e de leitura intersemióticos relacionados, sem muita distinção, a imagens, sons, cores, palavras, animação e, claro, aos lugares onde estão realizados, o “suporte”. (RIBEIRO, 2006, *apud*, DELL’ISOLA, 2012)

E citando Levy (1996 pág.:19-50) lembra que “Se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem de fato uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos de leitura”. Concluindo que o hipertexto é uma “tecnologia da inteligência”, um modelo de como se lê, um modelo de funcionamento da mente em rede “também e principalmente fora das telas”.

Ribeiro cita também Chartier que considera o hipertexto como um artefato de ler e de escrever, sempre considerado dentro de uma longa história de idas e vindas, extinções e inovações, de concomitâncias e continuidades.

A compreensão de todas essas estratégias interativas, próprias da “relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.”, colaboram para o sucesso do processo de inferenciação, na atividade de produção do discurso, ou seja, da produção de sentido no leitor. (GERALDI, 1993, pág.:135)

O acesso a esse conhecimento reforça a compreensão de que não é possível trabalhar com um projeto de ensino tendo em mente as noções de língua dos anos 60, quando dominava o estruturalismo cujo ideal está representado na máxima “O olhar, o ponto de vista cria o objeto”. (SAUSSURE, 1916)

Nessa época, as teorias foram intensivamente trabalhadas em detrimento dos objetos reais de investigação: a língua e a literatura.

Os textos, independentemente do valor que tivessem como expressão literária, eram geralmente utilizados para a demonstração da operacionalidade do modelo analítico, estruturalista. Mais importante que ler e comentar Machado de Assis ou Graciliano Ramos era submeter as Memórias Póstumas ou o São Bernardo a exercícios de sofisticada exegese estrutural. (AZEREDO, 2005, pág.: 38)

Se o objetivo primeiro da escola é preparar o aluno para expressar-se oralmente e por escrito e para compreender adequadamente o que ouve ou lê, “que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena ao mundo letrado.” (PCN, 2000, pág.: 41)

Segundo Azeredo, o ensino de língua e literatura hoje é responsável pela ampliação e pelo aperfeiçoamento das habilidades de expressão e compreensão verbais. É, portanto, o ensino dos modos pelos quais os conteúdos ganham forma no texto seja este texto uma ode de Camões, um conto de Guimarães Rosa, um discurso de posse, uma página de horóscopo, um relatório, um bilhete. Nas aulas específicas de língua, esses textos são abordados, principalmente, em função das configurações ou gêneros a que pertencem e da respectiva estruturação interna quanto a parágrafos, períodos, seleção lexical e ordem e meios de combinação entre as palavras.

Para considerar a diversidade de gêneros (...) As atividades organizadas para a prática da leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores competentes. (...) Os sentidos são resultados da articulação entre informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo da leitura, (...) O modo de ler também é um modo de produzir sentido. Assim, a tarefa da escola é, principalmente no que se refere ao texto literário, explorar a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com o contexto de criação. (Idem, pág.: 143)

No próximo item, como se verá, privilegiar-se-á uma discussão sobre a orientação discursiva. Serão apresentadas orientações para uma prática, uma metodologia que tem surtido efeitos muito positivos, e cujas bases se firmam nas proposições da Linguística Textual.

3.3 A orientação discursiva

A orientação discursiva, enunciativa, descrita por Santos, embasada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, 1992, é a mesma estudada e difundida por pesquisadores do grupo de Genebra, SCHNEUWLY B. e DOLZ, 2004, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio¹⁹, amplamente difundida nos meios acadêmicos.

Segundo os genebrinos, o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e, portanto, dos gêneros discursivos, proporciona desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual.

Caberia então, ao professor, conduzir os trabalhos de conhecimento, leitura, discussão sobre o uso e as funções sociais, produção (caso seja pertinente) e circulação de gêneros diversos em situações de comunicação real, de tal forma a proporcionar aos alunos a apropriação de características discursivas e linguísticas desses gêneros.

Lopes-Rossi, 2002, afirma que nem todos os gêneros se prestam à produção escrita, pois suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula, onde os professores priorizam a leitura. Esta autora lista gêneros discursivos para projetos pedagógicos de leitura nos vários níveis de ensino: rótulos, bulas, propagandas (de produtos e políticas), etiquetas, manuais de instrução, contratos, notas fiscais, e incita o professor a trabalhar a multimodalidade, a pôr em questão informações presentes, as destacadas e as omitidas, levando o aluno a perceber a composição do gênero de acordo com a função social e os propósitos comunicativos, o que contribuiria para a formação de cidadãos críticos, participativos na sociedade. (LOPES-ROSSI, 2002, págs.: 81 e 82, Apud KARWOSKI, GAYDECZKA, BRITO, 2005)

Lopes-Rossi ainda apresenta exemplos de gêneros que sirvam a atividades de leitura e entretenimento, aquisição de conhecimentos ou resolução de problemas: poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, letra de música.

A respeito da instituição de projetos pedagógicos que contemplam a diversidade de gêneros, como conjunto de manifestações socioculturais, Santos diz que mesmo imaturos, devem ser valorizados como “processo gradual e ininterrupto de apropriação

de saberes, de construção de conhecimentos, sobre e nas práticas sociais em que os gêneros se inserem”. (SANTOS *in* SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2006, pág.: 3)

A escola precisa saber-se responsável pelo agenciamento do letramento, a fim de que entregue à sociedade redatores, autores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua deve pautar-se na concepção de língua em uso. A finalidade do ensino de Língua Portuguesa é

(...) criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs, 1998)

Esse documento considera a língua como “trabalho”, atribui-lhe “dimensão histórica”, privilegia a “análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem” situada em contextos da vida diária como “prática social”. Sugere a formação do cidadão habilitado a usar de modo adequado a língua em situações cotidianas dos mais diversos tipos para ler e ouvir, falar e escrever. Está claro que o documento caracteriza o conhecimento linguístico como “operacional”, integrado à atividade social do indivíduo inserido em seus contextos culturais e necessidades práticas. (DELL’ISOLLA, 2012, pág.: 14. (mimeo). Texto apresentado aos alunos do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de textos)

A proposta dos autores elencados acima parece receber orientações de execução no texto *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento*. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY *in*: SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, págs.: 81-108)

Em síntese, o artigo apresenta o esquema de uma sequência didática que exige do professor e do aluno a compreensão de que a utilização da língua é de base histórica e discursiva, só se dá dentro de uma concreta e determinada situação comunicativa.

É essa proposta que se verá sintetizada no próximo item.

3.3.1 A sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly

O procedimento Sequência Didática (SD) é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. A

SD exige do professor e do aluno envolvimento na tarefa de ensino para a aprendizagem da apropriação dos gêneros, ou seja, de linguagens tipificadas que permitem ao leitor participação nas mais variadas situações sociais.

A estrutura de uma SD constitui-se de apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo. (Idem, pág.: 83)

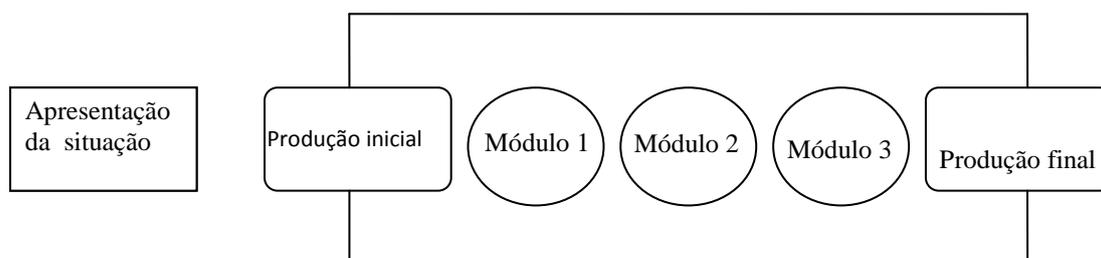


Figura 1: Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Apresentação da situação:

Os alunos são expostos ao projeto de produção do gênero do discurso e devem compreender que cada texto os expõe a uma situação comunicativa de uma instância discursiva, um problema proposto em uma instância ou esfera discursiva que os obriga a refletir sobre o tema e conteúdo específicos, bem como sobre as características formais, e estratégias de textualização.

A situação comunicativa os envolve como locutores e interlocutores de imagem cultural, social e econômica específicas, o que condiciona o processo discursivo que se realiza através de um gênero do discurso, de um suporte e de uma tecnologia específicos com a finalidade primeira de realizar um efeito de sentido, intrinsecamente, relacionado à função social do gênero.

A primeira produção:

O aluno produz o gênero de forma simplificada.

O professor define o ponto preciso para a intervenção e determina a dimensão do gênero que deve ser abordada nas atividades.

O professor realiza prática de avaliação formativa das primeiras aprendizagens.

Os módulos:

A atividade de produzir um texto é decomposta em partes:

- a) Trabalhar problemas de níveis diferentes:
 - Representação da situação de comunicação (contexto de produção).
 - Elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos).
 - Planejamento do texto (infraestrutura textual).
 - Realização do texto (meios de linguagem eficazes).
- b) Variar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios:
 - As atividades de observação e de análise de textos.
 - As tarefas simplificadas de produção de textos.
 - A elaboração de uma linguagem comum.
- c) Capitalizar as aquisições (o aluno deve produzir uma lista de constatações). A capitalização é o momento em que o aluno teoriza, registra os conhecimentos adquiridos, aprende a falar sobre o gênero, adquire vocabulário, usa linguagem técnica ou metalinguagem, redige sobre regras de produção do gênero, desenvolve atitude reflexiva.
- d) Avaliar a produção. A avaliação qualitativa e formativa: o professor constata em que medida os alunos conseguiram realizar ou não a construção do conhecimento e colocarem em prática a aprendizagem que capitalizaram.
- e) Segunda produção do gênero: o aluno põe em prática o que aprendeu nos módulos e no processo de capitalização, cabendo retextualização do primeiro texto, refacção e reestrutura do texto.
- f) A tecnologia: os textos dos alunos são publicados. Esse é o momento da prática de interação social, em que os interlocutores entram em contato com o gênero textual por meio de suportes como cartazes, jornais, revistas, blogs, recitais, programa de rádio.

A produção final:

- a) Investigar as aprendizagens.
- b) Avaliação de tipo somativo (confronto da produção textual com a lista de constatações).

Esse tipo de trabalho exige do professor noções claras de língua e linguagem, respectivamente, como possibilidade e processo de interação social que se dá unicamente através da produção de texto configurado em função do gênero de uma dada instância do discurso.

Uma visão do universo textual poderia ser apresentada da seguinte forma: contexto de produção, contexto de circulação e contexto de recepção.

O *contexto de produção*: o momento histórico, situação específica de interação, a intencionalidade do gênero, esfera do discurso, perfis de locutor(es) e interlocutor(es), objetivos da interação social, conhecimentos de mundo partilhados e não-partilhados, o(s) gênero(s) escolhido(s) para a produção textual, a instância discursiva a que pertence, recursos de produção (a(s) tipologia(s) textual(ais) dominante(s), intertextualidade, dêixis, elementos linguísticos específicos (escolha do léxico, da sintaxe, da semântica, da estilística) elementos extratextuais, linguísticos e extralinguísticos que viessem a conformar um texto multimodal, híbrido ou um hipertexto.

O *contexto de circulação*: o(s) suporte(s) preferenciais para o gênero, suporte (interação social face a face, rádio, televisão, internet, filme, peça, outdoor, panfleto, envelope, jornal, revista, livro, telefone, placa, faixa.) e as especificidades desses suportes em suas variações e especificidades.

O *contexto de recepção*: o(s) interlocutor(es), o momento histórico da recepção, a percepção dos contextos de produção e circulação, a técnica para a leitura do material linguístico e extralinguístico; a análise, a seleção de informações, o levantamento de hipóteses, as inferências, as conclusões, os efeitos de sentido.

A perspectiva histórico-dialógica, para o desenvolvimento da linguagem nas mais diversas instâncias e situações específicas de uso, depende da compreensão da plasticidade histórica do gênero.

O estudo dos gêneros discursivos limitado à caracterização, privilegiando aspectos formais ou aspectos estruturais do texto é improdutivo. O gênero corresponde a uma série de categorizações inter-relacionadas: 1. domínios de práticas sociais (instância do discurso e determinações sociais características dessa instância); ex.: jornalismo; 2. situação específica de comunicação com determinações situacionais discursivas e linguísticas (contexto histórico situacional, imagens dos interlocutores, escolhas linguísticas a partir do domínio das regularidades e das variantes textuais),

jornal e a imagem que se tem dele, caderno, notícia, perfil do interlocutor, por exemplo.
(Idem)

No sentido das orientações elencadas neste capítulo e no capítulo anterior deste texto, analisar-se-á, nos próximos capítulos, o projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, realizado na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, localizada na cidade de Teófilo Otoni, MG.

4 O PROJETO REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS

Este texto visa discutir sobre um dos projetos de ensino de Língua Portuguesa (Língua e Literatura), realizado na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, o *Revista Literária Caminho das Letras*. Para tanto apresentará um panorama da comunidade escolar: os seus aspectos físicos e recursos humanos, o que pensam os atores envolvidos no projeto e em que condições trabalham, suas experiências, as fragilidades, as potencialidades do projeto, as possibilidades de se dar prosseguimento a ele e de se desenvolver o ensino de Língua Portuguesa como o desejam alunos, professores, educadores, pais, SEE, país.

4.1 Panorama Geral: Aspectos físicos e humanos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha

A localização da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha é privilegiada; a escola situa-se entre o meio urbano e o rural e a menos de seis quilômetros do centro da cidade. A rede física é considerada uma das maiores das escolas públicas da cidade. A infraestrutura compõem-se de salas amplas e arejadas, cozinha e refeitório, biblioteca, laboratório de computação, salas da direção e supervisão, pátios e jardins bem cuidados e quadra esportiva coberta.

A assistência financeira do Estado é considerada razoável, pois a escola consegue atender à demanda de matrículas de em torno de 1400 alunos oriundos das classes C e D, do meio-rural, dos assentamentos, dos bairros próximos e do centro da cidade que convergem para ela, ainda oferece merenda de boa qualidade aos que a querem, além de oferecer material de higiene pessoal para alunos do projeto Tempo Integral.

A estrutura tecnológica compõe-se de quadros brancos para pincel e ventiladores em todas as salas, televisão e DVD, um laboratório de informática com quinze máquinas funcionando perfeitamente e acesso à internet *wireless*, quatro data-shows, cinco máquinas fotográficas e uma filmadora. Material disponível a todos os professores.

A biblioteca oferece livros usados e novos em grande quantidade, com obras diversas da literatura infanto-juvenil e adulta. Clássicos e *best sellers* da literatura

brasileira de todas as épocas, da literatura clássica (estes em menor número) à contemporânea. Assim todos os estilos, gêneros literários são contemplados: romances do cânone ou dos *best sellers*, livros de conto, poesia, crônica das literaturas inglesa, francesa e russa. Além dos livros didáticos suficientes para suprir a necessidade de todos os alunos. Há ainda dicionários de português e inglês, paradidáticos e livros de histórias em quadrinho. Há livros atuais (em número reduzido) de Teoria Literária, Linguística e Filosofia e livros de teoria de todas as áreas para o professor, (em menor número). Revistas atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa fazem parte do acervo. A biblioteca também disponibiliza o jornal Estado de Minas.

A escola é organizada. Hoje, além do trabalho da supervisão e da vice-direção (um vice-diretor por turno), conta com o trabalho de parceria e pacificação da Polícia Militar.

As principais razões de as famílias confiarem no trabalho executado pelo corpo docente, supervisão e direção escolar são:

1. O ambiente da escola ser, relativamente, calmo e propício à convivência social, o que reflete bem o nível de socialização atingido pelos alunos, sobretudo a partir do 9º ano, quando o sistema educacional e a filosofia de convivência da Waldemar já foram absorvidas pelos alunos, oriundos das mais diversas e precárias situações, como se verá.
2. A direção comprometer-se com a educação, estar atenta aos projetos do governo do estado, prontificar-se a ajudar e a apoiar projetos que partem das iniciativas dos professores, buscando parcerias com as faculdades particulares, a UFVJM e empresas estatais e privadas, essas últimas, patrocinadoras de projetos como a *Revista Literária Caminho das Letras* e o *Jornal Folha Conexão Santa Clara*, dentre outros de outras áreas.
3. Ser de conhecimento público que a escola promove as artes, a literatura, o teatro, a música. Sendo também esta uma das razões por que muitos alunos são atraídos para a escola.

Os alunos são filhos de pais que, em sua maioria, não concluíram o ensino fundamental ou médio. Os pais são pequenos agricultores, trabalhadores do campo, chapas, pedreiros, açougueiros, vendedores, donas de casa, empregadas domésticas, lavadeiras, pequenos comerciantes, ou pais que se mudaram para São Paulo, Portugal em busca de vida melhor, realidade crescente entre os pré-adolescentes e adolescentes que ficam sob a proteção de um avô, parente ou que moram sozinhos. Não raro, se

ouvem histórias de desestruturação familiar ou de irmãos, pais e amigos presos ou que foram assassinados.

A escola, alvo de marginais que aliciam alunos de todas as idades, perdeu, nos últimos cinco anos, seis alunos que se envolveram em dívidas com traficantes, trabalharam no tráfico e foram mortos como “queima de arquivo”. Esses alunos e tantos outros que fizeram ou fazem parte do grupo de risco são, em geral, aqueles que não obtiveram sucesso em seu empreendimento escolar; chegam às vezes ao ensino médio, depois de passarem por projetos convencionais ou especiais, sem saber ler, escrever, falar e ouvir. Não conseguem ou têm dificuldade de representar o lido e o ouvido ou são ignorados em sua forma de representação (dança, música, desenho, trabalho).

O grupo de risco é também caracterizado pela presença de meninos homossexuais e meninas explorados sexualmente, por familiares, vizinhos e amigos. São facilmente identificáveis pelo descaso e alienação ao processo de ensino-aprendizagem ou indisciplina excessiva.

Para traçar o perfil dos professores de Língua Portuguesa da escola, foi pedido a treze professores que respondessem ao questionário estruturado quali-quantitativo (*Vide Anexo A*); seis responderam-no. Todos os seis professores têm formação acadêmica equivalente à graduação em Letras e pelo menos uma especialização lato-sensu em Arte, Língua e/ou Literatura em Língua Portuguesa e trabalham há mais de quatorze anos. Cinco deles trabalham em outras escolas públicas da rede estadual e municipal. Todos adotam o livro *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães, um disse utilizar outros livros didáticos de apoio, e um disse utilizar-se de editoriais de revista. Todos leem, regularmente, jornais, contos e crônicas, poemas; cinco leem, regularmente, artigos de opinião; nenhum deles lê artigos e textos científicos sobre linguística; quatro dos professores leem revistas informativas; quatro dos professores leem romances; quatro leem revista pedagógica; um lê quadrinhos e outros como livros de autoajuda e a Bíblia, mitologia modernizada, letras da MPB.

4.2 *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* e a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro: Motivos para se acreditar na importância de um projeto como o Revista Literária Caminho das Letras*

O projeto *Revista Literária Caminho das Letras* foi criado em 1997, um ano antes da publicação do *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o*

*Século XXI*²⁰, coordenado por Jacques Delors. As teses do relatório foram acolhidas pela comunidade brasileira e integraram os eixos norteadores da política educacional.

Os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos, a conhecer e, mais tarde, a obra de Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* adquiriram força no imaginário de alguns professores, educadores, apesar de perceberem a desproporção do projeto exposto nas obras em relação à força da escola como um todo. De qualquer forma, essas obras nortearam os trabalhos desenvolvidos para as escolas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e nas escolas em que se instaurou uma política de projetos.

O relatório destaca a necessidade de fornecer às crianças forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo e comportar-se como autores responsáveis e justos. Sobre o papel essencial da educação, o documento diz ser, conferir a todos os seres humanos liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver talentos e permanecerem donos do seu destino, um imperativo não apenas individualista, mas oportunidade de progresso para as sociedades, vez que:

A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências no terreno já deram prova da sua eficácia.²¹

O relatório ainda afirma que em um mundo em mudança, de inovação social econômica, deve-se dar importância especial à imaginação e à criatividade; “claras manifestações da liberdade humana, elas podem vir a ser ameaçadas por certa estandardização dos comportamentos individuais.” E acrescenta:

²⁰ O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 05/06/2012.

²¹ Excerto do item *Aprender a Ser* do *Relatório de Delors*. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 05/06/2012.

O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mas ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social -, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto.²²

No capítulo III: *Ensinar a condição humana*, de *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, Morin reafirma as concepções apresentadas por Delors ao ensinar sobre a necessidade de se aliarem as disciplinas, para a produção de um conhecimento interdisciplinar em função de uma formação humana integral:

[...] é possível, com base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humana, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano. (MORIN, 2004)

A *Revista Literária Caminho das Letras* voltou a ser publicada em 2007, dez anos depois do seu lançamento, sob a égide das intenções do *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*²³ coordenado por Jacques Delors e a obra de Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* que haviam sido absorvidas por educadores da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha.

Essas obras eram bibliografia *obrigatória* para os professores que se formavam e para os que participavam do concurso público que, em 2003, efetivou professores em Minas Gerais, vários dentre os quais compõem o corpo docente de Língua Portuguesa da Escola Waldemar.

²² Excerto do item *Aprender a Ser* do Relatório de Delors. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 05/06/2012. Ou em DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: EUFRÁZIO, José Carlos. São Paulo - SP, Cortez Editora, Unesco – MEC - Ministério da Educação e do Desporto. 2006. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

²³ O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos "quatro pilares" ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 05/06/2012.

A influência das concepções trazidas por Delors e Edgar Morin espraia-se na filosofia que orienta os trabalhos.

4.3 A Revista

Para que se reúnam os objetivos de execução do projeto Revista Literária Caminho das Letras, esta pesquisa ouviu: a direção, a vice-direção, os professores, como se verá nos itens que se seguem.

4.3.1 O projeto *Revista Literária Caminho das Letras*: uma estratégia para envolver a comunidade escolar e aumentar a proficiência em leitura

No final dos anos 90, A. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, na busca de soluções contra o quadro de violência crescente que se delineou nas escolas (furtos, assassinatos), mas, sobretudo a partir do início do terceiro milênio, na busca de corrigir erros que levaram tantos alunos ao analfabetismo funcional e contra o desânimo que se abatia sobre educadores desmotivados pelas políticas públicas salariais, buscou retomar e desenvolver projetos que dessem aos educadores e aos educandos, razões para se reposicionarem. A nova administração²⁴, com formação mais conectada às artes e à Língua Portuguesa, influenciou na implementação de projetos nessa área.

Em entrevista ao jornal da escola, *Folha Conexão Santa Clara*²⁵, a diretora declarou “A Escola passava por um período difícil e, como moradora da comunidade, achei que era o momento de parar com as críticas e tomar uma atitude. Na área administrativa as possibilidades de ação eram melhores.”

Questionada sobre as mudanças da escola desde que assumiu o cargo, a diretora disse às entrevistadoras Eva Almeida Martins e Maria Luiza B. Gonçalves, alunas do 2º ano do ensino médio, vespertino, 2011:

²⁴ “A força reconhecidamente impressionante, veio do gosto da diretora Vilma Leão da Silva pós-graduada, que cursou Letras na Faculdade de Filosofia de Teófilo Otoni e que tem formação em música pelo Coral Paulo VI, em teatro e em pintura _ óleo sobre tela, sob a orientação da artista plástica Lúcia Dantés”. (Jornal Folha Conexão Santa Clara, pág. 2.)

²⁵ Jornal *Folha Conexão Santa Clara*, pág. 2.

A escola mudou, desde o aspecto físico até o pedagógico. Foram feitas reformas para adequar a rede física aos recursos modernos e às atividades delineadas pelo Projeto Político-Pedagógico com a implementação de vários projetos. Além disso, retomamos o projeto da *Revista Literária Caminho das letras* que havia sido deixado de lado de 1999 a 2006. Em consequência dessas mudanças, professores e alunos tiveram ganho de qualidade em suas respectivas atividades.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha feita pelo SIMAVE/PROEB 2010 foi apresentada por esse órgão governamental em comparação com a avaliação do Estado e da Secretaria Regional de Ensino de Teófilo Otoni.

O destaque dado neste trabalho é para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio²⁶ para que se observe o desenvolvimento obtido pela escola a partir da implementação de pequenos projetos de leitura e escrita.

Segundo o SIMAVE/PROEB, 2010:

1º. A **Proficiência Média da Escola Estadual Dr. Waldemar Neves da Rocha** é de (282,4), a da S.R.E (267,5) e a do Estado (282,2).

2º. A **Participação (número de alunos) da Escola** é de (72,4%), a da S.R.E. (78,8%) e a do Estado (82,6%).

3º. A **Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho** mostra:
Baixo desempenho: (20,2%) da Escola, (34,8%) da S.R.E e (20,26%) do Estado;

Intermediário: (41,7%) da Escola, (39,6%) da S.R.E e (41,38%) do Estado;

Recomendável: (38,1%) da Escola, (25,6%) da S.R.E e (37,5%) do Estado.

Os resultados do item 1. *Proficiência média* e 3. *Evolução de alunos por Padrão de Desempenho* apresentados pela E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha parecem ser melhores que os da S.R.E., mas a escola foi a que apresentou o menor índice de participação, como se comprova pelos resultados do item 2. *Participação*, que demonstra que não fizeram a prova do Proeb: 17,4% dos alunos do Estado, 21,2% de alunos da S.R.E. e 27,6% de alunos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha.

Segundo a diretora da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, Vilma Leão da Silva:

²⁶ Disponível em: <http://www.simave.caedufff.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces>. Acesso em: 10/04/2012, 10h49min.

Os motivos da não realização das provas são os mais variados, a desmotivação por parte dos alunos, ocasionada também pelo descaso de alguns professores em relação a esse tipo de avaliação, mas não se pode deixar de pensar na evasão, ou que os alunos do meio rural não tenham tido condições de chegar à escola em razão de ausência de transporte, ocasionado pela interrupção de estradas em tempo de chuva. Problemas frequentes que interferem cotidianamente na progressão dos trabalhos.²⁷

Os resultados apresentados apontam sempre para a baixa eficiência do ensino, para o distanciamento do aluno do índice de aproveitamento desejável (padrão de desempenho recomendável) para o sucesso pleno em sua realização como cidadão que precisa inserir-se em um mundo letrado e globalizado, capaz de excluir analfabetos e analfabetos funcionais, como a UNESCO os descreveu na década de setenta, e que Bortoni-Ricardo²⁸ fez questão de destacar:

Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois substitui esse conceito pelo de analfabeto funcional, que é um indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Pesquisas recentes conduzidas pelo Instituto Paulo Montenegro trabalham com esse conceito²⁹.

O Quinto Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, divulgado em setembro de 2005 por esse instituto, mostrou que só 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Desses, 53% são mulheres, 47% são homens e 70% são jovens de até 34 anos. (BORTONI-RICARDO, 2009, p.: 21)

Embora distante do que se espera, o padrão recomendável, a evolução por que a escola tem passado, é significativa e se traduz em números.

²⁷ Entrevista à diretora Vilma Leão, em abril 25 de 2012.

²⁸ Stella Maris Bortoni-Ricardo, segundo Marcos Bagno, vem se dedicando intensamente a fortalecer a sociolinguística educacional; investiga as redes sociais e cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada, munidos de suas práticas essencialmente orais.

²⁹ Disponível em: www.ipm.org.br e www.acaoeducativa.org.br, acesso em 10/07, 9h.

Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho³⁰

REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Ano	Proficiência	% por Padrão de Desempenho		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2009	274,81	27,8%	41,6%	30,6%
2010	282,25	23,7%	38,8%	37,5%
2011	271,45	23,7%	38,8%	29,7%

Tabela 2: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na rede Estadual de MG.

S.R.E. TEOFILO OTONI

Ano	Proficiência	% por Padrão de Desempenho		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2009	261,23	40,1%	39,1%	20,8%
2010	267,49	34,8%	39,6%	25,6%
2011	261,75	39,8%	39,4%	20,8%

Tabela 3: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na S.R.E. de Teófilo Otoni

E. E. DR. WALDEMAR NEVES DA ROCHA

Ano	Proficiência	% por Padrão de Desempenho		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2009	262,56	37,5%	46,6%	15,9%
2010	282,4	20,2%	41,7%	38,1%
2011	273,34	29,8%	43,3%	26,9%

Tabela 4: Evolução do Percentual de alunos por Padrão de Desempenho na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha

Os números apontam para o desenvolvimento dos educadores e dos educandos envolvidos. Conforme se pôde inferir nas falas da diretora e segundo o que revelam também os seis professores que responderam ao questionário quali-quantitativo.

³⁰ Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/visualizarEscala2009.faces>, acesso em: 10/07/2012, 9h e 38min.

4.3.2 Resultado da pesquisa de campo com o questionário estruturado quali-quantitativo (Vide Anexo B): Perfil parcial de 46,1% dos professores de Língua Portuguesa, envolvidos no projeto *Revista Literária Caminho das Letras*³¹

Seis dos treze professores responderam que consideram a *Revista Literária* muito importante para a formação do aluno para a vida. “Sempre que se é exposto a um trabalho literário (in)conscientemente a pessoa torna-se reflexiva diante do tema proposto e isso pode ajudá-la a ser mais crítica, questionadora da realidade em que está inserida.”, “O projeto é de fundamental importância, porque trabalha com o potencial de cada discente.”

Segundo dados da pesquisa, a adesão média dos alunos às leituras e produções textuais, relativas ao projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, é de 56%, sendo a adesão mais alta de 90% e a mais baixa de 40%.

Todos os professores afirmaram que alunos de todos os níveis publicam na revista e 50% deles disseram que o que há de mais importante no projeto é o salto qualitativo dado por todos os alunos envolvidos no projeto.

Todos os professores disseram que frequentemente desenvolvem atividades para que os alunos dominem os gêneros poema, conto e crônica e depois trabalham aulas seguidas com a produção e refacção do texto literário.

Cinco dos professores disseram que frequentemente aproveitam a oportunidade do diálogo sobre a revista para desenvolver o trabalho com outros gêneros orais e escritos.

Os professores comentam as vantagens do projeto: motivar, despertar no aluno a vontade de escrever com maior qualidade e em maior quantidade, proporcionar aos pais alegria, proporcionar ao professor experiência profissional, desenvolver projetos paralelos de Literatura e variações linguísticas.

A maioria dos professores disseram que discutem sobre o projeto com os alunos, verificando o quanto conhecem sobre ele, levam exemplares da revista para a sala, leem os textos para eles, com eles; promovem recitais, com textos da revista para a Comunidade e para alunos do ensino fundamental e/ou médio da própria escola.

Quanto às finalidades do projeto da *Revista Literária Caminho das Letras*, três disseram que é incentivar o gosto pelas artes, sobretudo a literária, e três disseram que é

³¹ Anexo B: Compilação dos dados brutos do resultado da pesquisa de campo com questionário estruturado quali-quantitativo: Perfil parcial de 46,1% dos professores de Língua Portuguesa envolvidos no projeto *Revista Literária Caminho das Letras*.

promover um ciclo de produções de gêneros falados e escritos: conversa orientada, relatos orais, síntese, resumo, resenha, crítica, recital até a produção literária.

Cinco dos professores entrevistados disseram que o mais importante, no lançamento da revista literária é a apresentação dos alunos/autores à comunidade.

Dois dos seis professores disseram que preparariam os seus alunos para a produção do editorial da revista hoje redigido por professores.

A crítica ao processo de seleção de textos para a publicação é quanto à organização por parte de quem os recolhe para serem entregues aos responsáveis pela seleção e digitação, visto que textos foram perdidos nessa parte do processo.

Os professores destacam a seleção criteriosa, observando-se as dificuldades de nível de escolaridade dos autores dos textos, destacam também a responsabilidade com que são conduzidos os trabalhos, as oportunidades dadas aos alunos, cabendo aos professores direcioná-los.

Sobre o que se privilegia no trabalho com Língua Portuguesa, cinco dos professores responderam que a leitura silenciosa, em voz alta, a interpretação oral e escrita, o debate sobre o gênero textual em voga, a produção do gênero.

Ao comentar o projeto, a Professora Áurea disse “É importante que projetos como o da revista em questão alcance outras dimensões, seja conhecido, saia dos muros da escola, seja um bom exemplo para outras escolas, entidades, instituições.

Pode estar aí a continuidade do reconhecimento de um projeto interessante, válido para os alunos, professores, direção e todos os outros envolvidos que passaram por momentos extremamente comprometidos, diversos, densos com as atividades de leitura, produção e seleção dos melhores textos para comporem a revista.

O Professor Wilson disse “Sou apaixonado pelo projeto (...)” A Professora Wilma Colares disse “O *Projeto Revista Literária Caminho das Letras* é de grande importância para nossa escola, ele envolve alunos, professores, direção, supervisão e toda a comunidade do bairro.

O mesmo dá ao aluno a oportunidade de criação, interação com os colegas, oferece aos mesmos a possibilidade de crescimento intelectual, emocional e social.”

O editorial da revista 2007 apresenta o objetivo da criação desse suporte “... servir de veículo de divulgação das criações literárias dos alunos dos níveis fundamental e médio”. E deixa bem claro sobre a produção de textos para a revista que

Não se teve a preocupação de avaliá-la como produção artisticamente elaborada porque todos os autores ainda se engatinham por estas veredas. Reserva-se, entretanto a certeza de que muitos desses colaboradores as trilharão com o brilho de escritores de escola.

4.3.3 Quadro síntese dos objetivos do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*

A revista apresenta-se com os objetivos que se elencam abaixo, relacionados aos autores da comunidade escolar que os descreveram:

Autores	Objetivos descritos
Diretora e Vice-diretora do noturno (ex-professora de Língua Portuguesa)	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar o quadro de violência crescente que se delineou nas escolas; • Corrigir erros que levaram tantos alunos ao analfabetismo funcional; • Aumentar os níveis de proficiência do ensino-aprendizagem em leitura e produção textual de educadores e educandos; • Servir de veículo de divulgação das criações literárias dos alunos dos níveis fundamental e médio que poderão um dia vir a serem escritores que surgiram na escola.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar alunos e professores mais reflexivos, críticos, questionadores da realidade em que estão inseridos.” • Proporcionar aos alunos um salto qualitativo em suas produções; • Desenvolver o trabalho com outros gêneros orais e escritos; • Motivar, despertar no aluno a vontade de escrever com maior qualidade e em maior quantidade; • Proporcionar aos pais alegria de verem os filhos como autores da Revista; • Proporcionar ao professor experiência profissional; • Desenvolver projetos paralelos de Literatura e variações linguísticas. • Incentivar o gosto pelas artes, sobretudo a literária; • Promover um ciclo de produções de gêneros falados e escritos: conversa orientada, relatos orais, síntese, resumo, resenha, crítica, recital até a produção literária; • Apresentar os alunos/autores à

	<p>comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar alunos para a produção dos editoriais; • Levar a comunidade escolar a comprometer-se com atividades de leitura, produção e seleção de textos para a revista. • Envolver alunos, professores, direção, supervisão e toda a comunidade do bairro. • Dar ao aluno a oportunidade de criação, interação com os colegas; • Oferecer aos alunos a possibilidade de crescimento intelectual, emocional e social.
--	---

Tabela 5: Síntese dos objetivos do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*

4.4 A produção de textos e os critérios de avaliação dos textos para a publicação

A escola como um todo ainda não tinha e não tem clareza suficiente para entender a revista literária com os pressupostos dados por Barthes, que ao comentar a qualidade de uma obra literária diz:

[...] a obra é essencialmente de natureza paradoxal, é signo da história e ao mesmo tempo a ela resiste. Este paradoxo fundamental evidencia, de forma mais ou menos clara, em nossas histórias literárias: cada um de nós percebe que a obra se furta à apreensão, que ela é algo diferente do que sua própria história, do que a soma de suas fontes, das influências ou de seus modelos. A obra forma um núcleo sólido e irredutível na massa indiferenciada dos acontecimentos, das condições das mentalidades coletivas. (BARTHES, in Wolfgang Iser, pág.:138)

Por enquanto, está claro para todos que:

A estética pode contribuir no sentido de questionar a passividade do homem moderno em relação ao consumismo e a tornar-se objeto de consumo, alienado aos padrões de um mundo industrial, nesse sentido, a literatura, que se inscreve como das mais representativas modalidades da arte, há de ter fundamental importância na formação do estudante, nos mais diferentes níveis, e do leitor de modo geral³².

A grande maioria dos linguistas fala sobre gêneros correntes em jornais, revistas, textos utilitários e faz lembrar que os gêneros literários não preparam o aluno para o universo do trabalho ou das práticas sociais correntes diárias essenciais.

³² GOULART, Audemaro Taranto. *A educação estética do homem: o texto literário na sala de aula*. Artigo disponível em : <https://sites.google.com/site/portaipaideiadeliteratura/>., acesso em 15/06/2012.

Segundo a diretora, o trabalho de literatura na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha se conduz no sentido de uma preocupação com a formação do ser humano sensível, que se valoriza e respeita os outros, preparado para se posicionar frente às pessoas e defender suas ideias.

Essas palavras vão ao encontro do que diz Goulart (2012) “ser humano, sujeito crítico, racional, atento às mudanças tecnológicas, mas não desconectado de si mesmo e de suas origens, de sua própria emoção, sujeito equilibrado,”³³

O trabalho na Escola Waldemar, parece convergir para a formação do ser humano comprometido com a sua formação, com as pessoas, com a cidade, com o seu país, com a natureza; do que se abstrai a ideia do cuidado com a sustentabilidade do planeta.

Nessa direção, os professores em parceria com a direção da escola e a supervisão incentivam, cada um ao seu modo, os alunos a produzirem textos literários. As produções passam por leitura e correção dos professores, que escolhem as *melhores produções*, embasados em critérios subjetivos: criatividade, profundidade de discussão dos temas, estratégias utilizadas para a produção de efeito de sentido. Posteriormente, uma comissão de dois ou três professores, junto à direção da escola, julga os melhores textos, segundo os mesmos critérios, ao mesmo tempo em que todos os textos passam por revisões para a publicação.

As revistas de 2007, 2008, 2009 e 2010 são objeto de investigação deste texto, no que diz respeito à sua constituição.

Para isto propõe-se a análise das revistas: para se conhecer o seu valor como instrumento de ensino na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. É o que se verá agora na síntese mínima de cada revista, uma leitura, o máximo objetiva possível, de cada exemplar que se pôde ter em mãos. Não serão apresentados o primeiro e o segundo números, 1997 e 1998, porque não se teve acesso a esses exemplares. A edição 2011 será analisada posteriormente.

4.5 Uma leitura das Edições da *Revista Literária Caminho Das Letras*: 2007, 2008, 2009 e 2010

A *Revista Literária Caminho das Letras* 2007³⁴, tem 33 páginas, 28 textos publicados, participação geral de 4 professores de Língua Portuguesa. A poesia que se

³³ Ibidem.

lê na Revista 2007 não raro abre mão da rima, da métrica e mostra-se com o tom alienante do romantismo. A força da poesia engajada surge em um ou outro poema como *Pátria Verde*, de Tarciso Alves Pinto, turma 604 (pág.: 19), mas carregado de utopia ou extrema desilusão. À poesia desta revista não escapa o fervor nacionalista, resquício do estilo romântico e influência da música sertaneja. Os autores preocupam-se com a forma em detrimento do conteúdo, a rima é para eles sinônimo de poema, o que atravanca a qualidade do texto, o aspecto paródico ou humorístico não tem lugar nas produções que se abrem em verso ou prosa. O tema predominante é o amor mal fadado, mas também a infância, a esperança, a felicidade, a saudade, o meio ambiente degradado, o sentimento contraditório inspirado pela pátria, a violência e os preconceitos, as drogas, a passagem do tempo, a família fragmentada e a saudade do não vivido. Há predominância de versos curtos e quartetos, mas apresentam-se também dísticos, oitavas, décimas ou dois ou três tipos de estrofe em um único poema. A terceira pessoa predomina, mas há poemas escritos em segunda pessoa, o que denota artificialidade. A descrição predomina sobre a narração e a argumentação. A interlocução marcada e direta surge em alguns poemas com a caracterização explícita de locutor e interlocutor. A interlocução menos marcada também é usada como técnica de composição do texto. A pergunta retórica surge em alguns poemas. A linguagem formal caracteriza todos os textos. Há *expressões feitas* em alguns poemas, silepse de número, e surpreende o uso de anáfora em função da homogeneidade das estratégias de produção. A prosa surge em dois pequenos contos, ambos de fundo moral. A unidade temática é mantida, a coesão respeitada _ talvez em função da interferência do revisor. Nos conteúdos ou no aspecto formal, os textos mostram raras alterações e surpresas raras, em uma ou outra pequena ironia. Os textos não impressionam, são altamente previsíveis. Resultado de exercício de escrita e não de escrita para interlocução.

A *Revista Literária Caminho das Letras* 2008³⁵, tem 40 páginas, 33 textos publicados, participação geral de 7 professores de Língua Portuguesa. A poesia que se lê na *Revista* 2008 apresenta-se um pouco diferente, embora ainda se veja muito da poesia marcadamente romântica, “amorosa chorona”, surgem questionamentos sobre a existência, as injustiças sociais, a figura do negro, e pela primeira vez, com mais impacto, a religiosidade, os valores humanos, a valorização da escola e a nostalgia de

³⁴ *Revista Literária Caminho das Letras*. Ano III, nº 3. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG.

³⁵ *Revista Literária Caminho das Letras*. Ano IV, nº 4. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG.

ter de deixá-la, o respeito à diversidade social, econômica e cultural, e, surpreende, a intertextualidade presente no poema “Cenas de *Christiane F.*” de Fernanda Kind Ziemer, turma 802, (pág.: 23). Suaviza-se a preocupação com a forma. Os autores assumem, como maior qualidade, a prosa de caráter menos moralizante que se revela em pequenos contos de mistério ou contos relatos de experiência. A intertextualidade surge também como estratégia de produção tanto no nível da alusão quanto no nível da referência no relato: *Eu sou quem eu sou, mas só no “por enquanto”* de Leandro Santos Oliveira, turma 802, (pág.: 33), e no conto *A Galinha dos Ovos...* de Marcos Guilherme Santos, turma 702, (pág.: 29). Na poesia, embora haja predominância de versos curtos, opta-se por estrofes mais longas, os versos ficam mais longos também. A terceira pessoa domina as produções, e o tom das poesias é mais natural. Os poemas narrativos ganham espaço maior. Mantém-se a presença de interlocução marcada e direta, e surge a interlocução menos marcada como técnica de composição do texto. A pergunta retórica é usada com mais frequência. A linguagem formal cede espaço a expressões coloquiais tanto na prosa quanto na poesia. Os textos ganham em expressividade. As *expressões feitas* diminuem e surpreende o uso da técnica do diálogo teatral no texto “Fome” de Ana Lúcia de Souza Faria, turma 804, (pág.:15). Nos conteúdos e no aspecto formal, os textos mostram-se mais densos, talvez por se aproximarem mais da realidade dos alunos, do seu universo sócio-cultural. A intergenericidade: filme/poema, a intertextualidade, a introdução de contos de suspense diminuem a previsibilidade dos textos apresentados.

A *Revista Literária Caminho das Letras* 2009³⁶, tem 68 páginas, 60 textos publicados, participação geral de 15 professores entre os de Língua Portuguesa e os de Filosofia, História, Geografia. A prosa ganha força embasada na intertextualidade do conto que mistura mitologia clássica³⁷ e na releitura de histórias infantis, o que se vê em *Diana e Acteão* de Stânia Ferreira da Silva, turma 704, (págs.: 18 e 19). O humor surge em *O homem que desafiou o diabo*, retextualização de Gabriel Pereira da Silva, turma 603, (pág.: 37). As narrativas de suspense deixam entrever o momento histórico vivido pela escola que dava naquele ano o alerta para a H1N1; a virose conhecida também como *Gripe Suína* surge no conto *A Velha*, de Paulo Henrique Souza Pinheiro, turma 604, (pág.: 6). A ironia surge em *Uma chance para o Lobo*, um conto de Amanda

³⁶ *Revista Literária Caminho das Letras*. Ano V, nº 5. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG.

Ferreira dos Santos, PAV E, (págs.: 55, 56) que muda a perspectiva da narrativa do original *Chapeuzinho Vermelho*. A poesia e a prosa apresentam ainda elementos do texto “romântico chorão”, mas não é difícil observar que os textos estão mais complexos. Predomina na poesia que se lê na *Revista 2009* a história do negro escravo, a condição de violência a que foram submetidos, os sentimentos advindos dessa condição, a exploração sexual, a abolição, é o que se lê em *Época de dor*, de Gilvana Ribeiro Silva, turma 703, (pág.: 20). Mas a poesia sobre o negro ganha força política na contemporaneidade de *Sou Negra*, de Kateline Alves Santana, turma 704, (pág. 54). A revolução sexual feminina é tema discutido em *Guerreiras do Sexo Frágil*, um poema de Keity Dayane Pereira Sena, turma 2º B, (pág.: 23). A corrupção é tema de *O Preço*, de Sidney Nunes dos Santos, turma do 3º ano A, (pág.: 35). As poesias mais lúdicas se transformam em espaço de reflexão, como em *Palhaço*, de Edilene Pereira de Souza, turma 1º A, (pág.: 39). O meio ambiente, os valores humanos, a pátria, a passagem do tempo voltam a ser temas da poesia mais repetitiva. Relatos surgem no final da revista que traz a seguinte justificativa em seu editorial “Para não deixar escapar nenhuma oportunidade de arrancada inicial a *Revista Literária Caminho das Letras* abre espaço também para textos não literários cujos conteúdos revelam a realidade de nossos alunos e seus desafios ante às mazelas da sociedade: carências, violências e injustiças.”

A incoerência superficial mesma nestes textos é o que mais revela sobre os alunos que chegam a escolas de periferia. Os autores sabem de modo intuitivo e deixam escapar tudo da realidade da sua casa, do bairro, da cidade, sabem julgá-la, têm parâmetros culturais empíricos sobre o que é legítimo, legal, desejável para o sujeito, para o cidadão. É o que se lê em *O que é verdade?*, de Marcelo Fernandes Matos, turma 605, (pág.: 65) ou em *Nossa cidade, nosso lar*, de Cosme de Jesus Pereira de Souza, turma 605, (pág.: 63).

A *Revista Literária Caminho das Letras 2010*³⁸, tem 68 páginas, 88 textos publicados, participação geral de 14 professores entre os de Língua Portuguesa e os de Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Matemática. Apesar dos laivos de idealismo romântico do editorial, da supervalorização da Literatura em detrimento de todas as outras conquistas e aprendizagens humanas “A literatura é a arte suprema da palavra e, é através dela que se muda a mente humana, a sociedade e o mundo.”, o editorial revela

³⁸ *Revista Literária Caminho das Letras*. Ano VI, nº 6. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG.

muito dos objetivos do trabalho que se realiza para a produção de uma revista como essa “esta Escola não só promove um harmonioso encontro da vida com a cultura e a educação, mas também almeja ampliar, quiçá, de forma crítica, o ângulo de visão dos educandos.”

As eleições de 2010 são tema da revista que revisita o processo eleitoral, as promessas dos candidatos, a cobrança devida aos cidadãos, como se vê em *Eleições*, de Nathália Duarte Miranda, turma 901, (pág.: 8), *É dia de Eleição*, de Luíza Moreira, turma 904, (pág.: 11), *Vergonha Brasileira*, de Wesley Ribeiro Nogueira, turma 3º A, (pág.: 53) problemas sociais e familiares surgem em *Até Quando...*, de Thaynara Gonçalves, turma 901, (pág.: 7). O Estatuto da Criança e do Adolescente é também razão de poetas em *Criança Abandonada*, Sander Ilson Sousa Vieira, turma 901, (pág.: 12) e *De Menor*, de Tharsus de Jesus Huhn, turma 901, (pág.: 18). A vida surge em vários poemas existencialistas e atinge o seu máximo em *Palcos de Loucos* de Natália Duarte Miranda, turma 901, (pág.: 16), *Contradições*, de Ingra de Abreu Costa, turma 803, (pág.: 23), *Estações*, de Aiessa Pinto Distinto, turma 3ºA, pág. 61, e na prosa de *Palavras*, de Sadrak Santana Pereira, turma 605, (pág.: 39). Temas modernos, tecnológicos misturam-se a valores humanos em textos como *O Celular*, de Bruno Nogueira Lima, 2º PAV A, (pág.: 18), ou *Indignação*, de Lorena Pinheiro, 2ºD, (pág.: 19) que discute o tema pichação. O preconceito surge no texto *Maria do Proche* de Maria Eloísa Souza Duarte, turma 704, (pág.: 33), um texto que dialoga muito bem com *A doida*, de Carlos Drummond de Andrade. A efemeridade das coisas e da vida é tema da excelente prosa do conto *Mas o Relógio não Parou*, de Leonardo Ramalho Ferreira, turma 604, (pág.: 34). O diálogo com a poesia de Roseana Murray surge em *Oi, Menino do Planeta Azul!*, de Bruna Santos Novais, turma 605, (pág. 35). Separação é tema de *Um dia para não esquecer*, de Katrinny Ferreira Souza, turma 603, (pág.: 38). *Das lembranças que me fazem ser o que sou*, de Sara Lenice Bonfim Lemos, turma 603, (pág. 39) fala da importância da música. Graça, namoro, suavidade encantam em *Os Passarinhos*, de Caroline Fernandes Novaes, turma 603, (pág.: 41). A poesia metalinguística fica mais rica em *Leitura*, de Robson Evangelista dos Santos Filho, turma 2º B, (pág.: 64) e *Poesia*, de Jéssica Barbosa Silva 2ºB, (pág.: 68) .

Além dos temas muito mais variados, mais bem desenvolvidos e surpreendentes, sobretudo na poesia, a revista literária 2010 traz a inovação da retextualização, presentes na entrevista que se transforma em conto-relato em *Minha história, minha vida*, de Betânia Rocha Laube, turma PEP – EJA, (pág.: 47). Pela primeira vez na revista, tem-se

a presença da fábula, é o texto *O Pássaro Encantado*, de Michelly Dias Cardoso, turma 3º A, (pág.: 54).

O trabalho de produção das revistas de 2011 é alterado pela mudança de estratégia de ensino no vespertino da escola.

4.6 O ano de 2011

Falar de objetivos da Revista Literária 2011 sem dar visibilidade a outro projeto anterior a ele, seria incorrer também em omissão que poderia pôr em risco a compreensão do leitor a respeito da condição que se tem de execução da proposta que se verá.

4.6.1 Um relato

Era o primeiro ano em que eu trabalhava com o ensino médio da escola pública. Encontrei os alunos desmotivados e descrentes de aprendizagem. Depois de anos distante, cuidando dos anos iniciais do fundamental e trabalhando no ensino superior, em Faculdade particular, fui convidada a trabalhar com os alunos do turno vespertino da Waldemar. A direção acreditava que eu pudesse fazer os alunos melhorarem a aprendizagem. Diante das turmas, eu pensava: Como desenvolver o gosto pela aprendizagem? Ignorando alunos desmotivados pela ausência de aprendizagem significativa nas séries anteriores como se eles não existissem?

Iniciamos o ano estudando sobre a Ditadura e a obra de Chico Buarque de Holanda, o segundo e o terceiro anos acompanharam bem, as turmas de primeiro ano não. Tentei com eles o modelo do ensino tradicional oferecido a filhos de famílias ricas com quem eu trabalhara por seis anos em escola particular e pré-vestibulares, era o modelo do ensino da gramática normativa pura, descolada da atividade linguística e a Literatura historiográfica, eles não compreendiam do que eu estava tratando, estavam enjoados do novo acordo ortográfico, de sintaxe que nunca aprenderam direito. O máximo que obtive com o resultado foi mais desmotivação.

Por sorte encontrei na Faculdade o professor de Filosofia e Ética, Raphael Calvo, com quem aprendi um pouco sobre Gramsci, que mais tarde acabei encontrando na biblioteca da escola. Os meus alunos são filhos de trabalhadores das classes C e D

que em sua maioria não lograram alcançar sequer o ensino médio. Isso fez pensar em outras coisas, na representação que tinha para eles o universo do trabalho, do fazer.

Partindo do princípio de que a escola tem uma história de adesão por causa dos projetos de arte, propus um projeto complementar ao da Revista Literária.

O primeiro projeto dividia-se em dois instrumentos:

- a) *Arte na Waldemar*, que durou de abril a setembro, em que propus aos alunos de todo o ensino médio – vespertino, trabalhos que os envolvessem, em uma dinâmica de alta produção. Assim o fizeram: promoveram-se peças de teatro, recitais, revista literária, *blog*, leitura de férias (cada aluno levou para casa um ou dois livros da biblioteca, romances, contos, crônicas);
- b) *Jornalismo e Literatura na Waldemar*, com a mesma duração do primeiro. Naqueles meses, fomentou-se a produção de textos jornalísticos que versassem sobre todos os eventos e projetos da escola e, em seguida, a produção de poemas e narrativas para a publicação na revista literária.

A abertura da primeira etapa deu-se em abril, com a peça teatral “Consumo sem Noção”, criação do Blog, lançamento do *Jornal Folha Conexão Santa Clara* com culminância em setembro. No dia do aniversário da escola, em todos os recantos do jardim havia números sendo apresentados, cartazes traziam a Literatura Brasileira do séc. XVI à contemporaneidade. Os quase 160 alunos do ensino médio vespertino apresentaram trechos dos maiores nomes da literatura nacional da cultura popular ou clássica. O teatro trouxe tragédias de Shakespeare, *Macunaíma* de Mário de Andrade, *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Os recitais, poesias de Camões, Gregório de Matos Guerra, o indianismo de Gonçalves Dias, a modernidade de Manuel Bandeira, Carlos Drummond, Cecília Meireles, Ferreira Goulart, Vinícius de Moraes e Adélia Prado. *A Roda de Versos: Minas ontem, Minas hoje* trouxe a cultura popular mineira. Mais de trinta alunos apresentaram com evoluções de quadrilha e música mineira do Jequitinhonha e dos três Vales, a poesia produzida por alunos da escola, publicadas na *Revista Literária Caminho das Letras* de anos anteriores. Fizeram-se sessões de apresentação falada do primeiro exemplar do Jornal. Todos esses números foram apresentados nos jardins da Escola para a comunidade que se dividia nas reapresentações que aconteciam a cada hora, pelo menos quatro vezes cada uma, para um público itinerante.

Mal se encerrou aquela primeira etapa, iniciaram-se as produções para uma segunda que teve culminância em quatro de novembro com o lançamento do sétimo

exemplar da *Revista Literária Caminho das Letras* (com participação maciça dos alunos) e do segundo exemplar do Jornal *Folha Conexão Santa Clara*.

Em dezembro, realizou-se o festival de teatro com novas peças, com a realização inteiramente sob a responsabilidade dos alunos, uma vez que se julgou necessário, partindo das dificuldades encontradas em suas produções, intensificar o estudo de recursos linguísticos mais específicos, pois atingidos os objetivos iniciais de envolvimento com a aprendizagem na comunidade escolar, pôde-se avançar.

Sem a mobilização dos projetos, sem a crença no que podiam realizar juntos, professora e alunos não poderiam ousar em pensar a aprendizagem significativa e mais sistematizada de Língua Portuguesa.

Os alunos não aprenderam o proposto no planejamento anual inicial, cópia do livro didático, mas o projeto trouxe vantagens muito claras, eles têm uma disposição diferente para os estudos, algo como um engajamento rápido nas propostas que lhes são feitas, responsabilizam-se muito mais, aprendem mais rápido, de forma muito mais efetiva e, autonomamente, inclusive.

Estão mobilizados para o aprofundamento dos estudos, assumiram uma postura mais reflexiva frente à aprendizagem da disciplina. A execução dos projetos, a certeza de que o que se lhes propõe está na medida do que podem aprender e representar foi muito significativo para eles, para a autoestima inclusive, mas é mais que isso, aprenderam o que lhes pareceu significativo, aprenderam muito sobre pertencimento e escreveram, em relato para este texto monográfico, sobre a sua experiência de leitura e escrita para a publicação na *Revista Literária Caminho das Letras*, para a vida.

Jaqueline da Silva, aluna do 1º E, diz:

Escrever um texto para a revista literária é um grande desafio, uma imensa responsabilidade. Ter o texto publicado, uma grande emoção, esperança, orgulho, é a prova de que sou capaz, a prova de que os meus professores alcançaram seus objetivos (ou quase), me capacitaram e instruíram-me para escrever um texto escolhido entre tantos.

Os alunos que em sua maioria experimentam o projeto desde a sua retomada, há cinco anos, revelam que não compreendiam o projeto, que os professores não explicaram para eles sobre o projeto, alguns afirmam que só tomaram consciência do que era mesmo o projeto ao chegarem ao ensino médio.

Disseram ainda que produziam textos porque alguns professores diziam que eles deviam escrever um textinho para a revista literária, outros professores faziam propostas

de produção textual, eles faziam os textos e só no final do ano sabiam que os textos concorreriam para a publicação na revista literária.

Raríssimos alunos do ensino médio do vespertino confirmaram que tinham consciência da importância da revista ou que entendiam do projeto antes de chegar ao ensino médio.

Muitos alunos disseram ter ignorado o projeto, ter feito textos por fazer, a maioria disse que todo ano passa por situações diversas, desde a dificuldade em romper com a timidez, o medo, a ansiedade, a frustração da reescrita, da criação de novos textos para, em geral, não conseguirem publicar os textos produzidos, o que, a princípio, os desanima para uma nova tentativa, mas depois os incita a tentar novamente até o inegável sentimento de euforia, ao se verem desafiados pela possibilidade de publicação, de ultrapassar os próprios limites, de ter a honra, o prazer, a alegria de ver o texto publicado em uma revista que caracterizam como muito séria, revista que se tornou alvo e objeto de conquista por ser de difícil acesso para escritores inexperientes, como eles mesmos a descrevem.

Antônia Marize Pereira Silva, aluna do 2º D, diz:

Escrever para a revista literária é uma oportunidade de expressar opiniões, sentimentos, ideias, reflexões e mostrar realidades, fantasias imaginadas. Colocar o leitor em outro mundo; chamar a atenção do leitor não é fácil, temos que escrever algo realmente interessante, algo crítico, às vezes até polêmico para que o leitor entre em diálogo com o autor, isso eu acho interessante na leitura.

Ter um texto narrativo ou poema escolhido para a revista literária para mim é uma vitória, pois os textos, poemas escolhidos para a revista são os melhores, de alta qualidade entre outras qualidades. Para ter um texto na revista literária eu lutei, escrevi vários textos e poemas, dentre eles dois foram selecionados e um foi escolhido para a revista. Fiquei muito feliz e muito satisfeita, pois as tentativas valeram o esforço e a dedicação que tive, pois tive um objetivo e alcancei, pois quem não planta, não colhe, pois quem não tenta, não acerta, pois quem não escreve, não será autor.

E agora posso falar que sou autora, não pelo fato de ter aprendido em textos, poemas, mas pelo fato de ter aprendido com textos e poemas e continuar escrevendo.

Questionados, responderam em relatos escritos, redigidos para contar sua experiência com a revista, que gostariam muitíssimo de publicar um texto seu para mostrarem que são capazes de fazer uma coisa que parece estar além da capacidade deles, acham que a publicação é uma prova de que conseguirão ir muito além, em sua vida pessoal, profissional quando saírem da Escola.

Alguns comentam sobre o quanto se exercitaram ao escreverem para a revista. Outros dizem de como se habituaram a ler para serem escritores, muitos dizem que não têm criatividade, que não estão prontos para escreverem, que sabem como uma tarefa dessas exige um compromisso e uma responsabilidade que eles não sabem se conseguiriam ter. Mas alguns, em seus relatos, superam qualquer expectativa.

Marielle Fernandes Rodrigues, aluna do 2º ano D, descreve o processo de produção e a importância que o projeto tem em sua vida:

Quando vou escrever, eu tento buscar toda verdade que tem dentro de mim, tento compreender todos os meus sentimentos e busco inspiração até na linha do tecido sobre a mesa que sento para pensar. Escrevo com toda a sinceridade uma mentira imaginada, que é estudada com muito receio em meu interior, pois tenho medo que ao invés de me tornar uma escritora, eu me torne uma impostora como muitas pessoas que vejo dizer que são escritoras, quando, na verdade, a única coisa que elas fazem é passar para o papel palavras que não dizem nada, e só de olhar, você já sabe o que elas querem dizer. Literatura não é isso, Literatura é aquilo capaz de mudar o pensamento do homem, é aquilo que faz o homem compreender a ele mesmo.

A Literatura nos consola e é a única que nos permite viajar dentro da cabeça de outras pessoas. Escrevo e leio todos os dias, nem que seja uma frase, um pensamento, mas eu leio. Os livros me dão conselhos que eu jamais permitiria que alguém me dissesse, o livro é o meu melhor amigo. Um dia ouvi dizer de um poeta que livro bom é aquele que te lê.

Para a revista literária, eu já perdi a conta de quantos textos eu escrevi, publiquei uma vez, um único texto, o número um nunca foi tão grande para mim, bastou apenas um texto meu ser publicado, para eu descobrir que todas as noites de insônia que peguei um livro e comecei a ler, não eram um passatempo até o sono chegar. Eu descobri que ler fazia parte da minha vida e era um impulso para o meu sucesso no futuro.

(...)

Eu prometi para mim mesma que enquanto eu viver, mesmo se eu tiver apenas uma mão, porque se eu perder a direita, eu tentarei com a esquerda, independente de eu ser ou não boa escritora, eu continuarei a ler e a escrever.

A *Revista Literária Caminho das Letras*, da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha mais do que um suporte dos gêneros literários: poema, crônica e conto, ou um instrumento de apoio pedagógico, tornou-se um objeto de desejo de muitos alunos, sobretudo no que diz respeito à publicação. Já não se lhe questiona o significativo valor social, conforme o revelam alunos, professores e a diretora.

É um projeto que mexe com as emoções, o brio e o imaginário dos alunos. A respeito das leituras, Matheus Alves Bangose, aluno do 2º ano D, relata:

A leitura para mim é algo fundamental, é a ferramenta ideal para a formação humana. Temos muita facilidade em encontrarmos livros, para ler e extrair o conhecimento que nele contém, mas na maioria das vezes não é a leitura que preferimos com tantos outros meios de lazer como vídeo games, televisão, internet; ficamos mais na preferência desses meios mais tecnológicos do que na arte milenar de ler e se perder em uma história que jamais é encontrada a não ser em um livro.

Acho que a leitura foi toda a peça chave para a nossa evolução, tanto tecnológica quanto filosófica, pois a leitura pode ser guardada em livros que são passados de geração em geração que vão aperfeiçoando os seus conceitos de acordo com a sua época. A reflexão humana posta nos textos pode possibilitar um meio melhor de convívio para todos.

Esse projeto hoje integra a *Rede de Comunicação Social WNR* e o *Grupo Cultural Viva Voz*³⁹. O grupo constituiu-se em 26 de agosto de 2006, é uma sociedade sem fins lucrativos, de caráter cultural que hoje envolve os projetos: *Revista Literária Caminho das Letras* (1997), o *Grupo Musical Vozes ao Vento* (2006), a *Rádio WNR* (2008), o *Jornal Folha Santa Clara* (2011), o blog <http://polivalentewnr.blogspot.com> (2011).

Os crescentes resultados em Língua Portuguesa alcançados pela escola em avaliações do SIMAVE/PROEB muito se devem ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelos projetos da *Rede de Comunicação Social WNR* e *Grupo Cultural Viva Voz* acima descritos, mas a Escola considera as leituras e a produção de textos, proporcionadas também pelo projeto institucional *Revista Literária Caminho das Letras*, a sua grande força para a mudança de perspectiva em termos de ensino.

O projeto destaca-se pela alta motivação que traz aos alunos e integração entre alunos, professores, educadores, como se registra na fala da diretora Vilma Leão da Silva ao *Folha Conexão Santa Clara*: “Somos parceiros que se respeitam mutuamente, além dos laços afetivos que conseguimos conquistar em todos estes anos.” (pág.: 2), ou como afirma o professor Wilson, criador do projeto, “O maior aprendizado talvez seja a interação bonita que tenho com a comunidade.

“Aprendi muito com os alunos e com a comunidade” (pág.: 3) ou a professora Vera sobre a sua meta que “sempre foi a formação humanística, não se prendendo apenas aos conteúdos acadêmicos, uma vez que conhecimento sem sentimento cria robôs, não pessoas, cidadãos.” (pág.: 4) ou a professora de Ensino Religioso Dilma Dourado “Música e arte são os nossos aliados nesta construção.”.

³⁹ Vide anexos D e E, cópia do Estatuto, ata de fundação do grupo, e a certidão de utilidade pública.

Ou o professor de artes João Eduardo Pereira de Freitas “Eu me sinto bem porque há uma diversidade de pensamentos, ideias, criatividade e habilidades.”. Ou como revela Dayane Aparecida, aluna do 3ºC em seu relato:

Quando se fala em Revista Literária pensamos em compromisso, responsabilidade e dedicação.

Conseguir levar um texto à Revista é o sonho de quase todos os alunos. A Revista Literária une professores, alunos e colaboradores, isso é importante ajuda na aproximação dos alunos com todos.

Ter o meu texto na revista depois de tantas tentativas foi uma das sensações mais maravilhosas que pude ter. (...) considero a revista uma oportunidade para os alunos crescerem tanto no desempenho escolar como na vida. *Caminho das Letras*, caminho da vida!

Como se pôde notar, o ano de 2011, com a intensificação do teatro, criação do blog, lançamento do jornal foi um ano produtivo e propiciou o revisitar da revista e da sua própria história por parte do corpo discente e docente.

A edição 2011 por sua especial localização e função histórica, é contemporânea e precursora da produção de novos gêneros e estratégias de composição.

4.6.2 A Revista 2011

A *Revista Literária Caminho das Letras* 2011, tem 68 páginas, 90 textos publicados, participação geral de 11 professores, 10 de Língua Portuguesa e um de História.

No editorial da Revista, lê-se:

O projeto Revista Literária Caminho das Letras, dentre tantos que visam ao aumento do índice de leitura, reflexão e produção textual oral e escrita, sobressaiu-se e ganha espaço no imaginário do corpo discente fomentado por uma produção artística muito mais densa neste ano de 2011. As salas de aula transformaram-se por um tempo, em moinhos de vento, em campos de batalha, em sertões, em recantos paradisíacos, em redação de jornal, em espaços horrendos de suspense e dor ou delicados recantos de sensualidade, de graça e de suavidades; transformaram-se em um lugar só meu”, em templo de encontro nem sempre harmonioso com a vida, a cultura e “a educação de mim mesmo”.

A visada crítica dos alunos sobre o mundo surge em laivos de ironia poética, narrativas memoráveis, recontos de uma vida vivida ou imaginada. A Revista Literária Caminho das Letras é a estação, o ponto de partida. Os jovens aprendizes detêm seu olhar na saga da travessia que só a experiência do conhecimento de si mesmos, dos sentidos, das sensibilidades, da busca de compreensão dos homens, dos lugares, dos acontecimentos que os cercam lhes permitem. E assim tecem a sua noção de real e de realidade, pela reinvenção das suas vidas, dos seus sonhos, dos desejos de viagens que a vida não lhes permitiu fazer.

Poesia e prosa literárias fincam trilhos e vagões, ônibus e rodoviária, aeronaves e aeroportos, navios e portos. Abrem-se os caminhos com letras, com imaginação, com saberes muito antigos, com a compreensão da vida que lhes chega por uma experiência nem sempre tenra, nem sempre doce, nem sempre feliz. Vê-se nos olhares e no que há por trás deles o desejo de que o mundo fosse todo colorido e as histórias de finais felizes. A experiência, no entanto, que os faz rever a vida e reavaliar o real nem sempre confirma a felicidade, o que sempre os obriga a voltar os olhos para o inefável de tocar o sonho, o paraíso. A luta vã, Drummond, contra a imemorial falta, a grande e eterna falta.⁴⁰ (pág.: 3).

A Revista 2011 comemora os 40 anos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha, por isso abre, excepcionalmente, espaço para um poema laudatório do professor Wilson dos Anjos Silva.

O poema *Salve!... Salve!...* (págs.: 6 e 7) do gênero oratório epidítico (laudatório) é um discurso de louvor ao presente, às conquistas da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. O sujeito lírico propõe-se à admiração dos espectadores e, para isso, extrai argumentos do passado e do futuro. O valor que o inspira é a importância, a nobreza da Escola a qual ele amplifica, pois já é conhecida pelo público. O gênero persuasivo reforça a heroicidade da Escola. A poesia é carregada de sentimento de pertença, e canta os valores que a Escola imprime em todos os que passam por ela, o sentimento cívico, patriótico, humano, de cidadania. É

⁴⁰ Revista Literária Caminho das Letras. Ano VII, nº 7. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG.

um poema essencialmente pedagógico que não visa ditar, mas orientar escolhas futuras⁴¹.

Dennis Dannylo Rodrigues Mattos, 3ªA, (pág.: 8) traz o efeito das narrativas sobre o leitor e faz o elogio à leitura, com toda a criatividade, no poema *Coração de Papel*. Robson Evangelista dos Santos Filho, 3ªB, (pág.: 9); Breno Henrique Colares Silva, 2ªA, (pág. 13) e Tarciso Alves Pinto, 2ªC, (pág.: 50), poetizam sentimentos e sensações frente à face conflituosa e difícil da realidade política e social brasileira nos poemas engajados, poemas de denúncia: *Viver... A Esperança, Números e Uma Carta a Noel*, este último, um poema de fina ironia direcionada aos políticos corruptos. O alerta para a destruição do meio ambiente é dado na transfiguração do rio (que divide a cidade) em monstro, no poema *A Lenda do Monstro Todos os Santos*, de Dennis Dannylo Rodrigues Mattos, 3ªA, (pág.: 8). Destaque-se a intergenericidade nesse trabalho. Nathália Duarte Miranda, 1ªA, (págs.: 33 e 34) apresenta, em versos, os conflitos em *Adolescência*. Concepções de poesia surgem no poema metalinguístico *Receita Poética*, de Dalila Fernandes Tameirão, 6º ano, (pág.: 39). Eder Torquato de Oliveira, 3º EJA Médio, (pág.: 40), faz poesia saudosista e diz o que é ser parte da Escola Polivalente⁴², em *Fazendo Parte Desta História*, nesta poesia o predomínio do sentimento de pertença. A África, conflitos de família gerados por abandono, miséria e morte surgem em *No Areal Sem Fim*, um conto de Maicon Júnio Santos Souza, 3ºC, (pág. 42). Anderson José Coelho Barbosa, 2ºC, (págs.: 44, 55) retrata, com muita fidelidade, a indisciplina que vivencia em *Escola Pública*. Alice Nascimento, 3ºC, (pág.: 45) e Fernanda Ribeiro Lemos, 3ºC, (pág.: 46) discutem a ausência de dignidade nos poemas *Fome e O vento. Afrodite*, de Sara Lenice Bonfim Lemos, 7º ano, (pág.: 24) e *Ah, Morena!*, de Karine Ferreira Marino, 1ºD, (pág.: 48) misturam os temas beleza, amor, mitos e lendas. Ódio, mágoa e revolta contrastam com os sentimentos puros da infância implícitos em *Marcas*, um poema de Maria Luiza B. Gonçalves, 2ºC, (pág.: 49). O mais puro lirismo amoroso de *A moça e o Silêncio* é uma realização de Matheus Alves Bangarte, 1ºE, (pág.: 50). Tarciso Alves Pinto, 2ºC, (pág.: 51), ironiza a postura de se presentear um defunto em *A Morte da Rosa*. Sutileza para apresentar os sentimentos controversos de quem vivencia a homossexualidade feminina frente a uma família tradicional rígida surge em *Relatos de um Coração Ambíguo*, de Marielle

⁴¹ Texto baseado em: REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (pp. 43-47) Disponível em: http://pt.scribd.com/gkelly_33/d/67115137-Os-Tres-Generos-Do-Discursos-Aristoteles. Acesso em: 14/06/2012, 11h52min.

⁴² Primeiro nome da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Hoje apelido carinhoso da Escola.

Fernandes Rodrigues, 1ºD, (pág.: 53). Geanderson Cardoso da Silva, 6º ano, (pág.: 62) e Jonata Gomes dos Santos, 6º ano, (pág.: 65) falam de violência em *Tempos de Guerra e Rotina*.

Não há espaço suficiente para se ver tudo o que se produziu nas revistas, o que se pôde apresentar é apenas um recorte do que se acreditar serem os textos mais bem produzidos dos que já foram publicados.

O projeto é incipiente, mas ensina os professores a si mobilizarem em torno de um objetivo: formar cidadãos éticos e responsáveis.

A descrição que se acaba de fazer parece conduzir o leitor ao entendimento de que não haja problema graves, questões importantes, discussões acirradas para a execução de um projeto como esse, para a mudança de paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa, mas não é tão fácil a resposta para o questionamento: “Como fazer para otimizar o projeto Revista Literária que se constituiu em um recurso didático considerado bom para o ensino de Língua Portuguesa na escola, ao ponto de que esse projeto seja significativo o bastante e tão bem executado que realmente auxilie os alunos a atingirem a proficiência de leitura e escrita dos domínios descritos pelo SIMAVE (*Vide Anexo C: Síntese dos três domínios: 1º. Apropriação do sistema de escrita; 2º. Estratégias de leitura; 3º Processamento do texto.*) e cobrados também pela comunidade internacional?

A conclusão precipitada de que o que se aprendera no curso de especialização da UFMG, o PROLEITURA, e nas pesquisas feitas para este texto pudessem se afigurar como uma das soluções para o trabalho com os alunos da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha foi, em parte, frustrada.

4.7 A reunião do PIP: o que é e o que significa incoerência

Para traçar o perfil sócio-cultural e educacional dos professores, esta pesquisa assistiu à reunião do PIP, e pediu aos professores de Língua Portuguesa que respondessem ao questionário estruturado quali-quantitativo, (*Vide Anexo A*) deste texto, sobre o qual já se comentou anteriormente.

Para que se melhor compreenda a realidade vista, convém que se narrem os acontecimentos.

Os recursos humanos da escola, supervisão, direção e vice-direção, professores reuniram-se para discutir o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

A supervisora do noturno leu uma crônica e tentou fazer uma interpretação, o nível de leitura apresentado foi o da decodificação, não houve síntese, inferências, conclusão, apenas a repetição do dito no texto.

A supervisora do vespertino fez outras considerações, mas elas não se relacionavam com a crônica, apesar de ter introduzido a fala com a frase tema do PIP posta “**Mudar para crescer.**” na folha onde se lia a crônica, entregue aos presentes. Não se ouviu crítica de que se pudesse abstrair a compreensão de que crônica e frase tema se relacionavam, dialogavam entre si.

A diretora, sobrecarregada com outras tarefas a serem desenvolvidas, além da reunião do PIP, fez a apresentação dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB, mas, mesmo auxiliada pelo vice-diretor, não conseguiu acessar o *site* do governo em função da *sobrecarga do sistema*. A dificuldade apresentada impossibilitou a apresentação de elementos fundantes da argumentação da diretora; não se pôde ler a descrição das questões em que os alunos demonstraram maiores dificuldades.

Apesar do transtorno, todos se mostraram razoavelmente satisfeitos com a evolução por que a escola passou nos últimos anos (2009, 2010 e 2011), sobretudo, porque ela só perde, em termos de crescimento, para a rede municipal de ensino, representada pela E. Municipal Irmã Maria Amália, criticada pelos professores por ser elitista, por selecionar os alunos. Mas a diretora observou que a escola apresenta o menor número de alunos participantes da avaliação, em relação à S.R.E e ao Estado, o que poderia representar, segundo ela, a porcentagem dos que não se sentem seguros para se submeterem à avaliação e preferem se eximir da responsabilidade de participar. Lembrou ainda que os professores deveriam incentivar mais os alunos a fazerem as provas, terem mais comprometimento com a avaliação.

Essa conclusão trouxe à tona algumas outras considerações da diretora:

1. a necessidade de os professores incentivarem mais os alunos a fazerem as provas, terem mais comprometimento com a avaliação;
2. a necessidade de aprendizagem real, pois o que foi observado a partir da avaliação do SIMAVE é que os alunos não alcançaram o nível recomendável, que representaria uma aprendizagem de acima de 60% para os padrões do Sistema Mineiro de Avaliação;
3. a crítica à repetição de estratégias de ensino;
4. a matéria lançada, em geral, em função do que se apresenta, exclusivamente, no livro didático de onde se copiam os planejamento anuais e planos de aula;

5. as licenças médicas que afastam da escola professores efetivos, e o número de professores substitutos, menos experientes e menos comprometidos é considerado alto e responsável pela indisciplina e desorganização do processo de ensino e aprendizagem;
6. o alto número de alunos que pediram transferência ou que se evadiram da escola no ano de 2011: mais de 300 alunos dos 1400 totais, e a necessidade de que turmas fossem fundidas, o que causou prejuízo a alguns professores.

A supervisão e os professores rebateram as críticas, demonstrando sua insatisfação com o descaso como são tratados pelo Governo do Estado. Para eles, as políticas públicas não lhes inspiram confiança, porque:

1. “Políticas públicas são mais uma prática eleitoreira que uma ação para mudar a situação da educação.”;
2. “Os objetivos escusos do governo estadual revelam-se nas imposições e cobranças que se fazem aos professores e aos profissionais que lhes dão suporte (diretores, supervisores, secretaria), sem que haja para estes, apoio necessário para a excelência de sua formação.”;
3. “Tudo se altera na escola, menos a condição salarial do professor; não dá para trabalhar menos que 40 horas, corrigir as atividades e ainda planejar do jeito que a escola pede.”

Depois de falarem, os professores foram convidados à realização do PIP. Estavam todos desestimulados. A sugestão de que se desenvolvesse um projeto específico para se produzir a revista literária 2012 foi rejeitada pelo grupo.

A consciência coletiva é que, se o professor fizer o trabalho de qualidade com livro didático, será considerado um profissional muito bom. O problema então encontra resposta em Marcuschi, que diz ser necessário melhorar o livro didático para que atenda melhor aos professores e aos alunos.

Assim se compreende porque um dos projetos de iniciativa dos professores, tido como o principal projeto institucional da escola, o *Revista Literária Caminho das Letras*, apesar de existir há mais de 14 anos, com 7 execuções, não tem qualquer descrição formal, registro. Dependendo, para a sua existência e continuidade, das orientações (orais) da diretora que se repetem a cada ano, sem que haja planejamento coletivo de ações, ou encaminhamento temático, o que seriam condições mínimas para um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar.

Compreendem-se as discrepâncias entre o que diz a supervisora quando afirma que a imaturidade dos textos dos alunos é devida à sua idade, visto ser a maioria deles adolescentes, a argumentação dos professores que responderam ao questionário estruturado quali-quantitativo e que consideram os resultados desse projeto muito bons, mas que não têm pressa em otimizá-lo, ou o que se vê em termos de análise do trabalho, quanto se dá uma visada nos textos produzidos na revista (sua evolução, a profundidade que ganham aos poucos), como se viu neste trabalho, ou quando se ouvem os alunos do ensino médio do turno vespertino sobre a importância do projeto, ou quando afirmam só terem tomado conhecimento real do projeto em 2011, apesar de terem ouvido falar de forma superficial sobre ele tanto por professores de Português quanto de outras disciplinas que pediam que eles escrevessem um textinho para a revista. E quando afirmam terem produzido textos inclusive que foram publicados na revista em anos anteriores, mas sem a noção da dimensão do projeto em si.

Desvalorização, sobrecarga, despreparo, resultam em ausência de planejamento sistemático, ações isoladas, desvalorização causada por desarticulação (desconhecimento do trabalho de planejamento dos inter pares) resultam também, necessariamente, em profissionais mal formados, em resultados de aprendizagem dos alunos abaixo dos recomendáveis pelo Sistema Mineiro de Educação. O Governo não tem autoridade para pôr em questão nada disso.

Não basta uma infraestrutura mediana, o cerne da questão são os profissionais da educação que lidam com ela no dia a dia. O que se prova em cotejamento de respostas do questionário estruturado e a infraestrutura oferecida pela escola. Percebeu-se que nenhum dos professores de Língua Portuguesa comentou o uso dos recursos tecnológicos para a otimização das práticas de ensino ou aprendizagem. E eles estão disponíveis a todos.

Segundo a Professora de Língua Inglesa, Dalma, em situação de ajustamento, e que desde o primeiro bimestre de 2010, trabalha na biblioteca nos turnos matutino e vespertino e a professora Alzenir, na mesma situação, mas há mais de cinco anos na função de bibliotecária, apesar de elas terem investido na mobilização de professores e de alunos para a utilização dos livros da biblioteca, são muito poucos os professores que as procuraram nesse intuito, apenas três professores de Língua Portuguesa fazem um trabalho mais relevante nesse sentido.

Os alunos do 3º ano C disseram: “A disciplina e o bom convívio social não significam, necessariamente, desenvolvimento de habilidades técnicas e tecnológicas.”

Um exemplo que se vê na escola há dois anos leva a pensar na questão das adesões: o índice de engajamento dos alunos do ensino médio no programa Poupança Jovem é alto, acima de 90%, o programa prevê que os alunos que concluíam o ensino médio, em 4 anos máximos, recebam incentivo de R\$3.000,00 para prosseguirem os estudos ou aplicarem esse dinheiro em um pequeno empreendimento.

O momento histórico de projetos sociais que proporcionem à população brasileira um mínimo de dignidade é importante. Mas os projetos sociais devem ser transitórios para a massa populacional. É importante preparar essa massa para a autonomia, isso só se faz com educação de qualidade que só se dará quando a valorização dos educadores for desejo político e objetivo do Estado; a meta, o Estado a conhece bem, a meta é sair dos últimos lugares na classificação dos níveis de leitura em relação a países do mundo inteiro, inclusive com economias decadentes, mas com patrimônios líquidos nacionais que pagariam suas dívidas pelo menos quatro vezes. Estar endividado ou não estar endividado não representa falência total. Estamos tranquilos a respeito da crise econômica que não nos atingiu de forma contundente, somos uma economia ascendente, mas com uma tecnologia miserável como se leu no capítulo um desta pesquisa.

Esta pesquisa quer crer que todos os professores que fizeram parte do PIP 2012 da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha leram a realidade melhor do que esta professora, são leitores mais proficientes, fazem sua luta velada e eficaz, resistem bravamente, mesmo ao pedido mais irresistível dos olhos mais encantadores dos seus alunos. É como se dissessem: “Ninguém aqui vai mostrar uma realidade que não existe, só para que o governo de Minas apareça bem frente aos outros governos, e o Brasil seja aplaudido pela comunidade internacional.”

A discrepância é pensar o contrário disso. É ser idealista e estar tão submetido à ideologia *cristã* que não se vê e por isso não se luta para transformar a realidade. Assim, apontam-se ainda as deficiências de uma professora dentre tantas outras e dentre tanto outros que também não sabe o que é cidadania. E a responsabilidade de tudo isso ainda recai sobre a Educação, responsabilidade dos governos.

5 CONCLUSÃO

A E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha como a maioria das escolas públicas do país, forma alunos que aprenderam, em média, 50% de todo o conteúdo necessário, a pesquisa revela o quanto isso é ruim em termos de desenvolvimento tecnológico e econômico para o Brasil. Os governos têm investido na Educação, e devem continuar a fazê-lo, vez que os números não lhes são favoráveis, sobretudo, se o referencial forem os 52 países que hoje têm educação superior à do Brasil.

Este texto cumpre o papel social de delinear as dificuldades por que passam os professores de Língua Portuguesa no que diz respeito à sua formação e ao livro didático, proporcionar a visão de um quadro teórico que pode dar sustentação para se repensar o ensino de Língua Portuguesa (Língua e Literatura) e apresenta um projeto em desenvolvimento, cujas qualidades, mas também as falhas podem induzir à reflexão sobre o desenvolvimento de uma concepção de cidadania e de prática de ensino.

Esta pesquisa entende a importância do desenvolvimento e formação do cidadão para lidar com os gêneros discursivos do universo do trabalho, mas ressalta a importância da Literatura. Com Bakhtin, é preciso lembrar “Histórico não é tudo o que morreu, mas o que ficou.” Este deve ser o critério mesmo de se estudar Literatura: ver nos textos que representam o passado, a luz que lançam sobre o presente, o futuro; sua capacidade produtiva e a necessidade de sua releitura no presente. (BOSI, 1975, *apud* CEREJA, pág.: 200)

Possibilitar aos alunos aprenderem a reconhecer ironia em um conto ou romance de Machado de Assis, em um poema de Drummond, em crônica ou tirinha de Luís Fernando Veríssimo, em uma artigo de opinião de Hélio Schwartzman, em manchete do Minas Gerais ou do jornal da cidade, em uma piada ou anedota de anônimos, em música de Chico Buarque, ou na fala do empregador ou do sindicalista.

Infinitamente, reconhecer, lidar com a ironia, até que para os alunos seja simples produzir a sua ironia em um gênero, em vários gêneros, em textos multimodais, hipertextos, como Drummond o fez em *Carta*, como Manuel Bandeira o fez em *Poema tirado de notícia de jornal*, e Luiz Cavarsan o fez na *Folha online* no artigo de opinião em *A bunda de Simone Beauvoir*⁴³, e os jovens o fazem tanto na busca de compreensão de Harry Potter ou nas redes sociais. Exatamente como nas redes sociais: conhecer e

⁴³<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luizcaversan/1063332-a-bunda-de-simone-de-beauvoir.shtml>.

depois simplesmente aceitar ou não, internalizar ou não, segundo gosto, estilo, necessidade, espírito crítico.

Os estudos e análises apresentados levam a concluir que projetos iniciantes têm fundamental importância no desenvolvimento da escola como um todo. Como se vê no segundo capítulo deste texto.

Falta aos professores uma formação de qualidade? É grande a dificuldade de se pôr em prática o que se discute até muito bem nas universidades? Há professores que nem sabem o que se discute, eles estão muito distantes do domínio das teorias, além disso, falta-lhes clareza sobre as metodologias. Mas mais que isso, falta a muitos, espírito crítico.

A experiência de produções próprias de Sequências Didáticas de ensino é mínima, por isso reproduzem atividades dos livros didáticos, nem sempre produtivas, nem sempre úteis para tornar os alunos leitores proficientes, mas os medos e os preconceitos podem ser empecilhos maiores; a supervalorização do literário em detrimento do não-literário e vice versa é determinante para o fracasso.

A crítica talvez aponte “a vilania da educação estética da literatura pela sua posição intermediária entre duas formas básicas de conhecimento o sensível e o inteligível, o que torna sua cognição confusa se comparada às claras diferenciações possibilitadas pelo raciocínio lógico”, como afirma Goulart, 2012,⁴⁴ mas isso não permite à escola eximir-se da responsabilidade de apresentar aos alunos formas diversas de se pensar a realidade, as relações humanas enquanto se estuda Língua Portuguesa.

O que se pretende é coerência em atender os princípios básicos que nortearam a proposta dos PCN que se articulam em torno dos quatro pilares fundamentais dados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); aprender a conhecer (autonomia e continuidade dos estudos), aprender a fazer (aplicação dos conteúdos escolares em situações concretas da vida social), aprender a viver com os outros (desenvolver atividades em grupo, respeitar as diferenças do outro, desenvolver atitudes e valores como tolerância e pluralismo) e aprender a ser (desenvolver a identidade, a autonomia, a responsabilidade social).

Nesse sentido, o projeto Revista Literária Caminho das Letras da E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha atende aos alunos que desenvolvem trabalhos de pesquisa

⁴⁴ *A educação estética do homem: o texto literário na sala de aula.* GOULART, Audemaro Taranto. Artigo disponível em : <https://sites.google.com/site/portalsaideiadeliteratura/>. Acesso em 15/06/2012.

para a produção de textos, desenvolvem sua autonomia e abrem a possibilidade de continuidade de lerem e escreverem ao longo de sua vida; aprendem a fazer, produzindo textos com uma finalidade específica, já que produzem para uma situação real de comunicação, a publicação, a recitação teatralizada, o teatro, discutem a produção de peças teatrais; aprendem a viver com os outros, abrem espaços para refletir sobre alteridade, resolvem problemas textuais juntos.

Os alunos são postos em situações que exigem o respeito às diferenças, o desenvolvimento de atitudes e valores como tolerância e pluralismo; a revista é um recurso da escola para que se vejam, na identidade de um aluno da Waldemar, aspectos de sua autonomia e de sua responsabilidade social que se refletem em poesia e prosa.

O que se pode esperar é que eles sejam envolvidos em pequenos projetos de pesquisa, que se envolvam muito mais em pesquisas, leituras de textos e obras, que participem de seminários, que aprendam a selecionar informações, analisando-as, argumentando, negociando significados, cooperando, de forma que a sua participação no mundo social seja uma resposta à sua formação para a cidadania, para o trabalho, para a continuidade dos estudos, para a vida.⁴⁵

O que se pode esperar dos professores é muito pouco, se se levar em conta o seu ânimo para a pesquisa e a quebra de paradigmas, sobretudo, em função do excesso de trabalho e desvalorização profissional, mas há sempre a possibilidade de o ambiente da escola, o espírito de cooperação e a atitude de um pequeno grupo abrirem espaço para a leitura deste texto e de outros melhores e mais importantes que podem resultar em um trabalho mais profícuo do que o que se tem hoje. No entanto, esse é um projeto a longo prazo.

A defesa que se faz ao projeto *Revista Literária Caminho das Letras* reveste-se da crença de que a educação estética do homem tem tanto valor quanto a educação prática, ambas são complementares. Para concluir o artigo *Literatura e História: convergência de possíveis*, em que discute o poder da ficção para a História e vice versa, Luis Alberto Brandão Santos cita Hayden White:

⁴⁵ Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais _ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec.

a teoria crítica contemporânea nos permite acreditar, de um modo mais confiante do que nunca, que “poetizar” não é uma atividade que paira sobre a vida ou a realidade, que as transcende ou permanece alienada delas, mas representa um modo de práxis que serve de base imediata para toda atividade cultural (sendo esta uma ideia de Vico, Hegel e Nietzsche, quanto de Freud e Lévi-Strauss), e até mesmo para a ciência. Já não somos obrigados, pois, a acreditar – como os historiadores do período pós-romântico – que a ficção é uma antítese do fato (como a superstição ou a magia é a antítese da ciência) ou que podemos relacionar os fatos entre si sem o auxílio de qualquer matriz capacitadora e genericamente ficcional. (WHITE, 1994, pág.: 42, *apud* BOECHAT, 2000, pág.: 55)

As bases da Linguística e da Literatura estão bem assentadas, como se viu neste trabalho. Um excelente professor de Literatura fará tanta diferença na vida dos seus alunos quanto um excelente professor de Linguística. A escola necessita de professores de Língua e Literatura críticos, capacitados, que tenham clareza dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, saibam como utilizar-se da teoria para aprimorar a prática de ensino. Mas tudo isso demanda tempo suficiente para pesquisa, para planejamento, criação e execução dos pequenos projetos que devem surgir da necessidade de se ensinar gêneros, aqueles que puderem se configurar o mais próximo possível do universo do aluno, aqueles que puderem ser ensinados em atividade real de comunicação, que forem criados para uma situação real de interação.

Se a didatização, a simulação dos gêneros é inevitável, que professores e alunos lhes reconheçam a sofisticação de produção, veiculação e recepção.

Isso gera insegurança, medo, o desconhecido tem mesmo esse poder.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C., *Social Forms as Habitats for Actions*. Santa Barbara: University of California, mimeo, 1994. Apud Karwoski, Acir Mário; Graydeczka, Beatriz; Brito, Karim Siebeneicher (org.); MARCUSCHI, Luiz Antônio, et al. *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 4ª edição, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert de. 1997. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex. 1997. MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 3ª edição. 2009.
- BOECHAT, Maria Cecília Bruzzi e outros. *Romance histórico: recorrências e transfigurações*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2000.
- BOSI, 2000, pág.: 30, apud CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. SP: Atual, 5ª edição, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – língua portuguesa*. Vols. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOECHAT, Maria Cecília Bruzzi e outros. *Romance histórico: Recorrências e Transformações*. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2000.
- SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991, pág.: 92, in *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais*. SANTOS, Carmi Ferraz. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B., *Diversidade Textual: os gêneros em sala de aula*. 2006.
- BUZEN JUNIOR, C. dos S. *O livro didático de LP, um gênero do discurso*. Dissertação de mestrado: Instituto da Linguagem UNICAMP, 2005, pág. 80, apud MELO, Adriano Rodrigues de. *A Reconfiguração da notícia de jornal nos manuais didáticos de LP: Gêneros e Tipos Textuais*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2008.
- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. SP: Atual, 5ª edição, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Uma teoria dos sujeitos da linguagem*. In: HUGO, Mari; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, págs.: 23-37, apud MELO, Adriano Rodrigues de. *A Reconfiguração da notícia de jornal nos manuais didáticos de*

LP: Gêneros e Tipos Textuais. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. (2004, p.132). Apud MELO, Adriano Rodrigues de. *A Reconfiguração da notícia de jornal nos manuais didáticos de LP: Gêneros e Tipos Textuais*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2008.

EMEDIATO, Wander. *Os gêneros discursivos como tipos situacionais*. In: MARI, Hugo, et. al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Nad-Fale-UFMG, 2003. Apud MELO, Adriano Rodrigues de. *A Reconfiguração da notícia de jornal nos manuais didáticos de LP: Gêneros e Tipos Textuais*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2008.

Excertos da aula do professor Luiz Francisco Dias para o curso de Especialização em Leitura de Produção de Texto, da UFMG, janeiro de 2011.

DeLL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana A. M. (orgs). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012, págs.: 4-5. (xeroxado)

DEPARTAMENTO DE LETRAS SOLETRAS, Ano VII, N° 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2007. *Mary Neiva Surdi da Luz (UNOCHAPECÓ). Como se Ensina Português no Ensino Médio*, pág.: 28. <http://www.filologia.org.br/soletras/13/03.pdf>, acesso em 04/06/2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BE, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo, Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Gráficos 1, 2, 3 – *Desempenho em Língua Portuguesa*. <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-divulga>

resultados-de-2011-do-programa-de-avaliacao-de-desempenho-dos-alunos-da-rede-estadual/

HACKER, Peter. *Wittgenstein : Understanding and Meaning*, Volume 1 of an analytical commentary on the *Philosophical Investigations*. Blackwell, Oxford, and Chicago University Press, Chicago, 1980. Apud DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012.

HUGO, Mari; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

ISER, Wolfgang. *O Ato de Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético*. Vol. II. Tradução Johannes Kretschmer. 34ª. São Paulo: 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução: EUFRÁZIO, José Carlos. São Paulo - SP, Cortez Editora, Unesco – MEC - Ministério da Educação e do Desporto. 2006. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

JAUSS, Hans. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, pág.: 40, apud CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. SP: Atual, 5ª edição, 2009.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia (2003, págs.: 162 a 164). *Leitura e Letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Programa de Linguística Aplicada, PUC, SP. Mimeo. Apud CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. SP: Atual, 5ª edição, 2009.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN e RATTO (1986, pág. 37), apud DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012.

KRESS, 2003, p. 87, apud: MARCUSCHI, 2002. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Curso Fala e Escrita*. Material didático elaborado para o curso Fala e Escrita: características e usos, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE. 2002. (mimeo). Apud DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012. (xeroxado)

MARCUSCHI, Beth: *Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual*. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B., *Diversidade Textual: os gêneros em sala de aula*. 2006.

MARCUSCHI, Beth: *Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual*. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B., *Diversidade Textual: os gêneros em sala de aula*. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. Apud DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. Apud DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BE, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org). 4ª ed. / *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo Parábola Editorial, 2011.

_____. 2002, apud, DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012.

_____. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. Apud DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Curso Fala e Escrita*. Material didático elaborado para o curso Fala e Escrita: características e usos, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE. 2002. (mimeo). Apud, DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O processo de leitura: a compreensão auditiva e visual*. Texto oferecido pela autora no Programa de Especialização em Leitura e Produção de textos da UFMG, em janeiro de 2012.

MELO, Adriano Rodrigues de. *A Reconfiguração da notícia de jornal nos manuais didáticos de LP: Gêneros e Tipos Textuais*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras – UFMG, 2008.

MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 9ª. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs). *Da língua ao discurso: Reflexões para o ensino*. Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse?*, no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Uberlândia, Nov. 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. *Diversidade Textual: os gêneros em sala de aula*. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. Tradução e organização ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros Orais e Escritos*. Campinas - São Paulo, Mercado das Letras. 2ª edição, 2010.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991, pág. 92. In *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais*. SANTOS, Carmi Ferraz. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B., *Diversidade Textual: os gêneros em sala de aula*. 2006.

Jornal *Folha Conexão Santa Clara*. Ano I, nº1. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG. 2011.

Jornal *Folha Conexão Santa Clara*. Ano I, nº2. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG. 2011.

Revista Literária Caminho das Letras. Ano III, nº 3. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG, 2007.

Revista Literária Caminho das Letras. Ano IV, nº 4. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG, 2008.

Revista Literária Caminho das Letras. Ano V, nº 5. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG, 2009.

Revista Literária Caminho das Letras. Ano VI, nº 6. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG, 2010.

Revista Literária Caminho das Letras. Ano VII, nº 3. E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. Teófilo Otoni, MG, 2011.

Reportagem de FERREIRA, Tonico. *Indústria brasileira compete em posição de desvantagem no mercado*. São José dos Campos, SP. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/industria-brasileira-competem-em-posicao-de-desvantagem-no-mercado.html>, acesso em 04/06/2012.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO QUALI/QUANTITATIVO

AOS PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA DA
E. E. DR. WALDEMAR NEVES DA ROCHA

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA : Rua José Augusto Faria, 780 - Vila São João, Teófilo Otoni, MG.

NÚMERO TOTAL DE ALUNOS DA ESCOLA: _____

OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: Projeto Institucional *REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS*

OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO: Reunir dados estatísticos para produção de texto monográfico que será apresentado como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: *Ensino de Leitura e Produção de Textos* do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

ORIENTANDA: Tércia Rodrigues Timo

PROFESSOR ORIENTADOR: Professor Dr. Luiz Francisco Dias

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1.1 Nome do professor ou do(a) professor(a):

1.2 Tempo de trabalho na função de Professor de Português:

1.3 Instituição de Ensino Superior na qual se formou / ano de conclusão do curso:

1.4 Curso(s) de Especialização / ano de conclusão do curso:

1.5 Turno em que trabalha nesta escola: _____

1.6 Número total de alunos deste professor na escola: _____

1.7 Horas/aulas semanais trabalhadas, dedicadas à educação nesta escola: _____

1.8 Horas/aulas semanais trabalhadas, dedicadas educação em escola(s): _____

1.9 Título e autor do livro e/ou outros materiais didáticos adotados pelo professor nesta escola

1.10 Leitura que costuma fazer regularmente

- A. jornais.
- B. romances.
- C. contos e crônicas.
- D. poemas.
- E. revistas informativas.
- F. revistas pedagógicas.
- G. artigos e textos científicos sobre linguística.
- H. quadrinhos.
- I. artigos de opinião e crônicas políticas.
- J. outros (especificar).

2. IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS FRENTE AO PROJETO REVISTA LITERÁRIA CAMINHO DAS LETRAS

2.1 Sobre o tempo de participação no projeto *Revista Literária Caminho Das Letras*, posso afirmar que

- A. estou envolvido com o projeto desde a sua instituição.
- B. estou envolvido com o projeto há 5 anos.
- C. estou envolvido com o projeto há 4 anos.
- D. estou envolvido com o projeto há 3 anos.
- E. estou envolvido com o projeto há 2 anos.
- F. estou envolvido com o projeto há 1 ano.
- G. nunca participei, em função de este ser o meu primeiro ano na escola.

2.2 Considero o projeto *Revista Literária Caminho Das Letras*

- A. muito importante para a formação do aluno para a vida.
- B. importante para a formação do aluno para a vida.
- C. pouco importante.

Justifique a sua resposta.

2.3 Literatura é mais que tudo uma

- A. disciplina escolar.
- B. arte da palavra.
- C. expressão de sentimentos e pensamentos.
- D. prática de interação social.
- E. outro como o que sugiro abaixo.

2.4 Estudar literatura tem como os **três** mais importantes objetivos:

- A. aprender sobre a vida dos principais escritores.
- B. conhecer a época vivida pelos principais escritores dos movimentos literários.
- C. aprender a ler, interpretar textos literários.
- D. aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários.
- E. compreender melhor o mundo em que vivemos.
- F. aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte.
- G. outro como o que sugiro abaixo.

2.5 A adesão dos alunos às leituras e produções textuais, relativas ao projeto revista literária *Caminho das Letras* é

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| A. () igual ou menor que 25%. | B. () igual ou maior que 30%. |
| C. () igual ou maior que 40%. | D. () igual ou maior que 50%. |
| E. () igual ou maior que 60%. | F. () igual ou maior que 70%. |
| G. () igual ou maior que 80%. | H. () igual ou maior que 90%. |

2.6 Prefiro que os alunos, ao produzirem para a revista literária

- A. () escrevam em linguagem formal.
B. () façam a adequação da linguagem sempre que necessária.

2.7 Os autores da revista literária são em geral

- A. () os alunos considerados os melhores da sala.
B. () alunos de todos os níveis.

2.8 O que há de mais importante no projeto da revista literária é

- A. () o salto qualitativo dado por todos os alunos envolvidos no projeto.
B. () a integração social dos alunos entre si e com os professores.
C. () o desenvolvimento de sentimento de pertença à comunidade escolar.
D. () os temas e conteúdos trabalhados, aliados ao projeto de produção textual.

2.9 Para resolver a questão a seguir, você deverá usar o código:

- (1) frequentemente.
(2) raramente.
(3) nunca.

Quando trabalho com os alunos a produção de textos para a revista literária,

- A. () desenvolvo pequenos projetos temáticos de poema, conto e crônica.
B. () ofereço títulos para que eles produzam poema, conto e crônica, segundo a sua inspiração e conhecimento de mundo.
C. () aproveito unidades do livro didático e algumas propostas do livro para depois recolher os textos e perceber se caberiam na revista, corrijo-os e devolvo-os aos alunos.
D. () desenvolvo atividades em que os alunos dominem os gêneros poema, conto e crônica e depois trabalho aulas seguidas com a produção e refacção do texto literário.
E. () dou ao aluno condições de pesquisar sobre o tema que melhor lhe aprouver e escrever livremente sobre ele, depois oriento sobre o gênero literário escolhido por ele.
G. () aproveito sempre a oportunidade do diálogo sobre a revista para desenvolver o trabalho com outros gêneros orais e escritos.

Comentário do(a) professor(a) ou relato de experiência sobre trabalho específico para a produção de textos para a publicação na *Revista Literária Caminho das Letras*:

2.10 Sobre o diálogo e o trabalho executado com os alunos para a compreensão do projeto *Revista Literária Caminho das Letras* posso afirmar que

- A. () não discuto com os alunos previamente sobre o projeto. Eles produzem o texto, eu avalio e digo a eles depois se o seu texto será ou não publicado.
B. () discuto com os alunos previamente sobre o projeto, busco saber deles se compreendem o projeto em que estão inseridos, a importância, as finalidades.
C. () discuto sobre o projeto, verificando o quanto conhecem sobre ele, levo exemplares da revista para a sala, leio os textos para eles, com eles; promovo recitais, com textos da revista para a Comunidade e para alunos do ensino fundamental e/ou médio da própria escola.

2.11 São finalidades do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*

- A. () incentivar os alunos a lerem as obras da biblioteca da escola.
 B. () incentivar o gosto pelas artes, sobretudo, a literária.
 C. () promover um ciclo de produções de gêneros falados e escritos: conversa orientada, relatos orais, síntese, resumo, resenha, crítica, recital até a produção literária.
 D. () outra(s) finalidade(s) como a(s) que listo abaixo:

2.12 Assisti a lançamentos da revista literária, destaco como o mais importante

- A. () as peças teatrais apresentadas, pois elas corroboram para a valorização da arte.
 B. () os recitais, momento em que os textos dos alunos são apresentados à comunidade pelos próprios autores ou por seus colegas de turma.
 C. () a apresentação dos alunos/autores à comunidade.
 D. () as apresentações de musicais e de trechos de História (da comunidade, da escola, da composição dos textos) que intermediam cada recitação de poema, quando se opta por sarais.

2.13 Sobre o Editorial da revista

- A. () gostaria de ter a oportunidade de produzi-lo.
 B. () produzi um dos editoriais.
 C. () não gostaria de ser convidado(a) para produzi-lo.
 D. () prepararia os meus alunos para produzi-lo, se houvesse essa oportunidade.
 E. () considero uma responsabilidade muito grande para ser assumida por um dos alunos.

2.14 Teça a sua crítica ao processo de seleção de textos para a publicação ou faça qualquer outra crítica, comentário sobre o encaminhamento do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*.

2.15 O trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula privilegia:

- A. () A leitura silenciosa, em voz alta, a interpretação oral e escrita, o debate sobre o gênero textual em voga, a produção do gênero.
 B. () A leitura silenciosa, a interpretação escrita e a produção textual, independentemente do gênero.
 C. () A leitura silenciosa ou em voz alta, a interpretação escrita, os estudos linguísticos ou gramaticais.

2.16 Teça a sua crítica e dê sugestões sobre qualquer item ou sobre toda a entrevista.

Muito Obrigada.

Tércia Rodrigues Timo.

Teófilo Otoni, 28 de maio de 2012.

ANEXO B

COMPILAÇÃO DOS DADOS BRUTOS

Compilação dos dados brutos do resultado da pesquisa de campo com questionário estruturado quali-quantitativo: Perfil parcial de 46,1% dos professores de Língua Portuguesa envolvidos no projeto *Revista Literária Caminho das Letras*

Para cada um dos 13 professores de Língua Portuguesa da escola, envolvidos no projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, foi entregue um dicionário estruturado quali-quantitativo, que visava traçar o perfil dos professores no que diz respeito a dois itens:

1. Identificação do entrevistado quanto à formação acadêmica e profissional;
2. Identificação do perfil didático do professor de Língua Portuguesa frente ao projeto “*Revista Literária Caminho das Letras*”.

Seis dos professores responderam-no e, a partir deste número, obtiveram-se as informações de que se passa a fazer uma análise, embasada nos pressupostos da pesquisa que se fez e que se encontra nos capítulos 1 e 2 deste texto, com a finalidade de perceber as potencialidades e as fragilidades do ensino de Língua Portuguesa na E. E. Dr. Waldemar Neves da Rocha. A intenção da pesquisa é tentar perceber quais as ações necessárias para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais eficaz a fim de que o resultado dessa eficácia transpareça na produção da *Revista Literária Caminho das Letras*.

O item 1: *Identificação do entrevistado: formação acadêmica e profissional revela que:*

1. Seis dos treze professores disseram que trabalham há mais de 14 anos com o ensino Língua Portuguesa. Apenas um dos professores se formou na capital (FAFI BH), este há mais de 40 anos, e os demais na FENORD - Fundação Nordeste Mineiro, na FAFITO - Faculdade de Filosofia de Teófilo Otoni.
2. Todos têm especialização *lato-sensu*, sendo que um dos professores tem especializações em Língua Portuguesa e Literatura em língua portuguesa.
3. Cinco disseram que trabalham em outras escolas da rede pública.
4. Todos os professores utilizam o livro *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães, um disse utilizar outros livros didáticos de apoio, e um disse utilizar-se de editoriais de revista.

5. Sobre as leituras que costumam fazer regularmente, todos os professores leem, regularmente, jornais, contos e crônicas, poemas; cinco leem, regularmente, artigos de opinião; nenhum deles lê artigos e textos científicos sobre linguística; quatro dos professores leem revistas informativas; quatro dos professores leem romances; quatro leem revista pedagógica; um lê quadrinhos e outros. A Professora Lúcia diz ler livros de autoajuda e a Bíblia. A Professora Áurea diz ler textos da literatura grega. A mitologia recontada, modernizada, *Os heróis de ontem e de hoje*. Coletânea de poesias afrodescendentes, voltadas para a valorização do negro, utilizar características, recursos, temas das poesias desde o Trovadorismo ao Pós-modernismo em seus trabalhos, além de apreciar e utilizar-se da poesia cantada, engajada da MPB, com a finalidade de preparar recitais.

O item 2: *Identificação do perfil didático do professor de português frente ao projeto “Revista Literária Caminho das Letras”.*

1. Dois professores estão envolvidos no projeto *Revista Literária Caminho das Letras* desde a sua instituição, e os demais estão envolvidos há quatro anos ou mais.

2. Os seis professores consideram o Projeto *Revista Literária Caminho das Letras* muito importante para a formação do aluno para a vida. A Professora Áurea disse: “Sempre que se é exposto a um trabalho literário (in)conscientemente a pessoa torna-se reflexiva diante do tema proposto e isso pode ajudá-la a ser mais crítica, questionadora da realidade em que está inserida.”, para a Professora Marisa “O projeto é de fundamental importância, porque trabalha com o potencial de cada discente.”, o Professor Wilson disse que “O aluno leva a experiência da produção literária mesmo que mínima. Leva também o orgulho de ter contribuído através de seu texto selecionado.”

3. Três professores responderam que Literatura é mais que tudo expressão de sentimentos e pensamentos e prática de interação social, um deles disse que é arte da palavra. A Professora Áurea comentou “Além de disciplina escolar, expressão de sentimento e pensamentos, arte da palavra é também prática de interação social.”, o Professor Wilson comentou “Entendida como o fazer literário, considerando-se que o aluno aqui tem esta oportunidade.”

4. Sobre os três principais objetivos de estudar literatura, 3 dos professores disseram que é conhecer a época vivida pelos principais escritores, 3 dos professores disseram que é aprender a ler, interpretar textos literários, 2 disseram que é aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte, 2 disseram que é aprender as características das obras, dos escritores e dos períodos literários, 4 disseram

que é compreender melhor o mundo em que vivemos. O Professor Wilson escolheu o objetivo: aprender a ler, interpretar textos literários e completou “E gostar de ler”.

5. Sobre a adesão dos alunos às leituras e produções textuais, relativas ao projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, os professores apresentaram uma média de 56% de participação, sendo 90% a porcentagem de adesão mais alta e 40% a mais baixa.

6. Sobre a linguagem usada pelos alunos nas produções de textos para a revista, todos os seis professores disseram que preferem que os alunos, ao produzirem para a revista literária, façam a adequação da linguagem sempre que necessária.

7. Sobre o perfil dos alunos que escrevem para a revista literária, os seis professores disseram que são alunos de todos os níveis.

8. Sobre o que há de mais importante no projeto da *Revista Literária Caminho das Letras*, três professores disseram que é o salto qualitativo dado por todos os alunos envolvidos no projeto, um disse que é o desenvolvimento de sentimento de pertença dos alunos à comunidade escolar, os outros abstiveram-se de responder.

9. Quanto à metodologia utilizada quando trabalham com os alunos a produção de textos para a revista literária: 4 disseram que frequentemente desenvolvem pequenos projetos temáticos de poema, conto e crônica; 4 disseram que frequentemente; 1 raramente; 1 disse que nunca oferece títulos para que eles produzam poema, conto e crônica, segundo a sua inspiração e conhecimento de mundo, 3 disseram que frequentemente, 1 disse que raramente; 4 disseram que raramente aproveitam unidades do livro didático e algumas propostas do livro para depois recolher, 6 disseram que frequentemente desenvolvem atividade em que os alunos dominem os gêneros poema, conto e crônica e depois trabalham aulas seguidas com a produção e refacção do texto literário, 3 disseram que frequentemente; 1 disse que raramente dá ao aluno condições de pesquisar sobre o tema que melhor lhe aprouver e escrever livremente sobre ele, depois orientam sobre o gênero literário escolhido por ele, 5 disseram que frequentemente aproveitam a oportunidade do diálogo sobre a revista para desenvolver o trabalho com outros gêneros orais e escritos, 1 disse que raramente.

10. Os professores comentaram o projeto. A Professora Giovanna comentou sobre o objetivo “Despertar no aluno a vontade de escrever.”, A Professora Áurea comentou “Os alunos sentem-se motivados para produzir melhores textos e em maior quantidade.”, o Professor Wilson comentou que preferiu testemunhar uma experiência vivida ao dizer “Um professor novato relatou que ficou conhecendo o trabalho através de pais de alunos os quais elogiaram o projeto. Os pais se sentiam felizes por ter o filho

autor de texto selecionado e publicado.”; a Professora Marisa disse “Maior experiência profissional.”; A Professora Wilma Colares disse “Foi desenvolvido um projeto de cordel com os alunos do 6º ano, onde eles puderam conhecer a origem, características e a variedade da linguagem regional. O projeto possibilitou aos nossos alunos escreverem para a revista literária”. Os outros professores abstiveram-se de comentários.

11. Sobre o diálogo e o trabalho executado com os alunos para a compreensão do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, 1 professor disse que discute com os alunos previamente sobre o projeto, busca saber deles se compreendem o projeto em que estão inseridos, a importância, as finalidades, 5 disseram que discutem sobre o projeto, verificando o quanto conhecem sobre ele, levam exemplares da revista para a sala, leem os textos para eles, com eles; promovem recitais, com textos da revista para a Comunidade e para alunos do ensino fundamental e/ou médio da própria escola.

12. Sobre as finalidades do projeto da *Revista Literária Caminho das Letras*, 3 disseram que é incentivar o gosto pelas artes, sobretudo a literária. 3 disseram que é promover um ciclo de produções de gêneros falados e escritos: conversa orientada, relatos orais, síntese, resumo, resenha, crítica, recital até a produção literária.

13. Os professores destacam como o mais importante, no lançamento da revista literária: 1 dos professores disse que são os recitais, momento em que os textos dos alunos são apresentados à comunidade pelos próprios autores ou por seus colegas de turma, 5 dos professores disseram que é a apresentação dos alunos/autores à comunidade.

14. Sobre o Editorial da revista, 2 dos professores disseram que produziram um dos editoriais; 1 dos professores disse que não gostaria de ser convidado(a) para produzi-lo; 2 dos professores disseram que preparariam os seus alunos para produzi-lo, se houvesse essa oportunidade; O professor Wilson completa a sua resposta com o comentário: “Já produzi vários. Entretanto, sempre achei que ele deveria ser produção do aluno.”

15. O questionário solicitou aos professores que tecessem crítica ao processo de seleção de textos para a publicação ou fizessem qualquer outra crítica, comentário sobre o encaminhamento do projeto *Revista Literária Caminho das Letras*, a Professora Áurea disse “Pela profunda decepção sofrida por meus alunos que produziram bons textos e não os tiveram publicados na revista simplesmente porque esses desapareceram, acredito que é necessária maior organização por parte de quem os recolhe para serem entregues aos responsáveis pela seleção e digitação”. O Professor Wilson “A seleção é criteriosa, observando-se as diferenças de nível de escolaridade dos autores dos textos.”

A Professora Wilma Colares “O resultado positivo deste projeto se dá pelo fato da

grande responsabilidade que são conduzidos os trabalhos, as oportunidades são lançadas aos nossos alunos a fim de que eles possam expressar seus sentimentos e emoções. Cabe aos professores direcioná-los para tal; quanto à seleção de textos, ela se faz de forma coerente pela comissão.”

1. Sobre o que se privilegia no trabalho com Língua Portuguesa, 5 dos professores responderam que a leitura silenciosa, em voz alta, a interpretação oral e escrita, o debate sobre o gênero textual em voga, a produção do gênero; 1 dos professores responderam que a leitura silenciosa, a interpretação escrita e a produção textual, independentemente do gênero. A Professora Áurea disse “Acrescento os estudos linguísticos à primeira opção.” Os professores deveriam tecer a sua crítica e dar sugestões sobre qualquer item ou sobre toda a entrevista. A Professora Áurea disse “É importante que projetos como o da revista em questão alcance outras dimensões, seja conhecido, saia dos muros da escola, seja um bom exemplo para outras escolas, entidades, instituições. Pode estar aí a continuidade do reconhecimento de um projeto interessante, válido para os alunos, professores, direção e todos os outros envolvidos que passaram por momentos extremamente comprometidos, diversos, densos com as atividades de leitura, produção e seleção dos melhores textos para comporem a revista. A Professora Marisa disse “A entrevista foi bem elaborada, pois abrangeu o projeto como um todo”. O Professor Wilson disse “Sou apaixonado pelo projeto _ o que não poderia ser diferente uma vez que o mesmo foi criado por nossa sugestão.” A Professora Wilma Colares disse “O *Projeto Revista Literária Caminho das Letras* é de grande importância para nossa escola, ele envolve alunos, professores, direção, supervisão e toda a comunidade do bairro. O mesmo dá ao aluno a oportunidade de criação, interação com os colegas, oferece aos mesmos a possibilidade de crescimento intelectual, emocional e social.” Dos professores, 1 absteve-se de comentários.

ANEXO C

Síntese dos domínios exigidos pelo SIMAVE no PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

As provas do SIMAVE apresentam questões de três domínios⁴⁶:

1º. *Apropriação do sistema de escrita*, que objetiva que o aluno seja capaz de ler com compreensão e de forma autônoma. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos utilizados na escrita - as letras - e sua organização na página e aquelas referentes a correspondências entre som e grafia. O conjunto dessas competências permite ao alfabetizando ler com compreensão, ou seja: 1. Diferenciar as letras dos outros símbolos gráficos; 2. Reconhecer convenções gráficas, ter contatos frequentes com situações de leitura imitar gestos leitores dos adultos; 3. Fazer de conta que leem um livro, primeiro indício de reconhecimento das convenções gráficas e de leitura; 4. Manifestar consciência fonológica (identificar rimas, ter consciência silábica, distinguir grafema e fonema); 5. Ler e compreender palavras cuja formação esteja no padrão silábico consoante-vogal. Palavras construídas em outros padrões silábicos são, geralmente, compreendidas mais lentamente, o que pode comprometer o processo de compreensão.

2º. *Estratégias de leitura* que exige a concepção de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. O texto deve ser o foco do trabalho com a língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio "Estratégias de leitura" reúne as competências que tornam o leitor capaz de lançar mão de recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros. Essas competências são: 1. Localizar informação: Essa competência é fundamental para que as intenções comunicativas dos textos se efetivem. A habilidade nesta tarefa evidencia que o leitor é capaz de estabelecer nexos entre as palavras, produzindo o sentido a partir de um todo e não mais através de uma palavra isolada. Quanto mais extenso o texto, mais essa competência precisa estar desenvolvida; 2. Identificar tema: a percepção do texto como um todo

⁴⁶ Síntese do texto disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/visualizarEscala2009.faces>
Acesso em 10/07/2012, 7h12min.

significativo precede a identificação do tema do mesmo. Esse processo de reconhecimento do tema de um texto pode acontecer mediante indicações nas partes que o compõem ou, no seu nível mais avançado, mediante inferências que o leitor realiza; 3 Fazer inferências: inferir é ir além das informações que o texto oferece, ultrapassando a superfície textual e atingindo níveis mais profundos de significação. Essa competência é resultado da habilidade de conjugar o sentido contido no texto, as pistas que ele oferece e a experiência de mundo que o leitor possui; 4. Identificar gênero, função e destinatário de um texto: as diferentes situações sociais existentes garantem a relevância de se desenvolver essa habilidade. Para cada uma delas, um texto diferente se exige. Identificar gêneros textuais é importante para promover a inserção dos estudantes na sociedade letrada, pois para cada finalidade, pede-se um gênero textual específico. Os estudantes capazes de identificar gênero, função e destinatário de um texto desenvolvem, inclusive, a consciência da amplitude social da língua.

3º Processamento do texto: são as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. São cinco as competências: 1. Estabelecer relações discursivas e coerência, fundamentais para a construção lógica e encadeamento das diferentes partes do texto: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto; 2. Identificar elementos constitutivos da narrativa: ser capaz de dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa literária ou não-literária; 3. Estabelecer relações entre textos: intertextuais acontecem e também com diferentes textos. No jogo intertextual, a distinção de tipos e gêneros textuais; 4. Distinguir posicionamentos: diretamente relacionado com a interação do leitor com o texto; distinguir entre um fato e uma opinião sobre esse fato, localizar trechos opinativos, reconhecer posições contrárias quanto a um assunto. 5. Identificar marcas linguísticas: reconhecer expressões próprias da oralidade.

ANEXO D - Ata de fundação do Grupo Cultural Viva Voz

CARTÓRIO DE REGISTRO DE
TÍTULOS E DOCUMENTOS
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
TITULAR
FLÁVIO BARBOSA REIS
SUBSTITUIÇÃO
ROSÂNGELA RIVERS DA SILVA
TEÓFILO OTONI - MG



ATA DE FUNDAÇÃO DO GRUPO CULTURAL VIVA VOZ TEÓFILO OTONI - MINAS GERAIS

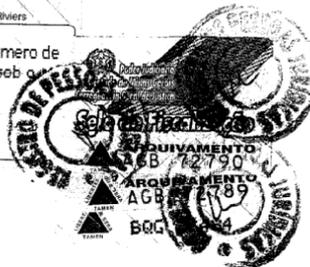
Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e seis, na Escola Estadual Dr. Waldemar Neves da Rocha, bairro Manoel Pimenta – Teófilo Otoni, Estado de Minas Gerais, realizou-se a reunião com a finalidade de fundar, aprovar o estatuto e eleger a primeira Diretoria e Conselho Fiscal para o Grupo Cultural Viva Voz. Para condução dos trabalhos foi designada a professora Vilma Leão da Silva que esclareceu sobre a finalidade da Assembléia constante do Edital de Convocação e da necessidade de sua constituição, conforme determina a legislação brasileira. Após a leitura da proposta de estatuto foi solicitado por livre vontade dos presentes que o aprovassem, o que aconteceu por unanimidade. Na oportunidade foi eleita a primeira Diretoria para a entidade composta de Diretora Geral: Vilma Leão da Silva, Vice Diretora: Jaqueline Guimarães Gonçalves, Diretor Secretário: Wilson Colares da Costa e Diretora Financeira: Giovana Maria Amorim e Conselho Fiscal: Vera Lúcia de Assis Faria, Oldair Ribeiro Novaes, Mônica Souza Reis, Maria de Fátima Assis Silva e Luiz Leandro de Lima. A Diretoria e Conselho Fiscal eleitos e automaticamente empossados terão mandato de 26 de agosto de 2006 a 26 de agosto de 2009. Ainda ficou deliberado e aprovado que o Grupo Cultural Viva Voz, terá sede na Rua José Augusto Farias, 780, bairro Manoel Pimenta – nesta cidade de Teófilo Otoni - Minas Gerais. Nada mais havendo a tratar, a reunião foi encerrada e para constar, eu, Wilson Colares da Costa, Diretor Secretário, lavrei a presente ata que após lida e achada conforme vai assinada pelos presentes a esta reunião. Teófilo Otoni, aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e seis. Cópia fiel do Livro de Atas do Grupo Cultural Viva Voz, à página 01 e verso.


VILMA LEÃO DA SILVA
Diretora Geral


WILSON COLARES DA COSTA
Diretor Secretário

CARTÓRIO FLÁVIO REIS - REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS - PESSOAS JURÍDICAS
Rua Dr. Renaldo, 73 - Centro - Teófilo Otoni/MG - Fone: (33) 3322-2120
FLÁVIO BARBOSA REIS - TITULAR
Titulares Subst.: Ana Flávia Reis Birro / Bruno Barbosa Reis / Rozângela Rivers

Apresentado hoje para registro e apontado sob o número de
ordem 20.278 do Protocolo nº A-07 Registrado sob o
número 6.826 Livro A nº 11 P. Jurídicas
Teófilo Otoni, 17 de Maio de 2007
Rozângela Rivers da Silva



CAPITULO II DOS SÓCIOS



Art. 7º - O VIVA VOZ, é constituída por número ilimitado de sócios, que serão admitidos, a juízo da Diretoria, dentre pessoas idôneas, maiores de idade, em pleno gozo de seus direitos civis, e que manifestem interesse em contribuir para a execução dos objetivos da instituição.

§ 1º - Os menores de idade só poderão associar mediante autorização por escrito do seu responsável ou mediante apresentação de termo judicial de antecipação da maioridade.

§ 2º - Os sócios do VIVA VOZ serão distribuídos nas seguintes categorias:

I – Sócios fundadores – São aqueles que participaram da Assembléia de constituição da entidade e assinaram a respectiva ata.

II – Sócios contribuintes – São os que contribuem com uma importância mensal no valor e na modalidade estabelecida pela diretoria.

III – Sócios Beneméritos – são os que prestam à entidade relevantes serviços, pertencendo ou não ao quadro social.

Art. 8º - São deveres dos sócios:

I- cumprir as disposições estatutárias e regimentais;

II – acatar as determinações da diretoria

III – zelar pelo patrimônio da entidade;

IV – comparecer as reuniões para que for convocado, portando-se de modo conveniente;

Art. 9º - São direitos dos sócios quites com suas obrigações sociais:

I – votar e ser votado para os cargos eletivos;

II – tomar parte nas Assembléias Gerais;

III – usufruir de todas as vantagens conferidas por este estatuto;

IV – tomar parte nas Assembléias Gerais, propor, discutir, votar e ser votado;

Art. 10º - Os sócios não respondem nem mesmo subsidiariamente pelos encargos da instituição.

CAPITULO III DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 11 – O VIVA VOZ, será administrado por:

I – Assembléia Geral;

II – Diretoria;

III – Conselho Fiscal.

DA SEÇÃO I DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art. 12 – A Assembléia Geral, órgão soberano da entidade, constitui-se-à dos sócios em pleno gozo de seus direitos estatutários.

Art. 13 – Compete à Assembléia Geral:

I – eleger a Diretoria e Conselho Fiscal;

II – decidir sobre as normas do estatuto

III – decidir sobre a extinção da entidade;

IV – decidir sobre a convivência de alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais;

V – aprovar o Regimento Interno;

VI – destituir membros da Diretoria e do Conselho Fiscal.

CAPITULO II DOS SÓCIOS



Art. 7º - O VIVA VOZ, é constituída por número ilimitado de sócios, que serão admitidos, a juízo da Diretoria, dentre pessoas idôneas, maiores de idade, em pleno gozo de seus direitos civis, e que manifestem interesse em contribuir para a execução dos objetivos da instituição.

§ 1º - Os menores de idade só poderão associar mediante autorização por escrito do seu responsável ou mediante apresentação de termo judicial de antecipação da maioridade.

§ 2º - Os sócios do VIVA VOZ serão distribuídos nas seguintes categorias:

I – Sócios fundadores – São aqueles que participaram da Assembléia de constituição da entidade e assinaram a respectiva ata.

II – Sócios contribuintes – São os que contribuem com uma importância mensal no valor e na modalidade estabelecida pela diretoria.

III – Sócios Beneméritos – são os que prestam à entidade relevantes serviços, pertencendo ou não ao quadro social.

Art. 8º - São deveres dos sócios:

I- cumprir as disposições estatutárias e regimentais;

II – acatar as determinações da diretoria

III – zelar pelo patrimônio da entidade;

IV – comparecer as reuniões para que for convocado, portando-se de modo conveniente;

Art. 9º - São direitos dos sócios quites com suas obrigações sociais:

I – votar e ser votado para os cargos eletivos;

II – tomar parte nas Assembléias Gerais;

III – usufruir de todas as vantagens conferidas por este estatuto;

IV – tomar parte nas Assembléias Gerais, propor, discutir, votar e ser votado;

Art. 10º - Os sócios não respondem nem mesmo subsidiariamente pelos encargos da instituição.

CAPITULO III DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 11 – O VIVA VOZ, será administrado por:

I – Assembléia Geral;

II – Diretoria;

III – Conselho Fiscal.

DA SEÇÃO I DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art. 12 – A Assembléia Geral, órgão soberano da entidade, constitui-se-à dos sócios em pleno gozo de seus direitos estatutários.

Art. 13 – Compete à Assembléia Geral:

I – eleger a Diretoria e Conselho Fiscal;

II – decidir sobre as normas do estatuto

III – decidir sobre a extinção da entidade;

IV – decidir sobre a convivência de alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais;

V – aprovar o Regimento Interno;

VI – destituir membros da Diretoria e do Conselho Fiscal.



Art. 14 – Assembléia realizar-se-à ordinariamente uma vez por ano para:

- I – apreciar o Relatório Anual da Diretoria;
- II – discutir e homologar as contas e o balanço aprovados pelo Conselho Fiscal;
- III – apreciar aprovar ou reprovar o Plano de Aplicação dos recursos da entidade.

Art. 15 – A Assembléia Geral realizar-se-à, extraordinariamente quando convocada:

- I – pela Diretoria;
- II – pelo Conselho Fiscal;
- III – por requerimento de 1/3 dos sócios quites com as obrigações sociais.

Art. 16 – A convocação da Assembléia será feita por meio de Edital afixado em local público, por circulares ou outros meios convenientes, com antecedência mínima de 05 (dias) úteis.

Parágrafo único – Qualquer Assembléia instalar-se-à em primeira convocação com maioria dos sócios e, em Segunda convocação com qualquer número.

SEÇÃO II DA DIRETORIA

Art. 17 – A Diretoria, órgão executivo-administrativo, será eleita pelo voto direto e secreto de todos os associados do VIVA VOZ para mandato de 04 (quatro) anos, sendo vedada mais de uma reeleição consecutiva ao mesmo cargo.

Art. 18 – A Diretoria é composta de:

- I – Diretor Geral;
- II – Vice Diretor;
- III – Diretor Secretário;
- IV – Diretor Financeiro

Art. 19 – Considerar-se-à eleita a chapa que obtiver maioria simples dos votantes presentes à eleição.

Parágrafo único - As eleições serão convocadas através de Edital com 30 (trinta) dias de antecedência.

Art. 20 – Compete à Diretoria:

- I – elaborar e executar o Programa Anual de Atividades;
- II – elaborar e apresentar à Assembléia Geral o Relatório Anual;
- III – integrar-se com instituições públicas e privadas para mútua colaboração em atividades de interesse comum;
- IV – contratar e demitir funcionários.
- V – escolher o Presidente de Honra da entidade;
- VI – criar Diretorias Especializadas e nomear os responsáveis pelas mesmas;
- VII – convocar as eleições para Diretoria e Conselho Fiscal da entidade.

Art. 21 – Compete ao Diretor Geral:

- I – representar a entidade judicial e extrajudicialmente;
- II – cumprir e fazer cumprir este estatuto e regimento interno;
- III – presidir as reuniões da Assembléia Geral;
- IV – convocar e presidir as reuniões da Diretoria;
- V – movimentar contas bancárias e emitir cheques juntamente com o Tesoureiro;
- VI - examinar e assinar junto como Tesoureiro balancetes e balanços anuais.

Art. 22 – Compete ao Vice-Diretor:



- II – assumir o mandato em caso de valência até o seu término;
- III – prestar de modo geral a sua colaboração ao Presidente.

Art. 23 – Compete ao Diretor Secretário:

- I – secretaria as reuniões da Diretoria e Assembléia Geral e redigir as atas;
- II – publicar todas as notícias das atividades da entidade;
- III – receber, ler, assinar e responder todas as correspondências da entidade.

Art. 24 – Compete Diretor Financeiro :

- I – arrecadar e contabilizar as contribuições dos associados, rendas, auxílios e donativos, mantendo em dias a escrituração;
- II – pagar as contas autorizadas pelo Presidente;
- III – apresentar relatórios de receitas e despesas, sempre que forem solicitadas;
- IV – apresentar relatório financeiro para ser submetido à Assembléia Geral;
- V – apresentar semestralmente o balancete ao Conselho Fiscal;
- VI – conservar sob sua guarda e responsabilidade os documentos relativos à Tesouraria;

SEÇÃO III DO CONSELHO FISCAL

Art. 25 - O Conselho Fiscal será constituído por 05 (cinco) membros efetivos, eleitos pela Assembléia Geral.

Parágrafo Único - O mandato do Conselho Fiscal será coincidente com o mandato da Diretoria

Art. 26 – Compete ao Conselho Fiscal:

- I – examinar os livros de escrituração da entidade;
- II – examinar o balancete semestral apresentado pelo Tesoureiro, opinando a respeito;
- III – apreciar os balanços e inventários que acompanham o balanço anual da Diretoria;
- IV – opinar sobre aquisição e alienação de bens ;
- V- aprovar o regulamento Geral para as eleições da Diretoria e Conselho Fiscal.

Parágrafo único – O Conselho reunir-se-à ordinariamente a cada 02 (dois) meses e extraordinariamente, sempre necessário.

Art. 27 – As atividades dos Diretores e Conselheiros, bem como as dos sócios, serão inteiramente gratuitas, sendo-lhes vedado o recebimento de qualquer lucro, gratificação, bonificação ou vantagem.

Art. 28 – A instituição não distribuirá lucros, resultados, bonificação ou parcela de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto.

Art. 29 – As rendas, recursos e eventual resultado operacional serão aplicados integralmente na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais, no Território Nacional.

CAPÍTULO IV DO PATRIMÔNIO SOCIAL E RECURSOS FINANCEIROS

Art. 30 – O patrimônio do VIVA VOZ será constituído de bens móveis, veículos, semoventes, ações e apólices da dívida pública.

Art. 31 – Nenhum bem pertencente ao patrimônio da entidade será vendido, alienado, hipotecado ou penhorado, sem expressa autorização da Assembléia.



Art. 32 – Constitui recursos financeiros da VIVA VOZ:

- I – auxílios financeiros obtidos de qualquer origem que lhes forem destinados;
- II – contribuições financeiras oriundas de convênios, acordos e contratos;
- III – subvenções e auxílios estabelecidos pelos poderes públicos;
- IV – renda decorrentes da exploração de bens próprios com prestação de serviço
- V – contribuições dos sócios.

Parágrafo Único – Os recursos financeiro serão mantidos em depósito em banco de reconhecida idoneidade.

Art. 33 – No caso de dissolução da instituição, os bens remanescentes serão destinados a outra instituição congênere, com personalidade jurídica, que esteja no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ou entidade pública.

Art. 34 – O VIVA VOZ será dissolvido por decisão da Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para este, quando se tornar impossível a continuação se suas atividades.

Art. 35 – O presente Estatuto poderá ser reformado em qualquer tempo, por decisão de 2/3 (dois terços) dos presentes à Assembléia Geral especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de 1/3 (um terço) nas convocações seguintes, e entrará em vigor na data de seu registro em Cartório.

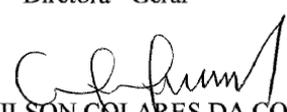
Art. 36– Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria, ficando eleito o foro da Comarca de Teófilo Otoni para dirimir qualquer duvida.

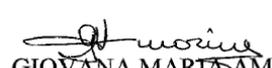
Art. 37 – Revogam-se as disposições em contrário

Teófilo Otoni, 26 de agosto de 2006.


VILMA LEÃO DA SILVA
Diretora Geral


JAQUELINE GUIMARÃES GONÇALVES
Vice Diretora


WILSON COLARES DA COSTA
Diretor Secretário


GIOVANA MARTA AMORIM
Diretora Financeira

*Valmiris P...
OAB/MR 73908*

CARTÓRIO FLÁVIO REIS - REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS - PESSOAS JURÍDICAS
Rua Dr. Reinaldo, 73 - Centro - Teófilo Otoni/MG - Fone: (33) 3522-2120
FLÁVIO BARBOSA REIS - TITULAR
Titulares Subst.: Ana Flávia Reis Birro / Bruno Barbosa Reis / Rosângela RIVERS

Apresentado hoje para registro e apontado sob o número de ordem 20.279 do Protocolo n° A-07 Registrado sob o número 6.827 Livro A n° 11 P. Jurídicas Teófilo Otoni, 11 de Maio de 2007
Rosângela RIVERS
Rosângela RIVERS da Silva

CARTÓRIO DE REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS

TITULAR
FLÁVIO BARBOSA REIS
SUBSTITUTA
ROSÂNGELA RIVERS DA SILVA
TEÓFILO OTONI - MG



Selo de Fiscalização

ARQUIVAMENTO
AGB 72798
ARQUIVAMENTO
AGB 72798
ARQUIVAMENTO
AGB



ANEXO F - Certidão de utilidade pública



Câmara Municipal de Teófilo Otoni
Certidão de Utilidade Pública

A Câmara Municipal de Teófilo Otoni certifica que o **Grupo Cultural Viva Voz**, foi reconhecido de Utilidade Pública, através da Lei nº 5.747/07, autoria do Vereador **Adail Jaques Prates Rodrigues**, sancionada em 27 de junho de 2007.

Câmara Municipal de Teófilo Otoni, 28 de agosto de 2007


Northon Netja Diamantino
Presidente da Câmara Municipal