

A formação do leitor crítico numa abordagem interdisciplinar

CRITICAL READERS EDUCATION BY AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Bruno Alves **PEREIRA** *
Williany Miranda da **SILVA** **

Resumo: No presente artigo, nosso objetivo consiste em investigar a condução da formação do leitor crítico a partir da mobilização dos sujeitos – professor e aluno – frente à tarefa de concretização do gênero debate em aulas de História. Os dados em análise são provenientes de uma pesquisa-ação, de natureza interdisciplinar, em uma classe de 9º ano do ensino fundamental público de Campina Grande, no estado da Paraíba. A análise, de natureza descritivo-interpretativa, está subsidiada pelas contribuições teóricas sobre leitura desenvolvidas pelas perspectivas interacionista e do letramento e enfoca três momentos da sequência: a apresentação da temática, a realização de atividades de leitura e de escrita e o desenvolvimento de um debate.

Palavras-chave: Ensino; Leitor crítico; Abordagem interdisciplinar.

Abstract: This paper aims to investigate the critical readers education based on the observation of actions of teachers and students while they are dealing with the genre debate in a sequence of History classes. The data was generated in an action-research which was developed during History classes in the 9th grade of a public school in Campina Grande, PB, Brazil. The descriptive-interpretative analyses has as theoretical basis the studies about reading as interaction phenomena and about reading as a literacy practice and focus on three stages of the sequence: the theme presentation; the execution of reading and writing activities and the development of one debate.

Key-words: Teaching; Critical readers; Interdisciplinary approach.

* Mestrando em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Contato: brunoapcg@bol.com.br.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Campina Grande. Contato: williany@terra.com.br.

Introdução

Desde o início da década de 80 do século XX, é grande o número de orientações, principalmente, advindas do âmbito acadêmico e governamental, segundo as quais os professores das mais diversas disciplinas devem contribuir para a formação de alunos leitores críticos. Duas publicações, entre inúmeras outras, podem ser apontadas como exemplos da divulgação das referidas orientações: o livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, publicado em 2004; e a edição especial da revista Nova Escola *Ler em todas as disciplinas*, publicada em novembro de 2009.

Diante do cenário exposto, no presente artigo, nosso objetivo consiste em investigar, em dados provenientes de uma pesquisa-ação, a condução da formação do leitor crítico a partir da mobilização dos sujeitos – professor e aluno – frente à tarefa de concretização do gênero *debate*¹ em uma sequência de aulas de História.

Inicialmente, descrevemos os dados em análise; em seguida; apresentamos o conceito de leitor crítico com o qual operamos; e, posteriormente, discutimos e evidenciamos os resultados da análise, focalizando três momentos da sequência de aulas em questão. Por fim, em face das conclusões apontadas, traçamos alguns possíveis caminhos para a atuação do profissional em Letras.

1 Descrição dos dados empíricos para análise

Os dados em análise são provenientes da realização de uma sequência didática com o gênero *debate*,² compreendida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ et al., 2004, p. 97). A

¹ Debate é entendido, aqui, como um gênero oral formal público, cuja função social é permitir a apresentação e a defesa pelos interactantes de diversas opiniões sobre um tema controverso. (PIETRO et al., 1996/1997).

² A sequência em questão foi desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *O debate como objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar*, vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFMG – 2007/2008).

seqüência didática foi também desenvolvida com base nas considerações de Kleiman & Moraes (1999) sobre as relações entre leitura e interdisciplinaridade na construção de projetos na escola.

Os sujeitos envolvidos no processo de geração dos dados foram: 1 (um) professor de Língua Portuguesa; 1 (um) professor de História; 1 (um) professor-pesquisador, estudante de Letras, doravante identificado pela sigla PP, e os 23 (vinte e três) alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, do período vespertino, de uma escola pública da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. O professor de História e o professor de Língua Portuguesa disponibilizaram as suas aulas e participaram de alguns momentos da seqüência didática; já o professor-pesquisador (PP) foi o responsável pela condução de grande parte das ações planejadas.

A referida seqüência tinha como temática central “As relações de autoridade”. Em Língua Portuguesa, a temática “As relações de autoridade entre pais e filhos” foi desenvolvida em 27 (vinte e sete) aulas; já em História, a temática “Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder” foi abordada em 11 (onze) aulas. Conforme anunciado, neste artigo, analisamos apenas o conjunto de dados desenvolvidos nas aulas de História formado por: a) 5 (cinco) atividades de leitura e de escrita solicitadas aos alunos; e b) transcrições³ de trechos de aulas ministradas e de 1 (um) debate realizado como culminância da seqüência didática.

Na seção “A mobilização do leitor crítico”, apresentada adiante, a análise foi desenvolvida a partir da observação de três momentos da seqüência: a introdução da temática; a realização de atividades de leitura e de escrita; e a execução do debate propriamente dita.

2 O que é um leitor crítico?

No final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, grande parte das pesquisas sobre leitura, realizadas no Brasil e em outros países, assumiu uma perspectiva interacionista.

³ As transcrições foram elaboradas segundo as normas do projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC, 1998).

A denominação interacionista foi utilizada pelos pesquisadores para referir-se ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito utilizados na leitura (KLEIMAN, 2008). Entre esses conhecimentos estão compreendidos: o linguístico, que diz respeito ao saber sobre a língua (organização sintática, compreensão de sinônimos, etc.); o textual, que abrange as características de estruturação e funções sociocomunicativas dos textos; e o enciclopédico, que se refere ao conhecimento de mundo ou prévio do sujeito ativado no momento da leitura (KLEIMAN, 1989). No âmbito dessa perspectiva, a adequada utilização dos conhecimentos mencionados permitiria que o sujeito reconstruísse os passos do autor no processo de produção e, a partir de então, atribuisse sentido ao texto. O sujeito que utilizasse os conhecimentos expostos e conseguisse reconstruir os passos do autor seria considerado um *leitor proficiente*.

Para a perspectiva interacionista, o tipo de leitor mencionado é, por exemplo, aquele que estabelece hipóteses de leitura a partir da observação de títulos ou figuras e age, posteriormente, para confirmá-las (ou não), ou ainda, aquele que após a leitura de um determinado texto é capaz de apresentar um esquema escrito com as principais ideias presentes no objeto lido.

Ainda no contexto sócio-histórico mencionado, o exame minucioso da interação leitor-autor via texto permitiu a distinção entre o *leitor proficiente* e o *leitor crítico*. O último, além da utilização dos conhecimentos necessários a uma leitura proficiente, percebe, através de marcas linguísticas, as opiniões expressas pelo autor e pode se posicionar em relação a elas (KLEIMAN, 1989). Em face do exposto, é possível afirmar que nem todo leitor proficiente é um leitor crítico.

Partilhando também de uma visão interacionista, Cavalcanti (1989) desenvolveu considerações teóricas sobre a distinção acima exposta. Para a referida pesquisadora, a leitura é um processo em dois estágios: redução e mudança (CAVALCANTI, 1989, p. 48-49). O primeiro estágio refere-se “à tradução nas próprias ideias do leitor”, ou seja, a inter-relação entre o conhecimento prévio e acumulado do leitor e sua atribuição de relevância às partes do texto. Esse estágio corresponderia aos aspectos envolvidos em uma leitura proficiente. O segundo estágio diz respeito à “avaliação da leitura processada”, isto é, o leitor se posiciona em relação ao assunto abordado ou mesmo sobre o modo de escrever do autor do texto.

No estágio de mudança, o leitor pode adotar uma atitude submissa ou dominante. A primeira atitude consiste na aceitação do texto como autoridade, já a segunda atitude implica na imposição da visão de mundo do leitor e no abandono das ideias do texto não compatíveis com a referida visão. Porém, as atitudes em relação ao texto não são rígidas. Na visão de Cavalcanti (1989, p. 49), o estágio de mudança pode ser compreendido como “um continuum que vai do polo da não mudança para o pólo da mudança”, passando pela conciliação de opiniões ou mesmo pela indiferença do leitor frente às ideias do autor.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, as pesquisas sobre leitura, outrora influenciadas basicamente pela psicolinguística, começam a receber contribuições de diversas áreas das Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, História, etc.) no contexto da perspectiva do letramento.⁴

Para os estudos de letramento, o leitor crítico, uma das habilidades do cidadão crítico (KLEIMAN; MORAES, 1999), é compreendido como sujeito situado sócio-historicamente que organiza e compreende a sociedade na qual está inserido a partir dos usos e funções da leitura dos diversos gêneros textuais⁵ com os quais mantém contato. Em outras palavras, o leitor ou cidadão crítico é aquele desenvolveu a capacidade para lidar com diferentes “práticas discursivas letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 18) ou “letramentos” (MARCUSCHI, 2001, p. 21), ou seja, modelos construídos para os usos culturais em que são produzidos significados baseados na leitura e na escrita. Para essa perspectiva, o sujeito que consegue produzir um esquema de um texto lido domina, por exemplo, a prática letrada levantamento de informações principais de um texto.

⁴ Letramento é um processo complexo “de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita”, distinto da alfabetização (MARCUSCHI, 2001, p. 21). Para maiores detalhes sobre a noção de letramento, sugerimos a leitura de dois estudos pioneiros no Brasil: Soares (1998) e Kleiman (1995).

⁵ Gêneros textuais são textos empíricos que apresentam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Com base nos conceitos de leitor crítico e de prática discursiva letrada, passamos a seguir, a observar três momentos da sequência de aulas de História.

3 A mobilização do leitor crítico

3.1 Introduzindo a temática

Na aula de introdução da temática “Getúlio Vargas e as relações de autoridade no poder”, os alunos foram requisitados a responder às perguntas “Quem foi Getúlio Vargas?” e “O que você sabe sobre sua vida?”. Registradas as considerações discentes no quadro-negro, o professor-pesquisador (PP), de modo a instigar um posicionamento crítico dos alunos em relação à figura em questão, desenvolveu o momento apresentado no Exemplo 1.

Exemplo 1

- PP (...) de acordo com o que a gente conseguiu descobrir sobre Vargas... nós podemos considerá-lo... podemos considerá-lo... um herói nacional?... quem quer falar?...
- A ((*cita o nome da aluna*))
- A1 podemos
- PP podemos?... então por que A ((*cita o nome da aluna*))?
- A1 porque antes os trabalhadores eram quase escravizados... tinham doze horas de trabalho... hoje... o governo deu direito a um salário mínimo... (abriu) a previdência social
- PP pronto essa foi a contribuição de A ((*cita o nome da aluna*))... quem tem alguma outra contribuição... pra dizer?... e aí J ((*cita o nome do aluno*))... você acha que... a gente pode considerar Vargas um herói nacional?
- A2 sim
- PP por quê?
- A2 porque diminuiu a carga horária... porque ()... pros trabalhadores
- (...)
- PP pelo que você sabe de... Vargas aí... a gente pode dizer que ele é um herói nacional D ((*cita o nome do aluno*))?

A3 eu acho assim que não porque... ele como presidente ele tinha que ajudar o país e foi o que ele fez... não colocar ele como um herói (...)

No Exemplo 1, o professor-pesquisador (PP) perguntou se poderia ser atribuído o título de herói ao presidente Getúlio Vargas (podemos considerá-lo... um herói nacional?). Inicialmente, dois alunos apresentam uma resposta afirmativa (A1 podemos; A2 sim), utilizando como argumentos as ações do governante realizadas em benefício dos trabalhadores (A1 hoje... o governo deu direito a um salário mínimo... (abriu) a previdência social; A2 porque diminuiu a carga horária). Ressaltamos, o fato de que as informações utilizadas como argumentos haviam sido registradas no quadro-negro pelo professor-pesquisador (PP), a partir das contribuições dos alunos às perguntas “Quem foi Getúlio Vargas?” e “O que você sabe sobre sua vida?”. Posteriormente, outro aluno demonstra discordância em relação à compreensão de Getúlio como herói (A3 eu acho assim que não porque... ele como presidente ele tinha que ajudar o país e foi o que ele fez). O aluno 3 (A3), diferente de A1 e A2, acredita que benfeitorias de um presidente não são suficientes para considerá-lo herói (não colocar ele como um herói). Porém, ao ressaltar o papel de Getúlio Vargas no auxílio ao país, o argumento utilizado por A3 assemelha-se aos apresentados pelos outros dois alunos, pois menciona ações positivas do referido governante.

Com base no exposto, é possível apontar que, embora os posicionamentos em relação à compreensão de Getúlio como herói sejam diferentes, os argumentos utilizados ressaltam ações positivas de Getúlio em relação ao Brasil, como o auxílio aos trabalhadores. No momento evidenciado, as atitudes de avaliação dos alunos, feitas basicamente a partir de conhecimentos de mundo, são bastante semelhantes a uma visão oficial da História que concebe Getúlio Vargas como um herói. Esse fato, provavelmente, decorre do desconhecimento sobre outros aspectos da vida do governante e/ou da falta de prática de exercitar a própria opinião decorrente de uma leitura sistematizada.

O desenvolvimento posterior da sequência didática teve o objetivo de fornecer subsídios para que os alunos conhecessem e se

posicionassem em relação a outras facetas do presidente Getúlio Vargas no poder, conforme observamos nas subseções seguintes.

3.2 Realizando atividades de leitura e de escrita

No intuito de que os alunos conhecessem o governante com mais profundidade e estivessem aptos para participação em um debate, além da requisição da leitura de capítulos, predominantemente expositivos, do livro didático, foi necessária a inclusão de gêneros textuais não necessariamente produzidos para circular em sala de aula, como as diferentes versões da carta-testamento de Getúlio Vargas, a entrevista *Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?* e a reportagem “DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes”, evidenciados no Quadro 1 “Gêneros textuais utilizados na sequência”, a seguir.

GÊNEROS TEXTUAIS	FONTE
Cartas-testamento de Getúlio Vargas	Enciclopédia Wikipédia
Capítulos de livro didático <i>Diálogos com a História</i>	Livro didático <i>Diálogos com a História</i>
Entrevista <i>Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?</i>	Revista <i>Grandes Líderes da História</i>
Música <i>Não me fale de mineiro/ Muito menos de paulista</i>	CD
Reportagem <i>DIP: máquina de propaganda que controla mentes e conquista corações</i>	Revista <i>História Viva</i>

Quadro 1 – Gêneros textuais utilizados na sequência

A circulação dos gêneros acima apresentados, foi acompanhado da requisição de 5 (cinco) atividades de leitura e de escrita, apresentadas no Quadro 2 “Atividades de leitura e de escrita requisitadas”.

ATIVIDADES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Montagem de uma linha do tempo	Atividade 1
Produção de esquema do LD	Atividade 2
Leitura da reportagem	Atividade 3
Leitura da entrevista e da reportagem	Atividade 4
Produção das perguntas norteadoras do debate	Atividade 5

Quadro 2 – Atividades de leitura e de escrita requisitadas

De posse das atividades, realizamos uma análise das práticas discursivas letradas nelas requisitadas, tendo em vista observar as contribuições para formação do leitor crítico. A sistematização referidas práticas está apresentada no Quadro 3 “Práticas discursivas requisitadas nas atividades de leitura e escrita”, a seguir.

Práticas letradas identificadas ⁶	<i>Estabelecimento de objetivos de leitura</i>	<i>Levantamento de informações</i>	<i>Apresentação de uma opinião</i>	<i>Organização da fala formal pública</i>
Atividades de leitura e escrita	Atividade 1	Atividade 1		
		Atividade 2		Atividade 2
	Atividade 3			
		Atividade 4	Atividade 4	
				Atividade 5

Quadro 3 – Práticas discursivas letradas requisitadas nas atividades de leitura e escrita

⁶ Cada atividade de leitura e escrita requisitada pode conter mais de uma prática discursiva letrada subjacente.

Vejamos a configuração de algumas das atividades nos exemplos seguintes.

Exemplo 2⁷

Em casa, leia atentamente a reportagem “DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes” de autoria de Marco Antonio Cabral dos Santos, publicada na revista História Viva – Grandes Temas, Edição Especial Temática “O Brasil que Getúlio sonhou”, e reflita sobre as seguintes questões:

O que significa a sigla DIP? Por que o autor o descreve como uma “máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes”?

(Atividade 3)

O foco da atividade apresentada no Exemplo 2 é o estabelecimento de objetivos de leitura. No enunciado da atividade, são apresentados o título, autor e suporte de publicação da reportagem a ser lida. Posteriormente, há duas perguntas que deveriam nortear a leitura das oito páginas da reportagem: O que significa a sigla DIP? Por que o autor o descreve como uma “máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes”?

A resposta à primeira pergunta era facilmente identificável na primeira página da reportagem. Já para responder à segunda pergunta, era necessária a leitura integral do texto no qual eram apresentados diversos artifícios utilizados pelo Presidente Getúlio Vargas para angariar a simpatia popular e controlar, até mesmo de modo autoritário, todo o Brasil, concomitantemente.

Com base em observações realizadas no ambiente da pesquisa e em outros contextos de ensino, podemos afirmar que o estabelecimento de objetivos de leitura para leitura de gêneros escritos é praticamente inexistente no espaço escolar. Sendo assim, a atividade

⁷ Os exemplos foram reproduzidos conforme aparecem nos originais recolhidos ao longo da sequência.

em questão tinha como objetivo possibilitar o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, próprias do leitor proficiente, como o monitoramento da compreensão, auxiliando a leitura de um texto relativamente grande e, geralmente, não lido integralmente no espaço escolar: a reportagem.

No Exemplo 3, examinemos trecho da Atividade 2 “Leitura da Entrevista e da Reportagem” classificada como uma atividade de *Levantamento de informações*.

Exemplo 3

1. Com base na leitura da entrevista “Há responsabilidade do Brasil perante o Holocausto?” e da reportagem “DIP: máquina de propaganda que conquista corações e controla mentes”, podemos afirmar que há semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler? Justifique sua resposta.

(Atividade 2)

Na questão 1 da Atividade 2, a leitura integral de dois textos, uma entrevista e uma reportagem, era condição fundamental para a produção de uma resposta, tendo em vista que as semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e Adolf Hitler não estavam diretamente explícitas na superfície dos textos. Havia ainda a necessidade de apresentação de justificativas para uma possível semelhança entre Getúlio Vargas e Adolf Hitler (Justifique sua resposta), evitando respostas baseadas apenas em conhecimentos prévios e sem relações com a materialidade textual. A prática de comparação de dois gêneros que abordam um mesmo tema também evidencia o estabelecimento de uma prática intertextual de leitura.

Ressaltamos que *Levantamento de informações* é entendida como uma prática de localização de conceitos, fatos ou ideias, envolvendo processos inferenciais de diversos níveis (KLEIMAN, 1989; MARCUSCHI, 2008). No âmbito da sequência, a referida prática é também tida como fomentadora das informações a serem utilizadas pelos alunos como argumentos a uma dada opinião expressa no debate proposto.

No Exemplo 4, está apresentado um trecho de uma atividade que requisita a prática discursiva letrada *Apresentação de uma opinião*.

Exemplo 4

1. Para alguns setores da população brasileira, Vargas foi um dos melhores Presidentes da República que o Brasil já teve. Você concorda com a posição desses setores? Justifique sua resposta.

(Atividade 2)

No enunciado da questão apresentada no Exemplo 4, é apresentado um pensamento de parte da sociedade sobre o governante em estudo (Para alguns setores da população, Vargas foi um dos melhores Presidentes da República que o Brasil já teve), em seguida, é requisitado que o aluno indique se concorda ou não com o pensamento mencionado, apresentando argumentos, conforme podemos identificar no seguinte trecho da questão: Justifique sua resposta. Questões como a apresentada no Exemplo 4 favorecem o trabalho com a argumentação consistente, uma das características do leitor crítico apto a participar de um *debate* – um dos focos da sequência.

No Exemplo 5, a seguir, vejamos a constituição da Atividade 5 “Produção das perguntas norteadoras do debate”, que requisita a prática discursiva letrada *Organização da fala formal pública*.

Exemplo 5

Na próxima quinta-feira, dia 29 de novembro, nas aulas de História, realizaremos um debate com a seguinte temática: “Getúlio Vargas no poder: *autoridade* ou *autoritarismo*?”

Com base em seus conhecimentos e nas leituras realizadas sobre a temática a ser abordada no debate, vocês deverão, em grupos, elaborar pelo menos 5 (cinco) questões que poderão ser escolhidas para serem debatidas.

Em nosso debate, haverá a presença de seis debatedores e também será permitida a participação do público. Desse modo, cada grupo deverá eleger dois representantes, um será um dos seis debatedores e o outro porta-voz do grupo no público.

(Atividade 5)

Na atividade apresentada no Exemplo 5, os alunos eram requisitados a produzir pelo menos 5 (cinco) questões possíveis de serem debatidas sobre um tema que supõe um relativo desacordo

entre os interactantes (Getúlio Vargas no poder: autoridade ou autoritarismo?), podendo utilizar, para tanto, as leituras sobre a referida temática realizadas anteriormente.

Vejamos algumas dessas perguntas elaboradas pelos alunos em resposta à Atividade 5, que permitem evidenciar uma ampliação dos pontos de vista acerca de Getúlio Vargas.

Exemplo 6

1. Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: *autoridade* ou *autoritarismo*? (Grupo 1)
2. Vargas foi um bom presidente da República do Brasil? (Grupo 2 e 5)
3. Se você fosse estivesse no lugar de Getúlio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em um ato heróico? (Grupo 4)
4. Você acha que a morte de Vargas teve alguma relação com outros governantes? (Grupo 5)
5. Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói? (Grupo 2 e 5)

(Perguntas norteadoras do debate)

No Exemplo 6, diferentemente das respostas à pergunta introdutória que evidenciavam apenas as ações positivas de Getúlio Vargas, as 5 (cinco) perguntas ressaltam a possibilidade de observação do referido presidente em um dos seus aspectos socialmente considerados negativos, o autoritarismo.

A pergunta 1 “Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?”, através da conjunção “ou”, coloca em debate duas visões sobre o governante: *autoridade* parece ressaltar o direito de um gestor em adotar determinadas atitudes relativamente rígidas, tendo em vista o benefício da população; *autoritarismo* aponta para uma extrapolação dos direitos. Já na pergunta 2 “Vargas foi um bom presidente da República do Brasil?” permite uma resposta que se estende em um contínuo do herói ao mau presidente, fato no mínimo curioso quando se tem a ideia posta de herói. A pergunta 3 “Se você fosse estivesse no lugar de Getúlio Vargas, qual seria sua atitude? Se suicidaria ou enfrentaria as dificuldades em

um ato heróico?”, também através da conjunção “ou”, opõe duas visões: o herói, entendido como aquele que enfrenta os problemas, e o não herói, aquele que opta pelo suicídio.

Por sua vez, apesar de não estar diretamente relacionada à temática introdutória, a pergunta 4 “Você acha que a morte de Vargas teve alguma relação com outros governantes?” também reflete indícios de construção de um leitor crítico. A referida pergunta questiona a veracidade de uma versão oficial da História, segundo a qual Getúlio Vargas suicidou-se. Provavelmente, o surgimento dessa questão está relacionado à discussão sobre a razão da existência de duas versões da carta-testamento (cf. Quadro 2). Por fim, a pergunta 5 “Em seu tempo, Vargas foi considerado um herói?” evidencia uma nova possibilidade de discutir a pertinência de atribuir o título de herói ao presidente em questão. Salientamos que o roteiro do debate, elaborado com a participação dos alunos, surge quando os conhecimentos discentes em relação a Getúlio Vargas são maiores, permitindo posicionamentos mais consistentes.

3.3 Debatendo – Getúlio Vargas no poder: autoridade ou autoritarismo?

No Exemplo 7, evidenciamos dois momentos da execução do debate, nos quais é discutida a pergunta 1 presente no roteiro Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo?.

Exemplo 7

M então vocês... eles disseram aqui que viam como autoridade... vocês veem como autoritarismo?

D1 não... eu vejo como autoridade porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?... ele tinha que ter autoridade com o povo

(...)

M então para que servia a ditadura nessa época então?

D5 seria pra ele dominar mais... pra Getúlio Vargas conseguir mais poder

M G ((*cita o nome do aluno*))

- D4 eu também acho que não era necessário não... porque assim ele já tá querendo ser eu mudo de opinião não era autoridade aí não... era autoritarismo ele queria todo o poder
- M então você já tá mudando de opinião?
- D4 isso... porque ele queria ter o poder todo pra ele se ele tá querendo exercer autoridade de mais autoritarismo no caso aí eu acho que não é necessário não visse (...)
- M pronto agora vamô pensar as conclusões que a gente tirou do debate lá pro debate aqui... Hitler... Vargas autoridade ou autoritário?
- D5 os dois

No Exemplo 7, em resposta à pergunta do moderador do debate (M), papel exercido pelo professor-pesquisador (PP), o debatedor 1 (D1) afirma que a palavra que melhor combina com Getúlio é autoridade (eu vejo como autoridade), utilizando como argumento a pertinência das atitudes de Vargas, tendo em vista a necessidade da ordem no país (porque pra ser um presidente se ele fosse deixar o Brasil virar uma baderna as leis que ele pusesse não iam ser cumprida né?). No momento evidenciado, início do debate, o posicionamento de D1 foi compartilhado pelos outros debatedores. Posteriormente, com o desenvolvimento de outras perguntas, a posição dos debatedores sofre uma mudança. Após a referência ao período da ditadura de Vargas, o Moderador (M) questiona o objetivo do referido regime governamental (então para que servia a ditadura nessa época então?). O debatedor 5 (D5) afirma que o objetivo era o aumento de poder (seria pra ele dominar mais). Em seguida, o debatedor 4 (D4) retifica posição anteriormente exposta (eu mudo de opinião não era autoridade aí não... era autoritarismo), argumentando que a centralização do poder, através de uma ditadura, não seria aceitável como uma atitude de um governante (no caso aí eu acho que não é necessário não visse).

Nos momentos finais do debate, em resposta à retomada da pergunta Qual das palavras combina melhor com Getúlio Vargas: autoridade ou autoritarismo? (Vargas autoridade ou autoritário?), todos

os debatedores afirmaram que tanto a designação “autoridade” quanto “autoritário” poderiam ser atribuídas a Vargas (os dois). Observemos que o intuito da realização de um debate na aula de História não é a construção de apenas uma visão de uma figura política (*é bom* ou *é ruim*), mas a possibilidade de verificar diferentes facetas dela enquanto esteve no poder.

Os momentos evidenciados no Exemplo 7 demonstram que os alunos deixam de apresentar avaliações submissas a uma visão bastante disseminada no senso comum segundo a qual Getúlio Vargas foi um grande “herói” ou “pai dos pobres”. A análise consegue evidenciar posicionamentos críticos e consistentes, construídos a partir da observação dos aspectos positivos e negativos do governante em questão.

Considerações finais

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (BRASIL, 1998, p. 77), são sugeridas treze situações didáticas. Dentre elas, destacamos, aqui, duas:

Questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas ideias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos [...]

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens.

A análise dos três momentos da sequência demonstrou a possibilidade de vivenciar as duas situações didáticas acima apontadas, contribuindo para a formação de leitores críticos conforme sugerem as orientações governamentais e acadêmicas. É necessário ressaltar, que a condução da referida sequência foi realizada em grande parte pelo professor-pesquisador (PP), um profissional da área de Letras e não de História, em um cenário, a escola pública, tradicionalmente marcado por problemas de diversas ordens. Sabemos, contudo, que a experiência analisada é, infelizmente, episódica no contexto observado como pudemos observar em outras pesquisas (PEREIRA; SILVA, 2006).

O exposto acima demonstra um possível espaço para a atuação dos profissionais da área de Letras na construção de soluções para os problemas de uso da linguagem, oral ou escrita, nas interações em sala de aula em parceria com outros professores em projetos interdisciplinares. A abordagem interdisciplinar não é fácil de ser realizada, uma vez que demanda a adesão de diferentes professores ao trabalho em grupo e/ou ao compartilhamento de novos posicionamentos metodológicos, mas, mesmo assim, é ainda muito enriquecedora para os sujeitos envolvidos, professores e alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto**. Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In: _____. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: _____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 21-33.

_____. ; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SCHÄFFER, N. O. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

NOVA ESCOLA. Ler em todas as disciplinas. São Paulo: Abril, 2009. Edição Especial.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 12-13.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. Produção de gêneros e concepções de leitura de professores do Ensino Fundamental. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 21., João Pessoa, 2006. **Anais...** João Pessoa: Idéia, 2006. p. 411-419.

PIETRO, J-F; KANEMAN-POUGATH, M.; ÉRARD, S. Un modèle didactique du ‘débat’: De l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, Genebra, n. 39-40, p. 100-129, 1996/1997.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.