

SILMAR DE GODOY VARGAS

**DIALOGIA, MEDIAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE
EM SALA DE AULA – POSSIBILIDADES COM BASE NO LIVRO
“PORTUGUÊS: SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO”, DE JOÃO DOMINGUES MAIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem, como requisito à
obtenção do título de Mestre em Ciências da
Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Rauen

TUBARÃO, 2005

SILMAR DE GODOY VARGAS

**DIALOGIA, MEDIAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE
EM SALA DE AULA – POSSIBILIDADES COM BASE NO LIVRO
“PORTUGUÊS: SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO”, DE JOÃO DOMINGUES MAIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de mês de ano.

Prof. Dr. Nome de Tal

Universidade de Local

Prof. Dr. Nome de Tal

Universidade de Local

Prof. Dr. Nome de Tal

Universidade de Local

AGRADECIMENTOS

A Deus;

*A meus pais, que sempre me apoiaram neste percurso.
Sem eles, eu não teria chegado até aqui;*

*Aos amigos que sempre estiveram presentes nos bons e
maus momentos;*

*Às minhas irmãs, que sempre souberam me apoiar e ou-
vir;*

*Ao professor e orientador Dr. Fábio José Rauen, pelo ca-
rinho, dedicação e paciência;*

*À minha amada filha Alexa, que teve que prescindir de
muitas de suas horas de convívio comigo para que eu pu-
desse realizar esta pesquisa;*

*Ao meu querido irmão Everaldo, pela paciência ao ler e
criticar o trabalho, incentivando-me a mudanças quando
necessário.*

RESUMO

Neste trabalho, analisam-se as possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade a partir de temas e atividades propostas pelo livro “Português: série novo ensino médio”, de João Domingues Maia (2000). Para tanto, foi realizada uma análise crítica da Unidade 20 – Arcadismo (II), fundamentada numa visão de leitura como um processo de interação e de dialogia e de texto como mediador desse processo (Vygotsky, Geraldi, Freire, Larrosa, Voese, Heller, Bakhtin *et alii*), nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Os resultados demonstraram que o livro apresenta algumas possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade, ambientadas numa óptica ainda preponderantemente estruturalista, direcionada à captação e à reprodução de informações; essas possibilidades só podem ser realizadas adequadamente em função da qualificação docente; e, a efetivação de algumas das possibilidades é dependente de condições tecnológicas da escola ou da intermediação do docente como provedor dessas condições tecnológicas.

Palavras-chave: livro didático; mediação, dialogia e problematização.

ABSTRACT

The possibility of dialogic practice, mediation and questioning of the reality in the topics and activities proposed by João Domingues Maia's (2000) book "Português: novo ensino médio" is researched in this work. For that, a critical analysis of the Unit 20 – Arcadism (II), was carried out, based on: a reading view as an interaction process, dialogy and text as a mediator of this process (Vygotsky, Geraldi, Freire, Larrosa, Voese, Heller, Bakhtin *et al*), within the Brazilian National Curricular Parameters, and Santa Catarina State Curricular Proposal. The results showed that: the book presents some possibilities of dialogic practice, mediation and questioning of the reality, created within a predominantly structuralist ambiance, aimed at the catching and reproducing these information; such possibilities can be only adequately achieved by a qualified teacher; and, the effectiveness of some of the possibilities depend on the school's technological conditions, or the teacher's mediation as a provider of these technological conditions.

Key Words: didactic book; mediation, dialogy and questioning of the reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O DISCURSO.....	11
1.1 DISCURSO E HOMEM	11
1.2 DISCURSO E DIALOGIA	18
1.3 DISCURSO DIALÓGICO E ENSINO	26
1.4 ENSINO, DIALOGIA E NORTEADORES CURRICULARES	35
2 O TEXTO COMO MEDIAÇÃO	40
3 ANÁLISE DO CORPUS	59
3.1 ESTRUTURA DO LIVRO	59
3.2 ANÁLISE DA UNIDADE XX	62
3.2.1 <i>Texto de abertura</i>	63
3.2.2 <i>Margens do texto</i>	65
3.2.3 <i>Horizontes do Texto</i>	70
3.2.4 <i>Intertextualidade</i>	74
3.2.5 <i>Literatura</i>	76
3.2.6 <i>Produção de textos: cidadania</i>	83
3.2.7 <i>Gramática</i>	84
3.3 ANÁLISE DA LIÇÃO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – APRESENTAÇÃO DO LIVRO.....	98
ANEXO B – SEÇÃO MODOS DE USAR.....	100
ANEXO C – GABARITO DAS QUESTÕES DA LIÇÃO XX	103
ANEXO D – LIÇÃO XX: ARCADISMO (II).....	106

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, tem sido tema dos mais variados discursos, não só daqueles que atuam especificamente no processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, de estudiosos das áreas da sociologia, da filosofia, da psicologia, enfim das mais diversas áreas que incluem aqueles que sonham com uma melhor qualidade de vida para a população em geral.

Sabe-se que a educação é suporte imprescindível para as necessárias transformações e para a solução dos problemas sociais, para a mudança de atitudes, de valores e de posturas. E, como instrumento sumamente importante para o alcance dessas transformações, aponta-se a leitura, entendida como uma prática que possibilita a percepção das dimensões da realidade, a problematização das relações homem-mundo e a produção de conhecimentos novos. Através da leitura o homem situa-se frente ao mundo, dialoga com ele e sobre ele. Dessa forma, o discurso é usado para viabilizar, avaliar e administrar as diferenças.

A abordagem da questão da importância da leitura não é nova, já que há décadas ela é discutida, mas permanecem ainda no ensino muitos problemas relacionados à prática da leitura como estabelecimento de relações dialógicas e como processo interlocutivo e reflexivo. A partir das discussões e reflexões geradas no decorrer do Curso Ciências da Linguagem, em torno da prática de leitura, juntamente com a observação da prática pedagógica de língua portuguesa no ensino básico, como profissional atuante nesta área, a atenção desta pesquisadora dirigiu-se ao livro didático, por constituir-se este como um dos principais instrumentos utilizados nas escolas para a prática de leitura em sala de aula.

Com base nessa experiência, no cotidiano pedagógico, verifica-se ainda uma prática de ensino bancário e antidialógico, já a partir da utilização do livro didático. No entanto, sendo a leitura de fundamental importância para se entender a vida, com a motivação e a adequada prática da leitura em sala de aula, pode-se fazer com que os alunos façam dela um hábito permanente. Assim sendo, é preciso que se ensine o aluno a ler. É preciso que o professor, como mediador da aprendizagem, utilize métodos e técnicas que favoreçam esse aprendizado, estando implicada nessa mediação a seleção e a proposição, aos alunos, de textos e atividades que incitem à problematização, ao dialogismo e à reflexão crítica, para que a prática de leitura não se torne uma atividade improdutiva e sem sentido para os alunos.

Freire (1975; 1981; 1986; 1992) apresenta muitas saídas estratégicas para transformar os resultados educacionais vigentes, com a preocupação e o compromisso com a vida, com a liberdade, com a leitura e com a problematização. Igualmente Geraldi (2000) e Zozzoli (2002) apresentam várias formas de se trabalhar o texto, refletindo acerca da prática em sala de aula e mostrando várias experiências realizadas; Larrosa (1998) apresenta o texto como um presente a ser dado ao aluno; Heller (1972) visualiza o indivíduo em sua cotidianidade; Vygotsky (1996) discute a passagem dos conceitos espontâneos para os não espontâneos. Enfim, Cavalcante (1989), Fromm (1975), Bakhtin (1997), Voese (2000; 2003), entre outros, refletem sobre a necessidade de uma mudança de atitude, que perpassa as questões da leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1988), principais documentos norteadores do ensino no estado de Santa Catarina, contribuem com a revisão teórica deste estudo referentemente à questão do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, evidenciando a natureza social e interativa da linguagem como base para a definição das finalidades e das ações a serem levadas a efeito no ensino da língua.

Partindo do pressuposto de que ler não é apenas decodificar sinais, mas interagir, dialogar, desenvolver a consciência acerca das relações homem-mundo, o presente trabalho

dirige seu foco de interesse para o livro didático destinado ao ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, escolheu-se o livro *Português: série novo ensino médio*, de João Domingues Maia (2000) adotado por escolas da região de Tubarão-SC.

A pesquisa questiona “quais são as possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade oferecidas pelo livro *Português: série novo ensino médio*, de João Domingues Maia, através dos temas e atividades propostos pelo autor”. Identificar essas possibilidades, portanto, constituiu-se como objetivo do trabalho.

Nesse contexto, levantaram-se as seguintes hipóteses: 1. O livro apresenta algumas possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade, mas a visão estruturalista e direcionada para a captação e reprodução de informações ainda se sobrepõe; 2. As possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade só podem ser realizadas adequadamente na dependência da qualificação profissional do docente; 3. A efetivação de algumas das possibilidades é dependente de condições tecnológicas da escola ou da intermediação do docente como provedor dessas condições tecnológicas, sob pena de depreciação da qualidade do livro.

Do ponto de vista da trajetória metodológica, analisou-se a Unidade 20, “Arcadismo (II)”, escolhida aleatoriamente. A análise visou reconhecer e descrever as partes que compõem a unidade acompanhada de crítica em relação ao seu conteúdo, à luz do referencial teórico compilado, de modo a verificar a correspondência entre a construção teórica e a situação observada. Os dados foram obtidos mediante a análise do diálogo do livro com o professor, considerando-se a Apresentação (Anexo A), as orientações sobre os “Modos de usar” (Anexo B) e o Manual do Professor (Anexo C); do diálogo do livro com o aluno, considerando-se os “Modos de usar”, a temática e as atividades propostas (Anexo D); e do diálogo do livro com o mundo, considerando-se a intertextualidade, a interdisciplinaridade e a conexão com outros meios de leitura do mundo.

Para dar conta desse intento, a presente dissertação aborda questões sobre a relação: discurso e homem, discurso e dialogia, e, discurso dialógico e ensino, numa reflexão sobre a relação do homem com o mundo. No capítulo seguinte, fundamenta-se a noção de texto como mediação. No terceiro capítulo, apresenta-se a análise crítica da lição 20, bem como as reflexões geradas a partir da análise e interpretação dos dados, à luz do referencial teórico. Este capítulo é a base para as considerações finais que encerram o texto.

1 O DISCURSO

Este capítulo visa a apresentar a revisão teórica acerca da temática do discurso considerando-se: a relação homem e discurso, o processo interacional dialógico e a questão da dialogia no processo de ensino-aprendizagem. Assim: na primeira seção, apresenta-se a relação discurso e homem; a segunda seção deste capítulo aborda a relação discurso e dialogia; a terceira seção apresenta um estudo da questão do discurso dialógico relacionado ao ensino; a quarta seção, por fim, apresenta o tema à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que são os principais documentos norteadores da educação no Estado de Santa Catarina.

1.1 DISCURSO E HOMEM

Uma reflexão sobre a relação do homem com o discurso exige analisar alguns pressupostos básicos, como o dizer de Marx sobre a natureza humana, em que ele faz a diferença entre “natureza humana em geral” e “natureza modificada” de cada época histórica.

Fromm, com base em Marx, reconhece dois tipos de impulsos humanos:

os constantes ou fixos, como a fome e o desejo sexual, que são parte integrante da natureza humana e só podem variar na forma e direção assumidas em diversas culturas, e os relativos, que não fazem parte integrante da natureza humana, mas devem sua origem a certas estruturas sociais e condições de produção e de comunicação. (FROMM, 1975, p. 35).

A partir dessa idéia, vê-se que o homem pode ser modificado em cada época histórica da qual faz parte, já que ele, além de produtor, é também produto da história. Para Fromm (1975, p. 35), “a história é a história da auto-realização do homem; ela nada mais é que a autocriação do homem por intermédio de seu próprio trabalho e produção”.

Conforme o autor, a história do mundo é a criação do homem através de seu trabalho e a relação do gênero humano com a natureza, o que só adquire forma com o desenvolvimento da consciência quando consegue retornar à “essência” (parte mais pura do ser) e essa consciência, isto é, esse reconhecimento, é acompanhado pela ação, pelo movimento: o homem caracteriza-se pelo princípio do movimento. É preciso que o homem se sinta valorizado com seu conhecimento de mundo, com sua experiência de vida para que ele possa produzir e desenvolver-se plenamente no meio social o qual faz parte, contribuindo, desse modo, com as possíveis transformações da realidade.

Fromm ressalta que:

[...] o homem só está vivo na medida em que é produtivo, na medida em que abraça o mundo exterior no ato de manifestar seus próprios poderes humanos específicos e de abraçar o mundo com estes. Na medida em que o homem não é produtivo, na medida em que é receptivo e passivo, ele nada é, está morto (FROMM, 1975, p. 38).

E, para melhor se compreender essa produtividade, em contraste com uma receptividade, ou passividade, Marx apresenta, como exemplo, o fenômeno do amor, onde realmente haja a troca, a cumplicidade, a paixão.

Suponhamos que o homem seja homem, e que a relação dele com o mundo seja humana. Então o amor só pode ser trocado por amor, confiança, etc. Se deseja influenciar uma pessoa, é preciso ser-se uma pessoa realmente dotada de efeito estimulador e encorajador nas outras (*apud* FROMM, 1975, p. 39).

É, pois, através dessa relação (homem X humanidade), que o homem consegue ser realmente “homem-essência”, visto que a relação de um ser humano com o outro precisa ser

inspirada na solidariedade, de modo que o homem se manifeste como uma pessoa ao mesmo tempo doadora e carente.

É nessa relação, considerada como necessária a todo ser humano, que o homem se revela como um indivíduo social e histórico. Quando o homem conseguir chegar a este patamar, conseguirá também estimar o nível total de sua evolução, ou seja, “[...] nesta relação natural da espécie, a relação do homem com a natureza é diretamente sua relação com o homem, e sua relação com este é diretamente sua relação com aquela, com sua própria função natural” (FROMM, 1975, p. 39).

Ao relacionar-se com o mundo objetivo, o homem só conseguirá ver que sujeito e objeto não podem ser separados quando entender a relação com o próximo como uma forma pura e sincera de solidariedade. Isso implica um comportamento em que ele aja como se isso lhe fosse natural e espontâneo, ou seja, como uma “essência”. Implica também o tratamento da outra pessoa como um ser social; caso contrário, ele não conseguirá enxergar a natureza de uma forma humanizada.

Entende-se que as relações entre os homens devem perder o “caráter egoísta”, tanto que a própria natureza perde também o caráter de mera “utilidade” pelo fato de sua utilização ter-se transformado em utilização humana. O homem precisa estar em completa congruência entre a natureza e o próximo, pois só assim ele conseguirá se desprover do seu egoísmo e da sua ignorância. E, estando ele em harmonia com a natureza, com a vida e com o trabalho, poderá ser livre para agir, pensar e produzir. Esta relação ativa com o mundo objetivo é denominada por Marx como “vida produtiva”.

Isso nos remete à idéia de que o homem, em sua essência, formará o seu caráter humano no decurso da história graças a sua atividade produtiva. Segundo Marx, o homem só é independente

se afirma sua individualidade como homem total em cada uma de suas relações com o mundo, vendo, ouvindo, sorrindo, provando, sentindo, pensando, querendo, aman-

do – em resumo, se afirma e exprime todos os órgãos de sua individualidade (*apud* FROMM, 1975, p. 45).

Para Marx, o homem pode emancipar-se e realizar-se no decurso de seu relacionamento e identificação com os outros homens e com a natureza desenvolvendo, com isso, a personalidade individual.

Sobre o relacionamento do homem com o mundo, Freire afirma que:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”, da ação e da reflexão (1975, p. 28).

Para Freire, o homem precisa desenvolver relações com o mundo e com os homens através de sua ação, e marca-se pelos resultados de sua própria ação. E, é este envolvimento que o transforma num indivíduo que pode vir a ser sujeito, ou seja, há um desenvolvimento de sua consciência que pode torná-lo um sujeito que possa fazer opções apropriadas. É aí que o indivíduo utiliza-se das motivações essenciais ou vitais que o levam a agir e a compreender a relação dessa consciência com o mundo, através da troca de conhecimentos. Por isso, precisa do outro.

Esse processo, porém, que acompanha o indivíduo desde o seu nascimento, é social, porque pressupõe a interação, como Voese (2003, p. 155) aponta quando diz que “[...] as primeiras ações que o homem realiza após nascer correspondem à necessidade vital de apropriar-se de alimento, o que, no entanto, só ocorre pela influência de alguém. Instaura-se, pois, desde cedo, no homem, uma carência vital do outro”.

Desse modo, pode-se dizer que já essas primeiras ações são impulsionadas por motivações e são mediadas por atividades de apropriação que, com o domínio da linguagem, passam a ser mediadas pelo discurso:

[...] quando se quiser explicar as motivações das atividades dos sujeitos, primeiro, manter à vista a dupla dimensão de ser natural e ser social do homem e, segundo, assumir que aquilo que diz respeito ao gênero humano [...] só se torna motivação porque é apropriável através do elemento simbólico, ou seja, o discurso vai ser media-

ção no processo de orientação das atividades e do desenvolvimento da consciência: por conseguinte, ao lado das múltiplas atividades dos indivíduos, a produção do discurso também será prática constitutiva do sujeito. (VOESE, 2003, p.158).

As atividades vitais, portanto, são motivadas e uma vez que produzem objetivações, novas necessidades e novos vínculos vão surgindo nas relações com os indivíduos. Essas objetivações posteriormente vão assumindo formas mais genéricas, processo em que o indivíduo vai adquirindo consciência das coisas, das pessoas e de si próprio num processo gradativo e em diferentes graus.

Voese explicita os diferentes graus de consciência:

A consciência do eu, enfim, atua – se é que se pode falar assim – de forma singular, mas sempre muito próximo dos impulsos biológicos, o que, evidentemente, não possibilita a apropriação da complexidade social e, por isso, limita radicalmente as escolhas e o alcance das intervenções na realidade objetiva. Já a atividade mental do nós é de caráter diferenciado e gregário (2003, p. 160).

Isso leva a crer que o indivíduo mais socializado tem uma maior capacidade de conhecimento, produz mais alternativas e consegue otimizar as escolhas diante de situações e problemas que encontra no seu dia-a-dia. E essas diferenças de consciência nos dão a entender graus, concepção que explicita a idéia de desenvolvimento da consciência, e, portanto, possibilita concluir que há uma multiplicidade de estágios.

A atividade vital e a discursiva atuam paralelamente e são inseparáveis, e os homens-individualidades devem ser considerados, por isso, necessariamente, como seres dialógicos e solidários, haja vista que a reprodução e a transformação da generidade humana se dá através dos processos interativos. Nesses processos interativos o sujeito se constitui também através da internalização dos signos, necessitando do “outro” para que ocorra o seu próprio desenvolvimento.

Geraldi afirma que:

[...] entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” desse mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e consti-

tui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas é trabalho social e histórico seu e dos outros que ela se constitui. Isto implica que não há sujeito dado, pronto que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (2002, p. 19).

Esse processo de interação preenche uma carência vital do indivíduo, a carência do outro, e isto é realizado através do discurso. Porém, Voese alerta:

[...] os elementos da língua informam apenas sentidos genéricos, a relação do discurso interior do indivíduo com o do instituído social fará com que a falta do singular na mediação não apenas exija uma atividade interativa que negocie acordos sobre as singularizações, que podem ser feitas pelos interlocutores, mas também produza a singularização e a individuação das consciências, criando desse modo, a possibilidade da transformação (2003, p. 163).

Para melhor explicitar a passagem acima, o autor apresenta exemplos de pessoas criativas que ao produzirem algum objeto novo precisam, antes de tudo, aplicar os conhecimentos já adquiridos para produzir tal objeto, o que significa que ao agir estarão “reproduzindo o produto da atividade de outros indivíduos”. Neste caso, a produção do discurso é a produção de uma mediação, pois ao tornar seu objeto conhecido socialmente, o indivíduo utiliza-se do discurso para não só chegar a tal descoberta, mas também para torná-la pública. Isso remete a uma idéia de movimento mostrando que, na interação, a reprodução e a transformação são processos constitutivos dos indivíduos, e por isso há uma “situação de equilíbrio” entre “o posto e o novo”, entre a reprodução e a transformação do instituído social (VOESE, 2003, p. 165).

O desenvolvimento da consciência que ocorre no indivíduo é vital, pois a reprodução e a transformação que podem ocorrer através das apropriações e objetivações apresentam motivações vitais que não se apagam nas interações com a generidade. Pode-se considerar que a relação entre o homem e o discurso se concretiza de modo próprio e diferente em cada época histórica, refazendo-se e gerando transformações. Por isso, Freire diz que:

[...] qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, [...], deve ter [...] um objetivo fundamental: através da problematização do homem – mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (1975, p. 33).

Este “aprofundamento da tomada de consciência”, que deve “desdobrar-se na ação transformadora da realidade”, provoca a superação do conhecimento, isto é, o indivíduo pode descobrir-se em sua totalidade. Isso implica que, nos processos de interação, deve haver um aperfeiçoamento das noções que o indivíduo tem sobre si e sobre a realidade, perdendo, com isso, a “visão focalista”, pois, conforme Freire (1975, p. 34), “[...] a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela”. E, quando ocorre este equívoco, o indivíduo não consegue enxergar as “coisas” em sua totalidade, não podendo, inclusive, agir diante dos fatos.

O que este autor nos lembra é que os indivíduos precisam captar as relações interativas entre o “percebido destacado” e outras dimensões da realidade, isto é, através da problematização dessas relações homem-mundo possam produzir um conhecimento novo partindo daquele que já possuem, porque não existe um “sabedor”, existem apenas indivíduos que, em comunhão, buscam aperfeiçoar este saber, através da interação (problematização).

Freire considera ainda que o “aprofundamento da tomada de consciência”, que se dá no momento em que os homens, conscientizados, realizam ao agir e pensar, não pode acontecer em caráter individualista, nos homens isolados, mas enquanto estabelecem entre si e o mundo relações de transformação. Para Freire (1975, p. 77), “basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual”.

O aprofundamento da tomada de consciência leva o indivíduo a fazer opções e a não se submeter a imposições, regras e manipulações, porque a tomada de consciência (operação própria de cada indivíduo) resulta de sua defrontação com o mundo, com a realidade con-

creta. Dessa maneira, o indivíduo coloca-se numa posição que o torna crítico num sistema de relações.

Freire (1975, p. 83) discute ainda sobre a problematização do homem-mundo: “A problematização, na verdade, não é do termo relação, em si mesma. O termo relação indica o próprio do homem frente ao mundo, que é estar nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo”. Segundo o autor, os indivíduos, como seres do conhecimento, vão se revelando frente ao mundo, com todos os desafios e possibilidades e, através da problematização homem-mundo, se (re)descobrem. Desse modo, o indivíduo passa a ver o objeto como uma situação-problema, e mantém para com este uma relação permanente.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que ambos, inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1975, p. 76).

O que Freire afirma reforça a idéia de que o homem é um ser inacabado e precisa, portanto, do outro. É através da interação, ou seja, da mediação discursiva, que ele precisa tentar acordos ou superar os conflitos gerados pelas diferenças, processo esse que se entende como necessário à atividade vital.

1.2 DISCURSO E DIALOGIA

Para se constituir como sujeito, o homem precisa do outro, o que leva à necessidade de relações dialógicas. Para Bakhtin, o papel do “outro” é central na comunicação verbal. A compreensão de um “enunciado vivo” é sempre acompanhada de uma “atitude responsiva ativa”, podendo, inclusive, ser variável, conforme o grau de entendimento do indivíduo quanto ao enunciado proposto. Assim,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Vê-se, por conseguinte, que, quando um enunciado é apresentado ao ouvinte, ele automaticamente prepara-se para participar do processo da comunicação, como se já estivesse preparando uma possível resposta. O locutor espera sempre do ouvinte uma compreensão ativa, isto é, uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução, etc. É o que salienta Bakhtin:

Toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. A compreensão das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (1997, p. 290).

Pode-se perceber que, num diálogo, o próprio locutor também faz o papel de um “respondente”, pois ao terminar de falar, já pressupõe que alguém vai perguntar ou opinar (não só no sentido de saber, mas prevê um conteúdo), ou seja, a compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta. Neste instante o locutor, para que haja sucesso no processo, espera que o ouvinte não seja passivo.

Bakhtin entende que através do diálogo ocorre a forma mais clássica da comunicação verbal.

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma mais clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a esta réplica, uma posição responsiva (1997, p. 294).

O espaço para o outro falar é fundamental e as relações que se estabelecem entre as réplicas do diálogo (relações de perguntas/respostas, asserção/objeção, etc.) não podem

ocorrer entre as unidades da língua, isto é, a dialogia só é possível entre enunciados provenientes de variados sujeitos falantes; portanto, ela pressupõe relações entre os indivíduos. E, como o indivíduo se comunica por enunciados, conclui-se que se comunicar e interagir é aprender a estruturar enunciados dialogicamente.

Vista desta forma, a participação do outro confere a toda e qualquer fala uma dimensão dialógica, ou seja, como o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, provoca, neste caso, “reações-respostas”. Desse modo, o papel do locutor, ao elaborar um enunciado, inclui a avaliação do interlocutor, precavendo-se das possíveis objeções, restrições, etc.

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 321).

O grau de conhecimento do destinatário, pois, determinará a qualidade das escolhas do enunciante, do que se conclui que as palavras isoladas e as orações descontextualizadas não se dirigem a alguém, não são enunciados de interação, porque não consideram o destinatário e a dialogia. Para que realmente ocorra a atitude responsiva, faz-se necessário analisar o enunciado, dentro da cadeia da comunicação verbal de que ele faz parte, pois é “apenas um elo inalienável” de um todo.

Vê-se, pois, que o indivíduo se expressa através de enunciados que não podem ser estudados fora do contexto. Conforme Bakhtin (1997, p. 334), “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)”.

Para este autor, o enunciado é um texto que requer que haja a alternância dos sujeitos falantes para que não se apaguem os limites dialógicos do enunciado. E isso só será possível através do conhecimento de um certo ritual de fala ou de interação, porque:

É precisamente com vistas a esta compreensão que é necessário traçar as fronteiras que por princípio delimitam o enunciado: alternância dos sujeitos falantes, aptidão para presumir uma resposta, todo ato de compreensão implica uma resposta (BAKHTIN, 1997, p. 339).

Esta inter-relação implica um entendimento global a partir do ponto de vista do falante, quando Bakhtin (1997, p. 340) diz que “[...] a compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido”. Através da noção de dialogia, pode-se chegar ao conhecimento de que o indivíduo que fala e se expressa por vários meios não é uma “coisa”. Isto é, compreender o outro como não coisificado é também aceitar e promover a dialogia, ou seja, conforme Bakhtin (1997, p. 343), “[...] ver uma coisa, tomar consciência dela pela primeira vez, significa estabelecer uma relação dialógica com a coisa: ela não existe mais só em si e para si, mas para algum outro (já há a relação de duas consciências)”.

Poderá, porém, ocorrer o discurso monológico, embora se saiba que todo monólogo é réplica de um grande diálogo dentro de uma dada esfera – dialogismo interior. Para Bakhtin (1997, p. 335), “[...] a relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estreita. Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica”.

Bakhtin aponta a possibilidade de uma terceira pessoa na relação dialógica, ou seja, poderá haver quem não participe do diálogo, mas o compreenda. “Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo” (1997, p. 335). Numa relação dialógica, portanto, há lugar para uma terceira pessoa, que pode torna-se muito importante, mesmo porque num processo comunicativo pode haver um número ilimitado de participantes.

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez, não no sentido aritmético). Porém, afóra este destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado. (O destinatário de emergência) (BAKHTIN, 1997, p. 356).

Este “superdestinatário superior (o terceiro)”, com sua atitude responsiva (que poderá ser resultado de uma maior ou menor consciência), poderá ainda estar situado em muitas direções, de modo ilimitado, acima de todos os participantes, isto é, através de uma percepção variada de mundo e com sua compreensão responsiva, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.). Vê-se que o alcance de uma comunicação poderá variar conforme o nível da esfera social dos participantes da interação, haja vista que a palavra poderá ir além do que podemos controlar.

Um diálogo, pois, pode dar-se em diferentes esferas sociais que diferem entre si quanto à forma de estruturação e de condução da interação. E, quando se fala de esferas sociais, uma merece especial importância no desenvolvimento da aptidão interativa: a do cotidiano. Heller, quando analisa a vida cotidiana, esclarece a importância dessa esfera da vida do homem devido às motivações que aí se originam: “A vida cotidiana é a vida de todo homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade”. (1972, p. 17). Segundo Heller, a vida cotidiana reflete o meio social e, por isso, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica, isto é, se modifica constantemente em função das diferentes estruturas econômico-sociais.

Na verdade, o indivíduo desde o seu nascimento já está inserido nesta cotidianidade e estabelece contato com a heterogeneidade social, o que é imprescindível para que ocorra o crescimento da consciência, pois na relação com grupos, família, comunidade, etc., estabelecem-se os contatos do indivíduo com os costumes que o orientarão na sua atividade. “O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade”. Assim, Heller (1972, p. 21) carac-

teriza o indivíduo como sendo ao mesmo tempo particular e genérico, sendo que a particularidade se refere a seu ser isolado, que não pode existir fora do genérico, ou seja, na medida em que o indivíduo consegue planejar suas atividades, leva em consideração as esferas sociais mais distantes de seu cotidiano, o que implica que as motivações (necessidades, carências) superem, muitas vezes, dimensões pessoais e assumam as do gênero humano.

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, freqüentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (HELLER, 1972, p. 21).

Vê-se que, mesmo na cotidianidade, o genérico está presente e participa da construção da individualidade, podendo o indivíduo ter ou não a noção da necessidade de negociação das diferenças de sentidos geradas pela heterogeneidade social.

Para Heller, “a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade”. Com isso, constata-se que os atos realizados pelos indivíduos são marcados fortemente pela esfera da cotidianidade pois, segundo Heller (1972, p. 40), “ a condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade”.

Isto posto, verifica-se que numa dada sociedade, com assimetria de relações, observam-se universos discursivos diferenciados, devidos aos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado e pela própria história de cada indivíduo afetando, inclusive, a produção do universo discursivo do presente.

Quando o indivíduo estabelece, por sua vez, contato com a esfera social que se situa para além do cotidiano, ele se depara com costumes e, especialmente, com rituais de interação, ou seja, com determinadas regras e mecanismos de controle comentados por Geraldini:

a) Mecanismos externos de controle – é a distinção entre a razão e a loucura: mais sutil, esta distinção faz do discurso do “não-normal” um discurso inexistente. A dis-

tinção não proíbe: faz como se o discurso não existisse. (Ex.: cartomantes, benzedei-
ras, etc.);

b) Mecanismos internos de controle – um conjunto de controles que se exercem do
interior dos próprios discursos, um controlando o outro. (Ex.: o comentário de um
texto; incidindo sobre outro texto, é por ele controlado);

c) Mecanismos de controle dos sujeitos – a escola é sem dúvida uma instituição típi-
ca destes processos de apropriação. Nela se definem os sujeitos “competentes” para
falar sobre determinados temas, segundo suas especialidades. (GERALDI, 2000, p.
62-64).

Os controles delimitam das mais variadas formas o indivíduo nas suas interações
sociais de tal forma que, muitas vezes, podem impedi-lo de participar de outras atividades
alternativas às estabelecidas pelo sistema hegemônico, ou seja, as determinações sociais fixam
limites para que o indivíduo possa se constituir. Geraldi (2000, p. 72) conclui que “os usos da
linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus
de funcionamento dos mecanismos de controle”.

Pode-se perceber que a complexidade inscrita na linguagem, na visão de Geraldi,
resulta de suas funções e mecanismos de controle na prática social, pois que numa sociedade
produzem-se os mais distintos controles dos recursos expressivos.

Voese, porém, apresenta como contraponto a essas concepções, baseado em Bakh-
tin, Lukács e Heller, a idéia de que:

[...] atuar dentro dos controles e dos rituais é também apropriar-se deles e singulari-
zá-los, ou seja, a consciência singular molda-se e orienta-se pela pressão das deter-
minações sociais, mas também, num retorno, atua sobre o que modela. Isto é, não
entendo que a instituição tenha como que vida própria para atuar sobre os indiví-
duos, mas considero-a um espaço em que os acordos são feitos (ou desfeitos) e vigi-
ados. O controle, pois, não é feito pelas, mas nas instituições (2003, p. 171).

Voese argumenta que a submissão do indivíduo à sociedade não é total, pois há
ainda a possibilidade de se encontrar indivíduos em que os acordos são feitos (ou desfeitos)
conforme o grau de concordância, ou de rebeldia, de modo que, por exemplo, “a proibição,

considerada enquanto produto de ações dos homens, um cerceamento, é produto apropriável através da mediação do discurso, também um estímulo e uma motivação à transgressão”. (2003, p. 172).

Numa sociedade, porém, coexistem sempre dois movimentos: a homogeneização e a heterogeneização, processos que mantêm relações conflitivas, mas que se entrecruzam o tempo todo gerando a dialogia e salientando diferentes opiniões. Por isso, a palavra, ou seja, o diálogo, adquire grande importância para a solução dos problemas sociais:

[...] é na interação verbal que a homo e a heterogeneização se entrecruzam, num movimento incessante que lhes imprimem as atividades de todos os indivíduos da sociedade, o que, todavia, devido à múltipla divisão do tecido social, revela diferentes graus ou níveis nos dois processos. (VOESE, 2000, p. 40).

Não há como esconder ou não querer ver o que existe ao redor, no dia-a-dia, com a múltipla divisão do tecido social. Faz-se necessário, com isso, uma mudança de atitudes, de valores, pois não há como negar que as imposições sociais necessitam dessa mudança, evitando, inclusive, o apagamento de outros possíveis sentidos, porque

[...] em todo e qualquer processo social, as exclusões devem ser consideradas como efeitos de ideologia porque se impõe um determinado excedente de sentido, o que implica em apagamento de outros possíveis e remete sempre à luta pelo poder. (*idem*, p. 85).

E se os conflitos requerem uma negociação de sentidos, faz-se necessário o discurso que tanto pode amenizar os conflitos como também pode ativá-los. É neste momento que é necessário trabalhar com o “principal nó dos conflitos”, ou seja, os efeitos ideológicos. É aí que a negociação poderá avançar, na hora em que os indivíduos forem ouvidos. Este é o desafio: usar o discurso para viabilizar, avaliar e administrar as diferenças, já que “[...] na verdade, a negociação de sentidos [...] refere-se à instalação de uma intensa atividade interativa dos conflitantes entre si, [...], o que significa dizer que só sujeitos livres podem negociar

[...]” (*idem*, p. 107). Vê-se que até mesmo a própria negociação de sentidos não é algo acabado e pronto, mas é apenas um passo para que se possa dialogar e concretizar objetivos.

E, como se pode sentir e vivenciar esses “choques” nas mudanças que ocorrem no dia-a-dia, Freire (1992, p. 53) salienta que: “As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível”.

Por isso, diante do grande número de informações que chegam a cada minuto, através dos mais variados meios de comunicação, é impossível que algum profissional da área da educação insista em manter um rótulo de “sabe tudo”. Hoje, existem alunos informados, que sabem e querem dar opiniões sobre os mais variados assuntos e, por isso, é preciso que os profissionais em educação também sejam flexíveis.

Freire denomina de “consciência transitivo-ingênua” a situação em que o indivíduo chega a temer a liberdade, mesmo que já creia ser livre. Quando ocorre a massificação, o “antidiálogo”, o indivíduo acaba se anulando, tornando-se objeto e não sujeito, ou seja, um ser totalmente acomodado. Mesmo a acomodação exigindo uma dose mínima de criatividade, a integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. Este autor concebe que ser crítico significa também manifestar permeabilidade diante de todas as situações. E, quanto mais críticos diante dos problemas tanto sociais como pessoais, mais os indivíduos conseguirão discutir ou se impor diante de toda e qualquer situação.

1.3 DISCURSO DIALÓGICO E ENSINO

Nas páginas anteriores, falou-se sobre o homem e o discurso, e o discurso e a dialogia, quando então se pensou a essência humana e entendeu-se que a solidariedade e as rela-

ções dialógicas se realizam paralelamente. Estas reflexões apontam para as questões do ensino, em termos de viabilização (ou não) de relações dialógicas na sala de aula.

Pode-se observar esta preocupação em Geraldi quando, ao considerar o estudo da linguagem como posto de observação e compreensão para as questões do ensino, menciona os princípios de que:

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições; porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino da língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (1997, p. 4).

Para este autor, é através da linguagem que o indivíduo consegue compreender o mundo, o que leva a refletir também a questão da língua portuguesa, a qual deveria ter o seu ensino centrado à luz de uma apropriada teoria da linguagem.

Ao pensar a linguagem a partir do processo interlocutivo, cabe pensar o processo educacional e considerar que quanto à questão da concepção da linguagem, é preciso admitir:

a) que a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de língua, a cada vez a (re)constrói;

b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por ela. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1997, p. 6).

Estas proposições estão totalmente vinculadas ao trabalho cooperativo que a própria opção pela concepção interacional da linguagem deve levar a explorar em sala de aula, em que poderá haver um indivíduo se transformando, se (re)construindo nas suas falas e nas falas dos outros, passando, inclusive, a sentir a necessidade de construir seu próprio conhecimento, conforme suas condições de produção, construindo sua história.

Verifica-se também que é no acontecimento interlocutivo que se localizarão as fontes produtoras de linguagem e, em sala de aula, essas atividades se dão topicalizando algum tema. Nestas interlocuções normalmente afloram informações ou conformações, como mistificação do conhecimento que só resta aprender e quando não se aprende, o “déficit” aumenta ainda mais, “tanto no sujeito que explica como para o sujeito que aprende”.

Geraldi faz ainda uma reflexão sobre o ensino como reconhecimento e o ensino como conhecimento e produção, com o seguinte teor:

[...] entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas (1997, p. 8).

Geraldi apresenta contribuições para que haja interação nos processos interlocutivos, visando a uma negociação democrática dos limites de sentidos. Neste caso, a língua só tem existência na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer regras para o bom funcionamento e movimento, conforme se pode observar:

Como o trabalho lingüístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referências se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai construindo mantém-se porque se modifica. É neste sentido que a semântica de uma língua é relativamente indeterminada (1997, p. 14).

Vê-se que a linguagem é viva e está em constante percurso, pertencendo a diferentes esferas sociais e que só existe como processo de transformação social, com a mediação do discurso na interação humana. Assim, pode-se dizer que há ações que os indivíduos dos mais

variados segmentos sociais fazem com a linguagem, e ações que fazem sobre a linguagem, devido à sua reflexividade, ou seja, o poder de remeter a si mesma, o que Geraldi (2000, p. 7) chama de diálogo: “[...] compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo”.

Geraldi menciona ainda que, para melhor se compreenderem as ações que se fazem com a linguagem e as ações que se fazem sobre a linguagem, basta fazer a distinção entre as atividades lingüísticas (reflexão que demanda uma compreensão quase automática), epilingüísticas (reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto) e metalingüísticas (reflexões sobre a linguagem como objeto que conscientemente constrói uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua). Todas ocorrem em qualquer tipo de linguagem, mas representam níveis diferentes de reflexão:

a) As atividades lingüísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, se referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto-reflexão quase automática.

b) As atividades epilingüísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Estas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como reformulações e correções auto e heteroiniciadas) ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos.

c) Atividades metalingüísticas – são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (especialistas em erros x acertos) (1997, p. 23 - 25).

Esses três tipos de atividades podem propiciar a reflexão sobre a linguagem e quando praticadas pelos indivíduos enquanto operações, permitem que haja a produção do discurso e dos sentidos.

O autor faz ainda uma distinção entre as ações.

As ações com a linguagem visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores. As ações sobre a linguagem, ainda que tenham presente o interlocutor, tornam como seu objeto os próprios recursos lingüísticos e obviamente também visam ao interlocutor e à produção de sentidos. O campo privilegiado, mas não único, das ações sobre a linguagem, são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada. A ação sobre a linguagem enquanto trabalho individual na produção de recursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, opera entre o estabilizado historicamente e o novo deste discurso. Na linha da linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subseqüentes. (GERALDI, 1997, p. 42-43).

Isto posto, verifica-se que há um cruzamento entre as ações, isto é, a ação com a linguagem produz determinações mais localizadas no discurso que se está produzindo; e as ações sobre a linguagem podem operar uma transformação que se torne hegemônica num momento histórico posterior, por exemplo, para um grupo de falantes.

Neste contexto, sobressai a visão de Freire (1975) que propõe uma constante reformulação e desenvolvimento no ensino, a qual nos conduz a uma reflexão quanto aos processos políticos das classes populares. O autor ressalta, ao desenvolver a idéia de liberdade, que a educação deve ser voltada para o humanismo, tornando os alunos críticos e livres. Condena a visão da escola autoritária e tradicionalista, enfatizando sempre que o professor exerce uma das funções mais importantes no processo educativo, através da oportunidade de dialogar com os próprios alunos. Para este autor, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente ligado a situações reais, para que os alunos consigam fazer comparações entre a sua vida e uma realidade maior, sentindo-se motivados para novas aprendizagens.

Freire critica também o ensino tradicional que, por ter uma visão limitada do processo de desenvolvimento do homem, transforma o educando num ser passivo. Para o autor, somente com liberdade de expressão é que educando e educador tornar-se-ão homens concretos, solidários, libertos. Desse modo torna-se importante discutir a dialogicidade no ensino na visão de Freire, quando afirma que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (1975, p. 79).

Assim, o professor irá se constituir socialmente como um sujeito que domina um certo saber, porém, há a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, de seus alunos, para que o ensino não se realize como uma mera transmissão dos conhecimentos do professor.

Segundo Freire, a tarefa de ensinar requer um ato de criação, de amor, em que o indivíduo se sinta importante. Mas, para que isto ocorra, é preciso que o ensino seja dialógico e haja amor naquilo que se faz, onde o indivíduo se sinta valorizado com sua história, sua leitura de mundo. Freire aponta a importância da humildade e da valorização do outro na relação entre as pessoas.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (1975, p. 81).

O autor faz uma reflexão sobre o ensino atual e mostra que é preciso que haja humildade por parte daqueles que “ensinam”, porque não existe um saber absoluto. Mesmo para os pesquisadores em sua área de especialidade, sempre existirá algo a aprender.

Um ensino que busca orientar-se pela dimensão dialógica do discurso, segundo Freire, deverá estar inscrito na fé, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar, de transformar. O homem dialógico, para este autor, tende a renascer e pode constituir-se como sujeito na luta por sua libertação. É preciso que haja o diálogo para que os sujeitos possam adquirir um pensar verdadeiro e crítico.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação. A que operando a

superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1975, p. 83).

Pode-se observar que através do diálogo o indivíduo poderá se fazer presente, dominando seu espaço, na medida em que ele também pratica a ação, e pode se revelar indivíduo participante de um processo, onde a relação educando e educador melhora, no sentido de que ambos, incompletos, gerem um conhecimento em torno de um problema e encontrem soluções interagindo: o objeto cognoscível os mediatiza, porque através dos conhecimentos do educador, o educando poderá construir seu próprio conhecimento, assim como através de outros meios que ele mesmo venha a descobrir através da problematização.

Fora deste contexto há, segundo Freire, o educador bancário e antidialógico.

Para o “educador bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (1975, p. 83).

Isso ocorre com o educador que se preocupa mais em cumprir o programa do que fazer com que o aluno participe da aprendizagem, não havendo a troca, o diálogo. Para este educador “bancário”, simplesmente há um “depósito” de conteúdos, como se ele fosse perfeito, científico e modelar. Em contrapartida a esse método de ensino, há o dialógico, humanista, cuja concepção se enquadra numa realidade a ser transformada.

Nos dias atuais, depara-se ainda com um método de ensino totalmente ultrapassado, pelo qual os alunos não têm o menor interesse e ao qual os professores estão acomodados. Talvez por descrédito até mesmo nos tantos métodos e modelos fracassados. No entanto, Freire, sempre cheio de esperanças, assim se posiciona:

A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (1975, p. 84).

Não se pode chegar ao aluno com modelos a serem seguidos; é preciso que se tome consciência de que ao aluno não se pode impor uma bagagem como condição e obrigação, mas como situação ou problema, dialogando sempre, fazendo-o buscar, através dos conceitos dominados, outros conhecimentos, com liberdade.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1970, p. 87).

Segundo Freire, esta é uma das razões pelas quais os homens dialógicos e solidários podem oferecer aos outros ensinamentos que os façam descobrir, através de sua visão de mundo, os níveis de sua percepção da realidade, através de temas geradores, problemáticos. E, conseguindo chegar a este ponto, o indivíduo sente-se livre e consciente de sua existência no mundo, na história, podendo inclusive problematizar e procurar soluções, pois através de sua transformação (passivo para ativo) pode tomar decisões.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade (FREIRE, 1975, p. 90).

Desse modo, no momento em que os indivíduos conseguirem alcançar essa percepção crítica nas suas ações, aparecerá um clima de esperança e confiança, no qual eles poderão superar situações-limite e barreiras.

O indivíduo, tendo a consciência de si e do mundo que o cerca, certamente entenderá a realidade dessas situações-limite que historicamente se dão, podendo superar obstáculos em sua vida, porque será criativo, crítico e transformador, como diz Freire:

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. (1975, p. 92).

Assim, pode-se verificar que, partindo de sua transformação objetiva, os indivíduos vão fazendo a história e se fazendo “seres histórico-sociais”. Isto posto, não há como aceitar um método de ensino onde se coloquem as coisas soltas, “coisificadas”, prontas, acabadas, sem uma visão crítica e dinâmica da realidade. Paralelamente a esta situação, a educação dialogal e ativa leva à transitividade crítica, assim entendida por Freire.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posição quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. (FREIRE, 1975, p. 61).

A transitividade crítica, na visão de Freire, implica a apropriação crescente do conhecimento mediante resultados de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias, em que o educador não impõe sua opção, mas dialoga sobre ela, respeitando no outro o direito de também se julgar com o direito de produzir respostas. Esta consciência crítica corresponde a formas de vida altamente interrogadoras e dialogais. E é neste contexto que se pode escolher o tipo de indivíduo que os educadores querem formar, isto é, numa visão crítica ou acrítica. Freire assim relaciona diálogo e democracia:

A nossa cultura fixada na palavra corresponde à nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática (1975, p. 96).

Segundo Freire, não se pode mais trabalhar com a palavra, ou conceito solto, isolado. É preciso que se dialogue, que se questione, que se problematize, mesmo quando apoiados em conceitos científicos. Na dialogicidade do ensino, encontra-se mais prazer e interesse ao despertar nos educandos o gosto pelo saber mais. Tanto educador como educando, em comunhão, estarão crescendo, aprendendo, resolvendo uma questão e criando outra sobre o

mesmo objeto. Na dialogia, sempre haverá uma outra possibilidade que conduza ao saber, ao conhecimento e ao amor ao próximo.

1.4 ENSINO, DIALOGIA E NORTEADORES CURRICULARES

O ensino no estado de Santa Catarina tem como principais documentos norteadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Partindo de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam um ensino médio voltado para o exercício da cidadania “como base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela” (PCNs, 1999, p. 21).

A fundamentação teórico-filosófica que embasou o desenvolvimento do projeto educacional da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, que resultou na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), caracteriza-se pela orientação sócio-histórica (ou histórico-cultural) que considera que a linguagem humana, encarada como um fenômeno psicológico e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, tem como função social a interação humana em contextos específicos, sendo este seu caráter fundamental na constituição do pensamento e da consciência. (PCSC, 1998, p. 55).

Apresentam-se, nesta seção, aspectos destes documentos relacionados à questão da dialogia no ensino de língua portuguesa.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, em sua concepção do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, destacam a natureza social e interativa da linguagem. De acordo com os PCNs, “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (1999, p. 137). O documento salienta ainda que

as finalidades do ensino da língua devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. Comunicação é entendida como “[...] um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais” (p. 138).

Aqui, faz-se necessário a definição de língua e linguagem conforme Maia, 2000, p19:

Linguagem é a faculdade que todos os homens têm de se comunicar através dos signos de uma língua, e uma linguagem é um sistema de signos (orais, escritos, gestuais, visuais) que possibilitam a comunicação.

A linguagem não é uma faculdade específica do homem. Sabe-se que as abelhas comunicam ao enxame o local de onde se encontra o néctar através de uma dança. Também os golfinhos modulam sons para se comunicar entre si a aflição, a alegria ou o apelo à ajuda.

Os homens são os únicos seres dotados de linguagem verbal: as línguas, que variam de acordo com as nacionalidades.

Língua é um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral ou escrita de uma coletividade

Neste sentido, entende-se que a língua, dialógica por princípio, situa-se no interior das relações humanas e não pode ser visualizada separada do contexto social vivido pelo aluno. “Na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural” (p.139). Assim, o estudo da língua deve ser tratado como

objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seu uso social. [...] O estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a

como linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos (p. 138-139).

Nesta perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais manifestam-se categóricos na questão da necessidade da dialogia no ensino/aprendizagem da língua.

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (1999, p. 143).

A comunicação, entendida como um processo de construção de significados, só funciona se houver a construção de significados em que o sujeito, interagindo, estará usando a língua como instrumento que o define como pessoa. É nesse sentido que se entende a função da linguagem, construindo e desconstruindo significados sociais mesmo porque, sendo ela dialógica, não há como ser de outra forma, principalmente em situação escolar. Visto o processo desta forma, entende-se que as aulas de Língua Portuguesa devem basear-se em propostas interativas, ou seja, língua x linguagem, num processo discursivo de construção do pensamento, considerando-se que a unidade básica da linguagem verbal é o texto, o qual marca o diálogo entre os interlocutores.

O espaço da língua portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiteirar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (PCNs, 1999, p.144).

A **Proposta Curricular de Santa Catarina**, de acordo com suas bases teórico-filosóficas amparadas em Vygotsky e Bakhtin, visualiza a linguagem humana como “um fenômeno psicológico” e como “mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas”, sendo que “seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência” (PCSC,1998, p. 55).

Partindo desses pressupostos, a Proposta Curricular de Santa Catarina redimensionou os programas de ensino da língua em termos de um conjunto de práticas: “fala e escuta, leitura e escritura, estas práticas devendo ser percorridas por uma dimensão que tem sido chamada prática de análise lingüística (ou reflexão lingüística)” (p. 67-68). O documento apresenta, em síntese, alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento do projeto na área de Língua Portuguesa, dos quais destacam-se os seguintes:

A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas - tanto de caráter público como privado.

O discurso, possibilidade histórica da existência de textos particulares com suas unidades específicas - os enunciados -, tem uma existência tipicamente institucional, o que implica atribuição de legitimidade em seu exercício e ao mesmo tempo controle social (relações de poder).

O sujeito, na sua relação com os discursos, os outros e o mundo em geral, não é nem onipotente (no sentido de apropriar-se, de possuir a linguagem, controlar) nem totalmente assujeitado (dominado), mero suporte de linguagem: é um ser psicossocialmente complexo, controlado institucionalmente por redes simbólicas, mas capaz de busca de uma certa autonomia e de reflexão, de colocar-se funcionalmente como autor - capaz, pois, de criatividade (p. 68).

Em consonância com as concepções assumidas, a Proposta Curricular compõe os objetivos iniciais do ensino da linguagem verbal escrita destacando-se, na perspectiva da mediação/dialogia: o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas e em instâncias públicas; o desenvolvimento do espírito crítico para a compreensão da

língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.

Em relação à metodologia, a Proposta Curricular chama a atenção para a necessidade de adoção de atitudes mais polêmicas e interativas, de construção coletiva. O processo pedagógico deve partir do princípio dialógico. Isso implica: ouvir o aluno quando ele apresenta seus pontos de vista, com direito a defendê-los, e não pressioná-lo quando ele não tem nada a dizer sobre um tema; não imposição de modelos inflexíveis para a execução de tarefas; pesquisa utilizando operações básicas como observação, contraste, generalização, particularização, inferência. Na perspectiva sócio-histórica, a Proposta Curricular vê o papel do professor como fundamental no desenvolvimento do aluno, mas como mediador do conhecimento, num trabalho cooperativo.

Apresentada essa revisão teórica a respeito da questão do discurso/ dialogia e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, apresenta-se a seguir um estudo acerca do texto enquanto mediação.

2 O TEXTO COMO MEDIAÇÃO

O texto pode se constituir em uma das estratégias pedagógicas que possibilitam ao aluno a leitura dialógica do mundo e condições para seu desenvolvimento cognitivo-social. Segundo Larrosa, “o ensinar e o aprender se dão, jogam, na leitura. Por isso, uma leitura torna o jogo mais fácil quando permite que o ensinar e o aprender aconteçam” (1998, p. 174).

Vê-se, em Larrosa, como uma lição pode ser uma leitura que possibilite uma verdadeira aprendizagem, ou seja, em que o processo educativo proporcione uma maior participação nas atividades de leitura e uma maior interação com o texto.

Larrosa chama a atenção quanto ao trabalho do professor quando afirma que o professor é aquele que dá o texto a ler como um “dom”, é o que remete o texto “como um presente, como uma carta”. E fazendo-se comparações com uma carta e um presente, sabe-se que todos que remetem uma carta ou dão um presente, esperam uma resposta. Para o autor,

[...] a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. E é uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler (*idem*, p. 175).

Neste sentido, a tarefa do professor é múltipla: além de ele escolher o texto – lê escutando o texto, escutando a si mesmo e aos alunos, mesmo que em silêncio. Segundo Larrosa (p. 175), “[...] a qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas”.

O mesmo autor discorre também sobre a face do texto escolhido pelo professor, dividindo-a em duas faces: (a) a face exterior do texto – a que poderíamos denominar “o dito do texto”, que contém seu significado dado, literal, transparente e idealmente homogêneo para todos os leitores; e (b) a face interior – é necessariamente múltipla; quando o professor lê o texto, o lê simultaneamente para fora, para dentro e para os ouvintes.

Para fora porque o professor pronuncia para si mesmo e para os demais isso que diz o texto. Para dentro porque o professor diz o texto com sua própria voz, com sua própria língua, com suas próprias palavras, e esse redobrar-se do texto faz com que as palavras que o compõe soem para ele, lhe pareçam ou lhe digam de um modo singular e próprio. Para os ouvintes, porque o professor diz o texto no interior de algo que é comum, daquilo que poderíamos chamar de “sentido comum”, aquilo que os ouvintes sentem em comum quando prestam atenção à mesma coisa e que nada mais é senão a experiência da pluralidade e do infinito sentido (*idem*, p. 176).

Diante dessas reflexões observa-se que, ao entregar um texto para o aluno, a responsabilidade do professor torna-se maior quando tem que praticar este exercício anterior à lição em sua materialidade, exercitando também o jogo da linguagem em sua multiplicidade e em seu infinito.

Para Larrosa (p. 176), ao ler a lição, não se buscam respostas e sim perguntas possíveis que os textos respondem. Para ele, o texto é o “primeiro responsável”, e sendo assim, a leitura não “responde a questão, mas a reabre, a repõe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência, “como uma carta”, o que Freire (1975, p. 77), chama de “problematização”.

Desse modo, vê-se que ler é muito mais do que decifrar códigos lingüísticos, muito mais do que ler nas entrelinhas, é preciso que a leitura leve a uma reflexão, a uma pergunta:

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. [...] Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar (*idem*, p. 177).

Assim, no momento em que o texto é apresentado ao aluno, o professor não se pode deixar levar apenas pelo dito ou pelo que deve ser dito, mas, conforme Larrosa (p. 177),

“[...] inde-terminar aquilo que dá a dizer, aquilo que fica por dizer”. Na verdade, o que o texto dá, apenas abre caminhos para outros possíveis dizeres, de outras maneiras, mostrando com isso inclusive as diferenças, a heterogeneidade.

Para Larrosa (p. 179), é preciso que a lição transforme-se numa congregação de leitores, em que o “ler com os outros” possa “oferecer-se como uma abertura para o múltiplo”, estabelecendo com isso a amizade. Amizade de leitores, para este autor, significa “participar no comum do texto como aquilo que diferencia”. Conforme Larrosa (p. 181), “[...] a amizade consiste em haver sido mordidos e feridos pelo mesmo veneno, haver sido inquietados pelo mesmo texto. Por isso, não poderá entrar na comunidade cúmplice dos leitores aquele que não tenha sentido a mordida do texto”.

Vê-se, ainda, com este autor, que a lição também é a liberdade para mergulhar no jogo da linguagem através da interação. A leitura acaba fazendo com que os que a praticam acabem exercendo o dom de escrever e de dizer. Larrosa (p. 182) assim se posiciona: “Ao tomar a palavra, não se sabe o que se quer dizer. Mas se sabe o que se quer: dizer. Um dizer em que a liberdade ao mesmo tempo se afirma e se abandona: se afirma abandonando-se, se abandona afirmando-se”.

Desse modo, pode-se verificar que através da lição pode-se chegar à liberdade do uso da palavra, como um espaço que precisa ser preenchido, e este espaço requer o novo, o desconhecido. É assim que ensinar a ler pode ser considerado ensinar a escrever. Conforme Larrosa (p. 183), “[...] a leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras”. É por isso que o diálogo da leitura tem a forma de um “tecido”, que se pode fazer e refazer quantas vezes for necessário. Novos fios, novos modelos, isto é, “escrever de novo ou de novo: escrever” (p. 183).

Paralelamente a esta visão do processo da leitura/escritura, é importante que se reflita sobre a noção de que o homem passa por várias fases até chegar a um conhecimento mais elaborado, tendo o discurso como mediação ou que problematiza e cria as motivações para as interações; é pela mediação da linguagem, ou seja, do texto, que o homem consegue fazer a passagem dos conceitos do cotidiano para os da genericidade.

Vygotsky (1998, p. 43), ao focalizar a formação dos conceitos espontâneos e não-espontâneos, fala desse processo de desenvolvimento, abordando vários métodos de estudo. Primeiramente os métodos tradicionais, os quais se dividem em dois grupos: (a) método de definição – utilizado para investigar os conceitos já formados no homem, através da definição verbal de seus conteúdos; e (b) métodos utilizados no estudo da abstração – Esses métodos dizem respeito aos processos psíquicos que levam à formação de conceitos.

Segundo Vygotsky (p. 73), o problema da formação de conceitos não pode ser considerado a causa do processo, “muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual”.

Vygotsky complementa seu dizer mencionando que:

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (p. 73).

Vê-se que, para o adolescente, o novo e o significativo uso da palavra e a sua utilização como meio para a formação de conceitos, é a causa principal para a transformação por que passa o seu processo intelectual.

Vygotsky (1998) pontua ainda que a trajetória até a formação de conceitos passa por fases básicas divididas em vários estágios.

Dá-se o primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupam-se objetos desorganizados ou “amontoados”.

Essa primeira fase abrange três estágios distintos: o primeiro estágio na formação dos amontoados sincréticos apresenta para o homem o significado de uma determinada palavra. É uma manifestação do estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento; durante o segundo estágio, a composição do grupo é em grande parte determinada pela posição espacial dos objetos experimentais, isto é, por uma organização do campo visual puramente sincrética; durante o terceiro estágio da primeira fase da formação de conceitos, a imagem sincrética assenta-se numa base mais complexa: compõe-se de elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes que já foram formados da maneira descrita acima.

A fase que se segue abrange muitas variações de um tipo de pensamento chamado de “pensamento por complexos”. Quando se chega a este estágio, já se superou parcialmente o egocentrismo. Esse estágio é longo e persistente e o desenvolvimento do homem tem suas raízes na experiência prática em que as coleções de coisas complementares formam um conjunto ou um todo.

O “complexo de coleções” baseia-se nas relações entre os objetos observados na experiência prática. É um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática em sua cooperação funcional.

O “complexo em cadeias” seria uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, em que a transmissão de significado ocorre de um elo para outro. O complexo em cadeias não possui núcleo, há relações entre elementos isolados, e mais nada.

O “complexo difuso” é caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas.

O “complexo de pseudoconceitos” realiza-se na idade pré-escolar e predomina sobre todos os outros conceitos. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos.

Verifica-se, com isso, que encontrar uma pessoa com pseudoconceitos não é tão raro, já que os adultos também recorrem a essa forma de pensamentos na vida cotidiana; somente em fases mais avançadas é que se progredirá até a formação de conceitos verdadeiros.

Bakhtin assim se posiciona quanto a este estudo:

O adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito. (BAKHTIN, 1998, p. 99).

Em seguida, o adolescente depara-se com um outro problema, quando tenta aplicar um conceito que se formou numa situação específica a um novo conjunto de objetos e circunstâncias, em que os atributos sintetizados no conceito aparecem em configurações diferentes da original. Ainda assim, o adolescente é capaz de realizar essa “transferência” num estágio bastante precoce do seu desenvolvimento, ou seja, os processos que levam à formação de conceitos evoluem ao longo de seu desenvolvimento.

Como o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, conserva-se assim sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem.

Para Bakhtin (1998, p. 104), quando o homem aprende uma palavra nova, o seu desenvolvimento mal começou, assim como, no entendimento desse autor, “[...] a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado”.

Isto quer dizer que no desenvolvimento das várias fases da vida, também há o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem.

Desse modo, quando o homem ouve ou lê uma palavra desconhecida e o restante é conhecido, ele começará a ter alguma idéia sobre o novo conceito, e assim que deparar com essa palavra, num outro momento, a reconhecerá.

Para Piaget, há uma nítida fronteira entre as idéias do homem acerca da realidade, desenvolvidas mediante seus próprios esforços mentais, e aquelas que foram influenciadas por outros. Ele denomina o primeiro caso de espontâneas e o segundo de não-espontâneas. Ele afirma que “[...] nada é mais importante para o aprendizado eficaz do que um conhecimento completo do pensamento espontâneo da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 107).

Opondo-se a essas premissas de Piaget, Vygotsky comenta que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se relaciona e se influencia constantemente, fazendo parte de um único processo, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final. (VYGOTSKY, 1998, p. 108).

Os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do público e de suas experiências.

Piaget entende os conceitos espontâneos do homem como sendo não-conscientes e assistemáticos, quando afirma que: “[...] se quisermos descobrir e explorar as idéias espontâneas das crianças, ocultas por trás dos conceitos não-espontâneos que ela expressa, teremos que começar a libertá-las de todos os vínculos a um sistema” (*apud* VYGOTSKY, 1998, p. 115). A visão piagetiana dos conceitos espontâneos demonstra a insatisfação quanto aos conceitos dados, prontos, acabados, não sistemáticos.

Vygotsky (1998, p. 122) prossegue as investigações centradas no nível da maturidade das funções psíquicas no início da educação escolar e na influência da educação escolar sobre o desenvolvimento na seqüência temporal do aprendizado e do desenvolvimento, na função de “disciplina formal” das várias matérias escolares:

a) Pesquisas sobre o nível do desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas – leitura e escrita, aritmética, ciências humanas. Segundo Vygotsky, a escrita deve ser naturalmente muito mais difícil para o homem do que a fala oral, pois “na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real”. (1998, p. 124). Sabe-se que o homem domina a gramática da sua língua materna muito antes de ele entrar na escola, só que esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, o que significa que o desenvolvimento do aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa operação contínua.

b) Estudos feitos sobre a relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes mostram-nos que não há um paralelismo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. Em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento.

c) Descobriu-se que o desenvolvimento intelectual não é compartilhado de acordo com os tópicos do aprendizado. Conclui-se também nesta etapa que o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica e que as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes.

d) Além disso, foram feitos estudos com a idade mental de dois homens e pôde ser concluído o seguinte: Todo homem que consegue resolver um problema, mesmo

que com ajuda, poderá fazer mais do que faria sozinho. Conclui-se também que o homem com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola, e que a imitação e o aprendizado desempenham um importante papel no desenvolvimento intelectual. Vygotsky (1998, p. 129) afirma que “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Pode-se observar que a formação dos conceitos no homem é um processo lento e que se tiver a ajuda de outra pessoa tudo ocorrerá mais rapidamente.

Vygotsky chama a atenção para um novo conceito relacionado ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta se articula com as categorias de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real indica o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança caracterizados pelo que ela consegue realizar por si própria, sem auxílio dos adultos ou de crianças mais experientes. O desenvolvimento potencial é tudo aquilo que uma criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que realiza quando em colaboração com outras pessoas mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal revela a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1998, p. 113)

Dessa maneira, pode-se coceber que o conhecimento do desenvolvimento individual de cada criança envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

Para a criança atingir o desenvolvimento potencial é necessário que se estabeleça um processo de colaboração e ajuda mútua com outros sujeitos, através de ações partilhadas na zona de desenvolvimento proximal. A colaboração com uma outra pessoa, um adulto ou um colega da sala de aula mais competente, na zona de desenvolvimento proximal encaminha, portanto, ao desenvolvimento de formas culturais apropriadas. Torn-se essencial conhecer o ambiente social no qual o desenvolvimento ocorre e o tipo de instrução fornecida.

Desse modo, vê-se que a estrutura dos conceitos espontâneos do homem é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, como pontua Vygotsky.

Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (1998, p. 136).

Posto isso, verifica-se que o homem só conseguirá dominar um conceito científico, quando o desenvolvimento de um conceito espontâneo tiver alcançado um certo nível de maturação.

Vygotsky mostra que a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental é o mesmo que ocorre na aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, o aprendizado de uma língua estrangeira depende também de um certo grau de maturidade na língua materna, mas que a atenção centra-se nos aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal e no desenvolvimento dos conceitos científicos; centra-se em seu aspecto semântico, conforme diz Vygotsky (1998, p. 94): “Os pontos fortes de uma criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna”.

Os conceitos científicos, pois, que o homem aprende, “não são guardados em um saco como ervilhas”, ao contrário, ele os organiza e a cada novo conhecimento refaz o conhecimento anterior, conforme o grau de generalidade do conceito aprendido, levando-o a um novo grau de conhecimento. É o que diz o mesmo autor (1998, p. 145): “A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados do desenvolvimento”.

Mediante esses pressupostos verifica-se que o aluno, através das muitas fases e etapas do desenvolvimento intelectual, poderá partir da esfera de seu cotidiano (conceitos espontâneos), para outra esfera mais elaborada (conceitos científicos), o que poderá, inclusive, despertar-lhe o interesse pela leitura.

Os estudos de Vygotsky lembram, aqui, Freire, quando opõe os conceitos de “extensão” e de “comunicação” como processos antagônicos, dizendo que a ação educadora em geral deve ser a de comunicação, se quisermos chegar ao homem como um ser inserido em uma realidade histórica, valorizando-o.

Freire faz uma análise semântica do termo “extensão”, passando pela crítica a seu equívoco gnosiológico, detendo-se em considerações a propósito da invasão cultural discutindo a reforma agrária e a mudança. No seu texto, pode-se perceber que o conhecimento exige uma presença curiosa no mundo e que o homem não pode, simplesmente, receber “conteúdo” passivamente, ou seja, o conhecimento requer uma problematização e ação transformadora sobre a realidade, conforme menciona:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se aproveita do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja existência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (1975, p. 13).

Vê-se, portanto, que não se pode simplesmente “encher” o aluno de conteúdos, sem que ele possa ter a possibilidade de buscar outros meios de construir o seu próprio conhecimento e de re-inventá-lo.

E, para melhor refletir com Freire, faz-se necessário incluir a passagem de seu livro em que ele apresenta uma análise do termo “extensão”, buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo:

Extensão.....	Transmissão
Extensão.....	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão.....	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão.....	Recipiente (do conteúdo)
Extensão.....	Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros)
Extensão.....	Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão.....	Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
Extensão.....	Inferioridade (dos que recebem)
Extensão.....	Mecanismo (na ação de quem estende)
Extensão.....	Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 1975, p. 22).

Para este autor, o termo “extensão” pode levar a muitas reflexões, pois seu “campo associativo” é muito complexo. Assim, o que ele quer mostrar é que o termo “extensão”, na acepção de “estender”, em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação, implica “estender algo a algo, ou a alguém”. Isto remete à idéia de que não se pode, simplesmente, estender o conteúdo a ou para alguém. (1975, p. 26).

Assim, numa perspectiva humanista, o educador deve respeitar as diferentes opiniões e traços culturais, porque a educação “[...] se recusa à domesticação dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão”. (FREIRE, 1975, p. 24).

Percebe-se que Freire e Vygotsky apresentam posições semelhantes, embora por caminhos diferentes, quanto à construção do conhecimento:

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1975, p. 27).

Freire e Vygotsky valorizam o homem como um “todo”, sendo que a tarefa do conhecimento “é de sujeito, não de objetos” (FREIRE, 1975, p. 27); somente como sujeito, e não assujeitado, é que o homem pode realmente conhecer e se (re)conhecer. O indivíduo precisa ser compreendido dentro de suas relações com o mundo em sua totalidade. É isso que se observa na seguinte passagem:

É por isso que não é possível ao agrônomo-educador tentar a mudança das atitudes dos camponeses, em relação a qualquer destes aspectos (dos quais o conhecimento deles [que não se pode ignorar] se encontrar em nível preponderante sensível) sem conhecer sua visão de mundo e sem enfrentá-la em sua totalidade (FREIRE, 1975, p. 35).

Pode-se observar que se faz necessário que o professor perceba que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (*idem*, p. 36).

Isso implica que através da conscientização os homens poderão sentir-se respeitados, permitindo que, através do diálogo, se apropriem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. A ausência do respeito às diferentes opiniões e traços culturais resulta em invasão:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores (*idem*, p. 41).

Com isso, o que se pode gerar é apenas uma relação autoritária entre o “possuidor do conhecimento”, aquele que “tudo sabe”, sobre aquele que recebe: toda invasão cultural pressupõe a manipulação de quem invade, necessitando sempre de mais e mais conquistas para manter-se através, por exemplo, das propagandas, dos slogans, da mitificação. Ainda segundo Freire,

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometimento dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (1975, p. 43).

Isto não significa que não se possa mudar as pessoas quanto às idéias. Ao contrário, as pessoas mudam as visões de mundo desde que não seja através de processos mecânicos, mas valorizando sua cultura, sua história, conforme Freire (*idem*, p. 60): “O homem não é apenas o que é, mas também o que foi; daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana”. O homem não vive só, precisa de ajuda; “[...] todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos”. (*idem*, p. 66).

No processo da comunicação, não se pode simplesmente comunicar sem comunicar-se em torno do significado significante. Daí que, nessa dialogicidade, os indivíduos utilizam-se de um mesmo sistema de signos lingüísticos. Não há, na comunicação, sujeitos passivos, pois nela está presente a reciprocidade.

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não existem sujeitos passivos. Os sujeitos co-intensionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (*idem*, p. 67).

Para Freire, tudo depende do ato comunicativo, do sujeito pensante, do mediatizado, e do objeto cognoscível. Para o autor, não há um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. E,

quando se pensa em educação, só se pode imaginá-la nestas condições, ou seja, em que haja plena comunicação; tarefa de todo educador, daquele que consegue se pôr como um sujeito cognoscível para depois de conhecer, falar para seus comunicandos. Para Freire (*idem*, p. 69), “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Visto desta forma o processo de comunicação humana e o de produção de conhecimento, eles não podem estar distantes das relações socioculturais, e desta forma educador e educando são ambos sujeitos cognoscentes diante dos objetos cognoscíveis, que os mediatizam, ou seja, em comum respeito, ambos vão aprendendo, problematizando, criando uns com os outros meios para se entender no mundo e com o mundo, para que não haja apenas o “assistencialismo”. “Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo e, quanto mais humilde seja na “re-ad-miração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá”. (FREIRE, 1975, p. 82).

Na visão de Freire, a educação torna-se um fator fundamental na transformação do homem, na sua criticidade diante dos fatos, na sua valorização enquanto ser participante de uma sociedade. E é através desta educação que o homem torna-se realmente “sujeito”. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (1975, p. 96).

Somente através do diálogo, da valorização da pessoa e de sua cultura, o homem passa a aceitar-se e a querer também acompanhar as mudanças, começando por ele mesmo. Por exemplo: o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. É nesse momento que o papel do professor, como portador de uma teoria, passa a ser o de usá-la em conjunto com a experiência do “outro”, para que possa haver comunicação.

Freire, Larrosa e Voese apresentam a mesma visão diante de todo o exposto acima. Os três autores traçam contribuições importantíssimas para que ocorram mudanças no

ensino, embasadas no diálogo, no respeito, na liberdade e na solidariedade. Estabelecem que o princípio norteador de toda mudança de atitude é o diálogo e a interação, sendo que todo conhecimento requer um problema, uma pergunta e, principalmente, a liberdade para que o sujeito consiga chegar até a resposta construindo, com isso, o próprio conhecimento.

Para Larrosa (1998, p. 174) o texto “é como um presente”, que se dá para uma pessoa querida, o diálogo para Freire abre caminhos para que professores e alunos interajam e, para Voese, os processos interativos são fundamentais: é preciso encontrar caminhos que levem os alunos ao uso do texto, despertando-lhes o interesse pela leitura.

Os textos podem ser uma das estratégias pedagógicas que possibilitam ao aluno desenvolver habilidades para tornar-se um “leitor” e oferecer-lhe condições para o processo cognitivo e social, de modo que a leitura, por se integrar ao processo de produção, deve ser voltada para a experiência (real ou imaginária) dos alunos. E como todo leitor é diferente do outro e vive uma realidade diversificada, terá uma interpretação diversa da de outrem, já que a interpretação dependerá da “bagagem” adquirida anteriormente ou de uma ideologia de vida.

É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente. (GERALDI, 1997, p. 171).

Em vista desse entendimento de leitura, Geraldi estabelece várias maneiras segundo as quais pode-se ir ao texto.

Pode-se ir ao texto **em busca de uma resposta** à pergunta que tenho. Neste caso, pergunta-se ao texto. É o “querer saber mais” a razão que leva a buscar em outros textos suas posições, suas respostas, e ao compreender de maneiras variadas, fazer uso destas compreensões, mesmo que de forma limitada.

Pode-se ir ao texto **para escutá-lo**, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa fornecer.

Esse tipo de leitura pode-se chamar de leitura-estudo-do-texto. Aqui, pode-se confrontar palavras do outro com as do leitor. E, como a palavra do autor sozinho não produz sentido, a escuta do leitor exige uma “atitude produtiva”.

Geraldi (1997, p. 173) faz ainda os seguintes questionamentos: “O que nos faz perguntadores? Ou o que apaga em nós as perguntas”? Como resposta a estes questionamentos, Geraldi oferece aos leitores a utopia, assumindo que:

O destino do homem é cumprir-se na sua singularidade e [...] lhe compete, na medida do seu próprio destino, uma função continuamente impertinente de construir-se a cada momento num ser pertinente. [...]. Menos do que uma decorrência “natural”, a reivindicação desta ruptura (entre um discurso explicativo já formulado e a formulação de explicações “impertinentemente pertinentes” na tensão de construir sujeito) funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos. (OSAKA-BE *apud* GERALDI, 1997, p. 173).

Pode-se ir ao texto nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas **para usá-lo na produção de outras obras**, inclusive outros textos, como “pretexto”. Por exemplo, a montagem que os diretores de teatro fazem na hora da apresentação ou gravação, os improvisos, sem pressuposições, é o que o faz reaparecer. Assim, no dizer de Geraldi,

[...] evidentemente, há pretextos que, não por serem pretextos, se ilegitimam. Talvez o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis, mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta. (1997, p. 174).

Vê-se que o que realmente ilegitima o uso do texto é sua utilização para a mera incorporação de explicações sintáticas.

Pode-se ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, **sem pretender usá-lo**: despojado, mas carregado de história. Neste caso, é o que se pode chamar de leitura-fruição, ou seja, o que orienta esse tipo de diálogo é a gratuidade de estar com os outros, e com eles se constituir.

Geraldi pontua que estas situações alternativas de “entrada do texto” não são as únicas possibilidades do movimento do ensino-aprendizagem que se centra na produção, mas que na relação interlocutiva tais elementos não se separam em si, e nos diz ainda que:

[...] o que se diz ou as formas do dizer podem levar às leituras de texto que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão de mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como outros disseram o que disseram, amplia nossas possibilidades de dizer. (1997, p. 175).

Observa-se que se o educando tiver atitudes produtivas na prática da leitura e que faz da leitura uma produção de sentidos, poderá obter ótimos resultados, pois quanto maior intimidade e relação do texto com o leitor, maior o entendimento e, evidentemente, maior participação nas atividades propostas. O aluno, ao perceber que o texto problematiza sua vida e que o educador lhe dá o espaço para que ele reflita sobre a leitura, gostará de ler. Pode-se observar que, quando o educador leva textos que envolvem problematização e permite a participação, a dialogicidade flui naturalmente, fugindo do pré-fixado.

Geraldi adota o seguinte posicionamento quanto à prática da leitura:

[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor nesse processo não é passivo, mas agente que busca significação, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis. (AUTHIER-REVUZ *apud* GERALDI, 2001, p. 91).

O autor “se mostra e se dilui” nas possíveis leituras de seu texto, isto é, ao escrever o texto, imagina seus interlocutores, mas não consegue totalmente imaginar o processo de leitura de seus leitores, pois, conforme foi mencionado acima, existem universos discursivos variados a que cada leitor atribui a sua significação.

A Proposta Curricular de Santa Catarina pressupõe que “o sentido do texto é algo que se constrói; ele não está depositado no texto aguardando uma possibilidade de extração”. (1998, p. 68). O documento ressalta ainda, como pressuposto de sua proposta de ensino de

língua, que “a leitura é uma prática social produtiva que remete a outros textos e outras leituras (intertextualidade). A interpretação implica um sistema de valores, crenças e atitudes do grupo social considerado” (*idem*, p. 68).

Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, a Proposta Curricular de Santa Catarina concebe o texto como “o centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor”, sendo que “o sentido não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor (autor) nem no interlocutor (leitor), mas está no espaço criado entre esses três domínios”. A leitura resulta principalmente de um confronto interlocutivo em que interagem o texto, o locutor e o interlocutor (*idem*, p. 80-81).

Com base nestes pressupostos é que se entende que o texto é o caminho que abrirá as portas para convocar os alunos à leitura. É com o uso do texto, segundo Bakhtin, que se pode chegar a um ensino dialógico, àquele que Freire propõe quando sugere o uso de textos que problematizem e que possam trazer outras perguntas e outras respostas. Do mesmo modo Larrosa atribui ao uso do texto uma enorme importância, visto como um “presente” que, por sua vez, de acordo com Vygotsky, conduz à aquisição dos conceitos não-espontâneos e ao desenvolvimento da consciência.

3 ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa. Primeiramente descreve-se a estrutura do livro “Português: série novo ensino médio”, de João Domingues Maia. A seguir, apresenta-se o estudo crítico em relação à estrutura, à temática dos textos e às propostas de atividades apresentadas pelo autor, tomando-se como objeto de análise a Unidade XX, Arcadismo (II). O capítulo se encerra por uma apreciação global da unidade.

3.1 ESTRUTURA DO LIVRO

O livro “Português: série novo ensino médio”, de João Domingues Maia, inicia-se com uma **Apresentação do autor** (Anexo A), em que ele descreve os princípios que nortearam a obra. Segundo o autor, no processo ensino-aprendizagem, deve-se priorizar os recursos que levem o estudante a:

- compreender os significados em lugar de adquirir conhecimentos factuais;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos;
- inferir a teoria a partir da prática (MAIA, 2000, p. 3).

Observa-se que os princípios norteadores da proposta do autor demonstram-se em consonância com os princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999) no que tange ao desenvolvimento da consciência de cidadania e ao desenvolvimento pessoal, referido à preparação para o trabalho, ao pensamento crítico e à participação ativa e produtiva na sociedade. Pode-se observar que o autor considera o ensino de língua portuguesa uma forma privilegiada de desenvolver competências para produzir conhecimentos e utilizá-los em contextos variados e diante das mais diversas situações reais de vida.

A seguir, o livro apresenta uma seção denominada **Modos de usar** (Anexo B), em que é explicitada a organização das unidades em termos de atividades propostas e se fornecem orientações e sugestões para o desenvolvimento das atividades e para a condução do trabalho junto ao aluno. Essas orientações e sugestões são fundamentadas nos pressupostos e concepções do autor acerca da metodologia do ensino da língua. No decorrer da análise da Unidade XX – Arcadismo II (Anexo D), faz-se uma avaliação dessa seção, cotejando os posicionamentos teóricos assumidos pelo autor e a metodologia do ensino da língua com as atividades propostas na unidade sob análise.

O livro “Português: série novo ensino médio”, de João Domingues Maia, atende as três séries do ensino médio em um só volume. Introduz o aluno no estudo dos elementos da comunicação e da linguagem no tocante às suas funções e sentidos e ao estudo específico da linguagem literária envolvendo suas características, os tipos de textos, os gêneros e os estilos literários.¹

¹ O conteúdo programático é distribuído nas seguintes unidades: 1. Comunicação e expressão: elementos da comunicação; 2. Comunicação e expressão: linguagem; 3. Comunicação e expressão: funções da linguagem; 4. Comunicação e expressão: o sentido das palavras; 5. Comunicação e expressão: figuras de linguagem (I); 6. Comunicação e expressão: figuras de linguagem (II); 7. Literatura: a essência da literatura; 8. Literatura: gêneros literários; 9. Literatura: o texto poético; 10. Literatura: texto narrativo; 11. Literatura: o texto teatral; 12. Literatura: periodização literária; 13. Literatura: Trovadorismo; 14. Literatura: Humanismo; 15. Literatura: Classicismo; 16. Literatura: Literatura de Informação; 17. Literatura: Barroco; 18. Literatura: Barroco no Brasil e em Portugal; 19. Literatura: Arcadismo; 20. Literatura: Arcadismo no Brasil; 21. Literatura: Romantismo; 22. Literatura: Romantismo no Brasil; 23. Literatura: Poesia romântica - 1a. geração; 24. Literatura: Poesia romântica - 2a. geração; 25. Literatura: Poesia romântica - 3a. geração; 26. Literatura: Prosa romântica (I); 27. Literatura: Prosa romântica (II); 28. Literatura: Transição para o Realismo; 29. Literatura: Realis-

Como apêndices, o livro apresenta: as provas aplicadas pelo ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, em 1998 e 1999; uma “Bibliografia Básica”; e um “Manual do Professor” onde constam as respostas das questões objetivas propostas em cada unidade, orientações para as possibilidades de respostas às questões subjetivas, informações complementares ao professor a respeito de determinados tópicos ou temas abordados e sugestões para a condução de atividades. Dessa seção, destacaram-se para a dissertação as **respostas da unidade 20** (Anexo C).

Cada Unidade apresenta, de modo geral, a mesma estrutura e segue. Em primeiro lugar, apresenta-se um **Texto de abertura da unidade**, acompanhado de **vocabulário** envolvendo alguns itens lexicais destacados no próprio texto. Em seguida, há a seção **Margens do texto**, onde o autor apresenta uma série de perguntas relativas à compreensão do texto. Na terceira seção, **Horizontes do texto**, apresenta-se um tema para debate em sala de aula, geralmente introduzido por um conjunto de questionamentos e informações relacionadas à temática do texto que abriu a unidade ou a um tópico presente no texto. Na seção quatro, **Intertextualidade**, apresentam-se estudos de textos de outros autores que abordam a mesma temática ou assuntos relacionados ao tema. Na seção cinco, **Comunicação/Linguagem/Literatura** há um estudo dos elementos da comunicação, da linguagem ou dos estilos literários, atinentes à unidade em questão. Na seção seis, **Produção de textos**, há propostas de produção de textos relacionadas à temática discutida. Na seção sete, **Gramática**, por fim, apresentam-se exercícios envolvendo questões gramaticais.

Tendo sido apresentado o livro, a seguir, analisa-se a unidade selecionada.

mo-Naturalismo; 30. Literatura: Realismo-Naturalismo no Brasil; 31. Literatura: Machado de Assis; 32. Literatura: Aluísio Azevedo - Raul Pompéia; 33. Literatura: Parnasianismo; 34. Literatura: Simbolismo; 35. Literatura: Pré-Modernismo; 36. Literatura: Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos; 37. Literatura: Modernismo; 38. Literatura: Modernismo - 1a. fase (I); 39. Literatura: Modernismo - 1a. fase (II); 40. Literatura: Modernismo - 2a. fase (I); 41. Literatura: Modernismo - 2a. fase (II); 42. Literatura: Modernismo - 2a. fase - Poesia; 43. Literatura: Modernismo - 2a. fase - Poesia (II); 44. Literatura: Modernismo - 3a. fase (I); 45. Literatura: Modernismo - 3a. fase (II); 46. Literatura: Concretismo; 47. Literatura: A prosa brasileira na virada do século; 48. Literatura: Modernismo e Pós-Modernismo português; 49. Mídia: revolução na informação.

3.2 ANÁLISE DA UNIDADE XX

A Unidade selecionada para análise é a de número 20 (Anexo D) e intitula-se “Arcadismo (II)”. Nessa Unidade, aborda-se o Arcadismo no Brasil, além de apresentar o autor árcade português Bocage.²

Na seção do livro “Modos de usar”, a respeito de cada “Unidade”, o autor assim dirige-se ao professor.

Buscou-se em todas as unidades a simplicidade, a clareza e a objetividade. Evita-se com isso o excesso de preocupação em “terminar o livro”, com prejuízo de outros tipos de trabalho. Como as unidades não são longas, o professor poderá desenvolver ações e atividades paralelas que enriqueçam o curso e a vivência cultural dos estudantes: visitas a museus e bibliotecas, apreciação de filmes e peças de teatro, debates em sala de aula, trabalhos em grupo e com a comunidade, audição de palestras. O professor poderá convidar professores, pais, juízes, advogados, médicos, psicólogos, presidentes de associações comunitárias, policiais, escritores, jornalistas e outros profissionais e figuras públicas da comunidade que possam discutir temas relacionados com o conteúdo do livro (MAIA, 2000, p. 4).

Pode-se observar, no relato do autor a respeito de sua forma de organizar as unidades, sua determinação em apresentar os conteúdos programáticos de modo a que o livro não se constitua em recurso único e fechado para a exploração dos temas propostos, mas que seja um ponto de partida para o desenvolvimento de ações e atividades que envolvam a vivência cultural dos alunos e de toda a sua comunidade. Na Apresentação do livro, o autor manifesta seu entendimento de que a obra “certamente será enriquecida pelas atividades dos professores, além dos questionamentos e pesquisas dos estudantes” (p. 3).

Pode-se inferir que, no imaginário do autor, a tarefa do livro é apresentar os tópicos básicos, de modo que eles conduzam o processo ensino-aprendizagem, em relação ao con-

² O estudo do Arcadismo inicia-se na Unidade 19, intitulada “Arcadismo (I)”. Nessa Unidade, são abordados os seguintes tópicos relacionados ao estilo literário: a origem do movimento, também denominado Neoclassicismo (p. 158); as datas que delimitam didaticamente esse movimento no Brasil (p. 158); a origem do nome “arcadismo” e da expressão “arcádia” (p. 158); o contexto histórico mundial em que se desenrolou o movimento (p. 158-159); e as características do Arcadismo (p. 159). O autor apresenta também dois endereços

teúdo programático. É delegada ao professor a tarefa de enriquecer o conteúdo apresentado através de ações e atividades paralelas utilizando recursos humanos e tecnológicos dos mais variados, de acordo com as possibilidades da comunidade e de sala de aula.

Analisa-se a seguir cada tópico da Unidade.

3.2.1 Texto de abertura

A Unidade inicia-se com a apresentação do texto “Lira XXI”, de Tomás Antônio Gonzaga, transcrito a seguir:

Lira XXI

Tomás Antônio Gonzaga

Que diversas que são, Marília, as horas,
Que passo na masmorra imunda, e feia,
Dessas horas felizes, já passadas
na tua pátria aldeia!

Então eu me ajuntava com Glauceste;
E à sombra de alto Cedro na campina
Eu versos te compunha, e ele os compunha
à sua cara Eulina.

Cada qual o seu canto aos Astros leva;
De exceder um ao outro qualquer trata;
O eco agora diz: “Marília terna”
e logo: “Eulina ingrata”.

Deixam os mesmos Sátiros as grutas.
Um para nós ligeiro move os passos;
Ouve-nos de mais perto, e faz a flauta

eletrônicos (Internet) em que podem ser encontradas informações sobre o movimento. Na seção “Atividades” encontram-se quinze questões envolvendo o Arcadismo, abordando obras e autores árcades brasileiros.

c'os pés em mil pedaços.

“Dirceu, clama um Pastor, ah! bem merece

“Da cândida Marília a formosura.

“E aonde, clama o outro, quer Eulina

“achar maior ventura?”

Nenhum Pastor cuidava do rebanho,

Enquanto em nós durava esta porfia.

E ela, ó minha Amada, só findava

depois de acabar-se o dia. (MAIA, 2000, p. 166).

O autor destaca no texto alguns itens lexicais, a saber: Glauceste, Sátiro, cândida, ventura e porfia, que são explicitados no “Vocabulário” disposto na mesma página.

Na seção do livro “Modos de usar”, o autor avisa o professor a respeito de suas razões ao selecionar os textos e lhe sugere que dirija aos alunos questões a respeito de suas primeiras impressões sobre o texto e que trabalhe o vocabulário solicitando aos alunos que construam frases empregando o vocabulário destacado.

Um texto curto permite maior rendimento da aula. Esta não terá quase todo o seu tempo preenchido, como muitas vezes acontece, apenas com a leitura e estudo do texto. Nesta fase (leitura) deverão surgir as primeiras questões: O que lhe agradou ou desagradou no texto? Ele é interessante? Por quê? Você já leu alguma obra do autor? Qual? O que achou dela? Gostaria de ler o livro do qual foi retirado o texto?

Ainda nesta fase, pode-se trabalhar o vocabulário. O estudante deverá construir frases empregando as palavras novas do seu repertório. Elas estão destacadas em negrito (MAIA, 2000, p. 4).

Verifica-se um diálogo do autor com o professor no sentido de prestar um direcionamento para a primeira abordagem do texto. No entanto, questiona-se a proposta de trabalho com o vocabulário, considerando que os termos destacados – Glauceste, Sátiro, cândida, ventura e porfia – possivelmente são estranhos e alheios à realidade do aluno e, nesse caso, o trabalho de construção de frases empregando esses termos poderá ser improdutivo e vazio. Con-

forme Freire (1975), todo aprendizado precisa estar ligado a situações reais, a situações existenciais concretas, para que o aluno se sinta motivado para esse aprendizado.

3.2.2 Margens do texto

Neste tópico, o autor propõe ao aluno as seguintes questões:

- 1) Esta lira, que pertence à segunda parte de Marília de Dirceu, reflete o drama vivido pelo poeta quando prisioneiro. Que estrofe comprova essa afirmação?
- 2) Na segunda estrofe, Dirceu refere-se a Glauceste. Glauceste é o pseudônimo pastoral de que poeta?
- 3) Que tipo de competição havia entre Dirceu e Glauceste?
- 4) Qual a reação dos Sátiros e dos Pastores ao ouvi-los? O que quis dizer o poeta com isso?
- 5) Exemplifique, com versos de Dirceu, três características do Arcadismo (MAIA, 2000, p. 167)

No “Manual do Professor”, o autor fornece as “respostas” para as questões que propõe. Para a **primeira questão**: “Esta lira, que pertence à segunda parte de Marília de Dirceu, reflete o drama vivido pelo poeta quando prisioneiro. Que estrofe comprova essa afirmação?”, o autor indica como resposta: “A primeira” (p. 20).

A primeira estrofe do poema tem o seguinte teor:

Que diversas que são, Marília, as horas,
Que passo na masmorra imunda, e feia,
Dessas horas felizes, já passadas
na tua pátria aldeia! (p. 166).

Observa-se que a pergunta é fechada, de resposta única e definitiva, não se admitindo a possibilidade de ocorrerem divergências, multiplicidade de respostas, dialogismo.

Constata-se que a primeira estrofe é a adequada como resposta, em função do item lexical “masmorra”, qualificada como “imunda e feia”. No entanto, a questão deixa de explorar as características do Arcadismo, presentes na estrofe apresentada como resposta, da fuga ao campo e do amor árcade como fuga das tristezas da prisão, podendo ter sido levantada a discussão sobre esse comportamento dos poetas árcades. “Seria correto? Seria insano?”.

Ainda considerando-se a primeira questão, observa-se que o autor menciona a personagem “Marília de Dirceu”, e que o autor do poema esteve prisioneiro, fato também mencionado no poema. Em vista disso, para que haja a contextualização e a compreensão da situação, observa-se que seria mais adequado que o contexto histórico do movimento no Brasil, assim como os poetas que fizeram a história da literatura neste período, fossem estudados antes ou simultaneamente ao desenvolvimento dessas atividades, o que só ocorre após a resolução dos exercícios propostos nesta parte do estudo, ou seja, na quinta seção. Verifica-se, portanto, a fragmentação da realidade, que limita a reflexão e a produção de sentidos.

A **segunda questão** tem a intenção de remeter o aluno à releitura da segunda estrofe do poema: “Na segunda estrofe, Dirceu refere-se a Glauceste. Glauceste é o pseudônimo pastoril de que poeta?”. No entanto, o aluno encontrará a resposta no vocabulário que acompanha o texto. À luz do dialogismo, a característica árcade do uso de pseudônimos poderia ser explorada em conexão com o conteúdo já estudado na unidade anterior, refletindo-se sobre o uso de pseudônimos e da temática pastoril como contraponto à realidade urbana em que viviam os poetas brasileiros da época. Sabendo-se que os árcades viviam nos centros urbanos e eram burgueses, estando aí seus interesses econômicos, ressalta-se a possibilidade de explorar a característica do fingimento poético no Arcadismo como forma de refúgio e de oposição à aristocracia, uma posição política e ideológica.

Observe-se o teor das **questões três, quatro e cinco**, a relembrar: “Que tipo de competição havia entre Dirceu e Glauceste?”; “Qual a reação dos Sátiros e dos Pastores ao

ouvi-los? O que quis dizer o poeta com isso?"; e, "Exemplifique, com versos de Dirceu, três características do Arcadismo". Para essas questões, o aluno também encontrará facilmente as respostas, pois todas se encontram no próprio texto. Na quinta questão, o próprio autor já determina que os estudantes deverão respondê-la com "versos de Dirceu".

Observa-se que, de acordo com as atividades propostas nesta parte, a leitura/interpretação se dá numa perspectiva em que todas as respostas são previsíveis, ou seja, já estão dadas no próprio texto. Assim sendo, mesmo que se possa dizer que a leitura do texto *per se* acrescenta ou contribui para a ascensão a níveis mais elevados de desenvolvimento, neste tipo de atividade, o aluno não precisará de muito esforço para localizar as respostas das atividades no próprio texto e, conseqüentemente, não se propõe a contradição, a divergência e a multiplicidade de respostas que provocam o dialogismo, a interação e a reflexão sobre múltiplos pontos de vista.

Neste tópico, pode-se constatar que, em sua relação com o aluno, o livro apresenta limitações quanto à dialogia e à mediação livro/autor, no sentido de dialogar com o aluno sobre o contexto em que o poeta estava inserido ao escrever a obra e as influências desse contexto sobre a linguagem e a temática presente no texto, entre outros aspectos. A viabilização do dialogismo só se efetiva na dependência da qualificação do docente que pode fazer as pontes entre as propostas do material didático e as múltiplas realidades.

Na seção "Modos de usar", comentando sobre os propósitos do tópico "Margens do texto", o autor dialoga com o professor a respeito das razões que direcionaram a elaboração das questões propostas argumentando que se faz essencial

[...] conquistar o jovem para o hábito e o prazer da leitura, sem castigá-lo com questões sutis que possam causar-lhe a falsa impressão de que não entende o que lê e que, portanto, não vale a pena ler, pois a leitura, que deveria trazer prazer, traz-lhe frustrações de interpretação e compreensão. Fazendo apenas perguntas fundamentais sobre o texto lido evitam-se as "armadilhas" de interpretação que decepcionam os jovens. Nesta fase, o professor poderá propor novas questões ou solicitar aos estudantes que formulem as suas como se estivessem elaborando uma prova (p. 4).

A forma tradicional de estudar o texto, com exercícios que levam os alunos a simplesmente encontrar as respostas pré-fixadas no próprio texto, é comentada por Larrosa.

O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-determinar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: não que haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine (1998, p. 177).

Cabe também aqui refletir, à luz de Freire, sobre a situação da “consciência transi-tivo-ingênua”, que representa o modo de agir e pensar dos indivíduos que não conseguem dominar, ultrapassar os limites de certas situações, tornando-se dominados e passivos.

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar essa massificação há de fazer mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado” (1975, p. 63).

A condição de passividade é a mais cômoda, e o indivíduo acaba fazendo o oposto do que a sua própria natureza permite, torna-se objeto. Freire faz uma crítica reflexiva quanto a este tipo de situação, mostrando-nos que, nessas condições, ninguém consegue se desenvolver e crescer na sua essência. Segundo o autor, o indivíduo não pode ser tratado dessa maneira, não sendo justo torná-lo passivo, quando sua natureza o quer ativo.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado às formas ingênuas de encará-la. Às formas ingênuas de percebê-la. Às formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (*Freire*, p. 95).

Vê-se que essa forma de posicionar-se diante do mundo, encarando as situações postas sem criticidade, acarreta a anulação do indivíduo, principalmente porque quando ele aceita se deixar conduzir, assume a condição de conduzido e objeto.

No diálogo com o professor, em “Modos de usar”, o autor lhe sugere que dirija aos alunos novas questões, ou que solicite a eles que formulem as suas, “como se estivessem elaborando uma prova”. Novamente constata-se a docência-dependência para a promoção do dialogismo e da interação.

Vê-se aqui a oportunidade de questionamentos e da discussão sem “armadilhas” - receio manifestado pelo autor nos “Modos de usar”. Porém, também sem a idéia de elaboração de uma “prova”, ou seja, em que não haja “um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine”. (LARROSA, 1998, p. 177). Vê- com Larrosa que a leitura e a forma de se estudar o texto podem fugir de todo padrão, de toda regra. A leitura, segundo Larrosa, deveria ser um ato realizado na amizade, na liberdade, em que professor e alunos, juntos, possam crescer implicados na relação de cada um consigo mesmo e com os demais. Neste sentido, Larrosa faz a seguinte proposta de experiência de leitura.

O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de liberdade. (LARROSA, p. 179).

Os PCNs salientam a importância do desenvolvimento de competências básicas que incluem a “capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco” (1999, p. 23-24). O estudo da dimensão dialógica do texto pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los. Esta postura pressupõe ainda o jogo da alteridade, a capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro, a aceitação da diversidade de pontos de vista, bem como o espaço para a verbalização do não-dito na construção de múltiplas identidades, sem o freio das imposições sociais que buscam controlar comportamentos pela linguagem.

3.2.3 Horizontes do Texto

O tópico “Horizontes do Texto” é assim constituído:

Que diversas que são, Marília, as horas,
 Que passo na masmorra imunda, e feia,
 Dessas horas felizes, já passadas,
 na tua pátria aldeia!

Alguns inconfidentes inspiraram-se na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada na França, em 1789, precursora da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que seria promulgada pela ONU somente em 1948 - portanto um século e meio depois -, fazendo desses direitos um ideal internacional.

No primeiro dos seus trinta artigos, declara-se:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade”.

Procure saber mais sobre a Declaração.

O que podemos fazer para que os direitos humanos sejam plenamente respeitados?

Você conhece casos de violação desses direitos e organizações que têm o objetivo de preservá-los? (MAIA, 2000, p. 167).

Nesta seção, o autor retoma os versos em que o poeta informa ter estado preso. Embora o autor não faça menção à realidade presente na estrofe, que seria a lamentação da perda da liberdade, remete à análise desta situação tendo em vista a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, promulgada na França, em 1789, época em que a obra de Tomás Antonio Gonzaga foi escrita, e à *Declaração universal dos direitos do homem*, promulgada pela ONU, em 1948.

Observa-se no texto um problema de coesão. De acordo com Koch (1994), a coesão textual implica o uso de mecanismos e elementos da língua que têm a função precípua de estabelecer relações textuais e a finalidade de tecer o texto. A autora pontua:

[...] o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o compõem. [...] pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (p. 19).

O problema de coesão refere-se à deficiência de legibilidade e clareza para identificar-se a qual item lexical relaciona-se o pronome “seus”, na frase “No primeiro de seus trinta artigos, declara-se:”. A qual Declaração o pronome se refere. Da mesma forma, o problema se manifesta na frase do parágrafo seguinte: “Procure saber mais sobre a Declaração”, e a definição da declaração mediante o artigo definido “a” só se estabelece na dependência da atribuição de referente ao pronome “seus” da questão anterior.

O autor sugere uma busca de mais informações sobre Direitos Humanos e apresenta também, em complemento, endereços da Internet onde o aluno poderá pesquisar sobre a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão*, de 1789 e a *Declaração universal dos direitos do homem*, de 1948. Cita ainda os endereços eletrônicos da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

Direitos humanos na Internet

<http://www.direitoshumanos.usp.br> ou <http://www.iie.min-edu.pt/iie/index.htm>

Nestas páginas você encontrará o texto integral de ambas as declarações.

<http://www.camara.gov.br>

Para denunciar violações dos direitos humanos à Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

<http://www.tba.com.br/pages/cdh>

Para conhecer outros textos e o trabalho da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados

No “Manual do Professor”, o autor fornece ao docente a seguinte orientação acerca da atividade proposta.

Professor: Procure apresentar uma versão integral da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Ela pode servir de referência para uma discussão mais aprofundada. Apesar de sua simplicidade e objetividade, certamente os alunos vão poder cons-

tatar como ela é desrespeitada. Procure, em conjunto com a classe, destacar os direitos que mais são negados (p. 21).

Assim, percebe-se que a tarefa é dirigida ao aluno, em relação a procurar saber mais sobre a Declaração, mas o autor destina ao professor a responsabilidade de providenciar o material. Constata-se então a dependência do docente para a viabilidade de desenvolvimento da atividade.

Em “Modos de usar”, o autor assim se dirige ao professor a respeito da seção da unidade intitulada “Horizontes do Texto”.

A literatura é reflexo do homem e da sociedade. Neste tópico, um tema é proposto para discussão. As propostas dos debates estão relacionadas à realidade e questionamentos dos jovens em fase de formação e transformação. Levantam-se questões que muitas vezes os pais não podem responder sem o auxílio da Escola e dos Professores, os quais - mais do que transmissores de informações e conteúdos programáticos - são agentes educadores e formadores de opinião.

É a parte mais viva e estimulante da aula. O momento em que a aula esquenta! Os temas debatidos podem servir de pretexto para uma redação ou trabalho de pesquisa. Nesta fase, pode-se convidar algum membro da comunidade para que transmita a sua experiência (p. 4).

Conforme se observa, nesta seção, o aluno é estimulado a pesquisar, problematizar e discutir suas idéias. Além disso, o autor propõe a transposição da realidade estudada na primeira questão do item “Margens do Texto” para a realidade do aluno, tendo-se aqui, portanto, um momento rico em diálogo e interação do autor com o aluno, incluindo questões vitais ou existenciais da realidade atual e que podem conduzir a processos interativos através da problematização.

Este tipo de atividade vem ao encontro do entendimento de Larrosa (1998, p. 176) de que ao ler a lição não se buscam perguntas possíveis a serem respondidas no texto, pois a leitura “não responde à questão, mas a reabre, a repõe e a re-ativa, na medida em que nos pede uma correspondência”. De acordo com Geraldi (2002, p. 19), “entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros”, e Voese (1977) pontua que o indiví-

duo deve ser considerado como um ser dialógico e solidário, pois que a atividade vital e a discursiva atuam paralelamente e são inseparáveis, visto que a reprodução e a transformação da generalidade humana se dá através dos processos interativos. Para Freire (1975), a possibilidade de fazer opções através do desenvolvimento da consciência propicia ao indivíduo a utilização das motivações essenciais ou vitais que o levam a agir e a compreender a relação dessa consciência com o mundo, através da troca de conhecimentos.

Nas orientações contidas em “Modos de usar”, o autor sugere o convite a algum membro da comunidade para que participe com os alunos da discussão e transmita sua experiência nesta área. Assim, verifica-se que o livro apresenta uma abertura para o diálogo com a comunidade/ mundo, numa proposta de interação e troca de experiências.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 69), “a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas [...] que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade).

Observa-se também a necessidade de recursos tecnológicos para a viabilização do desenvolvimento da atividade proposta, pois ela pressupõe conhecimentos mais específicos sobre o assunto. O autor supõe que o aluno tenha acesso à Internet. No caso de não haver esse recurso na escola, ou até na própria comunidade dos alunos, caberá ao professor pesquisar e fornecer as informações. “Levantam-se questões que muitas vezes os pais não podem responder sem o auxílio da Escola e dos Professores” (MAIA, 2000, p. 4). Assim, constata-se a dependência do domínio do conhecimento sobre o assunto à tecnologia e à atuação do professor.

3.2.4 Intertextualidade

Em “Modos de usar”, dialogando com o professor, o autor assim comenta sobre sua proposta de intertextualidade.

Intertextualidade é o conjunto de alusões que um texto faz a outros textos já escritos, às idéias já existentes ou aos motivos culturais já desenvolvidos por outros escritores ou pela cultura popular.

Neste tópico, demonstra-se que a cultura é um acúmulo, que as idéias podem ser reelaboradas com pontos de vista diferentes, que a criatividade e o saber são frutos da soma das nossas leituras e experiências diversas. (p. 5).

O autor chama a atenção para a possibilidade de reelaboração, através desta atividade, de idéias com pontos de vista diferentes, incluindo-se a cultura popular. Junto ao aluno, o autor assim encaminha a intertextualidade:

Conheça a letra de Casa no campo, composição de Zé Rodrix que fez muito sucesso nos anos 70.

Eu quero uma casa no campo
onde eu possa cantar muitos rocks-rurais
e tenha somente a certeza
dos amigos do peito e nada mais.

Eu quero uma casa no campo
onde eu possa ficar
do tamanho da paz
e tenha somente a certeza
dos limites do corpo
e nada mais.

Eu quero carneiros e cabras pastando
sementes no meu jardim
eu quero o silêncio das línguas cansadas
eu quero a esperança de óculos
e um filho de cuca legal

eu quero plantar e colher com a mão
 a pimenta e o sal.
 Eu quero uma casa no campo
 do tamanho ideal, pau-a-pique, sapê,
 onde eu possa guardar meus amigos
 meus discos e livros
 e nada mais.

- Que semelhanças há entre a letra de Zé Rodrix e os poemas árcades? (p. 168).

Apesar do ponto de vista sobre intertextualidade manifestado em “Modos de usar”, no cotejo proposto identifica-se um direcionamento focalizando apenas as semelhanças com os poemas árcades ali contidas no texto em questão, pois a atividade volta-se unicamente para as características do movimento literário em evidência. Isto implica limite de interpretação, já que deixa de propor a discussão, por exemplo, dos aspectos lingüísticos e discursivos, entre outros, presentes nos textos, representativos de diferentes instâncias e de diferentes grupos sociais, perdendo-se a oportunidade de apresentar ao aluno novos caminhos que poderiam ser percorridos através da letra da música. Logo, a intertextualidade é docente-dependente, pois caberá ao professor incrementá-la através de atividades que explorem outros aspectos.

A par disso, observa-se que a fruição da composição de Zé Rodrix restringe-se à leitura da letra. Não havendo a música, a fruição da canção fica prejudicada. Canção é “[...] uma forma de síntese. É a arte que reúne música e poesia, entoação e discurso, como meio de expressão [...]” (FORUMEDIAL, 2005). Portanto, faz-se imperativa a utilização de um recurso eletrônico que permita ouvir a música, que pode ser através de uma fita cassete, CD, fita de vídeo ou DVD. Como o livro não é acompanhado de nenhum desses dispositivos, evidencia-se a dependência do livro à tecnologia e à providência do professor para a viabilização da proposta de intertextualidade de forma criativa, dialógica e interessante. Além disso, verifica-se que o texto de Zé Rodrix foi escrito a posteriori, portanto, ele é que se intertextualiza com o

arcadismo e não vice-versa. A qualidade do trabalho proposto pelo livro é função do uso da tecnologia e da atuação do professor.

3.2.5 Literatura

O tópico “Literatura - Arcadismo no Brasil” é constituído de um contexto histórico, dos principais autores, da poesia épica do Arcadismo e do Arcadismo em Portugal.

Transcreve-se abaixo o texto do autor referente ao contexto histórico do Arcadismo no Brasil:

No decorrer do século XVIII, Portugal passa a depender cada vez mais das riquezas do Brasil, uma vez que perdera grande parte de seus domínios na Índia oriental.

A descoberta de ouro e diamante em Minas desloca para o Sudeste o eixo econômico, político e cultural do país. O Rio de Janeiro, nova capital da colônia desde 1763, passa a ser o centro do comércio, por cujo porto escoam as riquezas nacionais.

Insatisfeitos com os pesados impostos que recaem sobre os minérios e outras mercadorias, os brasileiros passam a discriminar os portugueses e a manifestar desejos de emancipação, que culminarão com a Inconfidência Mineira.

Tudo isso contribuiu para que o século XVIII, no Brasil, fosse marcado por um forte sentimento nativista. O índio, a paisagem brasileira e a preocupação com a situação política do país assinalam o início da busca de uma identidade para a literatura nacional.

Minas Gerais foi o centro da produção literária do Arcadismo brasileiro, através dos escritores do chamado Grupo Mineiro, que se expressaram principalmente por meio da poesia lírica, épica e satírica (p. 168).

A seguir, o livro apresenta o item “Principais autores”, em que é apresentada uma breve biografia e a descrição da produção artística dos poetas Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Manuel Inácio da Silva Alvarenga e Inácio José de Alvarenga Peixoto.

Mais adiante, o autor apresenta “A poesia épica do Arcadismo”, também composto de uma breve biografia e da descrição da produção literária dos autores José Basílio da Gama e Frei José de Santa Rita Durão.

Como trabalho a ser realizado tendo em vista os itens Contexto histórico, Principais autores e A poesia épica do Arcadismo, o autor propõe as seguintes “Atividades”:

- a) Quais os principais poetas do chamado “Grupo Mineiro”?
- b) Que autores árcades escreveram poemas épicos?
- c) Escreva em seu caderno o pseudônimo pastoril dos poetas Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Basílio da Gama.
- d) Que obra satírica escreveu Tomás Antônio Gonzaga?
- e) Que características de O Uruguai nos permitem afirmar que ele antecipa elementos da estética do Romantismo?

f) Leia os versos abaixo:

Este lugar delicioso, e triste,
cansada de viver, tinha escolhido
para morrer a mísera Lindóia.
Lá reclinada, como que dormia,
na branda relva e nas mimosas flores,
tinha a face na mão, e a mão no tronco
de um fúnebre cipreste, que espalhava
melancólica sombra. Mais de perto
descobrem que se enrola no seu corpo
verde serpente, e lhe passeia, e cinge
pescoço, e braços, e lhe lambe o seio.

O trecho transcrito pertence a que obra? (p. 171).

Como já foi observado anteriormente, questões envolvendo características pessoais e o contexto histórico em que viveu o poeta Tomás Antônio Gonzaga já foram colocados em evidência nas primeiras partes da unidade. Assim, de acordo com a estrutura da unidade, o contexto histórico do movimento literário em estudo e o contexto de vida do autor apresentam-se desvinculados do estudo do texto-base e das atividades envolvendo a temática propostas no item Margens do texto e Horizontes do texto.

Pode-se observar que as questões são elaboradas de forma tradicional, com o objetivo de remeter o aluno à leitura do texto em busca de informações referenciais, sem qualquer cunho de problematização ou possibilidade de questionamentos.

Devido aos limites do tempo disponível para o trabalho com o conteúdo programático determinado e as especificidades do Curso, emerge a impossibilidade de estudo aprofundado de todos os autores. Compreende-se, portanto, que esta parte do conteúdo possa realmente ser apresentada de forma mais superficial, com caráter de registro e informação.

Questiona-se, no entanto, a pertinência da questão cinco: “Que características de *O Uruguai* nos permitem afirmar que ele antecipa elementos da estética do Romantismo?”. Embora a resposta esteja claramente localizada na biografia de José Basílio da Gama, como se pode verificar:

O Uruguai narra a luta entre os índios dos Sete Povos das Missões, do Uruguai, instigados pelos jesuítas, contra o exército luso-espanhol que deveria transferir as missões para os domínios portugueses na América e a Colônia do Sacramento para a Espanha.

Destacam-se no poema a fuga ao modelo camomiano e o abandono das personagens mitológicas, substituídas por elementos da cultura indígena, com a exaltação do espírito guerreiro e a descrição da natureza brasileira, características que iriam antecipar o Romantismo. (p. 171),

Considera-se a questão inadequada para o momento, visto que o aluno ainda não estudou o estilo literário Romantismo. É uma realidade com que ele ainda não teve contato, do ponto de vista de tomada de consciência. A busca representará apenas um esforço para dar uma resposta a todas as questões.

No item “Principais autores”, junto à apresentação do autor arcáde Cláudio Manoel da Costa, o autor transcreve um soneto daquele poeta, disposto a seguir:

Soneto

Destes penhascos fez a natureza
o berço, em que nasci! Oh quem cuidara,
que entre penhas tão duras se criara

uma alma terna, um peito sem dureza!

Amor, que vence os Tigres, por empresa
tomou logo render-me, ele declara
contra o meu coração guerra tão rara,
que não me foi bastante a fortaleza.

Por mais que eu mesmo conhecesse o dano,
a que dava ocasião minha brandura,
nunca pude fugir ao cego engano;

Vós, que ostentais a condição mais dura;
temei, penhas, temei; que Amor tirano
onde há mais resistência, mais se apura.

(COSTA, Cláudio Manuel da. "Soneto". In: Poemas. Introd., seleção e notas de P.E. da Silva Ramos. São Paulo, Círculo do Livro, s.d. p. 94 *apud* MAIA, 2000, p. 169).

Encontra-se junto ao texto um vocabulário que clarifica o significado de alguns itens lexicais, quais sejam: cuidar, penhas, terna, empresa, ostentar e apurar, relacionando seu sentido ao contexto.

As atividades propostas em relação ao soneto são as que se seguem:

- 1) Na primeira estrofe, o eu-lírico fala sobre a sua própria maneira de ser. Que traços da sua personalidade são afirmados na estrofe?
- 2) Observe que Amor e Tigre estão grafados com inicial maiúscula porque, na mitologia, os sentimentos são personificados. A que característica do Neoclassicismo corresponde esse verso?
- 3) Apesar de forte, o poeta encontra-se vencido. Por quem?
- 4) Identifique duas principais características do Arcadismo encontradas no soneto. (p. 169).

Observa-se que as questões implicam um resgate de conhecimentos já adquiridos no estudo de conteúdos de unidades anteriores, tais como eu-lírico, mitologia e Neoclassicismo. Embora isso remeta à busca e à revisão de conhecimentos já adquiridos, as questões não

propõem a problematização, nem a elaboração pessoal de novos conhecimentos, visto que as respostas solicitadas podem ser “copiadas” do próprio texto.

Este tipo de atividade, por si só, não contempla o que Freire (1975, p. 33) atribui à problematização: “[...] possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”. Na verdade, ela se constitui apenas de um resgate das informações contidas no texto e mostra-se fechada para o dialogismo e a interação. Não ocorre a problematização nem tampouco o aprofundamento da tomada de consciência da realidade. Para Freire, qualquer esforço de educação popular deve ter o objetivo fundamental de possibilitar que os indivíduos aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão, através da problematização do homem em suas relações com o mundo e com os homens, pois a percepção parcializada da realidade restringe a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.

Dando continuidade ao estudo de Literatura, o autor do livro didático apresenta no item “Arcadismo em Portugal” um sucinto estudo de Bocage, poeta português:

Bocage

É um dos poetas mais populares da literatura portuguesa. Sua obra, *Rimas*, publicada entre 1791 e 1853, reúne vários gêneros poéticos, destacando-se os sonetos.

Sua vertente erótico-satírica tem uma linguagem obscena e agressiva. Mas também escreveu belíssimos poemas líricos cujos temas fundamentais são o amor, a morte, o destino, a natureza, o conflito entre o sentimento e a razão e o egocentrismo.

Vários poemas de Bocage antecipam tendências do Romantismo. Esses poemas pré-românticos revelam ora uma submissão total ao amor, ora uma obsessão pela morte. (p. 172).

Resumindo-se a essas informações, o autor fornece, entretanto, no item complementar “O Arcadismo na Internet”, um endereço eletrônico onde podem ser encontrados, segundo o autor, “vários textos de Bocage e do Arcadismo português”. Esse item fornece também outros endereços para pesquisa sobre o assunto como: “Ouro Preto e a Inconfidência Mineira”, a “Casa dos Contos, que serviu de prisão para os inconfidentes” e a “página do E-

xército Brasileiro, onde você poderá saber mais sobre movimentos nativistas e de libertação colonial” (p. 172). Verifica-se, dessa forma, nova indicação de dependência do livro à tecnologia, visto que os conteúdos trazidos à tona pelo livro são apenas delineados.

O autor conclui o tópico “Arcadismo em Portugal” com a apresentação de um poema de Bocage, transcrito a seguir:

Triste quem ama, cego quem se fia...

Nascemos para amar; a humanidade
Vai tarde ou cedo aos laços da ternura.
Tu és doce atractivo, ó doce formosura,
Que encanta, que seduz, que persuade:

Enleia-se por gosto a liberdade;
E depois que a paixão n’alma se apura,
Alguns então lhe chamam desventura,
Chamam-lhe alguns então felicidade.

Qual se abisma nas lóbregas tristezas,
Qual em suaves júbilos discorre,
Com esperanças mil na idéia acesas:

Amor ou desfalece, ou pára, ou corre;
E, segundo as diversas naturezas,
Um porfia, este esquece, aquele morre.

(BOCAGE, Manuel M. B. du. Poesias. 3. ed. Lisboa, Sá da Costa, 1956, p. 9 In: MAIA, 2000, p. 172).).

Como se pode constatar, o poema é carregado de lirismo abordando o conflito entre o sentimento e a razão e as contradições da natureza humana. No entanto, nenhuma atividade é proposta em relação ao poema, cujo tema atrai certamente o interesse e a atenção do aluno nesta faixa etária, podendo provocar momentos extraordinariamente ricos de problematização, interlocução, debate e desenvolvimento da consciência, além da possibilidade de mergulhar no jogo da linguagem exercitando o dom de escrever e de dizer, conforme Larrosa

(1998, p. 179), de despedaçar, recortar, citar, incitar, trair e transpor o texto, entremesclando com outras letras, ou com outras palavras. Neste jogo, a leitura transforma-se numa “congregação”, segundo Larrosa, numa amizade de leitores mordidos e inquietados pelo “mesmo veneno”.

Dialogando com o professor sobre a construção do tópico “Literatura”, na parte “Modos de usar”, o autor assim se manifesta:

Conteúdo programático e curricular da Unidade. De maneira clara e objetiva, evitam-se detalhes que o estudante poderia não assimilar.

Maia prossegue da seguinte forma:

Por ser objetiva, esta seção permite ao professor que acrescente o seu próprio saber, sem a frustração de quem se encontra diante de uma obra que não lhe permite acrescentar a sua própria experiência e os conhecimentos que julgar oportuno passar à classe. Permite-se ao professor uma atuação enriquecedora e estimulante do seu próprio prazer de ensinar (MAIA, 2000, p. 5).

Questiona-se aqui o ponto de vista de Maia ao considerar-se que não apenas neste tópico, mas em todas as atividades propostas no decorrer da Unidade, o professor estará sempre acrescentando seu próprio saber, não só pela sua condição de detentor de um conhecimento mais elaborado a respeito dos conteúdos da disciplina e de mediador do processo de construção do conhecimento do aluno, mas também pela sua condição de ser humano dialógico e interativo, o que implica a troca de saberes e de experiências. Assim, através da dialogia e da interação, o professor estará contribuindo com seu saber em todos os momentos de discussão e reflexão propostos em sala de aula e desta forma a atuação estimulante e enriquecedora do seu próprio prazer de ensinar será contínua e permanente.

3.2.6 Produção de textos: cidadania

A produção de textos é assim encaminhada em “Modos de Usar”: “Atendendo às exigências dos parâmetros curriculares, esta seção está ligada à criatividade, à ética, à cidadania, ao espírito crítico e à formação profissional” (p. 5).

O autor visou, nesta Unidade, remeter a produção de texto à reflexão sobre questões de cidadania e direitos humanos, conforme se pode verificar pela proposta de atividade.

Escolha um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem para a sua dissertação. Discuta o artigo escolhido tendo em vista a realidade que você conhece.

Artigo 3º – Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 5º – Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 26 – Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Se você quiser, pode escolher qualquer outro artigo da Declaração para o seu trabalho. (p. 172).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 85), “o que leva a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade”. Observa-se que a proposta para a produção de texto dissertativo apresenta um tema que se configura como sendo vinculado ao universo temático do aluno e incentiva a pesquisa, que já foi motivada em momento anterior. Conforme Freire (1975, p. 87), “o momento de buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Cabe, no entanto, observar que o tema geral da Unidade é o Arcadismo e sua conexão com Direitos do Homem encontra-se explícito na 1ª estrofe do texto que inicia a lição, de Tomás Antônio Gonzaga, que se volta a transcrever, para efeitos de constatação:

Que diversas que são, Marília, as horas,
 Que passo na masmorra imunda, e feia,
 Dessas horas felizes, já passadas,
 na tua pátria aldeia! (p. 166).

Pode-se constatar que o direito humano em questão é o “direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, expresso no Artigo 3o da Declaração Universal dos Direitos do Homem e complementado, em vista da situação evidenciada pelo poeta, pelo Artigo 5o: “Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes”. Esses dois artigos estão relatados no encaminhamento da atividade de produção de texto, transcrito acima.

Neste sentido, nas seções “Margens do texto” e “Horizontes do texto”, o autor remete a atenção à 1a. estrofe do poema, destacando a problemática da perda da liberdade e seus efeitos sobre o indivíduo. Assim, parece que há uma dispersão na temática proposta para produção de texto, ao ser proposto para escolha o Artigo 26 ou qualquer outro artigo da Declaração. Considerando-se a oportunidade de problematização e de dialogia envolvendo toda a classe, a partir da produção textual, esta abertura pode dificultar a produção do aluno no sentido de concentrar a discussão sobre um único tema.

3.2.7 Gramática

Veja-se primeiramente de que forma, na parte “Modos de usar”, o autor explica como idealizou o estudo da Gramática.

Buscou-se apenas o essencial, evitando-se exceções e casuísmos que poderiam tornar desestimulante o estudo da gramática. Além disso, entende-se que uma língua se aprende pelo uso e pela constância da leitura e que não se deve passar ao estudante a falsa noção de que o Português é uma língua difícil, cheia de regras e exceções. Ain-

da nessa seção, o professor poderá contribuir, sempre que julgar necessário, com exercícios e atividades paralelas, fundamentadas preferencialmente em diversos tipos de textos. Deve-se também considerar a constância do uso. Por que exigir em uma prova que o aluno saiba que o feminino de elefante é aliá, ou que a palavra brisa, escrita com s, tem como homônima a palavra briza, com z, gênero das gramíneas (capim, bambu), quando dificilmente ele terá que empregá-las? (p. 5).

Veja-se, a seguir, a forma como se apresentam as atividades envolvendo a gramática, observando-se alguns dos exercícios propostos.

1) Assinale a frase gramaticalmente correta (Fuvest-SP).

[...]

2) (Santa Casa-SP) As palavras após e órgãos são acentuadas por serem, respectivamente:

- a) paroxítona terminada em s e proparoxítona
- b) oxítona terminada em o e paroxítona terminada em ditongo
- c) proparoxítona e paroxítona terminada em s
- d) monossílabo tônico e oxítona terminada em o seguido de s
- e) paroxítona e proparoxítona

3) (Fuvest-SP) Assinale a frase gramaticalmente correta.

- a) Não sei por que discutimos.
- b) Ele não veio por que estava doente.
- c) Mas porque não veio ontem?
- d) Não respondi porquê não sabia.
- e) Eis o porque da minha viagem.

4) (EU-Ponta Grossa) Assinale a opção em que ocorre erro de acentuação gráfica.

- a) solícito – álibi – sútil
- b) colmeia – genuíno – troféus
- c) magoa – argúi – pêra
- d) decano – feiúra – zôo
- e) mobilío – clímax – vírus

5) (UFJF) Assinale a análise morfológica incorreta.

[...] (p. 173).

Na seção “Modos de usar”, o autor explica ao professor que buscou evitar exceções e casuísmos, bem como o estudo de regras, para não tornar desestimulante o estudo da

gramática.No entanto, nos exemplos citados acima,relaciona exclusivamente questões de prova(provavelmente de vestibular) as quais apresentam detalhes,casuímos e possíveis pegadinhas.Por exemplo.qual a resposta correta da questão 4,apresentada nos exemplos mencionados acima?Magoa,sem acento,não deveria incluir a indicação de ser verbo?È comum o uso de colmeia ao invés de colméia?Isto constitui uma “pegadinha”.

O autor pontua que a língua é aprendida pelo uso e pela constância da leitura devendo-se, no caso da gramática, considerar a constância do uso. Sugere ao professor que contribua, sempre que julgar necessário, com exercícios e atividades paralelas, fundamentadas preferencialmente em diversos tipos de textos.

Verifica-se, todavia, que as atividades envolvendo a gramática são apresentadas com o teor de revisão, sem estudo dos aspectos gramaticais abordados nos exercícios. A gramática é apresentada de uma forma solta, descontextualizada, com exercícios provenientes de questões de vestibulares de várias instituições educacionais.

Conforme Bakhtin, as palavras isoladas e as orações descontextualizadas não se dirigem a alguém, não são enunciados de língua, porque não consideram o destinatário e a dialogia. Para o autor,

quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade de língua, perde-se e apaga-se (1997, p. 326).

Nesse contexto, observam-se contradições da prática da leitura, em vista da desconexão dos exercícios gramaticais com o texto e com necessidades reais do aluno e em vista da ausência de um tema “motivador” ou “problematizador”, tanto na temática quanto nas atividades. Assim, não existe um diálogo do livro com o aluno em relação à gramática.

A Proposta Curricular de Santa Catarina sugere a abordagem da gramática a partir do seu funcionamento nos textos, que podem ser dos próprios alunos, “observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as” (1998, p. 70), numa exploração produtiva de análise lingüística e de construção do conhecimento. De acordo com os PCNs (1999, p. 137), este estudo deve apontar para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.

Considera-se, então, apropriada a sugestão de exercícios e atividades fundamentadas preferencialmente em diversos tipos de textos, observando-se que, ao remeter ao professor a responsabilidade de elaboração dessas atividades, o livro caracteriza-se, uma vez mais, como docente-dependente.

3.3 ANÁLISE DA LIÇÃO

Concluindo-se a descrição e a análise desta Unidade do livro, destacam-se aqui alguns aspectos que se deseja pontuar mais acentuadamente, considerando-se as questões referentes à dialogia, mediação e problematização a partir dos temas e atividades propostas.

Na perspectiva do diálogo do livro com o aluno, constata-se que a forma de conduzir o estudo apresenta deficiências no sentido de mediar, problematizar ou criar situações para motivar o diálogo e a interação cabendo ao aluno, na maior parte do estudo, realizar a leitura do texto como atividade de captação do dito e reprodução de informações, ou seja, colocar em ação sua habilidade de encontrar elementos notadamente referenciais sem a oportunidade da ação responsiva ativa.

Para Zozzoli (2002, p. 17), “[...] a qualidade da compreensão e da produção muda quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos”. Assim, faz-se necessário refletir

sobre as possibilidades de resposta ativa, a partir de algumas modificações em determinadas situações de prática de leitura. É neste sentido que a entrada do texto na sala de aula deve ser o ponto de partida de toda e qualquer atividade, haja vista que o texto implica a dialogicidade que, segundo Bakhtin, é um ato responsivo.

Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. (1997, p. 341).

Segundo Freire, os desafios devem ser apresentados como problema em suas inter-relações com o mundo em que os educandos convivem, num plano de totalidade e não como algo petrificado.

Quanto mais se problematizem os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (1997, p. 70).

Observa-se que, na concepção de Freire, os textos e as atividades propostas a partir do texto, quando não relacionados à vivência do aluno e quando não abertos ao diálogo e à interação não possibilitam que se realizem os objetivos de uma educação libertadora; ao contrário, eles apenas transmitem o conhecimento sem promoverem a compreensão crítica que incita atitudes comprometidas com a transformação da sociedade. Falham, então, em sua missão de mediar o conhecimento.

Também, segundo Cavalcante, novos posicionamentos devem ser tomados acerca da leitura.

Assumimos a leitura enquanto prática de produção de sentidos, historicamente determinada, um processo de desvelamento, confronto, construção/desconstrução de sentidos por um sujeito determinado, que inscrito em determinada condição sócio-histórica, diante de uma materialidade discursiva, identificando-se ou não com o su-

jeito/enunciante, com ele estabelece uma interlocução ratificando, refutando, resignificando os sentidos aí existentes. (CAVALCANTE, 2002, p. 91).

Cavalcante aproxima-se também das concepções de Freire quando diz que através da leitura, como prática de produção de sentidos, o sujeito se identifica, estabelecendo uma interlocução, uma reflexão, no dizer de Freire (1986, p. 22), “certa forma de reescrever o mundo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Percebe-se, inclusive, que o tipo de trabalho proposto, em determinadas situações, como nas partes denominadas Margens do Texto, Intertextualidade, Literatura e Gramática, pode criar uma visão da realidade uniformizada nos alunos e uma barreira sobre a questão da leitura como produção de sentidos e de desafios, o que faz lembrar Freire, quando menciona que:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se aproveita do aprendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja existência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (1975, p. 13).

Assim, percebe-se a importância da mediação do professor na interposição de questões e atividades que transcendam o conteúdo posto, com o propósito de problematizar e contextualizar esse conteúdo. Ressalta-se, a esse respeito, o pensamento de Verçosa:

O texto didático não tem autonomia no âmbito escola; ele é, apenas, um dos instrumentos de articulação de uma determinada visão de mundo, cujo estudo passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. Será a prática deste sobre o texto que irá determinar, de modo predominante, a direção da orientação ideológica da prática escolar, nascendo dela um dos momentos críticos da reprodução ou superação da ideologia dominante (1999, p. 50).

Neste sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 69) ressalta que a experiência mostra ser possível, a partir da pesquisa e da reflexão, propor aos alunos atividades alternativas a muitas lições do livro didático, para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem, em experiências vinculadas ao mundo vivido aqui e agora.

Nessa perspectiva, em seu diálogo com o professor na apresentação, nos “Modos de Usar” e na apresentação e orientações contidas no Manual do Professor, o livro apresenta algumas sugestões úteis e coerentes, referentemente à dialogia, mediação e problematização da realidade, a serem levadas a efeito pelo professor no transcorrer do desenvolvimento das atividades. Assim, confirma-se o entendimento de que o professor pode articular os conteúdos temáticos do livro com as necessidades reais ou imaginárias dos alunos, para que a prática de leitura não se torne uma atividade improdutiva e desvinculada da realidade. Na relação educador e educando, mediada pelo texto, está a possibilidade da problematização e do diálogo fazendo emergir dos textos propostos a realidade concreta e próxima do educando e a construção do conhecimento a partir dela.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor se assegure de um embasamento sólido para que consiga explorar, em qualquer tipo de texto, as inúmeras possibilidades de leitura e produção que se pode fazer com o texto, visando sempre a realidade do aluno. De modo contrário, poderá estar presente em sala de aula o antidualogismo, com o educador bancário, conforme a fala de Freire, já citada em momento anterior:

Para o educador bancário, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (1975, p. 83).

Para este autor, o trabalho com o texto dependerá da postura do educador, podendo constituir-se como uma problematização que deverá motivar a interação entre professor e aluno ou bloquear total ou parcialmente essa participação. E para que os alunos realizem comparações entre sua vida e uma realidade maior, sentindo-se estimulados para novas aprendizagens, todo ensino deve encontrar-se intimamente ligado a situações reais.

Os resultados encontrados na análise do conteúdo do livro escolhido para este estudo, em relação à temática e aos tipos de atividades propostas, evidenciam o quanto é impor-

tante a mediação do professor no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), somente através das fases e etapas do seu desenvolvimento é que o aluno conseguirá fazer a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos não-espontâneos (científicos). Para que ocorra este desenvolvimento, porém, é preciso que o professor, como mediador desse processo, encontre meios que os façam ir ao encontro desse desenvolvimento, já que ele é peça fundamental, principalmente quando se trata da escolha de um texto para leitura em sala de aula.

Os resultados obtidos confirmam as hipóteses levantadas para a realização do estudo: 1. O livro apresenta algumas possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade, mas a visão estruturalista e direcionada para a captação e reprodução de informações sobrepõe-se; 2. As possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade só podem ser efetivadas adequadamente na dependência da atuação profissional do docente, de modo que o livro caracteriza-se como docente-dependente, e é insuficiente para a efetivação dessas possibilidades; 3. A efetivação de algumas das possibilidades é dependente de condições tecnológicas da escola ou da intermediação do docente como provedor dessas condições tecnológicas, sob pena de depreciação da qualidade do livro.

Neste sentido, ressalta-se que o professor deve sentir-se livre e capacitado para fazer opções e tomar decisões, considerando a realidade do livro e suas próprias condições, bem como sua responsabilidade em promover uma educação que possibilite aos educandos aprofundarem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão, através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo (FREIRE, 1975).

Assim chega-se à transitividade crítica, em que se interpretam profundamente os problemas, testam-se e revisam-se os “achados”, numa atitude despida de preconceitos, em que há “receptividade ao novo, não apenas porque novo” e não há recusa ao velho, mas “aceitação de ambos, enquanto válidos”. (FREIRE, 1975, p. 61).

Diante do acima exposto, conclui-se que esta pesquisa, ao identificar as possibilidades de prática de leitura dialógica e problematizadora da realidade através do livro “Português” – Série Novo Ensino Médio, de João Domingues Maia, aponta para uma reflexão, em relação ao livro didático, em torno da idéia de não se aceitar como definitivo o que está posto, mas de se buscar o equilíbrio entre o posto e o novo, entre a reprodução e a necessária transformação do instituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na análise crítica realizada em relação à temática e à forma de elaboração das atividades propostas pelo livro apontaram limitações à dialogicidade e à criticidade, pelo grande número de questões de cunho referencial, restrito à busca de informações no conteúdo do texto, sem abertura para a diversidade de opiniões e para a construção do conhecimento, evidenciando-se nessas situações o simples reconhecimento e a reprodução do conhecimento. Além disso, constatou-se que carecem de exploração possibilidades que os textos apresentam, tendo em vista sua temática, de aproximação com a realidade do aluno e de relacionamento com a concretude de sua vida.

Assim, a análise dos dados fornece indicações de que a prática de leitura em sala de aula, utilizando como instrumento básico o livro didático analisado, pode apresentar algumas deficiências no sentido de possibilitar aos alunos a leitura profícua e interativa requerida pelas necessidades do homem do momento atual.

Cabe, no entanto, considerar, à luz da teoria estudada, que o livro didático não tem autonomia absoluta, ele é apenas um dos instrumentos de ensino cuja utilização passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. A mediação do professor e sua habilidade em explorar a temática dos textos e as atividades propostas pelo livro mediante a proposição de novas atividades, sob o olhar da aproximação com a realidade do aluno e da busca de sentidos e pontos de reflexão, numa forma dialógica e interativa, certamente podem complementar e minimizar as deficiências nele encontradas. Nesta perspectiva, evidencia-se a dependência do

livro à mediação do professor para que se viabilizem possibilidades de práticas de dialogia e problematização da realidade.

Assim, a questão de pesquisa “Quais são as possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade, a partir de temas e atividades da unidade 20 - “Arcadismo II”, de João Domingues Maia?” tem as seguintes respostas: 1. O livro apresenta algumas possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade, mas sobrepõe-se a visão estruturalista e direcionada para a captação e reprodução de informações; 2. As possibilidades de práticas de dialogia, mediação e problematização da realidade só podem ser efetivadas adequadamente na dependência da atuação profissional do docente, de modo que o livro caracteriza-se como docente-dependente, insuficiente para a efetivação dessas possibilidades; 3. A efetivação de algumas das possibilidades é dependente de condições tecnológicas da escola ou da intermediação do docente como provedor dessas condições tecnológicas, sob pena de depreciação da qualidade do livro.

As conclusões a que chegou o presente estudo, na análise em relação às possibilidades de prática de leitura dialógica e problematizadora da realidade através do livro “Português” - Série Novo Ensino Médio, de João Domingues Maia, não são de forma alguma consideradas pela pesquisadora como definitivas, pois que não existe um “sabedor” definitivo: somos indivíduos que, em comunhão, buscamos aperfeiçoar nosso saber através da problematização. Assim, as conclusões aqui apresentadas constituem-se acima de tudo questões que propõem a problematização da realidade investigada, no constante ir e vir que caracteriza a construção do conhecimento, e estão abertas ao diálogo, à crítica e à discussão das convergências e divergências.

O importante é que se tenha um espírito flexível e que se esteja aberto para analisar e ponderar, com criticidade, as informações que estão a chegar a cada minuto, trazendo diferentes pontos de vista e diferentes sentidos e facetas da realidade.

É com esta visão que se remete este estudo aos educadores, especialmente aos da área de língua portuguesa, como fonte de reflexão e de questionamentos e conseqüentemente de novos estudos. Reconhece-se que, em termos de dados objetivos que pudessem subsidiar discussões mais concretas em torno da prática de ensino com a utilização do livro didático aqui analisado, em relação aos tópicos do interesse da pesquisa, este trabalho apresenta algumas limitações que podem ser preenchidas por outros estudos, considerando-se possibilidades de levantamento, junto aos professores das escolas que adotam esse livro, de sugestões e experiências realizadas que venham a enriquecer os dados aqui apresentados.

Acredita-se, no entanto, que a leitura crítica deste trabalho certamente promoverá o aprofundamento da tomada de consciência, em processos de interação, e levará a um aperfeiçoamento das noções que o educador tem sobre si e sobre a realidade, ampliando essas noções e minimizando a percepção parcial da realidade que por ventura esteja dificultando a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. O que não se pode conceber é a acomodação diante das propostas de reflexão e de mudanças, nem diante da constatação da necessidade de mudanças. Como foi pontuado no capítulo anterior, reforça-se a idéia de que já não cabe aceitar-se como definitivo o que está posto, mas buscar-se o equilíbrio entre o posto e o novo, entre a reprodução e a necessária transformação do instituído, numa constante revisão.

O que se espera com este trabalho é uma resposta, uma concordância ou uma objeção, um posicionamento crítico. E que este posicionamento se reflita no trabalho em sala de aula, na prática de leitura, fortalecido pela reflexão gerada por este estudo e por outros tipos de investigação que venham a complementar e aprofundar esta reflexão e levantar respostas aos questionamentos por ela suscitados.

De qualquer modo, os estudos que buscam desvendar questionamentos e construir novos conhecimentos “só serão significativos se inspirados na utopia compartilhada que faz do homem companheiro do homem” (GERALDI, 1997, p. 222).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. ed. rev. e atual. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. O. A leitura na escola: concepções e prática. In: ZOZ-
ZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do sujeito leitor.
Maceió: Edufal, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. Ed. Rio
de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. Ed. Rio
de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 14. ed. São Paulo:
Autores Associados: Cortez, 1986.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Cidade?: Contra*Bando, 1998.

MAIA, João Domingues. **Português**: série novo ensino médio. São Paulo: Ática, 2000.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **A propósito dos textos didáticos na prática escolar**: uma abordagem sociopolítica da ação docente. Maceió: Catavento, 1999.

VOESE, Ingo. **Mediação dos conflitos como negociação dos sentidos**. Curitiba: Juruá, 2000.

_____. Ah... se todos fossem iguais (ou não) a uma onda do mar... In: VOESE, Ingo (Org.). **Linguagem em (Dis)curso**: Subjetividade, v. 3, n. especial. Tubarão: Unisul, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A concepção sócio-histórica da linguagem e o ensino da produção textual escrita. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do sujeito leitor. Maceió: Edufal, 2002.

Www.ipv.pt/forumédia/6/13.pdf (Acesso em 25.04.2005)

ANEXO A – APRESENTAÇÃO DO LIVRO

ANEXO B – SEÇÃO MODOS DE USAR

ANEXO C – GABARITO DAS QUESTÕES DA LIÇÃO XX

ANEXO D – LIÇÃO XX: ARCADISMO (II)

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.