

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: PELA DEFESA DA LEITURA E DA ESCRITA COMO
OBJETO ORIGINAL NAS AULAS DE PORTUGUÊS**

Sérgio Gomes de Miranda

Doutorando em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da UFG

serginhosong@hotmail.com

RESUMO: A linguagem/língua como objeto escolar tem recebido críticas em virtude de sua afiliação ao paradigma moderno. Em virtude dessa adesão, o que se percebe é a estabilização desse objeto e seu distanciamento dos seus usos reais nos contextos mais diversos. Assim, a complexidade é substituída pela nomenclatura gramatical, pela tipologização textual e pela padronização formativa dos gêneros, impedindo o cumprimento do verdadeiro papel escolar de preparação para a vida. A defesa posta aqui é a de que a produção da leitura e a produção escrita sejam os objetos fundamentais para o estudo da linguagem na escola. Essa adesão significa propiciar uma correspondência entre as práticas escolares e as práticas socioculturais mais diversas, bem como significa o empoderamento de docentes e de discentes frente essas práticas indispensáveis ao desenvolvimento humano. A gramática, a tipologia textual e a formatação textual dos gêneros de discurso seriam estudados a serviço da produção da leitura e da produção escrita. O modelo hegemônico na escola se torna ainda mais obsoleto se forem postas sob análise as transformações sociais e as mudanças na capacidade de compreensão dessa nova realidade das formas de ler e de escrever. As novas tecnologias estão no centro da vida social e não podem ser ignoradas nas práticas escolares. À luz dessa defesa feita aqui, a escola poderá exercer seu papel na formação de pessoas ativas no mundo, libertas da ignorância, cidadãs plenas, capazes de gerir sua existência individual e social, tendo como marca identitária a utilização de sua capacidade de linguagem para mediar sua relação com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem/Língua. Paradigma Moderno. Novas Tecnologias. Leitura. Escrita.

ABSTRACT: The Language/language as a school object has been criticize because of their affiliation to the modern paradigm. Because of that accession, what is perceive is the stabilization of the object and its distance from their actual uses in the most various contexts. Thus, the complexity is replace by grammatical nomenclature, textual typology and the training standardization of genres, preventing the achievement of the true school paper preparation for the life. The defense put here is that the production of reading and writing production are the fundamental objects for the study of language in school. This membership means providing a correspondence between school practices and the most diverse socio-cultural practices and means the empowerment of teachers and students across these essential practices to human development. The grammar, textual typology and textual formatting of speech genres would be study in the service of production of reading and writing production. The hegemonic model in school becomes obsolete if we put under analysis the social changes and changes in the ability to understand this new reality of the ways to read and write. New technologies are at the center of social life and can not be ignored in school practices. In light of this defense made here, the school can play a role in the formation of active people in the world, freed from ignorance, full citizens, able to manage their individual and social existence, with the brand identity using their language ability to mediate its relationship with the world.

KEYWORDS: Language. Modern Paradigm. New Technologies. Reading. Writing.

Introdução

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem na escola é sempre um mergulho no complexo. Essa complexidade parece ser maximizada quando se trata do ensinar e do aprender a linguagem/língua em contextos escolares. Historicamente, percebe-se uma enormidade de estudiosos/as da língua desenvolvendo suas críticas aos caminhos tomados pela educação linguística no Brasil, bem como buscando indicar novos caminhos para esse trato da linguagem/língua na escola. O teor das críticas tem sido o de que o paradigma da modernidade, em seus construtos teóricos e práticos adotados, não contempla a complexidade inerente de seu objeto, em virtude da deturpação e/ou do distanciamento de seus reais valores epistemológicos. Com vistas nessa problemática, este estudo perfaz-se em mais um entre tantos outros trabalhos preocupados em delinear uma reflexão acerca do estudo da linguagem/língua, oferecendo uma clara alternativa para que a escola cumpra seu papel na educação linguística. Este texto está dividido em três partes: a primeira tece, de forma breve, um panorama do quadro de críticas sofridas pela escola brasileira na adoção de seu objeto para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, demonstrando a dificuldade prática dessa adoção e as indicações teóricas a esse respeito, vindas de profissionais que atuam como pesquisadores/as e/ou docentes por todo canto desse enorme país chamado Brasil. Desde o foco exclusivo na nomenclatura/estrutura gramatical, passando pela tipologização textual, como um pretexto para um modelo classificatório-estabilizador da linguagem, até o trabalho pautado nos gêneros discursivos/textuais, em suas formatações socioculturais e padrões de construção, verifica-se que a escola não tem conseguido êxito em seu papel inalienável: a capacidade da produção de leitura e da produção escrita. A segunda parte, rapidamente, destina-se a estruturar uma defesa da produção de leitura e da produção escrita como objeto precípuo para o trabalho docente com a língua na escola. Desta feita, essa seção traz a contribuição de vários/as estudiosos/as que intentam esclarecer os ganhos teóricos e práticos do trabalho centrado na leitura e na escrita, para a formação de pessoas críticas e criativas, capazes de contribuir no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento de seu meio. Da posição defendida aqui, somente a partir da eleição desse objeto e do seu trato correto a escola poderá exercer seu papel de preparação para a vida. Enfim, na terceira parte deste texto, também brevemente, o foco destina-se à problematização dos desafios que se nos apresentam quando consideramos a sociedade contemporânea e as mudanças tecnológicas cada vez mais eminentes, nas suas implicações relativas à linguagem como objeto escolar. Nesse intento,

Building the way

essa seção apresenta os ensinamentos de diversos/as autores/as preocupados/as com as mudanças causadas nos atos de ler e de escrever, bem como nas transformações ocorridas na relação indissociável entre esses dois atos, salientando, inclusive, as implicações biológicas que a nova sociedade e suas novas maneiras de compreender suscitam. Se o ensinar e o aprender a Língua Portuguesa na escola, por meio da leitura e da escrita, historicamente, não se fizeram cumprir com efetividade por meio das teorias e das práticas modernas de estabilização da linguagem, parece-me válida a preocupação com o futuro da escola e com o cumprimento de seu papel nesse novo mundo cada vez mais emergente de tecnologias e de transformação das práticas de linguagem.

Um panorama da situação

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, [...] um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: [...] até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate. (MELO NETO, 1997, p. 21)

A pesquisa acerca da Língua Portuguesa no Brasil já detém um espaço bastante significativo no interior dos estudos da linguagem. Nesse sentido, grande parte dos estudos dessa área do saber tem sido marcada pela preocupação em criticar a atual situação da linguagem como objeto de estudo em sala de aula. No interior dessas críticas, parece haver um consenso de que é preciso abandonar os construtos teóricos com os quais estamos acostumados a nos guiar, deixar de lado o conforto axiomático em que assentamos nosso trabalho, para pensar diferente. Não se pode mais acreditar que as epistemologias são neutras ou que a ciência é objetiva. Essa posição se justifica em virtude de, no paradigma moderno, a ciência linguística ter optado por recortes estáveis, homogêneos, objetivos, neutros, estanques, atomizados em si e por si mesmos, tendo a língua como objeto numa tradução direta do dicionário, da gramática, do código ideal, e/ou compreendendo a linguagem como um atributo mental inato, preservada na pureza da consciência individual, no/a usuário/a ideal. Assim, ecoa em trabalhos científicos diversos a opinião de que a escola brasileira não tem conseguido cumprir seu papel no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Isso se dá, para muitos/as, pela notável fragilidade dos métodos e conhecimentos insistentemente aplicados na escola como formas de atuação com a língua: o plano epistemológico de referência, as concepções mais gerais e inalienáveis, a atuação prática na sala de aula. Com

Building the way

foco nessas críticas, de acordo com Possenti (2003), a escola pode fracassar em razão de seu método pedagógico ou por motivo de valores sociais que não compreende bem, e ainda acrescenta:

[A] única opção de uma escola comprometida com a melhoria da qualidade de ensino está entre ensinar ou deixar aprender... Qualquer outra implicaria em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos. (POSSENTI, 2003, p. 21)

Uma questão central aqui é a defesa ideológica de que a língua deve ser ensinada na escola. Todavia, ao considerar isso, o sistema em que a escola está integrada deturpou teorias e recortes de pesquisas, elegendo um conceito de língua como estrutura e nomenclatura estrutural, com limites entre o que é a “língua correta” e o que seria um “erro” no uso da língua. Dessa maneira, toda a dimensão prática dos/as falantes da língua foi deixada fora do trabalho com a língua na escola, limitando o que deveria ser a língua da escola *versus* a língua fora da escola e, por conseguinte, estigmatizando toda a dimensão não escolar, uma clara apropriação ideológica do colonialismo europeu. Sobre essa mesma discussão, Zilberman e Silva (1991) salientam que nessa forma de trabalho “aliena-se a leitura de seu objeto, o texto que é fonte do conhecimento real, conexão entre a sala de aula e a sociedade [...] revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado” (ZILBERMAN e SILVA, 1991, p. 15). Nas aulas, segue-se, também, um padrão em que há, de um lado, a exposição monologada do/a professor/a e, do outro, o silêncio dos/as estudantes, aulas que em nada se assemelham com um ambiente comunicativo, caráter indispensável ao trabalho com a linguagem. Uma ótima síntese de todas essas críticas acerca desse recorte escolar para o ensino da língua pode ser vista em Geraldi (2002):

[O] aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo de seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. (GERALDI, 2002, p. 120)

Dessa forma de encarar a língua, a concepção que o/a estudante constrói torna-se enganosa e gera no/a mesmo/a um desprezo pela produção da leitura e da escrita, como um mal que se arrasta por todo o seu percurso educacional, dando-lhe uma falsa ideia de que é impossível aprender e, por isso mesmo, cria-se um desgosto pela língua e pela literatura. O

Building the way

supracitado autor acentua, ainda, que os maus hábitos é que permanecem, sendo que “o primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor pelas letras, a repugnância ao trabalho mental” (GERALDI, 2002, p. 121). Dessa opinião, esse tipo de ensino-aprendizagem, mais do que não formar o conhecimento linguístico necessário, também desforma a relação das pessoas com sua língua, alterando a natureza dessa relação. Com ênfase bastante parecida, Kleiman (1993) ressalta que para a maioria dos/as estudantes brasileiros/as que têm na leitura uma tarefa ao invés de um ato de prazer, o desgosto se dá por terem nessa atividade a lembrança de cópias maçantes “de palavras da família do *da*, “*Dói o dedo do Didu*”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia [...], entravando o caminho até o prazer” (KLEIMAN, 1993, p.16. Grifos da autora). A referida autora acrescenta, ainda, de maneira muito eloquente que

[A]s práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. [...] É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova. (KLEIMAN, 1993, p.16)

No sentido de sair dessa condição, muitas pesquisas elegem que é preciso outro objeto para as aulas de português na escola: o texto. Dessa forma, defende-se que a língua se efetiva como prática por meio de textos orais e escritos e que a escola deve privilegiar esse objeto para o trato real da língua. Exemplo disso, Antunes (2004) diz que os “fatos da língua só vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua” (ANTUNES, 2004, p. 44). Entretanto, muitos/as dos/as que advogam em favor do texto, também levantam questionamentos ao seu uso e aos métodos utilizados para sua utilização em sala de aula. Há uma franca denúncia de que o chamado paradigma moderno deturpou também esse objeto e suas práticas de leitura e de produção, fazendo-o deixar de ser contemplado como prática da língua, para ser fragmentado, estratificado, tipologizado. No interior desse quadro, no lugar da compreensão das complexas dimensões da linguagem presentes em determinado texto, passa-se a ler e a produzir os textos de maneira estagnada nos conceitos e formas descritivas, ou narrativas, ou dissertativas etc. O texto, então, passa a ocupar um papel marcadamente didático, metalinguístico, na maioria das vezes, limitado aos portões da escola como tarefa escolar, uma vez que não se expande para sua atuação como um enunciado social. Desse prisma, o texto perde sua feição de língua para se tornar apenas um pretexto para o ensino

Building the way

classificatório, definidor de suas características constitutivas, atomístico, conseqüentemente, não comunicativo. No sentido de demonstrar como também nesse objeto há um distanciamento entre o que defendem as pesquisas e o que ocorre nas salas de aula, Cerutti-Rizzatti (2013) explica que o problema é o ensino tornar-se “um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante”. (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 252. Grifos da autora)

Com o mesmo ímpeto que intenta substituir a perspectiva gramatical e propor o texto, estudiosos/as propõem uma tentativa de ir além da sua tipologização e contemplar seus papéis socioculturais, para encarar a linguagem na realidade das práticas orais e escritas. Assim, ganham espaço nos documentos oficiais, nas escolas e nas aulas de Língua Portuguesa os Gêneros Discursivos ou Gêneros Textuais. Nesse modo de ver o texto, Travaglia (2003) defende que é preciso “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e de produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 18). Na mesma linha de raciocínio, Antunes (2004) propõe que a escrita seja entendida como uma “modalidade da língua”, que existe para “cumprir diferentes funções comunicativas... para toda a comunidade” (ANTUNES, 2004, p. 47). A mesma autora completa que o texto serve como uma forma de leitura das relações existentes na sociedade e, de acordo com ela,

[O]s gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem. (ANTUNES, 2004, p. 50)

Na opinião de Marcuschi (2008), “trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). O mesmo autor acrescenta que “a língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante”, mas que é determinada pelas condições de produção discursiva, “com base em textos produzidos em situações interativas, uma atividade social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, P. 64). Ele acentua, ainda, que “a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua” e acrescenta que a vida cultural humana é envolta pela linguagem e “todos os textos situam-se nessas vivências [...] um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p. 173). A base

Building the way

intelectual dessa proposta vem de estudos que compõem o “Círculo Russo”, cujo principal expoente em autoria é Mikhail Bakhtin.

Apesar da eloquência expressa pelos/as citados/as autores/as, mais uma vez, há uma deturpação e/ou um apagamento epistemológico que não permite uma correspondência verossímil entre o que propõem os/as estudiosos/as e o que se dá nas escolas. Vale ressaltar aqui as críticas sobre qual é o critério de seleção dos gêneros que compõem o currículo escolar e que estão presentes nos livros didáticos. Os/as mais críticos/as e ofensivos/as a esse respeito levantam a observação de que nos livros didáticos mais diversos, adotados em escolas por todo esse país, vê-se que há uma supremacia de alguns gêneros em detrimento de outros. Ainda, o método por meio do qual esses gêneros chegam às aulas também recebe duras ponderações. Dentro dessa visão, a pesquisadora Cerutti-Rizzatti (2013) bem questiona: “não estaríamos substituindo um tipo de estudo categorial – textos organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais – por outro, que se proclama eminentemente interacional?” (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 253). Isso pode deixar transparecer que também nessa abordagem a complexidade da língua não é atendida, tampouco é usada nas escolas em suas práticas ou usos efetivos; sem contar a infinidade de gêneros orais que nunca aparecem nos materiais escolares e/ou nas aulas. Conforme Cerutti-Rizzatti (2013), nessa perspectiva e dessa forma de abordagem

Os gêneros viram objeto de ensino em e por si mesmos, deixando de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais. (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 252)

Koch (2002) também corrobora essa visão, ensinando que “ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido” (KOCH, 2002, p. 159). Também, no que diz respeito aos conteúdos e métodos tradicionais insistentemente utilizados nas aulas de português, bem como acerca do desejo de outra proposta para o trabalho com a língua na escola, vale trazer o que dizem os PCNs (2000) a respeito do que se espera das aulas de português:

[O] que deve ser ensinado não corresponde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma

Building the way

terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor. (PCNs, 2000, p.29)

Como se pode ver, são vários/as os/as autores/as que enfatizam a necessidade de que o trabalho da escola, ao ensinar a Língua Portuguesa, seja mais abrangente do que apenas o estudo das fórmulas gramaticais, ou de tipologias textuais em-si-mesmas, ou mesmo de gêneros discursivos como se fossem formas isoladas e determinadas por configurações definitivas do dizer.

Leitura e Escrita como objeto precípua para as aulas de português

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (PAULO FREIRE, 1985, p. 11)

Após todas as contribuições tecidas acima, vê-se a importância de que outros caminhos sejam tentados para ser possível chegar ao destino de aulas de português cumpridoras de seu papel. Para tal feito, será preciso passar à contemplação do texto, como objeto e objetivo, em um *ciclo contínuo* que compreende suas diversas e diferentes situações *de leitura, de produção e de recepção*, correspondentes aos papéis socioculturais exercidos pelo mesmo e cobrados pela sociedade em suas formas discursivas e interacionais, que só serão concretizadas nas produções da leitura e da escrita. Nas palavras de Koch (2006, p. 55), essa proposta se configura em “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.” Analisada do ponto de vista pedagógico, essa posição expressa acima acima para uma maneira distinta de entender o conteúdo, já que esse agora não se finaliza em si mesmo, mas se multiplica e se altera quantas vezes forem modificados os contextos e as situações de leitura e de produção dos textos, o que será também fruto de uma explicitação didática do/a professor/a para aguçar nos/as aprendizes a necessidade de abstração de todo esse complexo, tanto na leitura quanto na escrita, tornando-os/as pessoas mais autônomos/as. Essa posição traduz o tão sonhado alvo da educação: um/a professor/a reflexivo/a de um lado, e um/a aprendiz emancipado/a do outro; entre eles/as, como mediação da relação, o conteúdo, sua apresentação/representação social e a didática do/a professor/a; enfim, nos dois lados desse diálogo, engajamento frente aos desafios que se levantam relativamente a vida local/global, individual/social. Nessa forma de trabalho há um caminho de mão dupla; qual seja: a inalienável formação continuada do/a professor/a de Língua Portuguesa e a inserção do/a discente, de forma crítica, nos papéis socioculturais dos textos,

Building the way

concretizados nas práticas de leitura e de escrita; uma aprendizagem significativa para toda a vida. Outro fator de preponderância desse tipo de trabalho é que ele retira o/a professor/a do centro exclusivo da aula, na medida em que os/as seus/suas aprendizes têm muito a dizer sobre o mundo que os/as cerca, o que obrigatoriamente destrói a visão estigmatizada a respeito do papel passivo que esses/as historicamente desempenharam nas aulas. Nesses moldes, os/as estudantes são agentes pensantes, que têm como objeto todas as coisas dotadas de sentido, que possam ser vistas como textos para eles/as, portanto, passíveis de reflexão e significativos para o desenvolvimento cognitivo e social desses/as que são os/as principais interessados/as numa mudança das aulas de português nas escolas.

Fica evidente aqui que o trabalho do/a educador/a não diz respeito a apenas sua disciplina, mas é no trabalho realizado acerca de como torná-la abrangente, envolvente, formativa é que seu papel social ganha sentido, por ocupar um espaço na vida da sociedade que nenhum/a outro/a profissional poderá fazer. Em acréscimo a essa crítica de conteúdos a serem ministrados, de objetivos a serem alcançados, de métodos a serem aplicados surge uma educação linguística que transforma a vida das pessoas, como diz Marcos Bagno, no prefácio do livro de Antunes (2007): “uma educação linguística que se concentre no que é relevante para a formação humana e intelectual, [...] que seja honesta no que propõe, sem esconder a realidade sociocultural...” (ANTUNES, 2007, p. 13). Antunes (2004) também destaca e defende que

As oportunidades de leitura devem variar, no sentido de que os textos sejam propostos de gêneros diferentes (contos, fábulas, poemas, editoriais, notícias, comentários, cartas, avisos, propagandas etc.) [...] devem-se providenciar oportunidades para os alunos manusearem diferentes tipos de material escrito (por exemplo: rótulos, listas, cartazes, folhetos, revistas, jornais, livros) de maneira que possam perceber diferenças de linguagem e de apresentação, por conta das diferenças do suporte em que o texto circula. (ANTUNES, 2004, p. 82-83)

Possenti (2003) encampa essa visão de que a escola deve abrir-se à pluralidade dos discursos sociais. O autor reflete que,

Parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto [...] e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos. (POSSENTI, 2003, p. 19-20)

No interior desse quadro de preocupações, Soares (1991) defende que é fundamental a compreensão, por parte de quem ensina a leitura, de que ela é um processo

Building the way

político, e que, portanto, seu ensino pode ou não estar comprometido em transformar a sociedade. Assim, a referida autora defende que a leitura deve ser um instrumento de luta contra a reprodução dos valores do mercado de bens materiais, bem como “a possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere” (SOARES, 1991, p. 28). Nessa linha de raciocínio, Orlandi (2006) ensina que, no ato de ler, tanto o/a leitor/a quanto o texto têm historicidade, e por não ser transparente em sua significação, o texto interfere nas histórias de leitura desse/a leitor/a, bem como esse/a sujeito-leitor/a se apodera e interfere no lido. Assim, é possível “entender a relação dinâmica entre constituição e formulação do sentido” (ORLANDI, 2006, p. 114). A esse respeito, Manguel (1997) também explica que o peso da apreensão do sentido está no/a leitor/a, ele/a quem pode impregnar uma possível legibilidade ao lido; “é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender” (MANGUEL, 1997, p. 20). No contínuo defendido aqui neste estudo, o citado autor ressalta que “a leitura precede à escrita; o futuro escritor deve ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel” (MANGUEL, 1997, p. 20).

Na visão de Possenti (2003), os/as estudantes se mostram muito eficazes e competentes em suas relações com a linguagem nas suas exigências cotidianas e, dessa forma, de acordo com ele, “[o] modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida” (POSSENTI, 2003, p. 48. Grifos do autor). O mesmo autor acrescenta que aprendemos a falar com base em nossa audição e em nossa fala; então, segundo ele, devemos aprender a ler e escrever, lendo, escrevendo, “e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados” (POSSENTI, 2003, p. 48). Na defesa desse autor, “ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem [...] A escola pode muito bem agir dessa forma [...] desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação” (POSSENTI, 2003, p. 48). Para minimizar o estigma da tarefa escolar do ato de escrita, Geraldi (2002) faz uma importante distinção entre produção de textos e redação, segundo ele, “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 2002, p. 136). Nessa esteira, o citado autor completa que o trabalho de leitura e de escrita devem ser postos em integração em dois sentidos:

De um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado,

Building the way

ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma [...] O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico (GERALDI, 2002, p.166. Grifos do autor)

Antunes (2004) congrega da mesma opinião, ao considerar que a escrita diz respeito a uma atividade interativa de expressão, sob a forma de manifestação verbal para interagir; enquanto a leitura é uma forma de trazer ao diálogo uma pessoa que tem como papel a recuperação, a interpretação e a compreensão do conteúdo e das intenções de um/a autor/a. Como uma importante amplificação desse sentido que aqui se tenta demonstrar na leitura e na escrita, Chartier (1994) ensina que “[a] leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1994, p. 16). O mesmo autor acrescenta que não há leitura que deva ser considerada fora de seu suporte, pois a compreensão do/a leitor/a dependerá de como o texto chegará nele/a. Todavia, para não deixar impressões da existência de um/a leitor/a submisso/a e totalmente determinado/a pelo texto, em Chartier (1990), vê-se a busca pela defesa de uma prática autônoma do/a leitor/a, como um/a produtor/a de sentidos em suas experiências situadas historicamente. De acordo com Chartier (1990):

[O] acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural. (CHARTIER, 1990, p. 136, 137)

Ainda na visão de Chartier (1996), é preciso ter na leitura uma atividade “prática criadora, inventiva, produtora,” que não se limita ao texto determinado pelo/a autor/a. Assim, ela não é transparente ou estática, mas, ao contrário, por meio dos atos de leitura, ela ganha significações plurais e móveis (CHARTIER, 1996, p. 78). No que concerne à escrita, é fundamental não entendê-la como um código frio, como uma atitude mecânica de linguagem. Vista dessa forma ela perde seu contato com a outra ponta do diálogo que está à sua espera, deixa de ser sentido em discurso para ser estanque no significado, presa ao dicionário. Higounet (2003), de maneira brilhante, expõe sua visão acerca do que ele entende como a essência da escrita:

A escrita é mais que um instrumento. [...] ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da

Building the way

linguagem, a escrita é uma nova linguagem, [...] que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza. [...] também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Também na defesa de uma noção abrangente do que representa a escrita, para Chartier (1996), “podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra [...] que estará de acordo com sua intenção.” Conforme o autor, esses aspectos “visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido” (CHARTIER, 1996, p. 95). No mesmo sentido, o supracitado autor amplia que as instruções do autor se dão numa dupla estratégia de escrita:

Inscriver no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar [...] técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita [...]. Mas essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. (CHARTIER, 1996, p. 96)

Na mesma direção, Authier-Revuz (2004) aprofunda essa discussão ao salientar que, por objetivar a “*compreensão* de seu interlocutor, o locutor *íntegra*, pois, na *produção* de seu discurso, uma *imagem do “outro do discurso”*, aquele que ele empresta a seu interlocutor” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42). A citada autora esclarece que o/a receptor/a de um discurso é alcançado no processo de produção do próprio discurso; por isso, “[o] sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 26). Aqui, parece oportuno trazer o que ensina Eco (1986) sobre essa relação autor/a-leitor/a:

[P]ara organizar a própria estratégia textual, o autor deve referir-se a uma série de competências [...] que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um Leitor-Modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente. (ECO, 1986, p. 39)

Para esclarecer essa relação inalienável nos processos de leitura e de escrita, Orlandi (2006) explica que “os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem” (ORLANDI, 2006, p. 103). Ela estende, ainda, que os sentidos são partes de um processo, de forma contextual, dotados de historicidade.

Building the way

Depois de todo esse exposto, pode-se depreender das contribuições desses/as vários/as autores/as citados/as que o objeto de estudos nas aulas de português na escola não é a dissecação de sua estrutura e nomenclatura gramatical, nos aspectos da fonologia, ou da morfologia, ou da sintaxe; também não está na classificação de textos em suas formas de concretizar os discursos em descritivos, ou narrativos, ou dissertativos; bem como não poderá ser encontrado na aprendizagem padronizada de gêneros do discurso, como fins em si mesmos, que não se misturam em suas materializações, em conteúdos definidos por constituições formais de produção. Ao contrário de tudo isso, o objeto precípuo para a aula de Língua Portuguesa deverá ser as atividades de leitura e de escrita. Desse prisma, aprender a ler e a escrever tornariam secundários todos esses outros objetos. A gramática, a tipologia textual e a formatação textual dos gêneros de discurso seriam estudados a serviço da produção da leitura e da produção escrita. Não são raras as pessoas que jamais precisarão, em sua interação sociocultural, saber a nomenclatura gramatical para sobreviver, nem tampouco se interessarão pelas especificidades formais típicas de cada texto. Ao contrário, não parecem existir muitas pessoas que não gostariam de saber ler e escrever; isto é, compreender as palavras em seus sentidos mais diversos e reais em seus usos, bem como poder, por isso, saber escrevê-las em suas atividades que exigem esse conhecimento tão exclusivo ainda nos dias de hoje, sobretudo nas esferas mais carentes da sociedade. As capacidades da leitura e da escrita representam um poder do qual nem todos/as experimentam, mas detêm uma magia da qual todos/as sonhariam ser enfeitados/as, se lhes fossem mostrados/as como ler e escrever verdadeiramente são.

A leitura e a escrita contemporâneas: desafios atuais para a escola

A transição para a era digital é a mais radical transformação da nossa história intelectual desde a invenção do alfabeto grego. Sim, o momento é histórico: há mudanças profundas na leitura, na escrita – e talvez até dentro do cérebro humano. (PETRY, 2012, p. 01)

Nos últimos anos, presenciamos uma ampla gama de reflexões dos mais variados/as autores/as, imbuídos/as do desejo de delinear um raciocínio que melhor possa estabelecer a compreensão da sociedade contemporânea. No centro desse complexo está a discussão entre Modernidade e Pós-Modernidade, que traz à tona uma série de questões necessárias ao entendimento de qual modelo de sociedade se nos apresenta. Santos (1997) afirma que hoje são claros os sinais de uma crise do modelo de racionalidade científica e que

Building the way

estamos vivendo um período de revolução nas ciências. Dessa maneira, surgem novas conceituações, novas formas de pensamento, novas abordagens dos fenômenos até então não explicados. Nas palavras de Santos (1997) “é o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma” (SANTOS, 1997, p. 55).

Do ponto de vista de vários/as autores/as que discutem a mudança de paradigmas, estamos deixando o paradigma da simplicidade, no qual a ciência procede à análise do todo na separação das partes, vendo-as extraídas do contexto em que se encontram; o paradigma da estabilidade, que concebe o mundo como um ordenado, em que as leis são simples e imutáveis, sem ambiguidade; o paradigma da objetividade, no qual existe a crença de que podemos conhecer o mundo tal qual ele é na realidade. Por conseguinte, estamos entrando no paradigma que reconhece a complexidade; ou seja, que percebe as partes de um todo comportando umas às outras, concebendo-as interconectadas, associadas, integradas, sendo, ao mesmo tempo, algo único e múltiplo; no paradigma da instabilidade, que reconhece o mundo em suas desordens, incertezas, assimetrias, singularidades, enfim, em sua imprevisibilidade; no paradigma da intersubjetividade, que reconhece a necessidade de diferentes visões para dar conta da totalidade, o entrecruzamento das perspectivas, as múltiplas realidades, o multi-verso.

De acordo com essa posição, percebemos que estamos diante de uma constante transformação de tudo o que conhecemos. Presenciamos um novo mundo, uma nova realidade e, por isso mesmo, precisamos estar atentos/as a essa revolução, tanto para acompanhá-la quanto para contribuirmos com esse progresso. A evidência é a de que o meio tecnológico, carro chefe das transformações mais radicais, ditam o ritmo das evoluções; na mesma medida, das exclusões. Nesse contexto, devemos reconhecer sempre a importância das grandes invenções que marcaram a história da humanidade, mas não podemos deixar de enfatizar que, nos últimos anos, o mundo tem evoluído mais do que evoluiu em toda a sua história. O acesso às informações, ao conhecimento, à ciência; as relações e inter-relações entre os países e as pessoas; enfim, pelo meio tecnológico tudo parece possível: a um *click* de distância de tudo.

A respeito da explosão das novas tecnologias no mundo contemporâneo, Babin e Kouloumdjian (1989, p. 11) afirmam que estamos assistindo à ascensão de um novo modo de ser e de pensar, bem como de compreender. Para esse autor e essa autora, trata-se da emergência de uma espécie de nova cultura, a qual vem crescendo nos últimos tempos. Dessa maneira, o/a mesmo/a autor/a salientam que o meio tecnológico em geral “modela uma nova forma de comportamento intelectual e afetivo”. Assim, nosso mundo tem uma nova forma de

Building the way

se comunicar e, conseqüentemente, temos uma nova maneira de compreender a realidade que nos cerca. Em seu conceito, isso tudo fez surgir uma nova geração, denominada por ele e por ela de “geração audiovisual”, caracterizada pela redução e deterioração de seu vocabulário, pelo desprezo à escrita, pela fala inacabada, pela necessidade de visualização, pela linguagem rápida, livre, imaginativa, repleta de imagens e sonoridade. Conforme expressam Babin e Kouloumdjian (1989), o audiovisual é a “mixagem” de som, palavra e imagem. Desse modo, podemos entender que há uma nova maneira de perceber o mundo e, nessa nova percepção, predomina a plurissensorialidade: a percepção auditiva, a sensação tátil e a percepção visual. Em síntese: essa geração se caracteriza por uma forma totalmente diferente de produzir leitura: do mundo e da palavra. Como ensina Chartier (1994),

[A] revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura [...]. Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição [...]. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. [...], antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. (CHARTIER, 1994, p. 101)

Babin e Kouloumdjian (1989) fazem uma comparação entre o que eles chamam de “homem da geração do livro” e “homem da geração audiovisual”. Do ponto de vista apresentado pelo autor e pela autora, o/a primeiro/a é portador/a de inteligência geométrica, verbo-linguística e lógico-matemática, de raciocínio linear, conceitual e sequencial; e o/a segundo/a é caracterizado/a por uma inteligência tissular, musical, criativa, de raciocínio global, analítico e simbólico. Associada a isso, expõem a mudança de dominância cerebral moldada nessa “geração audiovisual”, bem como as diferenças nos modos de compreender a realidade, provocadas por essa mudança. Na “geração audiovisual” há uma predominância das atividades do hemisfério direito do cérebro, haja vista a ampla utilização da criatividade, da musicalidade, do emocional, do raciocínio global; ao passo que na “geração do livro” há uma predominância das atividades do hemisfério esquerdo do cérebro, fazendo uso da lógica, da matemática, da linearidade, do raciocínio sequencial e da linguagem. Conforme Petry (2012), “o maior temor é que o universo digital, com abundância de informações e intermináveis estímulos visuais e sonoros, roube dos jovens a leitura profunda, a capacidade de entrar no que o grande filósofo Walter Benjamin chamou de “silêncio exigente do livro” (PETRY, 2012, p. 05. Grifos do autor). Acerca disso, Roberta Shaffer, responsável pela aquisição de acervo da Biblioteca do Congresso dos EUA, acrescenta duas tendências que ela considera assustadoras:

Building the way

[U]ma é o analfabetismo. Há gente aprendendo por outros meios – auditivo, visual. Não há a mesma pressão para ler de quando éramos uma sociedade estritamente textual. A outra tendência é gente que sabe ler, mas não lê. Só lê on-line, e-mails, blogs. Não faz leitura em profundidade. (PETRY, 2012, p. 09)

Cientes desse complexo mundo que se nos apresenta, vem à tona a preocupação acerca do cumprimento do papel da educação para a formação das pessoas. A escola está no centro de todas essas mudanças de fazer científico, de paradigmas, de realidade e, sobretudo, dos modos de compreender essa realidade, já que se pressupõe seu dever de preparação para a vida. A questão é que, ao longo de sua história, a escola vem privilegiando as formas de aprendizagem encontradas no hemisfério cerebral esquerdo, cristalizadas na educação tradicional e que, por tudo isso, não atende a essa nova geração e não dá conta de suas variadas formas de aprendizagem. Desde a formação docente até as questões estruturais, na escola tem predominado o tradicional. Chartier (1994) traz uma conclusão de Henri-Jean Martin, na qual o citado estudioso afirma que o livro não possui mais o poder que outrora tivera, como “mestre de nossos raciocínios ou de nossos sentimentos em face dos novos meios de informação e de comunicação” (CHARTIER, 1994, p. 95). Não há como questionar esses novos meios informativo-comunicacionais; todavia, não parece ser consensual a opinião de que o livro deteve, algum dia, um lugar de prestígio na escola, haja vista o quadro de críticas exposto no início deste texto. Ao contrário disso, o único livro que sempre tem marcado presença na escola é o livro didático do/a professor/a e, mais tarde, sua replicação em livros didáticos para os/as estudantes. Desta feita, o livro não pôde governar o raciocínio dos/as estudantes, tampouco seus sentimentos, ficando limitado a uma pequena parcela da sociedade que usufruiu desses privilégios, nesse trágico histórico da educação brasileira, principalmente da educação pública. O fato é que, se outras tecnologias, como o livro, foram segregadas ao acesso de uma minoria que detinha (detém) o poder financeiro, dá para imaginar, na emergência e na cristalização das novas tecnologias, quem serão os/as eleitos/as e quem serão os/as excluídos/as.

Não há como questionar a predominância do meio tecnológico no atual momento em que vivemos. Em todos os contextos, podemos constatar um direcionamento da sociedade no sentido de utilizar a tecnologia para a facilitação da vida e inserção no mundo. Essa tecnologização já está impregnada nas mais variadas culturas, por meio do processo de evolução da humanidade e, sobretudo, através de relações de poder em que a cultura dominante se impõe sobre as culturas dominadas, nesse contexto em que o capitalismo e o

Building the way

processo de globalização ditam as normas e os padrões de vida. O fato é que por ser parte integrante e ativa para a formação do ser em sociedade, a educação (a escola) deve se apropriar daquilo que a sociedade produz, no intuito de, cada vez mais, inserir as pessoas nesse social. Dessa forma, podemos constatar a expressiva necessidade que têm os/as professores/as e a escola de estarem preparados/as para os novos e constantes desafios que se apresentam nos contextos educacionais. São inúmeras as responsabilidades que recaem sobre o papel docente nesse novo contexto em que vivemos. Ainda mais, não há mais como negligenciar a interferência de todos esses determinantes no contexto escolar. Todavia, isso terá que ser feito no interior da contradição de que não é possível esquecer que vivemos em um país subdesenvolvido, no qual a maior parte da população é desfavorecida socioeconomicamente e que, por isso mesmo, estuda em escolas públicas, e que, por essa razão, não terá acesso ao que de melhor as novas tecnologias podem dar à escola. Já é possível evidenciar que os bens tecnológicos têm chegado de forma aleatória, sem uma devida preparação e formação de seus/suas usuários/as, principalmente dos/as profissionais da educação, para seu melhor proveito. Numa espécie de continuidade da má aplicação do livro, também, as novas tecnologias não são bem apropriadas pela escola, isso porque deturpou seu objeto precípua: o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na tentativa de superar esse histórico, Chartier (1994) defende que é necessário

Tornar acessível a ordem dos livros que ainda é a nossa, e que foi a de homens e mulheres que leem desde os primeiros séculos da era cristã. Apenas preservando a inteligência da cultura do códex poderemos gozar a “felicidade extravagante” prometida pela tela. (CHARTIER, 1994, p. 107. Grifos do autor)

Na esteira dessas preocupações com a qualidade da nossa leitura e da nossa escrita, Petry (2012) alerta sobre os perigos das novas mudanças. Para ele, há uma notável deterioração da qualidade da leitura, com marcas especiais na falta de paciência e concentração, e acrescenta que “[é] fundamental que as novas gerações educadas no digital sejam capazes de ler bem, ler para imaginar, para refletir e – eis o apogeu e a glória da leitura – para pensar seus próprios pensamentos.” (PETRY, 2012, p. 05. Grifos do autor)

Building the way

Considerações Finais

Depois de todo esse percurso trilhado até aqui, pode-se constatar que o caminho a ser percorrido ainda é bastante longo. Desde as políticas públicas que deveriam ser aplicadas à educação, envolvendo nesse quadro a formação inicial e continuada, até a conscientização do/a aprendiz acerca de seus direitos e deveres, incluindo o aumento do seu desejo de aprender a ler e escrever, de maneira consciente, necessitam ser repensadas, recuperadas, reestruturadas, constantemente refletidas em prol de um processo de ensino e de aprendizagem cumpridor de sua função. Desse modo, não é a fuga do problema que trará a solução a esse quadro descrito; mas, ao contrário, os desafios devem ser enfrentados, sobretudo os mais novos, que envolvem a emergência das tecnologias que deturpam a essência do que culturalmente conhecemos como leitura e escrita. Por fim, a melhoria das aulas de português na escola passará, inevitavelmente, pela eleição de outro objeto: para além da gramaticalização que isola a língua em elementos estruturais; de forma mais profunda que a exploração estanque de tipos textuais; indo mais longe que a formalização dos discursos em suas composições socioculturais padronizadas em gêneros específicos; – o objeto precípua para a aula de Língua Portuguesa é a produção da leitura e da escrita. À luz dessa escolha, a escola poderá exercer seu papel na formação de pessoas ativos/as no mundo, libertas da ignorância, pessoas plenas, capazes de gerir sua existência individual e social. Essas pessoas terão como marca a utilização de sua capacidade de linguagem para mediar sua relação com o mundo. Enfim, precisamos de uma educação que tenha impregnada em si a clareza de que, como ensina Paulo Freire (1996), ensinar exige, entre outras coisas, o risco, a aceitação do novo, a consciência do inacabamento, alegria, esperança, a convicção de que a mudança é possível e, principalmente, ao nosso ver, a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. É com esse propósito empenho, aqui, esse esforço de escrita.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para a abordagem do outro no discurso. *In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Building the way

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Parte II - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo*. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acessado em: 05 de junho de 2013.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. Comunidade de leitores. In: _____. *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994.

_____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: _____. *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994.

_____. Do livro à leitura. In: _____. (Org.) *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ECO, U. O leitor Modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. rev. Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Building the way

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In: Discurso e Leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 2006.

PETRY, A. *A revolução do pós-papel*. VEJA, 2.300. ed. ano 45. n. 51 – 19/12/2012.
<<http://www.correiofraterno.com.br/nossas-secoes/71/1121-a-revolucao-do-pos-papel>>. Acessado em: 05 de junho de 2013.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.) Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.