

*Artigo publicado nos Anais do CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 22 a 25 de agosto de 2005.*

## **O ENSINO DA COMPREENSÃO TEXTUAL EM UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA**

Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)

**RESUMO:** Uma das grandes dificuldades nos cursos de licenciatura é a integração das dimensões teóricas e práticas do conhecimento. Isso é bastante significativo no momento do estágio, vivido por professorandos e professores-orientadores, muitas vezes, de forma tensa, uma vez que se percebe naquele a falta do hábito de pensar nos diversos níveis de transposição do conhecimento. Neste sentido, este trabalho, inserido no projeto de pesquisa “Gêneros discursivos e transposição: dos PCN às seqüências didáticas em aulas de Prática de Ensino”, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, visa discutir a formação do professorando do curso de Letras para uma prática pedagógica voltada ao ensino de leitura, a partir da noção bakhtiniana de gêneros discursivos, a qual concebe como objetos prioritários do ensino de língua portuguesa, e em específico, do ensino de leitura, os gêneros discursivos em circulação, enunciativamente abordados. Para tanto, apresenta-se a análise de uma seqüência didática de leitura elaborada por professorandos, a fim de se refletir sobre as concepções de linguagem, de leitura e de seu ensino que fundamentam essas atividades. No presente trabalho, uma seqüência didática é entendida como um conjunto de atividades de leitura em torno de um gênero discursivo, no caso, artigo de opinião jornalístico. Os resultados parciais desta pesquisa indicam que mesmo tendo-se selecionado um gênero, artigo de opinião jornalístico, como objeto de ensino em aulas de leitura para o ensino médio, as concepções de leitura e de seu ensino não abarcaram a análise dos aspectos sócio-históricos dos textos, cuja consciência é essencial ao desenvolvimento dos processos de compreensão. Na elaboração da seqüência didática, os professorandos ficaram presos a uma abordagem mais estrutural, considerando alguns dos elementos da situação de produção (suporte, objetivo). Acredita-se que ao se refletir sobre os problemas e/ou adequações nesse processo de transposição didática da teoria dos gêneros discursivos, a relação teoria e prática é ressignificada, à medida que constitui a prática também como fonte de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; leitura; seqüência didática.

### **Introdução**

Como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, desde o ano de 2000, deparamo-nos com a dificuldade dos professorandos de articular as dimensões teóricas e práticas do conhecimento, demonstrando a falta do hábito de pensar sobre os diversos níveis de transposição didática<sup>1</sup>.

No momento do estágio, essa dificuldade gera conflitos e um alto grau de ansiedade, tanto para os estagiários como para nós, professores-orientadores, que, como sujeitos constituídos na e por essa situação, questionamos o fato da disciplina Prática de Ensino, de acordo com o currículo vigente, ser o único momento do curso em que o professorando deva articular os conhecimentos teóricos à sua ação docente. Atualmente, estamos vivendo o processo de elaboração de um novo projeto pedagógico, conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 9/2001. Nesse processo, discute-se muito sobre a mudança da realidade explicitada anteriormente, à medida que se prescreve, nos cursos de licenciatura, a prática como componente curricular.

---

<sup>1</sup> Adotamos aqui a acepção de “transposição didática” tal como é adotada em Bronckart (2003): transformações a que um conteúdo de conhecimento é submetido com o objetivo de ser objeto de ensino e aprendizagem.

Inseridos nesse contexto de embates e debates, compartilhando das idéias de Perrenoud (1993), que considera a ação educacional jamais como neutra e a avaliação crítica como componente da formação, inclusive da inicial, decidimos realizar uma pesquisa para discutir a formação do professorando do curso de Letras, a partir da análise de seqüências didáticas<sup>2</sup> de leitura e de produção textual presentes em planos de aulas elaborados pelos professorandos. Neste artigo, nos detemos na análise de um plano de aula de leitura, a fim de se refletir sobre as concepções de linguagem, de leitura e de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da compreensão textual que fundamentam essa seqüência didática. O trabalho está inserido no grupo de pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e no projeto de pesquisa “Gêneros discursivos e transposição: dos PCN aos modelos didáticos de gêneros” (UEM).

### **Concepções de linguagem e de leitura**

Uma das ações desenvolvidas em relação à formação de professores, no Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, diz respeito à orientação teórica e prática de alunos estagiários do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, segundo a concepção de linguagem subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, a linguagem como forma de interação social. Assim, numerosas leituras e discussões sobre aprendizagem e educação, concepções de linguagem e suas práticas e planejamento escolar compõem o primeiro momento dessa orientação. A seguir, discorreremos sobre alguns aspectos teóricos priorizados em tal momento, enfatizando a questão deste artigo, o ensino e aprendizagem da leitura.

A concepção de linguagem adotada nos PCN funda-se no acontecimento, tornando essencial para sua análise o processo de produção de discursos e conseqüentemente, o uso social da linguagem passa a ser objeto de estudo. Até então, não se extrapolava o nível da frase; também não se focalizava o uso lingüístico, o implícito, o relacionamento entre os interlocutores, o contexto, os elementos extra-lingüísticos. A partir daí, a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social.

Correlata a essa concepção de linguagem, redefine-se a concepção do sujeito como constitutivo na e pela linguagem. Geraldi (1993) afirma que admitir a “constitutividade” do sujeito e da linguagem implica admitir nossa “incompletude”, nossa “insolubilidade” e o “caráter aberto” das categorias com as quais opera o processo de constituição. Desta forma, “o sujeito constitui-se nos processos interativos de que participa, elegendo o fluxo de movimento como seu território” (p.132). Analogamente, atividades de leitura e escrita, consideradas como forma de interação, são espaços também de constituição do sujeito. Portanto, o reconhecimento do outro e dos recursos expressivos utilizados não bastam para que ocorra a interação. É preciso ultrapassar esse reconhecimento, para se chegar à compreensão e por isso, “(...) toda leitura e escritura são sempre co-produções materializadas na seqüência textual” (p.132).

Enquanto a natureza da língua, na visão tradicional, é abstrata e homogênea, para a interacionista, é concreta e heterogênea. Se, tradicionalmente, o objetivo de ensino é a competência lingüística, agora o alvo passa a ser a competência discursiva e, enquanto para se atingir o primeiro tipo de objetivo, a metodologia é direcionada para o domínio do código, para o segundo, é direcionada para o uso da língua em situações concretas. Portanto, atualmente, o objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno do ensino fundamental e médio tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem. Só se concebe o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação, no

---

<sup>2</sup> Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), seqüência didática deve ser entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

qual seus usuários sejam sujeitos. É a partir do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de ação que desenvolvemos junto aos professorandos, a reflexão sobre o ensino da língua materna.

Similarmente, a leitura, uma das práticas do ensino da língua materna, também está em dois pólos. O primeiro, segundo a visão tradicional, concebe a leitura somente como decodificação, como uma reprodução daquilo que o autor diz. É a leitura linear, a qual preconiza um único sentido ao texto e vê o aluno como um ser passivo, um receptáculo de informações, contribuindo para formar pseudo-leitores, carentes de reflexão e crítica. O segundo, de acordo com a visão interacionista, concebe a leitura como uma prática discursiva. É a leitura como produção de sentidos, pois o sentido também está à parte do texto, podendo-se chegar a uma pluralidade de leituras. O leitor é, aí, um sujeito ativo, um produtor dos sentidos do texto, pois o ato de ler pressupõe uma reconstrução de significados. O que interessa aqui é a leitura crítica que, de acordo com Silva (1997, p.152), pressupõe a “constatação, a reflexão e a transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com um determinado documento escrito”. Nessa condição, o leitor crítico trabalha na reconstrução do que foi dito (baseando-se na palavra do autor e nas suas próprias contrapalavras), na definição do como se disse, acabando por inferir o que historicamente essa configuração textual construiu (GERALDI, 1993).

Nas discussões realizadas com os professorandos sobre os PCN, chamamos atenção para a importância desse documento, no que diz respeito à implementação de diretrizes curriculares oficiais brasileiras para o enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. O documento é permeado por diversos aportes teóricos, como por exemplo, os da Língua Textual, da Psicologia Cognitiva, da Análise do Discurso, dos Estudos da Enunciação, e entre todas essas contribuições há uma convocação para a noção bakhtiniana de gênero discursivo.

(...) a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino segundo os PCN (1998, p.70), quanto à metodologia, o professor deve se preocupar não só com a diversidade tipológica, mas também com a seleção de procedimentos de leitura em função dos objetivos e interesses dos sujeitos e das características do gênero. (PCN, 1998, p.11)

(...) quanto à metodologia, o professor deve se preocupar não só com a diversidade tipológica, mas também com a seleção de procedimentos de leitura em função dos objetivos e interesses dos sujeitos e das características do gênero. (PCN, 1998, p.70).

Tais passagens dos PCN são exemplos de que a noção bakhtiniana de gêneros discursivos subsidia as propostas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e é a partir daí, que problematizamos as consequências disso para o ensino das práticas de leitura e produção de texto, aspecto que não se discute no documento.

À teoria de Bakhtin, é inerente o fato de que ao produzir um enunciado, o sujeito enunciador faz uso de um gênero característico de um evento comunicativo. Para Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero é um “megainstrumento” que mediatiza as atividades de linguagem, dando-lhes forma e materialidade. Na situação escolar, há um desdobramento que se realiza no momento em que o gênero passa a ser, ao mesmo tempo, instrumento pelo qual as práticas de linguagem materializam-se e também objeto de ensino e aprendizagem. Uma das dificuldades enfrentadas, é o aluno encontrar-se em um espaço do “como se”, “(...) em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.76). Nesse desdobramento, em prol da objetivação, os gêneros são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica e na tradição escolar, o que

se faz é submetê-los a uma classificação de tipo estrutural, cujo objeto de ensino são seqüências relativamente estereotipadas, o que se convencionou como “tipologias textuais” – descrição, narração e dissertação.

Passamos então, a discutir as diferenças existentes entre os conceitos “gêneros discursivos” e “tipologias textuais”, com o objetivo de mapear caminhos possíveis para as práticas escolares. Em relação a esse aspecto, destacamos que:

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (BRAIT, 2001, p.16).

Explicamos essa afirmação. Os conceitos “tipologia textual” e “gênero discursivo” devem ser compreendidos pelo viés da dialogicidade. Não se trata de excluir um conceito pelo outro, mas de compreender que, em sala de aula, ao se focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, a noção de gênero constitui-se como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de língua materna, porque evidencia as significações mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Assim, forma e conteúdo têm importância, mas o que se faz essencial entendermos é que são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero.

Resumidamente, esse amplo quadro conceitual serviu para delimitar o fio condutor da ação escolar que se pretendia realizar no estágio. Sendo assim, a opção de trabalhar com o texto como unidade básica do ensino, e que assume o trabalho com os gêneros como uma opção adequada e eficiente para a formação de leitores e produtores de textos, deve contemplar os aspectos constitutivos da enunciação, os quais nos remetem à noção de adequação, tal como sugere Garcez (1998). Essa noção, por sua vez, inclui os elementos do contexto da situação comunicativa como as diferentes imagens construídas sobre o interlocutor, sobre o lugar social ocupado pelos interlocutores, sobre as instituições sociais nas quais o texto circula, sobre os portadores, tudo isso articulado às características do momento histórico da produção, aos objetivos estabelecidos e ao gênero no qual o texto é produzido. Portanto, no campo da compreensão textual, trata-se mais de considerar a natureza interativa do processo de produção de sentidos do texto, despertando no aluno a réplica ativa do que ensinar-lhe a reproduzir sentido. Isso porque, no enfoque bakhtiniano, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar sempre a “réplica do diálogo”, instaurando assim, o caráter dialógico da linguagem, já que o discurso sempre se organiza em função do “outro”.

### **O plano de aula de leitura**

Concomitantemente a essas reflexões teórico-metodológicas, os professorandos realizaram o estágio de observação, cujo objetivo é o diagnóstico da situação do trabalho com a linguagem em salas de aula nas escolas da rede pública dos ensinos fundamental e médio. Na seqüência desse processo de formação, eles iniciaram as atividades de microensino, situação em que simulam uma atuação profissional para os ensinos fundamental e médio e exercitam o ato de planejar pela escrita de planos de aula. Esses planos de aula, no decorrer do processo, são re-avaliados e, se necessário, re-escritos.

Para o momento do estágio, é importante destacar que a escolha da série e dos conteúdos foi realizada junto à escola. No caso específico das 1as. e 2as. séries do ensino médio, a escola apenas selecionou a prática – produção textual como objeto da regência dos alunos. Caberia, então, aos estagiários, a escolha do conteúdo a se trabalhar, iniciando

a elaboração de um projeto de produção textual de dez horas-aula, sob a supervisão dos professores-orientadores. Essa orientação baseou-se nas concepções teórico-metodológicas apresentadas anteriormente, exigindo que os estagiários elaborassem o material didático, a fim de que não ocupassem a posição de meros executores de atividades já elaboradas e prontas para serem aplicadas, como as encontradas nos livros didáticos.

O planejamento de aula foi um assunto muito discutido nas aulas de Prática de Ensino. Acreditamos que planejar é essencial para se desenvolver um bom trabalho. Isso não significa ficar preso a um plano, mas ter um direcionamento e um objetivo para aula, que muitas vezes, pode ser mudado no transcorrer da mesma. A ação pedagógica de planejar se concretiza na Prática de Ensino no gênero plano de aula, o qual deve apresentar as seguintes categorias: conteúdo; série; número de aulas; objetivos; procedimentos de ensino; procedimentos de avaliação; bibliografia de apoio.

Neste artigo, a análise serve-se da primeira versão de um plano de aula de leitura referente às três horas-aula iniciais do projeto de regência, visto que as atividades de produção textual serão analisadas em outro momento.

### PLANO DE AULA

**Série:** 2º. Ano Médio

**Conteúdo:** *Leitura de dois artigos jornalísticos de opinião*

**Número de aulas :** 03

**Objetivo Geral:** *Ler criticamente os artigos “Cotas raciais e gerações de negros na universidade” (Folha de Londrina) e “Camisinha: ela está perto de você?” (Folha Teen).*

**Objetivos específicos:** *a) perceber o jornal como um importante veículo de comunicação de massa; b) reconhecer e localizar um artigo de opinião dentro de um jornal; c) desenvolver a capacidade dos alunos de perceber os mecanismos lingüísticos que compõem o artigo de opinião.*

**Procedimentos de ensino:** *a) falar aos alunos da importância da leitura como fonte de aquisição de conhecimento e a importância de se ler artigos de opinião para ajudar a tomarmos uma posição mediante os fatos sociais; b) perguntar aos alunos: “você lê jornais?, acompanha o noticiário pelo jornal televisivo?, tem assinatura de algum jornal?”; c) separar a turma em grupos e entregar um exemplar de jornal para cada grupo; d) solicitar que encontrem um artigo de opinião no jornal ; e) no caso de dúvidas, explicar as características principais do artigo de opinião; f) entregar o artigo publicado na Folha de Londrina; g) entregar um roteiro de leitura com as seguintes questões: localize e escreva o tema abordado pelo autor; localize e reescreva a opinião pessoal defendida pelo autor no texto; identifique a opinião a qual o autor se opõe; identifique as formas de sustentação de opinião apresentadas pelo autor; tipos de argumentos utilizados pelo autor para rebater opiniões contrárias; a proposta do autor para solução do problema; identifique a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão; identifique os tempos verbais utilizados no texto. h) pedir a leitura silenciosa do artigo; i) responder as questões junto com os alunos, de maneira coletiva; j) conforme for estudando o texto, dar voz aos alunos para que digam o que sabem sobre o tema tratado e o que entendeu da leitura; l) proceder da mesma forma em relação ao artigo da Folha Teen.*

**Procedimentos de avaliação:** *participação oral e correção de exercícios*

**Bibliografia de apoio:** *não foi apresentada*

Elaborado por professorandos da habilitação única, destinado à 2ª série do ensino médio – formação docente, o plano de aula elege como conteúdo a leitura de dois artigos de opinião jornalísticos, “Cotas raciais e gerações de negros na universidade” (Folha de Londrina) e “Camisinha: ela está perto de você?” (Folha Teen). Ao fixarmos a atenção para o objetivo geral das aulas, a leitura crítica de um gênero discursivo, antecipa-se a necessidade de se refletir sobre a situação de produção desse gênero. Assim, entendemos que a leitura crítica, na situação de ensino, é um processo que contempla a constatação do que se disse, a reflexão sobre esse dizer e a produção de novos sentidos, ou seja, não

basta decodificar, mas também, pela reconstrução da palavra do outro, construir visões de mundo (SILVA, 1997).

Nesse plano de aula, em relação aos dois primeiros objetivos específicos, podemos afirmar que a preocupação concentrou-se na exploração do suporte do gênero a ser estudado. Com isso, cria-se a expectativa de que a abordagem dada ao texto enfatizará sua dimensão enunciativa, concebendo-o como materialização concreta do gênero, ou como diz Almeida (2001), como “textos vivos” e não “petrificados”. Contudo, a expectativa se quebra com o terceiro objetivo. Há uma limitação no processo de abordagem ao se eleger somente os “mecanismos lingüísticos”. Neste sentido, o texto é “petrificado”, pois ao abstrai-lo da sua esfera de comunicação, é posto fora do fluxo de produção, circulação e recepção, descaracterizando-o enquanto gênero. O que se lê em Bakhtin (1997, p.279) é : “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Por isso afirma-se que não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades na qual eles se constituem. Portanto, o terceiro objetivo mereceria ser ampliado, abarcando também como objeto de ensino a dimensão social dos textos.

Relacionando esses objetivos com os procedimentos de ensino, observamos que as ações pedagógicas planejadas são lacunares, compartimentalizadas, fragmentadas, em virtude, principalmente, da força coercitiva do destinatário superior (BAKHTIN,1997). Expliquemos essa afirmação. Na visão bakhtiniana, o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante. Ao explicar uma das construções teóricas de Bakhtin para a compreensão do processo da escrita de um texto, Garcez (1998, p.61) afirma: “(...) não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepõe o próprio diálogo e é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer”. Para a produção escrita desse plano de aula, podemos eleger como destinatário real, o professor-orientador do estágio; o destinatário virtual, os alunos do ensino médio e o destinatário superior, a crença do professorando do que seja compreensão textual .

Ora, nesse cenário, o professor-orientador legitima todo o discurso oficial existente sobre o ensino de língua materna , em específico, o de leitura. Ao querer atendê-lo houve a tentativa de se configurar o plano de aula na perspectiva teórica adotada na disciplina Prática de Ensino. Foi pensando no destinatário real que o professorando escolheu o gênero e os temas dos textos a serem lidos. E, ao ter que criar uma seqüência didática de leitura, de acordo com Bakhtin (1997), o caráter constitutivo do destinatário superior orientou a enunciação. O professorando lançou mão do seu conjunto de representações sobre o que vem a ser linguagem e leitura : um movimento de univocidade, e não de dialogismo. É nisso que ele acredita por ainda não ter desconstruído tal paradigma.

Ao optar por ler os textos via roteiro de leitura, muito provavelmente, essa foi a prática mais recorrente que tenha experienciado como leitura crítica. Não que sejamos totalmente contrários a esse procedimento, porém, as questões propostas para a compreensão textual não transcenderam as meras relações lingüísticas. O texto é abordado como unidade formal, com significado próprio e não enquanto uma forma de relação dialógica, “uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores”(GARCEZ, 1998, p. 63). No plano de aula, a partir das questões propostas para a leitura, revelou-se uma visão imanente de língua e de linguagem, já que o objeto de ensino é uma elaboração discursiva *a priori*, descolada de sua situação de produção. Portanto, no campo da compreensão textual, o aluno tem que aprender somente reconhecer, localizar e repetir os significados do texto, revelando uma concepção tradicional de leitura.

Além dos procedimentos já comentados, o momento escolhido para “*dar voz ao aluno*” também corrobora essa abordagem estrutural. Ao ser solicitada somente após o “*estudo do texto*”, muito provavelmente, a chance de silenciá-la é grande, pois até então, o objetivo da aula é identificar o que o autor diz e o aluno passa a legitimar essa voz e não a

sua visão sobre a questão abordada no artigo. Com isso, o momento que deveria ser de debate pode acabar em um discurso monologizado do professor.

No plano não foi indicada a bibliografia de apoio. Isso nos inquietou muito, pois a produção desse gênero era objeto de avaliação e no momento da orientação foi fornecido ao professorando uma opção bibliográfica específica ao seu contexto de estágio. Assim, a ausência dessa categoria pode ter ocorrido em função de algumas possibilidades como: ou o professorando fez um planejamento empírico de suas aulas ou a sua compreensão sobre as fontes teóricas oferecidas pode ter sido, como nos diz Bakhtin, uma “compreensão responsiva muda”, e aí, não as informou para se salvaguardar, no momento da avaliação.

Como já afirmamos, houve tentativas de ampliar essa abordagem estrutural, por exemplo, ao se propor a exploração do suporte nos quais o gênero circula, o jornal. Contudo, esse suporte não é visto como um parâmetro constitutivo da situação enunciativa, figurando na aula como um enfeite, um chamariz.

Tratando-se da introdução da noção preliminar dessa forma de organização discursiva, o artigo de opinião jornalístico, uma maneira de amenizar a fragmentação dessa seqüência didática, seria propor o estudo das características discursivas específicas do gênero a partir da comparação por estabelecimento de diferenças e/ou semelhanças. Assim, com os exemplares dos jornais em mãos, além de solicitar que os alunos apontassem um artigo de opinião, explicitassem também os critérios utilizados para essa categorização, ou seja, o que o aluno observou ou levou em consideração: tipo de jornal, seção do jornal, formatação, título, tema etc. E a partir dessa análise comparativa, organizar o conhecimento abordado escrevendo uma caracterização inicial do artigo de opinião, para ser retomada posteriormente para aprofundamento.

Outro re-direcionamento procedimental seria propor uma leitura contrastiva entre os dois artigos de opinião, referindo-se, inicialmente, ao levantamento das condições de produção: tipos de jornais em que o gênero circulou; público-alvo; objetivo do gênero; momento histórico em que foram produzidos os artigos, posições enunciativas assumidas. Então, de forma articulada aos aspectos anteriormente analisados, abordar o conteúdo temático, a forma composicional e as marcas lingüísticas, pois a configuração desses aspectos nos gêneros discursivos se dá em função dos ‘outros’: o destinatário real, o virtual e o superior (BAKHTIN, 1997). Esse percurso de fora para dentro clarifica bem a dimensão social do gênero, uma vez que são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação. Ao final dessa discussão, propor uma retomada da caracterização anterior do gênero, com a finalidade de aprofundá-la, incorporando os novos elementos abordados.

## **Reflexões finais**

Olhar para esse plano de aula com olhos de pesquisadores e não mais com os de avaliadores, nos exigiu ressignificar nossa compreensão sobre a relação teoria e prática. A sistematização das concepções de linguagem e de leitura dos professorandos como tradicionais, apesar do investimento teórico-prático feito por nós, professores de Prática de Ensino, na perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa, instigou-nos a entender um pouco melhor a situação complexa na qual estamos inseridos.

Em busca dos possíveis motivos do professorando não ter conseguido a transposição didática da perspectiva interacionista para o ensino da leitura, não podemos deixar de levar em consideração o fato de que a concepção tradicional de leitura internalizada por ele durante os níveis fundamental e médio de sua formação, ainda não foi desconstruída no nível superior. Como isso não é possível ocorrer em apenas um ano, podemos interpretar como indícios de que a concepção interacionista se mostra de maneira inicial, por exemplo, com a tentativa de analisar alguns parâmetros da situação de produção do gênero escolhido (suporte e objetivo) e com a preocupação de “dar voz” aos alunos.

Por enquanto, a partir desses resultados parciais, pois a pesquisa está em andamento, podemos afirmar que não basta rotular as práticas dos professorandos ou as nossas próprias como ‘incoerentes’. Voltando-se à idéia de que, em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, oferecer

modelos ou categorizar de maneira estereotipada essas ações pedagógicas, nos parece uma atitude vazia de significação.

Assim, na tentativa de assumir uma atitude dialógica diante do conhecimento, vislumbramos a necessidade de práticas que neutralizem a força coercitiva do destinatário superior do professorando, no sentido bakhtiniano dessa expressão, pois a representação do que é ler conduziu a sua enunciação. Neste sentido, reconhecer, identificar, copiar, reproduzir são os objetivos de se ensinar compreensão textual.

A transformação dessas atitudes em relação a essa representação, depende, entre outros aspectos, do amadurecimento da noção do funcionamento da linguagem enquanto ação humana. Isso requer que o professorando experiencie, vivencie a perspectiva enunciativa do ensino de língua portuguesa no decorrer do processo de sua formação inicial e não somente em alguns momentos, como no caso, o estágio. O trabalho conjunto, o contato dialógico entre os pares desse processo, professorando - corpo docente do curso, constituem uma das condições para a implementação desse movimento dinâmico.

### **Referências bibliográficas**

- ALMEIDA, M. C. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. *In: ROJO, Roxane (org). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: facetas discursivas da textualidade. *In: ROJO, Roxane (org). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC, 2001.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- DOLZ J. ; NOVERRAZ M. ; SHENEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ J. ; SHENEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ J. ; SHENEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: DOLZ J. ; SHENEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.* Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SILVA, E.T. *Leitura e realidade brasileira.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.