

ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO-LEITOR NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POEMA

Cássia Rodrigues dos SANTOS²

RESUMO

Este trabalho busca destacar algumas representações discursivas do aluno-leitor nos enunciados das atividades de leitura de uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e verificar como são propostas as atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. As bases teóricas são estudos sobre o tema gêneros discursivos-textuais de Mikhail Bakhtin, as teorizações sobre sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnenwly, também os conceitos de enunciado, sujeito, bem como poder, subjetivação e objetivação em Michel Foucault. As conclusões, a partir da abordagem discursiva, sugerem que as atividades elaboradas pressupõem um aluno desinteressado e que não gosta de ler, inclusive poemas, é apenas interpretador de textos, recolhedor e depositário de informações, categorizador linguístico e autônomo (apesar de desinteressado, possui competências e habilidades para executar determinadas atividades sem a mediação do professor). Neste sentido, o modo como são propostas as atividades sugere que o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; objetivação; gêneros discursivos-textuais; sequência didática; aluno-leitor.

INTRODUÇÃO

Desde que os estudos de Mikhail Bakhtin (1992) foram revisitados, esses têm servido de suporte ao ensino de gênero discursivo e, conseqüentemente, da leitura. Ainda, aliada à revisitação dos estudos bakhtinianos, a leitura e o modo como ela vem constituindo-se dentro e fora da escola ao longo da história e a relação com a formação do aluno-leitor têm sido amplamente discutida, ainda que não tenhamos chegado a uma resposta satisfatória quanto ao modo de despertar no aluno uma postura desejada com

2 UFG - Faculdade de Letras - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - Rua 215 Q. 20 L. 10 Setor Sol Dourado - CEP: 75380 - 000 - Trindade - Goiás - Brasil / cassiarodrigues25@gmail.com

relação ao ato de ler. É possível perceber uma gama de teorias e metodologias que vem sendo utilizadas com o firme propósito de se constituir os leitores a partir do ensino em sala de aula, tais como a metodologia de Sequência Didática (doravante SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

No Brasil, a cada nova teoria descoberta ou revisitada, parece que os problemas relacionados ao ensino serão resolvidos. Assim, a teoria bakhtiniana e a metodologia da SD são desenvolvidas em sala de aula como se fossem fórmulas mágicas capazes de tornar o aluno um leitor proficiente e atento. Nesse sentido, outros estudos que servem como indicadores de qualidade da educação passam a ser tomados como incremento para o desenvolvimento do processo de leitura, como, por exemplo, a Matriz de Referência do Saeb que, como afirma Macedo (1999), traz em destaque as palavras "competências e habilidades" e aquilo que se espera que a escola desenvolva no aluno, sugerindo que esse aluno seja tratado como sujeito da sua própria aprendizagem. Sujeito que desempenha vários papéis, a partir da concepção que se tem do aluno-leitor e do modo como ele é considerado na elaboração dos materiais didáticos, das atividades e da escolha da abordagem de ensino. Aspectos que nos levam a perceber que, para se compreender os processos de ensino, é preciso considerar os sujeitos que fazem parte do cenário educacional, de modo especial o aluno, que tem sua identidade construída via os processos de objetivação e subjetivação decorrentes das relações de poder, estas que, acreditamos, são bem descritas por Foucault (1995; 2001).

Por essas razões e outras mais, o objetivo deste trabalho é refletir sobre como o aluno-leitor é identificado nos enunciados das atividades de leitura propostas em uma SD elaborada para um material didático intitulado "Caderno Educacional"/ SEDUCE e como são propostas atividades para o trabalho com a identidade desse aluno. O referido caderno tem a finalidade de dar suporte aos professores da rede pública do Estado de Goiás para o trabalho com leitura e escrita e é fruto do Pacto do Desenvolvimento da Educação (PDE). Analiso o modo pelo qual as atividades foram elaboradas e, então, verifico a partir delas como é constituída a subjetividade e identidade do sujeito-aluno e também examino de que forma as atividades influenciam no trabalho da sala de aula para a construção do aluno-leitor.

LEITURA: TODO TEXTO SE ORGANIZA DENTRO DE DETERMINADO GÊNERO

No Brasil o estudo de gêneros é relativamente novo e passou a ser desenvolvido a partir de 1995, de modo especial, no campo da linguística aplicada e no ensino de línguas estrangeiras e materna (ROJO, 2005).

De acordo com Rojo, isso se deve ao fato de que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, passaram a dar destaque aos gêneros como objeto de ensino. Essa noção passa a ser difundida nos documentos a partir da ideia de que esses são as formas mais eficazes para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e da escrita do aluno.

Tanto que no PCN-LP (1998: 22), há a definição de gêneros como sendo a família de textos que "compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado".

Nessa perspectiva, a escola é a grande responsável por oportunizar ao aluno a chance de conhecer o maior número de gêneros de textos para que se torne preparado para atender uma demanda social.

Para Rojo (2005), a noção de gêneros se desenvolveu a partir da ideias de Mikhail Bakhtin e se referem a aspectos da realidade languageira, que variam dependendo da concepção de língua adotada. Nessa perspectiva, a língua se produz em um processo dialógico, sem interrupções e que interfere no modo de concepção da escrita e os discursos nascem de outros discursos e se produz sempre para outro sujeito.

Nesse sentido, é na interação verbal que ocorre o processo de significação e a palavra só toma sentido na linguagem por meio da interação entre locutor e receptor, pois "ela é o efeito de interação do locutor e receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1992: 137).

Para este autor, o enunciado tem existência em situações concretas de uso e é determinado por um campo de comunicação sendo que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*"(BAKHTIN, 1992: 262). Assim, o enunciado é constituído num processo comunicativo com a alternância dos sujeitos do discurso, posto que este "sempre está fundido em forma de

enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 1992: 274).

E são os gêneros do discurso que devem ser analisados, pois é neles que reside a possibilidade de sentidos ideologicamente construídos e que ultrapassam o sentido estanque da frase e oração. Assim, cabe à escola proporcionar ao aluno o ensino do gênero poema, com todas suas variantes, não só com o objetivo de aprender a produzir poemas, mas como forma de leitura, para que o ele possa adentrar, com autonomia, no campo da leitura crítica e nos recantos da fruição. E uma das metodologias para se ensinar o aluno a escrever e comunicar-se em diferentes situações comunicativas é aquela que é organizada através de um bloco ou conjunto de aulas com diversidade de exercícios referente às quatro dimensões de um mesmo gênero: forma, conteúdo, função social e estilo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as várias metodologias utilizadas para ensinar o aluno a ler e escrever, uma que se destaca é a Sequência Didática (SD). Conjunto de atividades escolares em torno de um gênero textual que tem por finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 97).

Para que o aluno possa aprender de maneira satisfatória, a SD a ser desenvolvida em sala de aula precisa seguir algumas etapas: apresentação da situação; produção inicial; Módulo 1 (ampliação do conhecimento prévio); Módulo 2 (ampliação do conhecimento prévio; Módulo n (sistematização do conhecimento); Produto final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 98).

Em cada módulo, o professor deve variar as atividades e exercícios, dando a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando-lhe as chances de sucesso. Para isso, três categorias de atividades devem ser contempladas: atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos. Além disso, o professor deve capitalizar as aquisições do

conhecimento do aluno sobre o gênero, propondo a revisão do próprio texto para elaboração do produto final.

Nessa concepção, levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes, atualmente, é um desafio social decisivo. Por esta razão, as SDs se definem como uma boa metodologia, pois "apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser relacionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos (o professor poderá adaptar a SD à turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos)" (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004: 110-111).

Nessa adaptação do gênero para o ensino, as expectativas de aprendizagens em relação aos alunos também devem ser consideradas, isto é, o professor deve levar em conta o que se espera que os alunos aprendam num processo de educação escolar. Ao elaborar o planejamento e selecionar as atividades, o professor considera o tipo de aluno a quem irá ensinar, ao mesmo tempo, o material didático elaborado prevê as competências e habilidades prévias, bem como as que devem ser desenvolvidas com o aluno, em cada série. E, nesse processo, há uma constituição do lugar e da identidade do aluno, aquele para quem se ensina, aspectos possíveis pelos processos de objetivação e subjetivação.

RELAÇÕES DE PODER: OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

O indivíduo/aluno ao ser objetivado e subjetivado acaba por ser colocado também em complexas relações de poder e que, de acordo com Foucault (2001), produzem saber. E "o poder não é algo que se possa possuir, porque não é um bem alienável do qual se possa ter a propriedade [...] ele (o poder) sempre é exercido em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro" (FOUCAULT, 2001). Ou seja, embora não haja um titular, um dono do poder, o poder é exercido sempre em determinado sentido, não necessariamente de cima para baixo. O poder, em outras palavras, não se possui, "o poder se exerce ou se pratica" (PANIAGO, 2005)

Assim, resumindo, o poder para Foucault não existe, ele é antes de tudo uma prática, uma relação de poder que não emana do Estado, pois ela existe para além dele. Nesse sentido, o poder não é ligado à dominação e opressão, ele é produtivo e se estabelece nas práticas discursivas gerando subjetivação, pois não há relação de poder

sem recusa e resistência. E são as resistências, que não possuem lugar fixo, é que merecem ser pesquisadas na escola, por exemplo (PANIAGO, 2005).

A genealogia diz respeito à possibilidade de análise dos saberes externos ao Estado e que constituem o sujeito por meio das relações do poder. Isso porque Foucault considera que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado [...]” (MACHADO, 2001: 12).

Nesse processo de controle da conduta do outro, há a existência do biopoder, pois para Foucault, se até o século XVIII havia uma preocupação em disciplinar o corpo, a partir dele passa-se a regulamentar a população através das campanhas de vacinação, da criação das salas de repouso, entre outros. E começa haver um poder sobre a vida. Assim, com o objetivo de aumentar a força do Estado, passa-se a ter uma preocupação em aumentar o nível de saúde e bem-estar da população, mas não por ser um bem em si, mas como forma de investimento a ser resgatado mais tarde.

Desse modo, com o biopoder a população são instaurados dois ‘conjuntos’ de ‘mecanismos’ que se complementam e se articulam, um agindo sobre o corpo (disciplinar) e outro sobre a população (controle). Na sociedade disciplinar há o confinamento dos indivíduos nas diversas disciplinas como a escola, hospitais, prisão, casas de repouso, entre outras.

E nessa questão da relação biopoder e a sociedades de controle, os indivíduos passam a ser controlados não apenas pela consciência e a ideologia, mas também pelo corpo a corpo, e o que mais importa é o “biopolítico, o biológico, o somático, o físico”. E a biopolítica aparece envergando uma roupagem monetária, assim, as grandes potências industriais e financeiras passam a produzir não apenas mercadorias, mas também subjetividade.

A subjetividade, por sua vez, é produzida pela comunicação, pois as “indústrias de comunicação integram o imaginário e o simbólico dentro do tecido biopolítico” e desta maneira, está a serviço do poder. Isso ocorre, quando se pensa, por exemplo, no ensino e na identidade do aluno que é pressuposto nos materiais didáticos que estabelece que ele (o aluno) é um “papel em branco” que precisa ser preenchido pela escola e por aquele que detém o saber, o professor. Os discursos da comunicação, aqui se inclui os didáticos pedagógicos, além de constituir verdades, acaba por incuti-las nos próprios alunos que, muitas vezes, se reconhecem nesse tipo de discurso. E esse reconhecimento é possível pelo próprio funcionamento do poder e da necessidade de se

encontrar causas pelo ensino deficitário, e, conseqüentemente, dos baixos índices nas avaliações internas e externas.

Nota-se o funcionamento do biopoder, pois é preciso justificar a necessidade do aluno ir para a escola e aprender com o professor, o detentor do saber. E como o poder precisa mostrar sua eficácia, dá-se a impressão que a escola está fazendo o seu papel, que os materiais didáticos são elaborados para atender a demanda de aprendizagem do aluno. Assim, cabe a ele assumir o seu desconhecimento e aceitar o que a escola tem a lhe oferecer.

Ao aluno assumir o seu papel de "quem sabe menos" é validado aquilo que se pode chamar de intervenção moral das mídias que se baseiam em resultados de dados como IDEB, definidos pelo o SAEB, que classificam o país em termos de desenvolvimento, para proferir 'verdades' que, partindo da ação de cada indivíduo, dizem respeito a toda uma nação, representando o conceito de *omniversalidade*.

Então, a escola passa a sofrer controle em todos os níveis que acaba por levá-la a ser tratada como uma empresa também. Além de estabelecer o papel de cada um, bem como suas responsabilidades, à escola é atribuída uma autonomia 'empaldecida', isto porque ela só pode decidir por uma das alternativas a ela apresentadas e, de modo invisível (prova Brasil, IDEB, avaliações em larga escala, entre outras), ela (a escola) é levada a conduzir o ensino a atingir os níveis desejados pela 'nação'. Assim, "na sociedade de controle, ou quando o poder se torna totalmente biopolítico, o poder atinge até os 'gânglios da estrutura social', porque se apresenta como um controle que se estende pelas 'profundezas da consciência dos corpos' da população" (PANIAGO, 2005).

Isto implica dizer que parte desse processo de objetivação e subjetivação é efetivado pelas instâncias midiáticas que são responsáveis pela circulação dos discursos produzidos acerca da educação, do professor e do aluno. Discursos esses que se constituem em forma de enunciados.

O enunciado, para Foucault (1995: 103), não possui relação direta com um indivíduo ou objeto ou a frase. Ele é antes de tudo um estado de coisas e de regras de "possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição, o seu valor de verdade". Além disso, o sujeito não é o autor do enunciado, já que ele não é a causa ou a origem do dizer. Ele é, antes de tudo, "um lugar determinado que é vazio e que pode ser, efetivamente, ocupado por indivíduos diferentes", se caracterizando assim como uma não pessoa.

Outro aspecto da função enunciativa é o fato de que ela não exerce sem a existência de um campo associado, ou seja, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis.” (FOUCAULT, 1995: 112). E por fim, o enunciado deve ter existência material, isto porque ele “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade”. Desse modo, pode-se dizer que o enunciado é repetível, não definitivo e possui materialidade entre os campos de utilização.

Ao analisar a materialidade discursiva, nos materiais didáticos e a constituição da identidade do aluno pressuposta ali, acaba-se por contemplar a possibilidade de formulação daquele enunciado e não de um outro. Daí decorre o fato da Análise do Discurso considerar os a historicidade para explicar o surgimento desses enunciados a respeito dos vários papéis estabelecidos ao aluno. Dando, assim, a oportunidade de ampliar aquilo que é intrínseco ao enunciado que são os silenciamentos e os não ditos.

Nas escolas, por exemplo, ainda é muito recorrente o ensino de leitura considerando apenas o que está na superfície do texto e abandonando outras habilidades de leitura, a existência de outros enunciados, as possibilidades de seu surgimento, os efeitos de sentido decorrente do uso de uma determinada palavra, expressão, pontuação, entre outros. Vê-se que o aluno não é levado para além do texto, para as exclusões, ele é conduzido apenas até as interpretações possíveis no interior do texto a partir de uma intencionalidade do sujeito.

Nesse sentido, outro aspecto que deve ser considerado, ao se fazer uma análise discursiva, é a exterioridade e o fato de que aspectos como uma conjuntura dada são inerentes à natureza do enunciado.

Nesse contexto de ideias, se pode pensar na escola e nos sujeitos que nela atuam, bem como nos discursos produzidos pela mídia em relação ao aluno. Dentre os vários discursos que circulam, pode-se destacar a insistente tentativa de retratar o aluno como possuidor de uma leitura ineficiente e deficitária, causa dos baixos índices nas avaliações externas, como a Prova Brasil, por exemplo. Há um processo de objetivação deste quando lhe é imputado essa deficiência, assim, dependendo da resistência pode ser gerado a subjetivação. Para se compreender esses processos, analisamos a seguir uma SD do gênero poema, divulgado em um material elaborado pela Secretária de Educação de Goiás, nomeado de Cadernos Educacionais e que servem de suporte pedagógico aos professores para mediar o ensino de leitura e escrita, com o objetivo de demonstrar

como podem ocorrer os mecanismos de objetivação e subjetivação do sujeito aluno-leitor via os discursos que circulam socialmente. Antes, porém, esclarecemos um pouco mais a respeito dos Cadernos Educacionais.

CADERNOS EDUCACIONAIS

Para este estudo, selecionamos uma sequência didática do gênero "poema" apresentada no Caderno Educacional do 9º ano. Escolhemos trabalhar com o exemplar destinado ao professor. Esse funciona como um manual com respostas prontas e com orientações e sugestões de como desenvolver determinadas atividades. Assim, ele se destina ao atendimento do professor para que ele possa mediar as aulas para 600 mil alunos da rede estadual de ensino. O caderno é composto por três SDs de três gêneros: artigo de opinião, poema e sinais de trânsito. Gêneros que correspondem ao conteúdo do 3º bimestre do Currículo de Referência do Estado de Goiás.

A SD apresentada no Caderno Educacional do 9º ano, referente ao 3º bimestre, foi elaborada para ser desenvolvida em 11 aulas divididas em três etapas: Atividades de levantamento de conhecimento prévio; Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero e Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero. Dentro destas três etapas e ao longo da SD são propostas ao aluno várias atividades de leitura do gênero, algumas, inclusive, com base nas competências e habilidades da MR. Para essa análise, fazemos um recorte de algumas das atividades propostas nas três etapas da SD e que contemplem os quatro eixos: prática de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, procurando perceber o tipo de aluno que é pressuposto em cada uma das etapas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - POEMA - A SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DO ALUNO

A SD tem início na etapa de "levantamento de conhecimento prévio" e primeira orientação ao professor quanta a primeira atividade da SD sugere que ele "*procure fazer com que todos os alunos participem desta atividade. Peça-lhes que tentem se lembrar de algum poema, ou de parte de um: insista, principalmente, com aqueles que dizem não gostar de poemas. Você poderá declamar um poema de sua preferência para incentivá-los a participar*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Esta orientação inicial estabelece um sujeito-aluno pré-definido, porque revela o pressuposto de que os alunos não gostem de poema e não vê finalidade em estudar esse gênero. Além disso, há uma tradição

histórica de discursos a respeito da falta de interesse dos alunos pela leitura, o que os coloca em uma relação de poder: de um lado a escola que precisa inculcar no aluno o gosto pela leitura e desenvolver, conseqüentemente, a proficiência; do outro, o aluno que, de maneira geral, considera os conteúdos escolares "chatos" e desinteressantes.

Em decorrência desse dito "desinteresse" do aluno em relação ao gênero poema, é enfatizada a necessidade das atividades propostas no Caderno Educacional do 9º ano serem incrementadas pelo professor por meio de diferentes estratégias de trabalho que facilitem e instiguem a curiosidade do aluno pela leitura. Aspecto que diz respeito à aprendizagem do aluno, e também à questões políticas, pois é necessário orquestrar atividades que levem o aluno a desenvolver determinadas competências e habilidades que atendam as demandas das avaliações externas, cujos resultados classificam a qualidade do ensino e de vida da população do país. Assim, é preciso justificar a ineficiência do ensino rearticulando os papéis de responsabilidade e, ao mesmo tempo, o poder precisa mostrar sua eficácia, dando a impressão que medidas estão sendo feitas para alavancar os índices de aprendizagem do aluno e desenvolver o gosto pela leitura, aspecto que não faz parte da cultura brasileira, pois aqui se lê pouco.

E as primeiras propostas de trabalho feitas ao aluno, quanto a "prática de oralidade", propõe questionamentos do tipo "*Você costuma ler poemas?; Consegue se lembrar de algum, mesmo que seja apenas uma parte? Que tal declamá-lo?*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 31). Com estes questionamentos, espera-se que o aluno demonstre um mínimo conhecimento sobre o gênero, pois este já foi amplamente trabalhado nas séries iniciais do EF.

Quanto as orientações ao professor, em relação a leitura na primeira atividade, há apenas uma sugestão para que ele inicie a apresentação do poema, "Convite" (José Paulo Paes), pelo título, mas sem nenhum outro indicativo de trabalho com leitura que não seja para responder perguntas pontuais sobre o poema e que diferencie poesia, poema e prosa. A proposta é que o aluno simplesmente leia e responda as questões sem nenhuma interação sobre o plano global do texto, o que o coloca em uma posição de mero "interpretador de texto". Nesse tocante, há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e quando o faz é apenas de modo superficial, ou atingindo apenas o segundo nível, dos três propostos por Orlandi (1993), e que são: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Para a autora, quando lemos produzimos sentido e participamos do processo sócio-histórico da construção dos sentidos, e se o aluno fica no segundo nível, o interpretável, ele não desconstrói o funcionamento ideológico, ele

(o aluno) só reproduz o que já está produzido, ou seja, pressupõe que o texto tem ligação direta com o que ele significa.

Sendo esse o poema de abertura da SD, não há de fato uma proposta de leitura que "convença" o aluno a gostar de poema/poesia, aspecto que poderia modificar a condição do aluno de ser "aquele que não gosta de ler e só interpreta textos". Se considerarmos a teoria bakhtiniana, podemos dizer que a proposta é meramente interpretativa, sem uma real interação do aluno com o gênero, pois, para Bakhtin (1992), a palavra só é significada através da interação verbal e em um processo dialógico entre locutor e receptor.

Para o alcance dos objetivos relacionados à leitura é proposto ao aluno que leia outro poema, "Desencanto" (Manuel Bandeira), com o seguinte comando: "*Leia silenciosamente e, com atenção, o poema a seguir:*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 33). Apesar de a leitura sugerida ser a silenciosa, a orientação é para que o professor explore as formas específicas do poema para que o aluno perceba que esse gênero exige leitura diferenciada. Assim, o aluno é estimulado a responder oralmente algumas questões pertinentes aos elementos do gênero "*Antes de prosseguirmos com a leitura em voz alta, vamos observar alguns elementos do poema em estudo, para isso, responda, oralmente, às questões abaixo:*" (CAD. EDU. 9º, 2013: 33). Os questionamentos, o que não poderia ser diferente, são relacionados ao número de versos, as rimas, ritmo e tema. No entanto, apesar de considerar a leitura diferenciada para o poema, não há uma definição clara de como o aluno deve fazer a leitura oral, não há uma definição da estratégia de leitura a ser realizada e nem o partilhamento da percepção dos alunos em relação à leitura. Assim, tem-se a impressão que o aluno já saberia como proceder, ou de que o próprio poema indicaria o modo como a leitura deve ser feita e que o sentido está pronto e acabado. Aspectos que geram uma incoerência nos discursos, pois, ao mesmo tempo em que o aluno ocupa a posição daquele que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, ele também é aquele que possui conhecimentos prévios e domínio de modos de leitura. Nesta perspectiva, a interação e percepção do poema se perdem no modo mecânico como a atividade é proposta, o que pode levar a não construção de um sujeito leitor de poemas.

Para finalizar as atividades orais, é sugerido ao aluno que prepare e faça a leitura "vocalizada" do poema "*Depois de compreender o poema, prepare a leitura vocalizada com a ajuda de seu (sua) professor (a).*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 34). Percebe-se que para a realização das atividades orais não há nenhuma instrução clara de como o aluno

deverá se preparar, nem como deverá apresentar a leitura à classe. É como se o mesmo fosse "autônomo" e já soubesse como fazê-lo. Os aspectos de características individuais não parecem ser considerados, é como se os alunos tivessem a mesma disponibilidade para se apresentar em público e conhecessem as técnicas de vocalização, sem a necessidade da demonstração do professor, ou de alguém previamente preparado. Além disso, primeiro há um esvaziamento do texto no sentido de apreender o sentido para depois convidar o aluno a "sentir" o poema por meio da leitura.

Ao final da aula o aluno é desafiado a pesquisar sobre a vida de Manuel Bandeira. No entanto, não há a indicação do motivo da pesquisa e do modo como ela será utilizada em sala de aula, pois no início da próxima aula não há uma retomada dessa atividade. Assim, o sujeito-aluno é levado a fazer uma atividade que não possui um objetivo específico e isso a deixa esvaziada de sentido, o que acaba por colocar o aluno em uma posição de mero "recolhedor de informação" que não possui uma análise crítica em relação ao que é pedido para ele. Além disso, esse tipo de atividade acaba por colocar o trabalho do professor em descrédito e por incentivar o aluno a não fazer atividade para casa.

Aspecto que, talvez, se deva pelo fato de que o discurso atribuído ao aluno uma autonomia empalidecida, se por um lado ele deveria dominar determinados assuntos, por outro, é negado a ele questionar a autoridade e ações do professor. Se algo foi pedido pelo professor, o mesmo deve ser feito, mesmo sem compreender a finalidade daquilo. O professor é detentor do saber, o que o coloca em uma posição superior ao aluno, o que corrobora com a ideia de estabelecimento de papéis e o funcionamento da escola enquanto empresa, cada um justificando o seu lado, pois há um controle de todos os níveis.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que os poemas escolhidos para iniciar a SD, momento em que o aluno deverá ter contato com o maior número de textos do gênero de estudo, são "meta-poemas" ou poemas sobre metalinguagem. Poemas que abordam o fazer poético que visa o "fazedor" de poemas e não o "apreciador". Parece haver uma preocupação em levar o aluno a produzir o texto escrito, e a leitura, nesse tocante, desempenha papel coadjuvante, ou seja, está a serviço do texto. Além disso, é contraditório orquestrar atividades com intuito de promover a produção escrita, quando se tem a concepção de um sujeito-aluno que não gosta de poemas.

As atividades propostas para se atingir os objetivos de análise da língua, pedem ao aluno que identifique o número de versos e estrofes, o uso de rimas, de diminutivo e de linguagem figurada para enfatizar a forma do soneto. Aspectos que trabalhados em unidades isoladas, não levam o aluno a interagir com o conteúdo e os efeitos de sentido decorrentes do uso desses recursos linguísticos. O que corrobora com o objetivo das aulas que é de ensinar a fazer poemas, assim, novamente, tem-se o aluno enquanto receptor de informações e não sujeito que se constitui na e pela leitura. E há a possibilidade desse tipo de enunciado e concepção de aluno ter existência porque o ensino tradicional/mecanicista se apoia nessa ideia de que o aluno vai para a escola para receber informações que desconhece e que são imprescindíveis para sua formação pessoal e profissional.

Apesar da ênfase dada a um tipo de trabalho com análise linguística, há a tentativa de garantir o alcance dos objetivos de leitura propostos para essa aula, pois foi elaborada uma atividade de "Práticas de leitura e análise linguística", na qual o aluno recebe o seguinte comando: "*Leia o poema abaixo e, em seguida, responda às questões propostas:*". A proposta de leitura é mecânica e pouco produtiva, no entanto, a orientação ao professor sugere que ele "*apresente mais um poema aos estudantes, incentivando-os a anteciparem seu conteúdo a partir do título, da ilustração, do poeta que o escreveu; e a observarem sua forma, o número de versos e estrofes, as rimas etc.*" (CAD.EDU. 9º, 2013: 35). Nesse ponto, o sujeito-leitor é instigado, a partir da posição que ocupa, a problematizar, criticar, explicitando suas condições de leitura e atingindo o terceiro nível que é a compreensão (ORLANDI, 1993). À medida que o aluno é considerado no processo de leitura e construção sócio-históricas dos sentidos, ele também ocupa a posição daquele que é corresponsável pela própria aprendizagem, assim, o aluno faz parte do processo ensino-aprendizagem.

Quanto às questões pontuais relacionadas ao poema, há uma, em especial, que solicita ao aluno "*Volte às aulas anteriores e releia os poemas trabalhados. Compare os quatro poemas lidos até agora e aponte semelhanças e diferenças entre eles, observando a forma, os recursos de estilo e temática*"(CAD.EDU. 9º, 2013, p. 41). Mas, embora as atividades incentivem o aluno a comparar textos, ficam apenas no aspecto linguístico porque, ao final, ele irá apenas categorizar os textos quanto a forma e estilo (linguagem) para perceber o modo como são elaborados, não há uma análise dos efeitos de sentido decorrentes de suas construções, o que acaba por visar, é claro, apenas o fazedor de poemas. Categorizar é também uma das premissas do ensino tradicional, ao

aluno sempre foi pedido para identificar e classificar as classes e conceitos, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua. E a escola é uma instituição que tem o estatuto de dizer o que pode e deve ser feito para se aprender uma língua, ao aluno cabe apenas acatar o que lhe é pedido, pois ele está no outro lado da ponta, daqueles que sabe menos.

Quanto ao objetivo de "declamar poema", embora seja apresentado nessa segunda etapa, este acaba por ficar em segundo plano em relação à leitura mecânica, pois somente na orientação ao professor que os autores sugerem que ele trabalhe com uma das características da estrutura poética: a rima. Assim, a instrução diz: *"Comece escrevendo uma palavra qualquer no quadro e peça para que os alunos digam outra palavra que rime com a palavra dada, por exemplo: avião/cordão/portão. Peça que o aluno escolha outra palavra e repita a estratégia. Após essa introdução retome os poemas lidos e, oralmente, verifique com os alunos as rimas presentes"* (CAD.EDU. 9º, 2013: 42). Em nenhum momento, o aluno é levado a perceber que ler é diferente de declamar, de que esta depende de entonação, de sentir o texto, de jogo de cena e também exige um nível de leitura diferente daquele empregado em uma leitura mecânica. Essa construção de que o aluno aprende por repetição, mediante a demonstração do professor, também é uma das bases do ensino tradicional, e que o coloca na posição de um sujeito que constrói o conhecimento mediante o exemplo. E esse é um dos modos do agir da escola sobre o aluno e estabelecer verdades produzindo a objetivação do mesmo. O que o leva a ser apenas "depositário de informações", sem o estabelecimento de interação e afetividade que a palavra do outro proporcionaria e que poderia despertar a condição de leitor.

Por fim, a última etapa da SD com a "Sistematização dos conhecimentos sobre o gênero" é composta por três aulas e são iniciadas com uma "prática de oralidade", na qual o professor fará uma revisão (sistematização) com os alunos em relação a forma e estilo dos poemas estudados até o momento para que em seguida faça a introdução de poema concreto. O objetivo é desmistificar a ideia que o aluno possui de que todo poema possui versos, estrofes e rimas, neste sentido, tem-se novamente um sujeito-aluno pré-suposto, que além de não gostar de poemas, também desconhece as suas variadas formas.

As orientações ao professor e os questionamentos deixam claro que há uma concepção em relação ao conhecimento do aluno e de que este é limitado apenas ao modelo de poema verbal, assim, é preciso apresentar outras formas e que são passíveis

de leitura. Há um sujeito suposto, ou prototípico, que não gosta do gênero poema e não enxerga valor em estudar e ler textos desse gênero discursivo. E este tipo de concepção prejudica o ensino, pois as heterogeneidades, previstas na metodologia de SD, não são contempladas, o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero não é considerado para que se possa, a partir da primeira produção, delinear as aulas subsequentes. A forma de preparação da apresentação do poema concreto ao aluno, caracteriza o enunciado como não tendo relação direta com o indivíduo, objeto ou frase. O que possibilita essa construção identitária do aluno é justamente pelos campos associativos. Há uma tradição de ensino que concebe o aluno como algo a ser preenchido e que, por mais que se tente promover mudanças nas práticas, elas acabam por ser materializadas nos enunciados, no caso em questão, os comandos das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso seguido até o momento nos leva a algumas reflexões importantes acerca das práticas de leitura realizadas em sala de aula e como isto tem influenciado na construção do aluno-leitor. Entendemos que as atividades e orientações da SD do Caderno Educacional do 9º ano sugerem que para o aluno se aproprie do gênero "poema" é importante que ele conheça alguns elementos pertinentes às dimensões do gênero. Nessa proposta de trabalho, acabamos por depreender algumas posições ocupadas pelo aluno-leitor e que são constituídas pelo campo educacional e o discursos escolares, que apresentam técnicas e procedimentos que possibilitam que esses discursos sobre o aluno sejam acolhidos pelos professores, sociedade e pelo próprio aluno como sendo verdades.

Assim, ao longo dos enunciados estabelecidos nos comandos das atividades, pudemos depreender que o aluno é "desinteressado" e não gosta de ler, muito menos poemas. Essa concepção é constituída, de modo especial, pelos resultados das avaliações externas que são tomados como indicadores para a qualidade do ensino. Além disso, essa concepção é enfatizada pela ideia de que o aluno é apenas "interpretador de textos", pois, a maioria das atividades não possibilitam ao aluno a oportunidade de ir além do texto. E há um discurso recorrente de que o aluno não gosta de ler e, quando o faz, é de maneira insatisfatória, pois ao ler não consegue fazer relações de sentido e não consegue compreender o que lê. Assim, é preciso orquestrar

atividades que desenvolvam competências e habilidades de leitura no aluno, e essa é uma responsabilidade da escola, pois medidas precisam ser tomadas para que ele saiba ler com proficiência, o que explica ações como a produção do Caderno Educacional, por exemplo.

Outra papel desempenhado pelo aluno é o de "depositário de informações", ou uma tabula rasa, que precisa ser preenchido com o conhecimento enciclopédico, mas que não precisa, necessariamente, fazer sentido para ele. Tanto que, ele, o aluno, é levado a fazer pesquisas a respeito de biografias de autores, ou de outras temáticas, sem nenhum propósito, o que acaba por colocá-lo na posição de "recolhedor de informações". Além disso, ele é "categorizador", pois a SD tem por objetivo a formação leitora e a produção de poemas (o aluno também é "fazedor"), mas, para isso, são utilizados "meta-poemas" como leituras, porém com pretexto para produção escrita. Assim, em pelo menos 80% das atividades, o aluno é levado a categorizar e desenvolver atividades consideradas apenas de análise linguística, sem considerar aspectos epilinguísticos e metalinguísticos como preconiza Geraldi (2000).

Apesar desse tal "desinteresse", o aluno, ao ser estimulado a fazer as atividades de leitura/declamação de poemas, também é considerado como "autônomo", ele tem conhecimentos prévios que o capacita a desenvolver as atividades orais sem a demonstração do professor. Aspecto que contradiz a ideia de aluno "depositário de informações". Essa posição pode ser constituída pelos discursos das novas tendências do ensino e, também pela ação do poder em estabelecer os papéis dentro da educação e a tentativa de justificar os índices insatisfatórios de aprendizagem dos estudantes brasileiro.

Ao considerar o propósito do Caderno Educacional, pode-se dizer que, infelizmente, as atividades elaboradas acabam por não atender aos objetivos propostos na própria sequência de atividades, pois contempla apenas os aspectos formais do gênero, sem a preocupação com aquele que manipula o texto (o aluno), isto em especial o poema que toma maior existência na oralidade. Neste sentido, o sujeito-aluno não é considerado no processo ensino-aprendizagem, ele continua exercendo o papel daquele que recebe de um par mais experiente (o professor) a informação que desconhece e que a repassa do modo como é planejada, o que acaba por não se tornar um conhecimento adquirido de fato e direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep.
- Caderno educacional. Gênero poema. In: *Língua portuguesa*. 9º ano, 3º bím., 2013.
- Dolz, J.; Noverraz, M. e Schneuwly, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- Foucault, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- Foucault, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Foucault, Michel. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- Foucault, Michel. Poder-corpo. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- Hardt, M.; Negri, A. Produção biopolítica. In: Hardt, M.; Negri, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- INEP. *Sobre Matriz de referência (Saeb)*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22 de jan. de 2015.
- Macedo, Lino de. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em 06 de jan. de 2015.
- Machado, R. *Introdução: por uma genealogia do poder*. In: Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- Orlandi, E. P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Edit. da Unicamp, 1993.
- Paniago, M^a de L. *Práticas discursivas de subjetivação no contexto escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, 2005.
- SEDUCE. Secretaria de Educação e Cultura. *Cadernos educacionais - PDE*. Disponível em: < <http://portal.seduc.go.gov.br/>>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

