PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO DA LEITURA: TENSÕES, OBSTÁCULOS E DESAFIOS

EDUCATIONAL PRACTICE IN TEACHING READING: TENSIONS, OBSTACLESAN D CHALLENGES

Josa Coelho da Silva Irigoite
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística - UFSC

Resumo
Diante da aparente "crise da leitura" que caracteriza o sistema escolar, muitos professores buscam exemplos de "sucesso", quer em teorizações propagadas por cursos de formação, quer em modelizações de práticas pedagógicas divulgadas em cursos dessa natureza, para tentar "melhorar" o desempenho dos alunos em leitura. Esse procedimento, que, à luz de Petit Jean (2008), compreende-se passível de classificação como *transposição didática*, nem sempre funciona na prática de sala de aula. Em busca de entender o porquê dessa dificuldade e a complexidade que envolve o processo de formação de leitores, este artigo traz o recorte inicial de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, e tem como instrumentos de geração de dados observação participante de 10 aulas de Língua Portuguesa de uma 7º série de uma escola estadual do município de São José (SC), além de entrevistas e notas de campo. Pretende-se discutir questões implicadas na prática da professora participante da pesquisa: base teórica da ação didática centrada no conceito de *gêneros discursivos* sob a concepção dialógica de Bakhtin; prevalência da *transposição didática* em lugar da *elaboração didática*; e o papel do professor como *mediador* na formação de leitores. Os resultados deste recorte permitem compreender particularidades do sistema de ensino escolar possivelmente intervenientes nessa aparente "crise da leitura", tais como o conhecimento efetivo da teoria bakhtiniana por parte do professor e sua familiarização com os gêneros trabalhados; concepções polemizáveis de leitura; prevalência de *transposição didática*; entre outros fatores relevantes.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros discursivos. Transposição didática. Elaboração didática.

Abstract
Given the apparent "crisis of reading" that characterizes the school system, many teachers look for examples of "success", in theories propagated by training courses, or in modeling of pedagogical practices disseminated in courses of this nature, to try to "improve" the student's performance in reading. In light of Petit Jean (2008), this procedure, understood as *didactic transposition*, does not always work in classroom practice. Seeking to understand why this difficulty and the complexity involved in the process of readers formation, this article presents the initial cut of a qualitative research, of interpretive nature, and it has as instruments of data generation the participant observation of 10 classes of Portuguese Language of a 7th grade in a public school situated in São José city (SC), as well as interviews and field notes. It is intended to discuss issues involved in the practice of the teacher participant of research: the

theoretical basis of the didactic action based on the concept of *discursive genres* under the dialogical conception of Bakhtin; the prevalence of *didactic transposition* in place of *didactic elaboration;* and the teacher's role as *mediator* in the readers formation. The results of this cut allow us to understand peculiarities of the school system possibly involved in this apparent "crisis of reading", such as the actual knowledge of Bakhtin's theory by the teacher and the familiarization with the genres worked; controversy conceptions of reading; prevalence of *didactic transposition*; among other relevant factors.

Keywords: Reading. Discursive genre. Didatic transposition. Didatic elaboration.

1 INTRODUÇÃO

> (1) O início da aula é tumultuado. A professora chega com fotocópias do texto que será trabalhado – um diálogo de peça de teatro – e distribui uma cópia para cada dois alunos. Muitos conversam alto, um escuta música com fone de ouvido, outro nem tira o material de dentro da mochila. É nesse contexto que a professora tenta começar a aula, que foi copiada tal qual está na apostila de seu curso de formação. A professora lê a introdução do texto, que explica o que é um roteiro de teatro, e pede voluntários para a leitura em voz alta. Quatro alunos, que geralmente participam da aula, prontamente se oferecem para ler. Apesar dos risos e gozações da turma, os quatro leem imitando as vozes dos personagens da história: um velho, uma criança e um casal de adultos. Como de costume, o que foi lido é apenas um pequeno trecho da história, e os alunos apresentam curiosidade sobre o que acontece em seguida, perguntam se há o livro na biblioteca. A professora não sabe o resto da história, pois também leu o mesmo trecho que estava no livro do curso. Incomodada com o clima de desatenção e até um pouco desanimada, a professora lê as perguntas que estão no final do texto (sobre opiniões e experiências pessoais com o tema em questão – animal de estimação) e vai para o quadro escrever as questões de interpretação, que pedem recuperação de informação explícita do texto e opinião pessoal. (Diário de campo, ALP1, 7º série, 19/10/2009).

Essa vinheta narrativa decorre da observação de uma aula de Português com uma turma de 7º série. Trata-se de uma escola pública que atende a aproximadamente 505 alunos no Ensino Fundamental e 331 no Ensino Médio, advindos de diversas regiões da grande Florianópolis (SC). A maioria provém de classes populares, o que motivou a seleção da escola, dada a compreensão de que esse tipo de clientela corresponde à maior parte da população educacional do país. As observações foram feitas no mês de novembro de 2009 (no total, dez aulas) e terão continuidade nos meses de fevereiro e março de 2010.

A professora em questão está atualmente fazendo o curso *Gestar II* (Programa Gestão de Aprendizagem Escolar), que é oferecido pelo MEC aos professores da rede pública estadual. Empenhada em trabalhar especificamente com leitura, ciente da crise no desenvolvimento dessa competência presente nas escolas (como mostram indicadores como o PISA – *Programa de Avaliação Internacional de Estudantes*), a professora

transpõe para sua prática cotidiana atividades modelizadas pelos produtores dos materiais teórico-metodológicos usados no curso de formação de que participa.

Muitos professores, atualmente, reclamam que a leitura de determinados gêneros parece estar em crise. Acreditamos que ler não é apenas decodificar sinais gráficos, mas construir *sentido* a partir dessa decodificação e, muitas vezes, *aprender* com o conteúdo lido; a relevância do ato de ler, portanto, está em sua dimensão interacional. Muitos alunos, porém, em se tratando de certos gêneros discursivos trabalhados na escola (como narrativa, conto, reportagem), apresentam dificuldades para construir sentidos e realizar inferências, evidenciando não entender o que estão lendo e, principalmente, sugerindo não ver *utilidade* nesse tipo de leitura, fazendo-a por serem "obrigados" a tal. Esta é pergunta frequente entre os professores, como já apontava Kleiman (2001) na década de 1980: "Por que meu aluno não gosta de ler?"

Diante das dificuldades em leitura apresentadas pelos alunos, dificuldades que aparecem em quase todas as disciplinas (interpretar um problema de matemática, por exemplo), a responsabilidade tende a recair sobre o professor de Língua Portuguesa. Sendo cobrado a dar conta dessas deficiências, o professor de Português, principalmente das escolas públicas, depara-se com falta de interesse pela leitura por parte dos alunos, com intervenientes econômicos (falta de material na escola) e com sua própria falta de tempo para ler bons livros, apenas para citar alguns fatores implicados nessa discussão. A professora participante desta pesquisa, segundo seu próprio depoimento, no pouco tempo que lhe sobra, investe na leitura das apostilas do curso *Gestar*.

O processo descrito na nota de campo que inicia esta introdução evoca teorias diversas, das quais algumas serão discutidas neste artigo. A primeira delas envolve os *gêneros do discurso*, concebidos, aqui, à luz de Bakhtin, teorização em pauta em textos referenciais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Ensinos, sem mencionar livros didáticos, que tendem a trazer uma variedade de gêneros cada vez maior. Surge, porém, a seguinte questão: Será que os professores de escolas públicas, usuários de tais livros didáticos e inseridos em um contexto educacional que demanda a observância dos referenciais nacionais de educação, possuem conhecimento teórico e apropriação significativa acerca do conceito de *gêneros de discurso*, item, ao que parece, essencial nessa discussão?

O segundo tópico relevante para as finalidades deste artigo é o conceito de *transposição didática*, exatamente o que entendemos fazer a professora ao repassar, tal qual está, o conteúdo aprendido no curso de formação continuada para a prática da sala de aula. Esse conceito, que nasceu na Matemática na década de 80 e posteriormente estendeu-se a outras disciplinas, pode ser assim definido: "No sentido restrito, a transposição didática designa a passagem do saber científico para o saber ensinado" (CHEVALLARD, *apud* PETIT JEAN, 2008). Abordaremos esse conceito, cotejando-o com o conceito de *elaboração didática*, foco de nossa proposta neste estudo.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA SALA DE AULA

A teoria bakhtiniana sobre *gêneros do discurso*, que despontou no início do século XIX com o grupo de estudos denominado *Círculo de Bakhtin*, chegou à escola

principalmente na última década e está cada vez mais presente nos chamados "textos oficiais". Nos PCN's, por exemplo, a importância dos gêneros aparece em praticamente todas as atividades propostas, ainda que não haja alusões explícitas às teorizações bakhtinianas. Desde o primeiro ciclo, aponta-se para a necessidade de os alunos lerem "diferentes textos que circulam socialmente", o que implica a maior variedade de gêneros possível. O aluno, assim, deve conhecer bem o gênero trabalhado, as características textuais e a esfera social em que circula, para cumprir as "exigências" de entender ou produzir tal gênero. E a escola tende a assumir o papel de "provedora" do contato dos alunos com essa grande variedade de gêneros.

A proposta bakhtiniana, subjacente, em nosso entendimento, ao conteúdo dos PCN's, defende que a natureza da linguagem tem relação com o universo social e o universo ideológico: a realidade fundamental da língua é a interação; ela só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno socioideológico (não é um sistema fechado); a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada na enunciação. Evidencia-se, aqui, a importância dos gêneros do discurso que, segundo a teoria bakhtiniana, são "tipos relativamente estáveis de enunciados" ou "formas relativamente estáveis e normativas do enunciado" (RODRIGUES, 2005, p. 163). Rodrigues (2005, p. 164) explica a noção bakhtiniana de "tipo" como "modos sociais de discurso": "[...] tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes."

Para Bakhtin (2004 [1929], p. 43) "[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. Sendo "modos sociodiscursivos", os *gêneros*, portanto, regulam, organizam e significam a/na interação. E são "relativamente estáveis" porque se adaptam facilmente às mudanças sociais, transformam-se com o surgimento de novas interações. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 283), a diversidade de *gêneros* é enorme, pois "[...] eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação." (p. 283).

Diante da gama de variedades textuais, o professor de Língua Portuguesa segue as sugestões dos "textos oficiais", mas muitas vezes se esquece de um detalhe fundamental da teoria bakhtiniana, a *interação verbal*. Focado no texto escrito, que possui um lugar de destaque na escola, o professor não raro se esquece de considerá-lo como "[...] o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*" (GERALDI, 2003, p. 98). Muitos teóricos da educação, como o próprio Geraldi (2003) e Kleiman (2001), há muito tempo veem denunciando o sumiço do "interlocutor" nas produções textuais dos alunos: é preciso que se tenha *o que dizer*, uma *razão* para dizer, *para quem dizer*, que *o locutor se constitua como tal*, e *estratégias* para tais procedimentos (GERALDI, 2003, p. 137). Esse "utilitarismo" da escrita também pode aparecer na leitura, com a pergunta apontada por Geraldi (2003) *para que se lê o que se lê*. É a pergunta mais frequente entre os alunos na aula de Língua Portuguesa.

A busca por preservar a dimensão interacional do uso da língua é uma preocupação da professora participante de nossa pesquisa, que, após uma atividade de leitura extensiva (livros literários) e descontente com as cobranças formais comumente empreendidas

após tais leituras, propôs aos alunos escreverem *e-mails* à editora, contando o que acharam dos livros lidos e sugerindo envios de mais livros à escola. Vemos, aqui, a proposta de Geraldi (2003): tem-se *o que dizer* (contar o quanto gostaram dos livros), uma *razão* para dizer (conseguir envio de novos livros para a escola), *para quem dizer* (a editora) e *estratégias* (mediadas pela professora). Outra questão a considerar, é o trabalho com um gênero discursivo característico do dia-a-dia dos alunos – o *e-mail* – em interação com um gênero discursivo privilegiado no processo de escolarização – o romance.

Na leitura, essa discussão também é importante, no que diz respeito à *compreensão de um texto*. Se um processo de textualização, tomado sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, implica uma interação entre autor e leitor, o sentido não é dado pelas formas, nem pela simples interpretação subjetiva do leitor; é uma atividade complexa de representação que envolve dois domínios:

> a) aquele das noções (conjunto estruturado de propriedades físico-culturais, munido de uma tipologia) e suas relações com uma língua dada; b) aquele das operações que permitem a construção de enunciados, operações que colocam em jogo ancoragens tanto em relação à situação de enunciação extralinguística quanto em relação ao contexto linguístico. (SIMONIN, *apud* GERALDI, 2003, p. 103).

Em outras palavras, o texto:

> a) se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor. (GERALDI, 2003, p. 104).

É na interação, portanto, que o sentido do texto se constrói – não só entre autor e leitor, mas, no caso da escola, entre aluno e professor. Observação também apontada por Kleiman (2001): é na interação que o leitor mais inexperiente entende o texto, através de *conversa* sobre aspectos relevantes do conteúdo lido.

Na pesquisa em questão, tentamos observar como os gêneros são trabalhados na sala de aula. Geraldi (2003) aponta para a forma mais frequente, que utiliza os textos como "modelos a serem seguidos" em várias instâncias: na leitura, como "objeto de leitura vozeada" (a leitura em voz alta); na produção textual, sendo "objeto de imitação"; e na interpretação, como "objeto de uma fixação de sentidos" (uma única interpretação é aceita). Essas atividades são resultados de uma concepção da leitura como "avaliação", apontada por Kleiman (2001), que cobra a leitura em voz alta e a produção de resumos ou relatórios do material lido. Essa é uma visão de que a professora local procura se afastar, como mostram esses questionamentos que a levaram à ideia do *e-mail* para a editora:

> (2) Após dedicar algumas aulas à leitura dos livros literários doados pelo Governo Federal, a professora não decidiu ainda como

> trabalhar com o material lido pela turma e vem pedir minha ajuda. Como os alunos adoraram ler os livros trazidos (grandes obras literárias resumidas em livros ilustrativos com linguagem adaptada), ela diz não querer "estragar esse prazer" pedindo os mesmos trabalhos de sempre, como relatórios e fichamentos. Seu medo é que os alunos, que recém estão despertando para o gosto pela leitura, relacionem o ato de ler com atividades "chatas" que sempre vêm posteriormente. (Diário de campo, ALP3, 7º série, 26/10/2009).

Geraldi (2003) aponta três formas de inserção do texto como "conteúdo de ensino" na sala de aula: com uma leitura prevista, que seria a única aceitável pelo professor (o que inclui as atividades já apontadas); com foco no leitor (o sentido que valer é o atribuído pelo aluno); com o texto como *uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura*. A imposição arbitrária de uma única leitura possível parece não ser adotada por essa professora, o que foi observado em uma aula na qual ela trabalhou a interpretação de uma história construída apenas com imagens:

> (3) Na hora da correção do exercício, em que a professora pediu aos alunos para ordenarem cronologicamente imagens em quadrinhos, as quais estavam aleatoriamente dispostas, de modo a contar uma história, duas versões diferentes apareceram. Houve impasse, pois cada grupo de alunos defendia arduamente sua sequência, com argumentos plausíveis. Os argumentos eram tão bons que a própria professora não sabia qual era "a resposta" (o livro utilizado, também do curso Gestar, não a trazia), e aceitou as duas sequências propostas, afirmando que não há "certo" e "errado" na interpretação, o importante é que se tenha argumentos coerentes para defender seu ponto de vista e que se trate de um ponto de vista convincente. (Diário de campo, ALP5, 7º série, 09/11/2009).

A professora, portanto, não impõe uma única leitura, apesar de ter a resposta no manual utilizado, mas considera outras respostas possíveis, desde que se apresentem argumentos consistentes. Pudemos observar também relativa prevalência da concepção de leitura como decodificação, também apontada por Kleiman (2001), nas atividades de interpretação textual aplicadas pela professora – todas transpostas do curso *Gestar*. A primeira aula descrita no início do artigo, sobre o texto teatral, apresentou questões de recuperação explícita de informação (do tipo *quem era o personagem x*). É uma atividade bastante comum nas aulas de Português, denominada por Geraldi (2003) como *leitura-busca-de-informações* (perguntar ao texto).

Já na aula em que os alunos ficaram lendo os livros literários, percebemos a preocupação da professora em trabalhar com leitura *extensiva*, que, nas abordagens atuais tende a ser pouco valorizada, sobretudo no que respeita a encaminhamentos e modelizações construídos a partir das teorias sobre gêneros do discurso. Zilberman (1993) já apontava na década de 80 que a escola não forma leitores de "literatura", um gênero que possui, entre muitas vantagens, o privilégio de despertar interesse no aluno através da leitura *prazerosa*. Para Kleiman (2001), ler implica paixão, prazer, desejo, mas esse lado da leitura parece abandonado pela escola que, com práticas desmotivadoras, legitimadas pela sociedade, tende a não ver "utilidade" nessa atividade.

Tal "preconceito" apareceu na mesma aula de leitura extensiva, quando a professora veio nos perguntar discretamente se deixava os alunos continuarem a ler as obras literárias que tinham em mãos e com as quais estavam entretidos ou se "dava aula" – de acordo com o que a escola e a sociedade definem como uma "aula de português".

Vale, ainda, comentar sobre a última aula observada, na qual a professora levou os alunos à biblioteca e deixou que eles escolhessem um livro para ler durante todo o tempo da aula. Aqui foi visível o quanto esses alunos não estão familiarizados com certos gêneros discursivos, pelas escolhas de livros "inadequados" à faixa etária da turma (12 a 15 anos). Alguns alunos pediram contos e crônicas, com os gêneros literários variando de acordo com o sexo (as meninas pediram romances, os meninos pediram aventura e terror). Mas muitos escolheram livros compatíveis com faixas etárias anteriores à sua, obras caracterizadas pela presença de muita ilustração e reduzido texto verbal, destinadas comumente a crianças recém-alfabetizadas.

3 TRANSPOSIÇÃO *VERSUS* ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Todos os diversos gêneros trabalhados pela professora nas aulas observadas (peça de teatro, quadrinhos, romance) foram propostos pelo curso *Gestar*, que apresentava "modelos" de aula a serem seguidos. Ao assumir esses "roteiros", a professora procedia à chamada *transposição didática*, um comportamento bastante discutido entre os educadores atualmente. O termo originário da França define exatamente essa ação de *transpor* um conceito científico, estudado na universidade ou em um curso de formação de professores, para a prática de sala de aula. Pettit Jean (2008) aponta que o processo envolve agentes externos (como redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas e elaboradores de manuais) e internos (os professores), que se situam na chamada *noosfera*, uma interação entre sistema didático, sistema de ensino e ambiente social da escola. Dentre os discursos que instituem a disciplina, o autor destaca *textos oficiais* (PCN's e diretrizes) *manuais escolares*, *professor* e o próprio *aluno.*

Esse procedimento não é tão simples quanto parece, pois implica as seguintes operações, segundo a teoria de Chevallard (*apud* PETTIT JEAN, 2008): *descontextualização / recontextualização* (extração de um conceito de sua lógica científica original e posterior transformação em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada); *despersonalização* (não se associa mais o conceito ao seu fundador); *programabilidade* (o conceito é decomposto e colocado em articulação com outros conceitos); *publicidade* (é denominado e definido em um texto oficial); e *controle* (operações que permitem a comprovação da aquisição). É por essa complexidade que o processo é bastante polêmico e alvo de críticas e discussões.

Comecemos pelo fato de que um *conteúdo de ensino* é diferente de um *produto da pesquisa científica*. Segundo Geraldi (2003, p. 74, grifo do autor), "[...] *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*", pois automatiza as descrições e explicações linguísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico. Surge aqui a crítica feita à *transposição didática,* pela questão da *artificialidade* constitutiva das práticas escolares:

> Se a expressão traduz a ideia de que, de qualquer maneira, a escola introduz no seu interior elementos de saberes exteriores, de qualquer tipo que seja, e se, além disso, é essa a sua missão, então, efetivamente, existe uma *alteridade* do escolar, e ela é constitutiva. [...] Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende *naturalmente*, "como na vida", [...] mas por um ensino *intencional* [...]. É essa a especificidade radical da escola ou, se quisermos, sua "artificialidade constitutiva". (HALTÉ, 2008, p. 132, grifo do autor).

Se não há como fugir dessa artificialidade constitutiva, ela pode passar a ser aceita e deixar de ser alvo de críticas (afinal, ela também está presente em outras instituições, não apenas na escola). Mas o grande problema da *transposição didática* parece ser quando o professor segue um "modelo" pronto, acabado, sem questionar ou refletir. A turma, o aluno, a situação e a interação são diferentes. Como conclui Geraldi (2003), a partir de sua vasta experiência com projetos educacionais:

> [...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 2003, p. XXVIII, grifo do autor).

Talvez seja possível entender, assim, a razão por que nenhuma aula dentre as observadas obteve um resultado "satisfatório", esperado pela professora, mesmo advindo da transposição de modelizações institucionalizadas em curso de formação oficial. Entendemos que é preciso ressignificar a ideia de *transposição didática* pela proposta de *elaboração didática*, sugerida por Halté (2008):

> Tributária do ponto de vista que a funda, a saber, a participação do professor e do aluno no processo didático, a elaboração didática não é, propriamente, uma teoria alternativa para a transposição (que, aliás, está nela implicada). Simplesmente, precisamente, porque ela a situa num *projeto didático*, seu espaço privilegiado é o do *sistema didático* inteiro. Além disso, para a pergunta que a teoria geral da transposição expandida não faz (mas deveria fazê-la): "a transposição, para fazer o quê?", a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino. O professor (e o aluno), negligenciados na TD, até mesmo relegados ao nível de atores subsidiários, são protagonistas essenciais e seu papel na transposição é decisivo. (HALTÉ, 2008, p.138, grifo do autor).

Nesse conceito de *elaboração didática*, portanto, o professor e o aluno assumem papel ativo no processo de aprendizagem. Se o professor recebe instruções e sugestões na *transposição didática*, deve tomá-las apenas como norteadoras e se voltar para a realidade da escola na qual trabalha, atendendo às necessidades dos alunos. A transposição, assim, deve ser *adaptada* a cada nova situação de interação, que vai sendo enriquecida na construção do conhecimento: "[...] a sala de aula é um "*happening*", um acontecimento, único e não reproduzível" (HALTÉ, 2008, p. 134). E essa construção

deve ser *conjunta, refletida* e *negociada*, pois também envolve o aluno, como propõe Geraldi (2003):

> [...] *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. (GERALDI, 2003, p. 160).

Teríamos, assim, uma *co-construção* do saber, ao invés da ideia de transmissão por parte do professor. E para haver essa participação ativa do aluno, voltamos à necessidade de a aprendizagem ter um *sentido* de ser, uma "utilidade prática". Na leitura, principalmente, esse sentido é essencial. Segundo Kleiman (2001), o leitor experiente é aquele que toma a leitura como uma atividade consciente, reflexiva e intencional: ele tem um objetivo em mente, sabe *por que* está lendo, e compreende o que lê.

É por tudo isso que a *transposição didática* geralmente "falha" na prática de sala de aula, quando o professor se toma como o "responsável por transmitir" o conteúdo científico aos alunos. E muitas vezes, como aponta Petit Jean (2008), ele nem tem conhecimento competente sobre o assunto de referência e apenas o conhece de "segunda mão", tal qual fora transposto pelos PCN's, manuais e revistas pedagógicas – ou, nesse caso, curso de formação. É o que foi observado nas aulas da professora em questão: ela não parecia estar familiarizada com os gêneros trabalhados, como a peça de teatro, por isso tinha de "ler" a introdução que explicava tal gênero para tentar ser compreendida pelos alunos no que propunha dever ser feito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o professor não é mais um transmissor do conhecimento, ele deve servir como *mediador* mais experiente na construção desse conhecimento por parte dos alunos; ou seja, precisa apropriar-se dos saberes teóricos e, a partir dessa apropriação, proceder a uma elaboração didática desses saberes, contemplando as especificidades dos contextos em que atua.

> [...] essa noção de conhecimento, transportada para a sala de aula, respeitadora das diferenças individuais, ratifica as diferenças socioculturalmente construídas. Pelos fatos, a sala de aula, essa soma de indivíduos, é um lugar onde a *mesma* referência é passível de aplicação, de aprendizagem, de enriquecimento, por um lado, e de utilização, de produção e de ensino, por outro lado. Nesse último caso, basta que o professor tenha consciência da dificuldade do aluno, para que o eventual aprendível – o conhecimento – seja amparado por um ensinável intencional. (HALTÉ, 2008, p. 131).

Além disso, no caso específico da leitura, o próprio professor deve ser um leitor experiente. Kleiman (2001) acredita que a aprendizagem, incluindo a leitura, é construída na interação de "sujeitos cooperativos que têm objetivos em comum". É na prática comunicativa em pequenos grupos, entre professor e aluno ou entre alunos, que

se cria o contexto para que uma criança que não entendeu o texto o entenda. Sendo um leitor experiente, o professor, como mediador, dará "pistas" aos alunos de como compreender o texto – não impor uma única interpretação possível, pois a leitura envolve diversas *competências* complexas, e é papel do professor desenvolvê-las nos alunos:

> [...] a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidade de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (GERALDI, 2003, p. 181-182).

Podemos perceber, assim, o quanto a chamada "crise da leitura", reclamação tão presente no cotidiano escolar, é um processo complexo por envolver fatores de naturezas diversas. As limitações do trabalho com gêneros, a complexidade de *transpor* conteúdo científico para a sala de aula e como ser um mediador na formação de leitores foram alguns desafios da prática docente citados neste artigo. Há muitas outras causas, explícitas ou implícitas, que dificultam o trabalho do professor em querer "melhorar" a *performance* em leitura dos alunos, competência hoje *exigida* pela sociedade em que vivemos. Para efeitos deste artigo, essas outras causas não foram aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8 ed. Campinas: Pontes, 2001.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. v. 2. Brasília, 1997.

PETIT JEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI,

Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros***:* teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor**.** 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 9-22. 120