

## **Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito no Ensino Médio**

Marco Antonio Domingues Sant'Anna (orientador), Maria Ana Bernardo do Nascimento, Paula Marafante (Universidade Estadual Paulista – Assis)

### **Introdução**

Este artigo visa a analisar a recepção e a produção oral e escrita dos alunos de duas turmas da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual “Dr. José Augusto de Carvalho”, situada na cidade de Cândido Mota, interior de SP, a partir de leitura feita em sala de aula, que estimulou, assim, o espírito crítico dos participantes, na medida que incrementou o repertório de leituras teóricas e literárias, despertando ou aprofundando o gosto e o prazer na realização desta atividade e contribuindo de forma significativa para a formação do cidadão. A peculiaridade da escolha da escola na cidade de Cândido Mota deve-se tanto ao fato de que são emblemáticas da situação do trabalho com textos orais e escritos no Oeste Paulista, quanto ao fato de apresentarem um corpo docente que tem demonstrado enorme motivação e vitalidade para a realização de projetos e iniciativas que visem à melhoria da qualidade do ensino público.

Essa proposta é consequência da observação e da reflexão teórica sobre os níveis de leitura alcançados na concretização da mesma em classe e sobre a produção textual escrita, através dos mecanismos de textualização e estruturação do texto. Houve também experimentações metodológicas para se refletir criticamente sobre práticas pedagógicas. Além disso, avaliou-se a função das narrativas literárias longas e de boa qualidade estética na formação do leitor, problematizando seu papel como geradoras da produção de textos e identificando competências peculiares de leitura e de produção às quais essas narrativas podem estar associadas em oposição ao trabalho com fragmentos e textos curtos de outra natureza, ou seja, de outros gêneros discursivos.

Para tanto, houve a necessidade de preparo por parte das pesquisadoras, o que envolveu estudos teóricos supridos parcialmente pelos textos lidos e discutidos, e pelas orientações do coordenador, Prof. Dr. Marco Antonio Domingues Sant'Anna, transmitidas em reuniões realizadas semanalmente.

A aplicação deste trabalho realizou-se durante os meses de maio a dezembro de 2006, duas vezes por semana durante aulas duplas de Língua Portuguesa. A professora responsável pelas turmas, Neide Totti Rodrigues, cedeu suas aulas para as atividades da pesquisa e, geralmente, permanecia na sala e auxiliava as pesquisadoras a resolver dúvidas dos alunos quando necessário. A docente dividiu com as mesmas suas experiências profissionais, conhecimentos sobre os alunos e sugeriu outros textos teóricos sobre leitura em sala de aula, dentre os quais destaca-se o artigo “Diferentes tipos de leituras”, retirado da revista *Nova Escola*. Ao fim de cada atividade executada, as pesquisadoras se reuniam para trocar as impressões pessoais e deixar por escrito um relato sucinto do que fora desenvolvido em classe.

## Leitura e prática social

As atividades humanas são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, entre elas a leitura, em que realizam-se muitas das ações que interessam ao homem nos seus diversos contextos.

O estudo sobre leitura no Ensino Médio traz muitos exemplos dessa capacidade de criação de contextos: alunos de quem nada se espera, porque “não são leitores” ou “não gostam de ler”, de fato não entendem o texto que lhes é apresentado; por outro lado, esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou adulto acreditar na sua capacidade e na possibilidade deles desenvolverem cada vez mais as capacidades envolvidas na compreensão.

Perante a perspectiva bakhtiniana, a linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista) de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem. Sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo, que se “confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (Bakhtin / Volochinov, [1929]1981: 99).

As respostas que os alunos dão às tarefas escolares são sempre contextualizadas, isto é, são as melhores respostas que podem ser dadas em função da situação em que se encontram, de suas capacidades específicas, da análise que fazem dessa situação. Dessa forma, espera-se que o aluno não apenas decodifique o código lingüístico do texto lido, mas, sim, apreenda o seu conteúdo através da interpretação textual, tornando-se, assim, um sujeito crítico e pensante, capaz de exercer seu papel de cidadão e de sentir-se ser humano, dotado de sentimentos, por exemplo, diante de uma obra literária.

A leitura oral desenvolve, gradativamente, uma série de competências associadas à leitura do texto verbal como assiduidade, fôlego, fluência, velocidade, autonomia, memorização, criticidade, sensibilidade para o campo literário, capacidade de inter-relacionar textos, capacidade de reconhecer gêneros e subgêneros, capacidade de síntese e hierarquização de idéias, abertura para o “novo” e o “diferente”, entre outras.

Segundo Ingedore Villaça Koch,

*na atividade de leitura e produção de sentido, coloca-se em ação várias estratégias sócio-cognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos que temos armazenados na memória. Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, e extremamente rápidos. Na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação.*

Sendo assim, a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, em que é preciso considerar, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, o conhecimento do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. Então, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória que nortearão seu modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação. Destaca-se assim, uma concepção de leitura como atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Se por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade lingüística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

É por essa razão que fala-se de UM sentido para o texto, não DO sentido, e justifica-se essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais. Considera-se, assim, o leitor e seus conhecimentos e estes conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implicando em aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. É o que se chama de intertextualidade. E foi seguindo essa linha de pensamento que se escolheu os textos trabalhados com esses alunos, sem deixar de lado a escolha de textos mais complexos e densos que também pudessem enriquecer seus repertórios de leituras. Esse aspecto será abordado no item *A resposta dos alunos e o processo de leitura e produção textual* desse mesmo artigo.

### **Sobre a produção textual**

No campo da produção textual, promoveu-se, particularmente, uma reflexão teórica sobre os mecanismos de textualização e estruturação do texto (a textualidade), que, segundo Maria da Graça Costa Val, são: *coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade*. A fim de se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, unidade comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.

Pode-se definir texto como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Tomou-se como referência a proposta de Maria da Graça Costa Val, onde *um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do*

*outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, o que é pertinente numa situação pode não ser em outra. O contexto em que se insere o discurso também constitui o elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa.*

A segunda propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo.

Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes lingüísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso.

Assim sendo, um texto para ser compreendido deve apresentar três fatores essenciais: o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito à sua coesão.

Através dessa representação, o texto entendido como forma de cognição social permite-nos o acesso à realidade, pois, de acordo com a perspectiva dialógica ou sociointeracionista, deve-se considerar um texto não apenas em sua estrutura interna, lingüística, mas também nos aspectos externos que o determinam, dentro de um contexto em que está inserido. Por meio do saber, do conhecimento de algo, tem-se uma ação, uma interação social a fim de desempenhar um papel dentro de uma determinada realidade através de uma situação de comunicação.

À luz desses aspectos, elaborou-se o trabalho de produção textual realizado com os alunos.

### **A resposta dos alunos no processo de leitura e na produção textual**

O ensino de Língua Portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

O desenvolvimento do saber lingüístico implica leitura compreensiva e crítica de textos diversos; produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo.

A partir desses pressupostos, entende-se que as habilidades que foram trabalhadas no ensino da Língua Portuguesa nessa pesquisa envolveram as áreas de leitura e escrita.

Os alunos tiveram a oportunidade de obter maior contato com outros textos, diversos daqueles usados em sala de aula, e, a partir destes e da interação com as pesquisadoras, as aulas se desenvolveram com dinamidade e de forma estimulante, gerando discussões sobre os temas abordados, abrindo espaço e criando condições para que eles expressassem com maior liberdade suas opiniões sobre o texto lido. A exemplo disso, citar-se-á algumas atividades realizadas em classe em que o debate, efetivamente, refletiu-se no resultado da

produção textual. Puderam também expressar seus sentimentos através de relatos orais e posteriormente, os transformaram em textos escritos.

A professora pôde diversificar suas aulas semanalmente e a escola conseguiu uma maior interação com a universidade, diminuindo um certo distanciamento entre a academia e a sociedade, desenvolvido ao longo de anos.

A seguir, apresenta-se algumas das propostas de produção textual. Nelas encontra-se uma série de problemas relacionados às especificidades da modalidade escrita da linguagem.

Como primeiro exemplo de atividade, pode-se citar o trabalho feito com o conto “Álbum de figurinhas”, de Emmanuel Publio Dias, publicado no jornal O Estado de São Paulo, no dia 3 de junho de 2006. O jornal publicou um caderno especial contendo 11 contos com temas relacionados ao futebol, pois dez dias após essa publicação, no dia 13 de junho, houve o início da Copa do Mundo. Escolheu-se trabalhar esse texto devido a atualidade do tema e a um pedido feito por parte dos alunos para que as pesquisadoras trabalhassem algo relacionado a isso.

Foi entregue a eles, no início da aula, cópias do texto extraído do jornal. Antes da leitura oral em voz alta, houve uma breve discussão sobre o título do conto “Álbum de Figurinhas” e os alunos opinaram sobre o que seria seu conteúdo.

Após uma breve exposição por parte das pesquisadoras sobre a importância da leitura oral, que envolvia entonação e correta interpretação da pontuação para a construção de sentido do texto, sugeriu-se que, de uma a um, os alunos lessem em voz alta um parágrafo do conto.

Após a leitura, desenvolveu-se uma atividade oral e em conjunto de interpretação do texto. Os alunos foram incitados a falar sobre o que representava o “álbum de figurinhas” e quais as metáforas presentes no texto. Discutiu-se também o caráter pessimista do conto.

Como se tratava de um texto que tem como base reflexões sobre a vida, as pesquisadoras, depois do conto lido e discutido, propuseram que os alunos escrevessem seus próprios álbuns de figurinhas, num texto em forma de narração, sobre pessoas importantes e fatos marcantes de suas vidas, relatos estes que foram divididos com os demais colegas através de uma apresentação oral. Alguns alunos preferiram não apresentar, outros até se emocionaram.

Seguem a baixo alguns dos textos produzidos.

#### Redação 1

“Infância: O passado distante, mas sempre será lembrado com saudades, pois nele foram vividos momentos inesquecíveis.

Família: O começo de um álbum onde encontro força, união e amizade.

Amigos: Inesquecíveis, estrelas que não só passam mais ficam presentes em toda sua vida.

Escola: A fase da vida e o tempo onde construímos, melhoramos e aprimoramos conhecimentos, amizades e concretizamos aquilo que desejamos.

Sonhos: Algo longe da realidade, mas se persistirmos e lutamos conseguimos torna-se realidade.

Amor: Sentimento único, onde podemos aprender, e levar o que aprendemos adiante para que cada passo da vida reeducado.”

## Redação 2

“Meu album já tá bem rebocado de figurinhas, nele eu tenho a página da infância, que fica junto com a da família, nessa página tem figuras dos pais, primos, tios e avós.

Tem a página da amizade que tem mais colegas do que amigos. Nessa página tá a minha esnamorada.

A página do amor eu pretendo não completar tão já.

A página da escola tem amigos, só tem brincadeira e bagunssa. Que acaba entrando a figurinha da minha mãe, lá esta a foto dela dando fumo em mim.

Finalmente a página do sonho composta por mulheres, viagens, carros e motos.

Este álbum tá cheio de figuras, mas falta muito para completar.”

Verificou-se que os problemas mais recorrentes surgiram de uma não aplicação, ou até mesmo de um desconhecimento, das normas componentes do código da escrita. A falta de domínio dessas normas padrões, num contexto em que se exija o tom formal, como por exemplo numa dissertação de vestibular, de mestrado, ou em um documento oficial, torna um texto, mesmo que comunicável, desprovido de elementos que o tornará uma seqüência lingüística de sucesso.

Um texto não é uma unidade construída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico entre elas, criando, assim, uma trama semântica a que se dá o nome de textualidade. O encadeamento semântico que produz a textualidade chama-se coesão, e as condições da sua interpretabilidade chama-se coerência. Além desses dois fatores primordiais da textualidade, são exigidos na produção de um texto mais cinco fatores pragmáticos estudados por Beaugrande e Dressler (1983): a intencionalidade (a intenção do produtor em satisfazer os objetivos que quer alcançar, mediante a construção de um texto coerente e coeso), a aceitabilidade (concerne ao recebedor), a situacionalidade (é a adequação do texto à situação sociocomunicativa), a informatividade (informações referentes ao assunto adotado), a e a intertextualidade (concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)).

Mediante esses fatores da textualidade, torna-se indispensável a argumentação para que se possa colocar em prática todos esses elementos. Apresenta-se a seguir a proposta sobre o tema “violência”, em que as pesquisadoras realizaram uma breve discussão sobre esse tema e sobre três outros textos que foram entregues aos alunos: um informativo, sobre a organização PCC (Primeiro Comando da Capital) no Brasil, retirado do site [www.wikipédia.com.br](http://www.wikipédia.com.br); um artigo de jornal intitulado “Violência e contraviolência”, escrito por Gilberto de Mello Kejawski, extraído do jornal “O Estado de São Paulo”; e o texto literário “Cultura da paz”, de Leonardo Boff. Foi realizada uma leitura em voz alta dos textos em que os alunos, voluntariamente, participaram. Após cada texto lido, houve uma discussão sobre seus conteúdos: paz e violência. Mas a maioria dos alunos não emitiu sua opinião, apenas alguns participaram, deixando claro, assim, o quão necessário se faz uma mudança no sistema de ensino, dando mais ênfase no ser humano e em suas relações. Em seguida, houve a proposta para que os alunos produzissem uma dissertação com o tema “violência”. Seguem abaixo dois exemplos da produção textual dessa atividade.

## Redação 1

Título: “Um dia` pode acabar”

“O crime de modo geral, chegou em uma situação insustentável. Os órgãos responsáveis estão se deixando dominar pelo ecos que facções criminosas, como o PCC, instalam na sociedade atual

Hoje em dia como o grau de violência como está, não há nenhum indivíduo que irá olhar para toda essa situação e olha-la rotineira, alias, para quem não está informado, e assiste aos telejornais, pensam que estamos me guerra civil.

Bandidos cada vez mais armados, o crime mais organizado que nunca, as pessoas estão com receio de viver uma vida normal. Elas estão se transformando reféis de suas próprias casas já que para se proteger os mesmos gastando seu dinheiro em recursos, deixando assim, seus lares mais bem protegidos do que muitos presídios.

Com a criminalidade como está, algo deve ser feito, seja na prevenção, aumento de recursos em modo geral, revisão de leis..., só assim pode se pensar lá no futuro, bem lá no futuro se erradicar de uma vez tudo a violência que hoje assola a sociedade.”

## Redação 2

Sem título

“Eu sou a favor de uma certa violencia uma violencia que não é adotada aqui no Brasil ainda.

A violencia esta em todo lugar, dos paises mais ricos até os mais pobres, que geralmente é os que mais sofrem de violencia.

O Brasil é um pais que esta meio termo em relação ao desenvolvimento, e assim mesmo está sofrendo muito com a violencia. Essa violencia, em varios casos impedem a pessoa até mesmo de sair de casa, de deixar o carro na rua, de andar com objetos valiosos, a pessoa falar o que pensa, entre outros. E isso tudo alem de intimidar a nós mesmos, espanta muitos turistas.

Por isso a violencia que eu sou a favor, é a da pena de morte. É devido essa pena rigorosa que paises como Japão é mais tranquilo em relação a violencia.”

Pode-se notar, através dessas produções textuais, a escassez de informatividade e argumentatividade que são alguns dos principais elementos que compõem um texto. Entre esses elementos de textualidade, a percepção do nível de informatividade do texto notadamente no que diz respeito à ausência, à falta de informações necessárias para a compreensão por parte do leitor, configurou-se como um aspecto muito significativo para os alunos. Se por um lado poder-se-ia afirmar que esse é, de fato, um dos aspectos mais facilmente apreensíveis na construção do texto, é preciso considerar tanto a ausência quanto o excesso, a redundância de informações, o que requer, do aluno, um constante movimento de reconstrução não só da escolha das informações necessárias, mas também no modo de tratá-las.

Para se obter informações acerca de um assunto, necessita-se de uma bagagem de repertório que é adquirido através de leituras, seja ela de que gênero for.

Portanto, faz-se necessário criar ou aumentar, se não o gosto, ao menos, o hábito de tal atividade. Por esta razão, houve uma breve discussão abordando o tema “leitura” em que os alunos entraram em contato com dois textos: um informativo, “O Brasil lê mal”, de Cláudio de Moura Castro; e um literário, “Porque gosto de ler”, de Simone de Beauvoir. Como nos outros procedimentos, houve uma leitura em voz alta por parte dos alunos e as pesquisadoras perguntaram a eles se gostavam de ler, e, aos que respondiam que sim, se tinham o hábito entre um de seus prazeres. A maioria respondeu que não gosta de ler porque tem preguiça, outros falaram que lêem raramente, mas mais quando trata-se de um dever que a escola impõe para que se possa receber nota. As pesquisadoras, então, trouxeram para a sala de aula alguns livros da biblioteca da escola (como, por exemplo: *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva; *Manuelzão e Miguilim* e *O Burrinho Pedrês*, de Guimarães Rosa; *Miguel Strogoff* e *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne; *O Ateneu*, de Raul Pompéia; *A Odisséia*, de Homero; *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas; *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida; *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *O Mandarim*, de Eça de Queirós; *A revolução dos Bichos*, de George Orwell; *O Homem Bicentenário*, de Isaac Asimov; *O Quinze*, de Raquel de Queirós; entre outros títulos) e os deixaram escolher um de seu agrado para ler no período de um mês. Após esse tempo elas solicitaram que eles relatassem oralmente e por escrito sua experiência com tal obra. Seguem abaixo alguns relatos.

#### Relato 1

“O livro que eu li conta sobre um jovem que sofreu um acidente e acabou ficando em coma, e com o passar do tempo ficou em uma cadeira de rodas.

Eu gostei muito desse livro porque a linguagem dele é diferente dos outros demais livros, pois alguns livros tem uma linguagem difícil de se entender e esse relata uma linguagem bem mais ampla. Para mim o autor desse livro escreveu pensando realmente nos jovens que não tem interesse em ler. Bom, na verdade não tem como explicar o livro pois é totalmente diferente do que eu já li, e para finalizar diria que se fosse para recomendar um livro recomendaria *Feliz Ano Velho*.” (*Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva)

#### Relato 2

“A história narra a vida de um menino pobre, sofrido. Seu pai sempre o batia, pois pensava que ele era revoltado com Miguilim. Irmão de Miguilim vem a falecer, porém era o irmão que Miguilim mais gostava (seu pai também falece).

Depois a história conta a vida de Manuelzão, como havia dificuldades também. O livro faz uma comparação entre a juventude e a velhice.

O autor dificulta na leitura, pois são palavras complicadas, sua obra tem que ser lida com muita atenção, e se puder relida. Apesar da dificuldade gostei muito do livro. Vou tentar ler outro.” (*Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa)

#### Relato 3

“Eu comecei a ler o livro, mas não terminei, confesso que faltou coragem porque tempo eu tenho. Pelo que li do livro gostei, mas a linguagem é um pouco difícil.



Não entendi muito, mas vou voltar a ler de novo até o fim.” (*O Ateneu*, de Raul Pompéia)

#### Relato 4

“Eu não li o livro por inteiro, talvez seja pela falta de tempo, a televisão, a preguiça etc. O livro por si é muito interessante. Conta a história de um marujo de um navio mercante que se tornou capitão e foi preso por acusação de espionagem. Pretendo ler até o final.” (*O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas)

A idéia era estimular a leitura através de curiosidades e informações que as pesquisadoras buscaram sobre os livros distribuídos e que eram passadas aos alunos ao longo do mês de forma individual. Numa conversa informal, as pesquisadoras tentaram ressaltar o que cada livro escolhido poderia ter de interessante, de forma a trazê-lo para uma esfera mais próxima do aluno. Tratava-se de informações diversas, que iam do contexto histórico a curiosidades sobre personagens, indicações de filmes ou referências a músicas que inseriam o livro em um contexto através dos intertextos.

Porém, a partir dos relatos, é possível perceber a falta de interesse pela leitura, seja ela de que natureza for, pela maior parte dos alunos, demonstrando, assim, a grande falha existente no sistema de ensino em nosso país. A grande maioria desses alunos chega a 3ª série do Ensino Médio sem nenhuma bagagem de leitura, por isso exibem tamanha aversão mediante um pedido de leitura de um livro. Alguns deles disseram que nunca leram um livro inteiro.

#### Conclusão

De fato, percebeu-se que trabalhar com leitura e produção de textos no contexto do ensino médio na escola pública se constitui um desafio. Os alunos estão imersos em um quadro em que a leitura não representa interesse ou significado. Há uma vaga preocupação com o futuro e a perspectiva de inserção em uma universidade se dilui diante das dificuldades. Não se trata da posição do professor ou do aluno do ensino médio, mas da falta de motivação que vem acompanhando essa geração desde as séries primárias, assim, é tarefa específica do professor buscar o desenvolvimento pleno da competência comunicativa natural do aluno. É o que se percebeu durante a aplicação deste projeto. Entretanto, pôde-se concluir também que através dos estudos lingüísticos brevemente citados neste artigo é possível se não reverter, diminuir a predominância desse quadro.

Devido à falta de experiência e ao tempo escasso, as atividades realizadas durante o projeto não se configuraram exatamente da forma esperada, no entanto, permitiu às pesquisadoras entender que tipos de incentivos podem dar resultados e como isto pode ser aplicado. As teorias estudadas contribuíram, portanto, como geradoras de idéias, a partir das quais foi possível chegar ao universo do aluno, sem deixar de apresentar a este aluno uma das mais fascinantes vertentes da linguagem, a literatura.

## **Bibliografia**

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ARISTÓTELES. Retórica. Tradução Antonio Tovar, Madri, Estudos Políticos, 1971.
- BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura – a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3 ed. rev. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-263.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*; coletânea de textos (Vol. 1). São Paulo: SE/CENP, 1988, p. 53-59.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- FARACO, Carlos, MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- FIORIN, J. L., SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagens*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Loyola, 1993.
- JOLIBERT, Josette et alii. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette et alii. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore G. Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- KUEGLER, Hans. Aprender-comunicar-compreender: observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura (trad. De Carlos Erivany Fantinati). In: \_\_\_\_\_. *O ensino da literatura hoje – por que e como?* Freiburg: Herder, 1978.
- LAUSBERG, H. *Elementos da Retórica Literária*. Lisboa, Gulbenkian, 1966.
- MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 63-82, jan/mar 1996.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MILANESI, Luiz. *O que é biblioteca*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PAIVA, Aparecida et alii. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

RIBEIRO, Vera Massagão. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF* 2001. São Paulo: Global, 2003.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6.ed. São Paulo: Globo, 1994.

TRINGALI, Dante. *Introdução à Retórica*. (A Retórica como Crítica Literária). São Paulo: Duas Cidades, 1988.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.