

Ensino da Língua Portuguesa

Dimensões, contextos, pedagogias e práticas

Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa

Juliana Cunha
José António Brandão Carvalho
(organizadores)

Ensino da Língua Portuguesa

Dimensões, contextos, pedagogias e práticas

Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa

Juliana Cunha
José António Brandão Carvalho
(organizadores)

-

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho

Ensino da Língua Portuguesa
– dimensões, contextos, pedagogias e práticas

Título

Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas
Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa

Organizadores

Juliana Cunha
José António Brandão Carvalho

Editor

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho

Data

Dezembro 2020

ISBN

978-989-8525-68-0; [Suporte Eletrónico]

ÍNDICE

Introdução	7
Ensino da língua portuguesa – Dimensões, contextos, pedagogias e práticas	8
José António Brandão Carvalho & Juliana Cunha	
Conferências	12
Texto e gramática: notas sobre ensino de Língua Portuguesa na escola	13
Sírio Possenti	
O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil	20
Fernanda Mussalim	
Comunicações	29
Investigando modos de promoção e desenvolvimento do letramento acadêmico/escolar .	30
Ana Lúcia Almeida	
Experiências literárias de jovens leitores de meios populares: as influências da mediação escolar.....	36
Eliana Almeida & Virgínia Oliveira	
A “fabricação do poético” em produções escritas nos contextos de letramento dominante e de letramentos locais ou vernaculares	44
Paulo Roberto Almeida	
Leitura, escrita e relações intersubjetivas	52
Márcia Fonseca de Amorim	
Emprego dos pronomes clíticos do português europeu em <i>corpora</i> de aprendizagem de Português Língua Estrangeira.....	60
Jorge Baptista, Joaquim Guerra, Sónia Reis, Fátima Noronha, Rui Talhadas, Graça Fernandes, José Marques, João Marques & Alexandra Mariano	
Da preparação à leitura – Estratégias de interação pedagógica	70
Célia Pereira Barbeiro	
Escrita: investimento na linguagem por parte dos alunos do ensino básico	79
Luís Barbeiro	
<i>Vou falar português com quem?</i> Reflexão sobre projeto TANDEM entre estudantes chineses e estudantes portugueses.....	88
Ana Barbosa, Cláudia João, Luís Barbeiro, Marta Alexandre & Patrícia Barros	
O teste diagnóstico de proficiência linguística como instrumento de trabalho do docente de PLE	94
Ana Barbosa, Cláudia João, Luís Barbeiro, Marta Alexandre & Patrícia Barros	
A formação do leitor literário no contexto escolar: o olhar de professores acerca da importância do trabalho com a literatura e os clássicos em sala de aula.....	102
Raquel Barbosa & Isabel Frade	
Implementar o ensino de línguas baseado em tarefas na aula de Português Língua Não Materna	109
Catarina Castro	

As facetas do “letramento” na formação de formadores e de professores do PNAIC e PNEP: uma análise comparativa.....	118
Virna Catão & Maria de Lourdes Dionísio	
A promoção da literacia na europa: iniciativas políticas e suas implicações no plano educativo português	126
Juliana Cunha & Maria de Lourdes Dionísio	
<i>Entre Cila e Caríbdis</i> : intransitividades da leitura literária no 2º ciclo do ensino básico..	135
Pedro Balaus Custódio	
Português: língua de acolhimento para imigrantes haitianos.....	144
Alexandra Espíndola, Flávia Walter, Helen Miranda, Luciana Colussi & Rosana Cuba	
Letramento racial e literário: uma abordagem para a promoção do ensino antirracista nas aulas de Língua Portuguesa.....	150
Ivan Espinheira Filho & Míria Oliveira	
Formação de leitores por meio do ensino de literatura: contribuições e perspectivas do letramento literário	157
André Galvão & António Carvalho da Silva	
Educação literária: texto, contexto e interdisciplinaridade	163
Carlos Gileno & Rosangela Gileno	
Dificuldades no desenvolvimento da leitura crítica em contexto escolar brasileiro: o apagamento das vozes sociais que constituem dialogicamente os textos	168
Norma Goldstein & Viviane Bartho	
Recriação da obra <i>A Maior Flor do Mundo</i> , de José Saramago, por crianças do 1º ciclo de formação humana.....	175
Maria Elisa Grossi	
Dificuldades e desafios de um professor de Português Língua Estrangeira em Portugal..	182
Joaquim Guerra	
Literatura juvenil na perspectiva dos professores-mediadores: dos objetivos às escolhas	190
Lívia Leal & Maria Zélia Machado	
O conto “Nós Choramos Pelo Cão Tinhoso” de Ondjaki, numa perspectiva da educação literária	198
Danuza Lima	
Processos de alfabetização: a construção de conceitos, de textos e de sentidos	204
Paula Lopes & Maria Letícia Machado	
A formação de professores no curso de pedagogia para o ensino da Língua Portuguesa: expectativas e desafios.....	210
Jane do Carmo Machado	
Análise linguística na educação básica: trabalhando fatos da língua nas modalidades oral e escrita	218
Roseane Bastista Feitosa Nicolau	
Terno de Reis em (Dis)curso: tradição, pesquisa e vivência cultural.....	226
Cristina Maria de Oliveira	

O ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros: desafios culturais	233
Monique Pinto de Oliveira & Jane do Carmo Machado	
Unidades léxicas especializadas: análise de atividade de ensino de vocabulário em livros didáticos do ensino médio	240
Rosemeire de Souza Pinheiro	
Fluência de leitura na transição do 3.º para o 4.º ano	249
Maria Helena dos Santos Ramos & Pedro Balaus Custódio	
O plano de texto do artigo científico: conteúdos e segmentação	255
Rute Rosa	
Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: teoria e prática	263
Edleide Santos Roza	
Leitura, educação em português e perfil do cidadão para o século XXI	272
Cristina Manuela Sá	
Ler para ensinar a ler: uma proposta de formação continuada a professores de português da rede pública de ensino	279
Maria Salete	
O efeito de humor na construção de piadas – Um caminho para a compreensão textual.	288
Diana Silva Santos & Leilane Ramos da Silva	
Letramento crítico: um estudo de caso com alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Senador Gonçalo Rollemberg/ Japaratuba-se	296
Diana Silva Santos & Iderlânia Costa Souza	
O lugar do conhecimento linguístico no ensino da Língua Portuguesa.....	301
Alessandra Santa Rosa da Silva, Juzelly Fernandes Barreto Moreira & Maráisa Damiana Soares Alves	
O papel do conhecimento gramatical no desenvolvimento da expressão escrita: o caso de manuais escolares de Português do ensino básico	308
António Carvalho da Silva	
No(s) domínio(s) da escrita: um olhar sobre exames luso-brasileiros	316
Leilane Ramos da Silva & António Carvalho da Silva	
O despertar do prazer pela leitura com base na obra de Valter Hugo Mãe	324
Ingrid Teixeira da Silveira & Me. Alceu Vanzingo	
Abordagem de gêneros e as condições de produção em propostas de escrita de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio	331
Maria Elias Soares & Maria Elisaudia de Almeida Pereira	
Ensino e cognição: o pronome no livro didático	340
Iderlânia Costa Souza & Diana Silva Santos	
Trabalho diversificado para a construção de inferências no 6º ano do ensino fundamental	347
Iderlânia Costa Souza	
Leitor-Detetive: jogo digital desenvolvendo a leitura	355
Marcos André Souza & Denise Porto Cardoso	

Constatações de um estudo sobre compreensão da leitura e consciência linguística no 9.º ano do ensino fundamental	365
Patrícia Martins Valente	
O ensino de literatura e as adaptações audiovisuais	373
Bianca do Rocio Vogler	
Português: língua de acolhimento para imigrantes haitianos.....	381
Flávia Walter, Helen Parnes Miranda & Luciana Colussi	
As experiências em português do Brasil como segunda língua de uma intercambista francófona.....	387
Juliana Harumi Chinatti Yamanaka	

INTRODUÇÃO

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – DIMENSÕES, CONTEXTOS, PEDAGOGIAS E PRÁTICAS

José António Brandão Carvalho¹ & Juliana Cunha²

^{1, 2} CIED, Universidade do Minho

Reunimos neste livro os textos de duas conferências e de quarenta e oito comunicações apresentadas no VII SIELP - *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, que, sob o tema *Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas*, decorreu na Universidade do Minho, em Braga (Portugal), em julho de 2018.

Esses textos, pela sua diversidade temática, são a melhor evidência de que o ensino da Língua Portuguesa, ou do Português, conforme a designação adotada em cada um dos lugares em que ocorre, é uma atividade complexa, se considerarmos a multiplicidade de aspetos que envolve, a natureza diversa dos diferentes saberes nele implicados, as características específicas dos aprendentes e a variedade de contextos onde se concretiza.

Podemos, assim, encontrar diferentes configurações da Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, plasmadas nos textos que integram este volume: língua materna e língua não materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de herança, língua de acolhimento e de integração.

Na verdade, ao falarmos de ensino da Língua Portuguesa no século XXI, não nos podemos circunscrever à sua concretização no contexto formal dos sistemas de ensino de países, como Portugal ou o Brasil, em que o Português é a língua materna (L1) da maioria dos alunos que os frequentam.

Temos igualmente de perspetivar a Língua Portuguesa como Língua Segunda (L2): por um lado, considerando o seu enquadramento em países africanos e em Timor Leste, países que, não tendo o Português como língua materna da maioria das suas populações, o adotaram como língua oficial e de escolarização; por outro, tendo em mente os casos, cada vez mais numerosos na atualidade, fruto dos intensos movimentos migratórios a que assistimos, dos que, não tendo o Português como língua materna, o aprendem, em contexto escolar ou noutro contexto, nos países em que ele goza do estatuto de L1.

O quadro é, contudo, mais vasto e temos também de considerar o Português ensinado como Língua Estrangeira (LE), que vem ganhando uma crescente relevância face ao reconhecimento da sua importância no mundo atual, ou de Língua de Herança, quando é ensinado em comunidades de emigrantes espalhadas pelos quatro cantos do mundo.

O presente livro é também uma evidência da especificidade Português enquanto objeto de ensino e da diversidade de aspetos que ele envolve.

Essa especificidade decorre em primeiro lugar, do facto de esse objeto, a língua e a linguagem, ser simultaneamente o meio da sua transmissão (Faria, 1983; Fonseca, 1994; Castro, 1995), por outras palavras, o conteúdo da aula, isto é o que os alunos devem aprender, e a linguagem que configura a interação pedagógica que procura concretizar esse objetivo. Decorre também da natureza predominantemente processual dos seus conteúdos, que têm sobretudo a ver com o *saber-fazer*, conteúdos que configuram competências que o aluno desenvolve e aplica, na vida escolar e para além dela, no espaço e no tempo. Só nesta perspetiva é que são também relevantes os saberes de tipo declarativo que a disciplina necessariamente também encerra, saberes “pelos quais o aluno aprende ou apreende determinados objetos” e cuja posse pode ser comprovada pela sua enunciação (Barbeiro, 2003, p. 32). Entre estes, pensamos concretamente nos conhecimentos de natureza gramatical, sobre o funcionamento da língua, que só fazem verdadeiramente sentido na medida em que forem consciencializados e devidamente mobilizados em situações concretas de uso da linguagem.

É à luz destes usos da linguagem que perspetivamos também a diversidade que a disciplina de Língua Portuguesa encerra: a oralidade, a leitura ou a escrita constituem o foco de muitos dos textos incluídos neste livro; igualmente o é a educação literária que, à luz dos

documentos programáticos que vigoram em Portugal, visa “ (...) não só o “conhecimento, a leitura e a apreciação estética de obras (...) que constituíram um marco do pensamento e da literatura (...), mas também o desenvolvimento de hábitos de leitura” (Portugal, 2018).

Não podemos, no entanto, fixar a questão do ensino do Português no contexto restrito das salas onde decorrem as aulas desta disciplina. Ela tem de ser projetada para o âmbito mais vasto dos domínios da Educação e Linguagem e da Literacia. Literacia, que não devem ser entendida de forma redutora, na linha do que Street (1984) designa por “modelo autónomo” e Hannon (2000) por “modelo unitário”, que a perspetivam como um conjunto de competências individuais e descontextualizadas, as quais, assim que adquiridas, podem ser transferidas e aplicadas em qualquer contexto. Deve, pelo contrário, enquadrar-se antes na do “modelo ideológico” (Street, 1984) ou “pluralista” (Hannon, 2000), que acentua a natureza social e contextualizada dos eventos de literacia e as questões de poder e de autoridade que neles estão implicadas (Dionísio, 2006; Hannon, 2000, Kleiman, 1995; Street, 1984; Russell *et al*, 2009). Nesta ordem de ideias, outras questões emergem, como, por exemplo, a do papel da literacia nos processos de construção e expressão do conhecimento, com incidência nas práticas específicas de leitura, no contexto das diferentes disciplinas do currículo e o relevar da importância da escrita como ferramenta de aprendizagem.

Estas questões, do domínio da chamada “literacia disciplinar” (Dionísio, 2018; Shanahan & Shanahan, 2012), que percorrem e interpelam, igualmente, o ensino da Língua em todos os níveis de escolaridade, exigem a produção e a disseminação de conhecimento sobre como ‘navegar através’ de diferentes formas textuais mobilizadas no contexto escolar. Por outras palavras, considerando que a cada disciplina corresponde “uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever especializados” (Dionísio, 2018, p. 75), é cada vez mais evidente a necessidade de incorporação, nas escolas, de um repertório de estratégias que permita conduzir os alunos a responderem efetivamente às exigências levantadas pelo uso de diferentes formas textuais características das diversas disciplinas do currículo (Klemp 2004).

Os textos deste livro são ainda uma evidência da vitalidade da investigação no campo da Didática da Língua Portuguesa, que assume como objeto de estudo não só “os processos (eminentemente verbais) de transmissão/aquisição de competências que têm lugar na aula de Português” mas também “textos que, a diferentes níveis e com diferentes destinatários, a regulam: programas, manuais, textos de carácter metadiscursivo”, bem como, numa perspetiva de recontextualização, “os textos produzidos no âmbito das disciplinas cujos objectos constituem os conteúdos que na aula de língua materna são alvo de transmissão”. (Castro, 1995, p. IX). O campo da Didática do Português tem estado bastante ativo ao longo das últimas décadas, desenvolvendo investigação e produzindo conhecimento relevante sobre os diferentes domínios implicados na aula de Língua Portuguesa. Muitos dos textos aqui publicados descrevem e apresentam os resultados de processos de investigação desenvolvidos em diferentes cenários e tendo como objeto diferentes aspetos do ensino e da aprendizagem do Português. Outros descrevem “boas práticas”, assentes nos resultados dessa investigação, outros, ainda, poderão sugerir alguma dificuldade na generalização dessas “boas práticas” no universo escolar, em linha com que tem sido constatado noutros estudos (Carvalho, 2019) que mostram que, pelo menos em Portugal, apesar de algumas mudanças, muito ainda é preciso fazer para que a disciplina possa dar uma resposta cabal aos desafios do tempo atual em que, fruto do desenvolvimento de novas tecnologias, novos contextos de uso da linguagem vão emergindo, dando origem a novos géneros textuais, muitos deles de carácter multimodal.

Esta realidade remete para o problema da preparação dos professores, seja na sua vertente da formação contínua e ao longo da vida, seja na vertente da formação inicial, que, em Portugal, no momento atual, vem ganhando grande atualidade, face ao envelhecimento da população docente e à previsão de, a curto prazo, se assistir a um elevado número de aposentações de professores, com a decorrente necessidade da sua substituição.

Quando se pensa a formação de professores de Português não se pode ignorar o tempo que vivemos e, nessa perspetiva, é fundamental considerar o aluno que temos perante nós e a resposta que a Escola deve dar às suas necessidades. Nesse âmbito, assumem

particular relevo documentos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Portugal 2017), que, em Portugal, se assume como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.8), no qual se procura definir o perfil do jovem que conclui a escolaridade obrigatória (em Portugal, o 12º ano).

Uma leitura desse documento permite identificar dimensões em que disciplina de Português está diretamente implicada, nomeadamente, no desenvolvimento das múltiplas literacias, do pensamento crítico e autónomo e da capacidade de comunicação, da capacidade de lidar com a mudança num mundo em transformação e na aprendizagem ao longo da vida. A disciplina de Português desempenha, diretamente ou de forma implícita, um papel fulcral no desenvolvimento de competências do âmbito da maioria das áreas referidas no documento, no pressuposto de que a linguagem é não só um meio de comunicação, pelo qual o sujeito se relaciona com os outros e se insere em diversos contextos sociais, mas desempenha também um papel fundamental na estruturação e desenvolvimento do pensamento e na configuração e expressão do conhecimento, aspetos essenciais na perspetiva de uma aprendizagem ao longo da vida num mundo em constante e rápida transformação.

Podemos questionar até que ponto a formação de professores de Língua Portuguesa que temos hoje consegue preparar sujeitos para, no contexto da escola, em geral, e no da aula de Português, em particular, darem resposta aos desafios e às exigências que tal perfil coloca. Esta é, naturalmente, uma questão que tem de ser debatida num futuro próximo, em eventos como o SIELP.

Mais do que apresentar um livro que reúne dezenas de textos focados em temas do âmbito do ensino da Língua Portuguesa / Português, foi nossa intenção, neste capítulo introdutório e naturalmente sintético, demonstrar a complexidade da questão, a multiplicidade de aspetos que ela envolve e identificar um conjunto de tópicos que devem ser pensados e discutidos tendo em vista a criação de condições para que os alunos, pela frequência da disciplina, devolvam as competências necessárias para, pelo uso a linguagem, poderem participar ativa e criticamente nos múltiplos contextos em que inserem ou virão a inserir ao longo da sua vida.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: U. Minho - D.M.E.
- Carvalho, José A. Brandão (2019). E agora ...já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas práticas pedagógicas. In Madalena Teixeira (Coord.), *Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade* (pp. 183-206). Santarém: I. P. Santarém - E.S. E..
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U. Minho - I.E.P./C.E.E.P..
- Dionísio, M. L. (2006). *Educação e Literacias* (Relatório de Disciplina elaborado no âmbito de concurso para Professor Associado, documento policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Dionísio, M. L. (2018). ‘Literacia disciplinar’: perceções de professores do ensino básico. *Raído*, 12(30), 73-90.
- Faria, I. (1983). Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras*, 4/5/6.
- Fonseca, F.I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In A. Kleiman (Org.), *Os Significados do Letramento* (pp. 15-61). Campinas, SP: Mercado das Letras.

- Klemp, R. (2004). *Academic Literacy: Making Students Content Learners*. Great Source Professional Articles. Recuperado de http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf.
- Portugal (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Portugal (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil do Aluno - 12^o Ano do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
- Russell, D. et al. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.
- Shanahan, T. & Shanahan C. (2012). What is disciplinary literacy and Why does it matter?. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONFERÊNCIAS

TEXTO E GRAMÁTICA: NOTAS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA¹

Sírio Possenti
Unicamp/CNPq

INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma grande onda em favor de um ensino que privilegie os gêneros textuais/discursivos. Supostamente, isto significaria que os estudos de língua na escola levam em conta o fato de que vivemos na era do discurso, e que se sabe agora que são os gêneros que estabelecem uma relação entre a língua e o mundo, não mais as palavras.

Mas, em geral, esta expectativa é frustrada. Os gêneros são considerados privilegiadamente em sua estrutura formal (a famosa estrutura relativamente estável), desprezando o que Bakhtin chamou de tema e de estilo. Não deveria ser difícil dar-se conta de que os gêneros estão ligados aos campos ou esferas. Bastaria considerar que só há sermões no discurso religioso, papers no científico, notícias no jornalístico, sentenças no jurídico, receitas no culinário, etc.

Na escola – e em muitos livros – esta relação fica implícita. Na prática, os alunos são instados a reconhecer ou a reproduzir, por exemplo, notícias sem que haja jornal ou revista, receitas sem que se fale de culinária.

Apesar desta nota negativa sobre o lugar dos gêneros, considero que não é este desvio o principal entrave para um ensino mais proveitoso, mas a gramática. Por duas razões, basicamente:

- a) há uma crença, nem sempre explicitada, de que não se pode aprender regras sem passar pela gramática explícita (para concordar um verbo com o sujeito seria preciso saber qual é o sujeito em uma oração, o que é um verbo e como se conjuga). Eventualmente, esta prática ocorre também nas aulas de língua estrangeira (o resultado é que ninguém a aprende, embora venha a conhecer aspectos de sua gramática). Despreza-se tudo o que as crianças fazem todos os dias em seu processo de aprender uma língua. E se esquece, o que talvez seja pior, que os mesmos tópicos são ensinados todos os anos, às vezes em diversas aulas durante o mesmo ano, sem sucesso algum – porque a língua é mais poderosa do que as aulas;
- b) outra crença é que a gramática seria o sustentáculo de uma língua “boa”, “correta”, que os usos estariam destruindo. Por isso seu ensino seria essencial. Também não se percebe que os lugares em que a língua estaria ruindo são sempre os mesmos, para a escola, e nem são aqueles em que a língua mais varia ou muda de fato; os livros se repetem, copiam-se uns aos outros e, assim, não incluem novos “problemas” – por exemplo, as variantes das orações relativas e os erros ortográficos decorrentes da variação linguística.

Uma das formas de superar estas barreiras é colocar de fato o texto no centro das atividades escolares. Por isso, vou sugerir que as aulas de gramática e de texto se superponham, mas a partir dos textos. Desdobro a abordagem em atividades de leitura e de escrita, mais brevemente em alguns tópicos do que em outros.

A LEITURA

Divido a questão da leitura em dois tópicos: textos longos (romances, biografia, ensaios...) e textos breves.

Quanto aos textos longos, o objetivo básico é criar hábitos de leitura, de vida intelectual. Para tanto, a “tarefa” é apenas ler, se é que se pode associar “ler” com “apenas”.

Ou seja, trata-se de ler, ler, ler. Com o tempo, e informalmente, pode-se chamar atenção para determinados aspectos: se o narrador é onisciente ou não, se o romance é cronológico ou inclui flash-backs, se é formalmente inovador (uma coleção de cartas como *Ligações perigosas*, um diário como *Memorial de Aires*), se “dialoga” com outros textos...

Em relação aos textos breves, sugiro que sejam escolhidos em função de sua complexidade, isto é, que sejam merecedores de análises detalhadas. Podem ser provérbios (ou provérbios alterados), slogans, pequenas frases, manchetes, tiras, piadas, desde que sua estrutura mereça o tempo que se vai gastar em sua análise, e também que seu sentido e sua relação com outros textos do mesmo tipo seja relevante.

A análise constará da descrição minuciosa do material linguístico e de sua interpretação. Essa abordagem vale também para imagens: fotos, charges, propagandas...

As pequenas frases

Piadas

Estes textos podem ser selecionados em função das questões sintáticas que põem em relevo. Pode-se analisar, por exemplo, piadas interessantes como:

- O que á idade da pedra polida
- Uma época antiga quando as pessoas eram educadas

A leitura da piada obriga a considerar duas estruturas, que podem ser assim representadas:

- [idade da (pedra polida)] = “polida” se refere a “pedra”
- [idade da pedra (polida)] = “polida” se refere a “idade da pedra”

Esta análise sugere outras questões: por exemplo, os dois diferentes sentidos de “polida”: (a) lisa (e não apenas lascada); (b) educada, fina, elegante.

Outro exemplo:

- O que eu mais gosto de fazer é tocar a campainha para chamar a empregada
- Você tem empregada?
- Não, mas tenho campainha.

Aqui também se trata de ambiguidade decorrente das diferentes relações sintáticas entre as diversas partes do período, cujas estruturas podem ser assim representadas:

- So [Tocar a campainha (S₁ para chamar a empregada)]
- [Tocar a (S_N campainha (A_{DJ} para chamar a empregada))]

Num caso, trata-se de um tipo de campainha (uma oração adjetiva); no outro, da finalidade que tem em vista quem a toca (uma oração final).

O exemplo seguinte ilustra relações entre partes do texto (objeto de teorias do texto - questão relativa à anáfora):

- José visita seu amigo e leva consigo sua cadela Madona. A cadela entra e sai da casa do amigo, que fica incomodado e pede ao visitante:
- Não deixe a cadela entrar na casa. Ela está cheia de pulgas.
- E o dono da cadela ordena:
- Madona, não entre na casa! Ela está cheia de pulgas.

O pronome “ela” tanto pode correferir “casa” quanto “cadela” (se o animal fosse macho ou se a cena ocorresse em um apartamento, a piada seria impossível).

O exemplo seguinte ilustra outro fenômeno: o da relação entre um pedido incomum e outro muito comum (trata-se de supor – ou de explicitar - um saber prévio):

No final de uma conferência sobre fenômenos raros, o palestrante faz um convite: - Quem aqui tem poderes telecinéticos, levante **minha** mão

A graça desta frase decorre do fato de que, usualmente, pede-se que as pessoas levantem sua mão, não a mão de quem faz o convite ou o pedido; também é relevante, claro, que se saiba o que significa “telecinesia”...

Frases que evocam memória ou intertexto

Este fenômeno pode se representado por pseudo-manchetes que circularam à época da recente crise da Grécia. Selecciono algumas (podem ser encontradas no Google):

Aquiles vai tratar o calcanhar na saúde pública.
Hércules suspende os 12 trabalhos por falta de pagamento.
Narciso vende espelhos para pagar a dívida do cheque especial.
Sócrates inaugura Cicuta's Bar para ganhar uns trocados.
Dionísio vende vinhos à beira da estrada de Marathónas.
Hermes entrega currículo para trabalhar nos correios.
Afrodite aceita posar para a Playboy.

Cada uma destas frases supõe que o leitor conheça (ou descubra) uma característica peculiar a cada personagem mencionada (por exemplo, que Sócrates tomou cicuta, (que é um veneno), que Afrodite era a deusa da beleza e do amor, que o calcanhar de Aquiles tinha uma peculiaridade, que Narciso se suicidou ao ver sua imagem, não importa muito se num espelho ou em outra superfície, etc. Atualmente, estas características podem ser pesquisadas no Google.

Outro tipo de material com as mesmas características são as seguintes manchetes de um caderno sobre comida de um jornal brasileiro (O Estado de S. Paulo). Como se pode ver, elas jogam com diversos tipos de textos similares, como outras manchetes, títulos de livros, etc. Vejam-se alguns exemplos, com o respectivo intertexto mencionado entre parênteses:

“Um sabor que se discute” (gosto não se discute)
“Coma-o ou deixe-o” (ame-o ou deixe-o)
“Osso mole de comer” (osso duro de roer)
“Por que os cardápios dobram” (por quem os sinos dobram)
“Viagem em busca da roça esquecida” (em busca do tempo perdido)
“Vão-se os filés, ficam os dedos” (vão-se os anéis, ficam os dedos)
“O incrível exército de panetone” (o incrível exército de Brancaloneo)
“Os cozinheiros também comem” (os brutos também amam)
“Uma manga na carta” (uma carta na manga).

Considere-se o último exemplo: em “carta na manga”, “carta” e “manga” designam originalmente – e respectivamente - uma parte do vestuário e um elemento de baralho; depois tornam-se uma metáfora para soluções inesperadas; no jornal, em ordem diferente, designam uma fruta e um cardápio (é uma sugestão de sobremesa à base de manga).

REESCRITA

Reescrever para revisar e adequar ao gênero.

Os textos produzidos por alunos podem (devem?) ser retomados em aula para diversas finalidades, sendo três as principais: diagnóstico das inadequações, cuja origem pode ser a variação e/ou a mudança linguística (que deve então ser explicada), para apresentação das formas “corretas” (ou seja: para as aulas de gramática normativa) e para a estilização do texto, conforme o gênero de que se trate. Atualmente, considerando-se que

praticamente todos usam celulares para trocas de mensagens, os aplicativos podem servir para a produção de textos a serem depois adequados aos objetivos da escola.

Considere-se o seguinte texto de aluno publicado em anexo a uma reportagem sobre o “mau estado das escolas”.

A violencia começo assim um impresto a borracha para o outro colega ai, u outro perde o a borracha ai o outro falo: daí minha borracha que eu vou usar agora o meu eu perdi o outro falou: se vai da outra. Eu não vou dar não então eu ti pego na hora da saída. aí começo. Ai porrada de lá porrada de cá e assim vai. Aí ou tro tiro arma do bolso e atiro: pro que isso pessoal por causa de uma borracha seis vão brigar?

O que fazer com este texto? Assinalar os erros com uma caneta vermelha e devolver ao aluno, com uma nota ruim? É o que a escola tem feito. Mas pode-se mudar essa prática (inútil)!

A primeira medida seria verificar que, ao lado dos erros, há muitos acertos... (borracha, colega, pessoal, etc.), sem contar que, mesmo nas palavras em que há erros (impresto), há mais acertos do que erros: há nesta palavra um erro no começo e um no final; fora isso, a grafia está correta. Em “eu não vou dar não” falta uma vírgula, mas o restante está correto. E assim por diante.

A segunda medida é encontrar uma explicação para os erros. Por exemplo, em “impresto” por “emprestou”, ocorre um alçamento do “e” átono inicial, que acaba por ser grafado com “i” (como se fala...), que é um efeito muito comum na escrita de pessoas pouco letradas; o mesmo se diga do “o” final por “ou”: muitos ditongos perdem a semivogal no português no Brasil, de forma que a pronúncia [imprestô] é corrente (como [falô], [atirô], mesmo na fala de pessoas cultas.

Estas duas atividades, acrescida de indicações sobre pontuação, transformam este texto em, por exemplo:

A violência começou assim: um emprestou a borracha para o outro colega. Aí, o outro perdeu a borracha. Aí o outro falou: dá minha borracha que eu vou usar agora. Ô meu, eu perdi. O outro falou: você vai dar outra. Eu não vou dar não. Então eu te pego na hora da saída. Aí começou. Aí, porrada de lá porrada de cá e assim vai. Aí o outro tirou arma do bolso e atirou. Por que isso, pessoal? Por causa de uma borracha vocês vão brigar?

As atividades a partir de textos assim podem seguir. Por exemplo, pode-se ensinar (praticando...) regras canônicas que levariam o texto ao formato seguinte (com pequenas intervenções de um narrador e outras normas, como os travessões que introduzem as falas):

A violência começou por causa de uma bobagem. Um menino emprestou a borracha para um colega, que a perdeu. Num certo momento, o dono da borracha falou:
- Dá aí minha borracha, que eu vou usar agora.
- Ô meu, eu perdi, respondeu o outro.
E a conversa foi ficando mais tensa.
- Você vai ter que me dar outra.
- Eu não vou dar não.
- Se não me der outra, eu te pego na saída.
E então começou a briga. Houve troca de socos e ponta-pés. Até que um deles tirou uma arma do bolso e atirou. Foi quando interveio uma menina dizendo:
- Por que isso, pessoal? Vocês vão brigar desse jeito por causa de uma borracha?

Além de adequar o texto (tarefa que pode continuar, com uma descrição mais detalhada da “briga”, por exemplo, ou apresentando características das personagens, ou descrevendo a sala de aula ou o pátio da escola...), pode-se destacar algumas frases para “exercícios de estilo”. Por exemplo: é uma regra do português que o objeto possa ser apagado, pelo menos havendo contexto que permita sua recuperação:

“... que eu vou usar agora” pode ter o objeto preenchido de três maneiras (a borracha, ela, -a), além de a posição poder ficar vazia; o mesmo ocorre com “perdi” (ela, a borracha, -a); com “dar” (ela, a borracha, -a – dá-la”), etc.

Outras alternativas:

“Aí começou”: “aí começou a briga”, “aí a briga começou”, “foi aí que a briga começou”; “foi então que a briga começou”; “então começou uma briga...”; etc.

Reeditar textos antigos

A leitura e comentários de textos antigos pode ser muito eficaz por diversas razões. A principal é que se entra em contato com outras estruturas da língua, e assim se vai assimilando naturalmente o fato de que as línguas mudam, completando o que se aprende no contato com textos de alunos, que mostram que as línguas variam.

Neste caso também a seleção dos textos é relevante: são melhores aqueles que oferecem oportunidades de aprendizado variado. Considere-se o final da Carta de Caminha. Eis a versão original:

E pois que Sñor he certo que asy neeste careguo que levo como em outrã qualqr coussa que de vosso serviço for vossa alteza há de ser de mim mujto bem **servida**. A **ela** peço que por me fazer singular merçee mãde vjvr da jlha de Sam Thomee Jorge de Osóiro meu jenrro. O que **dela** receberei em muyta merçee.

Rescrito, ficaria assim:

E pois que, Senhor, é certo que, assim, neste cargo que levo, como em outra qualquer coisa que de vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir a ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro – o que d’Ela receberei em muita mercê (edição de Rubem Braga).

Observem-se alguns aspectos, especialmente três: a) as diferenças ortográficas (muyta, jenrro, mãde, singular...), e diversas abreviações (Sñor, qualqr); b) a concordância com “mercê”: trata-se do Rei, isto é, de um homem; hoje, a concordância seria com a forma masculina: “bem servido”; e as retomadas seriam feitas com pronome masculino: “a ele peço”, “o que d’Ele receberei”; mas então a concordância se fazia levando em conta o gênero da palavra “mercê”; c) a passiva seria, atualmente, “há de ser POR mim...” e não “de mim”.

Textos populares

Tenho em mente anúncios populares, que podem ser encontrados no Google, digitando “placas do meu Brasil”. São especialmente interessantes para tratar de questões ortográficas. Comento um caso:

Pó de guaraná: a flor de zíaco do amazonas

O anunciante quer ressaltar as virtudes do produto. Deve ter ouvido dizer que se trata de uma “afrodisíaco”, palavra que certamente desconhece. Mas tenta dar sentido a ela e, assim, interpreta “fro” como “flor”, em virtude de duas variações correntes: a troca de “l” por “r” no meio da sílaba (e também no final, como em “calça” > “carça”) e da queda do “r” em posição final (mais clara nos infinitivos verbais, mas também em palavras como “doutor” (dotô) e “flor” (flô)). Além disso, trata o “a” inicial como artigo e a sílaba “di” como sendo a preposição “de”.

Há vários erros neste anúncio, mas todos explicáveis. A sugestão de trabalho é fazer deste texto uma propaganda, que a criatividade pode alterar ainda mais, desde que se escreva “o afrodisíaco da Amazônia”.

TEXTO E GRAMÁTICA

No Brasil, durante algum tempo, e ainda hoje, de alguma forma, fala-se em não ensinar gramática descontextualizada, mas “no texto”. Às vezes, este tese resulta em um simulacro: identifica-se uma palavra em um texto (digamos, um verbo irregular da terceira conjugação) e logo se abandona o texto para falar dos verbos irregulares; listam-se alguns e se fazem exercícios gramaticais... Não se pergunta se o verbo é relevante para o texto (se é um termo técnico ou uma gíria, por exemplo, e se é por isso que está neste texto, com efeitos específicos; o texto é esquecido).

Ora, um texto presta-se a diversos tipos de trabalho que destaquem estratégias de fundo gramatical. Como exemplo, considere-se o trecho inicial da crônica “Da utilidade dos animais”, de Drummond de Andrade:

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

A partir deste excerto, diversas questões podem ser tratadas:

- a) há pelo menos dois pronomes cuja correferência vale a pena explicitar: “eles” e “a”: “eles” refere-se a “animais” e “a”, a “fauna”. Pode-se aproveitar para explicar que “fauna” designa os animais (assim como “flora” diz respeito aos vegetais). Aproveite-se também para explicar que a correferência dos pronomes não é fixa, que depende do texto. Num outro texto, os mesmos pronomes podem retomar “jogadores”, “tijolos” etc. assim como “a” pode retomar outro nome, que pode ser “Anitta”, mas também pode ser “telha” ou “parede”. Pode-se também observar que há uma restrição relativa ao gênero: eles = animais; a = fauna.
- b) relacionar “cachorro” a “animais”, introduzindo conceitos como hiperônimo e hipônimo (as gramáticas só mencionam antônimos e sinônimos, e sempre sem textos): cachorro é um animal; um exemplo de animal é o cachorro.
- c) explicitar outras questões, como a elipse, que ocorre em “Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não” (que faz muita falta). Mostrar que isso é sistemático: “Maria joga futebol. Mas não é só ela, não” (que joga futebol).
- d) o que significa “nós”? Os que estão na sala? Os humanos? Como se sabe?
- e) “Cachorro é o melhor amigo da gente” é um provérbio alterado (para crianças?): “da gente” substitui “do homem”. Por outro lado, “a gente” é uma variante mais informal de “nós”, o que resulta na sinonímia com “o cachorro é nosso melhor amigo” (provérbio é forma mais ou menos fixa, portanto...).
- f) há uma relação entre “aula”, “professora” e “sala”: é uma questão de texto, mas por que não aproveitar para falar de metonímia e dar outros exemplos interessantes, já que são tão comuns?
- g) muito semelhante à anterior é a relação entre “são úteis”, “é o maior amigo”, “faz falta” e “ajudam”; não são formas sinônimas, mas todas cobrem o mesmo campo.

CONCLUSÃO

A tese deste texto é, em certa medida, que muitos dos conteúdos das aulas de língua portuguesa (língua materna) não precisam ser ordenados. Nem adiados, se aparecem nos textos que circulam em sala de aula, por parecerem mais difíceis ou sofisticados. Muitos podem ser tratados intuitivamente, isto é, sem o necessário rigor das teorias, o que

eventualmente pode acontecer em séries mais avançadas, mais para mostrar aspectos das teorias (e mostrar como seriam análises mais sofisticadas ou verdadeiramente científicas do que para que uma teoria seja efetivamente aprendida – o que vai ocorrer num curso superior).

A ideia é que as sugestões oferecidas devem ser constantemente praticadas (e não apenas eventualmente), em especial as reescritas de textos. É com esta atividade que se aprende de fato a chamada normal culta em seu emprego efetivo nos diversos textos. As práticas de leitura, especialmente se os textos forem comentados, complementam as oportunidades de aprendizado.

NOTAS

¹Este texto foi base de uma conferência. Mantém em grande medida aquele tom. Na fala, algumas questões foram mais detalhadas. Espero que o texto escrito seja compreensível. Pelo menos seu espírito. O texto é uma espécie de acumulado de outras conferências e de alguns textos, o que faz com que aqui não se cite nenhuma bibliografia.

O IMPACTO DA INVESTIGAÇÃO NOS DOMÍNIOS DA LINGUAGEM NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Fernanda Mussalim¹

Universidade Federal de Uberlândia/CNPq

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendo relatar como se deu, no Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a mudança do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa - da gramática para o texto -, apresentando: i) reflexões teóricas em voga, na época, nos campos da Linguística e Linguística Aplicada; ii) encaminhamentos pedagógico-didáticos propostos pelos pesquisadores; iii) e algumas das ações oficiais propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o ensino de língua portuguesa no país.

Em seguida, buscarei relacionar essa mudança à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN (Brasil, 1997), e à proposta de assumir os gêneros do discurso (fundamentalmente, tais como concebidos por Mikhail Bakhtin) como objeto de ensino.

Por fim, com base em trabalhos anteriores (Mussalim 2004a, 2004b), em reflexões realizadas sobre a concepção de gênero do discurso (Mussalim 2006, 2013; Mussalim & Rocha 2012; Possenti e Mussalim 2013) e em projeto coletivo que vem sendo desenvolvido por meio da parceria de dois grupos de pesquisa sediados na Universidade Federal de Uberlândia (Brasil) – o *Círculo de Estudos do Discurso* (CED)² e o *Centro de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa* (CEPELP)³ – irei refletir sobre o modo de transposição didática do conceito de gênero do discurso, considerando especificamente a problemática da organização curricular. Essa transposição, como buscarei demonstrar, pode tanto aprofundar a concepção de linguagem como interação (pilar da virada que ocorreu nos anos de 1970 e 1980 no Brasil), como encaminhar para um retrocesso em relação às contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada para o ensino de língua portuguesa no país.

OBJETO DE ENSINO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: DA GRAMÁTICA PARA O TEXTO

No final da década de 1970 e início da década de 1980 no Brasil, era bastante evidente, entre linguistas e linguistas aplicados, a percepção de que um ensino de Língua Portuguesa, centrado na gramática normativa, não formava bons leitores e nem bons escritores. Alguns estudos sobre a produção textual escolar no Brasil chamaram a atenção para esse fato, especialmente, em relação à má qualidade dos textos produzidos pelos alunos saídos do ensino médio.

Dois textos de Lemos (1977, 1988), por exemplo, atestam essa avaliação. Em seu texto publicado em 1988, que alcançou grande circulação nacional, a autora detecta, em redações de candidatos à área de Biomédicas no vestibular de 1976 da FUVEST⁴, o que ela vem a chamar de “estereótipo de conteúdo” (isto é, do lugar comum, da ideia feita, em detrimento da expressão original, individualizante, criativa) e de “estereótipo formal” (um modelo de discurso escrito, dado previamente à reflexão sobre o tema proposto). Em função desses dois tipos de estereótipos, há uma dificuldade em se apreender o nexos subjacente às relações aparentemente estabelecidas entre orações, períodos e parágrafos. A proposta de solução da autora é que a escola ajude o aluno a construir a interlocução no discurso escrito, para que seu texto possa ser efetivamente resultado de um processo interativo que se dá pela escrita. Isso não é uma tarefa fácil, previne Lemos, pois demanda uma série de sobreposições de representações: quem é meu suposto interlocutor; o que ele, supostamente, sabe desse tema de que trato; qual é, supostamente, sua posição a respeito desse tema etc. Esse tipo de proposta surge num contexto em que era preciso combater, entre outras coisas, a ideia de que

o bom texto decorre de inspiração – práticas como colocar música, promover sessões de relaxamento etc. eram comuns em aulas de redação.

Alcir Pécora (1983, 1988) também se debruçou sobre problemas da produção escrita de vestibulandos. Ao analisar textos dissertativos produzidos por candidatos em um concurso vestibular e por alunos de Letras, chama atenção para o fato de que os problemas nesses textos, relacionados à coesão textual e à argumentação, são frutos das condições de produção em que se dá a escrita em contexto escolar. O autor avalia que, na escola, tende-se a apagar da linguagem sua qualidade de *ação intersubjetiva*, de modo que a escrita é desvinculada de todo empenho pessoal de atuar sobre possíveis diferentes interlocutores.

Val (1994) também analisa textos dissertativos de vestibulandos produzidos em provas do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisadora detecta vários aspectos de falta de coerência e coesão nesses textos e considera que a falta de informatividade é um dos maiores problemas encontrados. Se a informatividade de um texto é calculada pelo autor tendo em vista o leitor, problemas em relação a ela decorrem da falta de um *diálogo significativo* com o outro, da falta de uma verdadeira intenção comunicativa, conclui a autora. A escola, segundo Val, não enfoca (ou enfoca de maneira deficitária) a intersubjetividade que deve ser estabelecida na produção textual.

A respeito da produção escrita realizada na escola, Wanderlei Geraldi, em uma coletânea de textos organizada por ele e publicada em 1984, escreve, em um dos capítulos da coletânea assinado por ele, uma crítica à transformação do *texto* em *redação*, em contexto escolar. A partir de uma concepção enunciativa da linguagem, Geraldi afirma que essa transformação se dá quando, nas atividades de produção de textos no interior da escola, constrói-se uma situação em que se tem uma *função-aluno* (e não um *autor*) que escreve uma *redação* (e não um *texto*) para uma *função-professor* (e não um *leitor*). Em situações como essa, não se tem, portanto, um *autor* que produz um *texto* para um *interlocutor/leitor* interessado no que é dito. Na avaliação de Geraldi, a *escolarização da escrita* anula o professor como leitor, anula o aluno como autor e não permite que o texto seja tomado como objeto de interação, de ação intersubjetiva.

Como se pode perceber, vários trabalhos (os que foram aqui apresentados e muitos outros de outros autores aqui não referidos), ao detectarem problemas na produção escrita escolar, apontam como uma das principais causas desses problemas, o “esquecimento”/“apagamento” da ideia de que a linguagem tem natureza social e, assim sendo, deve ser compreendida como mediadora dos processos de interação entre interlocutores, não só na modalidade oral, mas, sobretudo, na modalidade escrita. Muitas propostas de intervenção surgiram neste contexto. Gostaria de destacar duas dessas propostas.

A primeira delas refere-se aos trabalhos de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991); e de Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997). Nessas publicações, as autoras propõem que se conceba a escrita como *trabalho do sujeito sobre sua produção* e, assim sendo, que o projeto de texto, a revisão e a reescrita sejam tomados como procedimentos que permitem avanços qualitativos na produção textual escolar, por permitirem uma presença mais adequada do autor no texto e um diálogo mais efetivo com o outro. A linguagem, nesses estudos, é entendida como espaço de interação entre sujeitos, interação que pode interferir significativamente, por exemplo, no resultado da revisão. Suas pesquisas indicam que as mudanças produzidas nos textos por alunos são uma resposta a uma observação do leitor e não são superficiais: visam a tornar o texto mais claro tendo em vista o interlocutor. Segundo seus estudos, alguns episódios de refacção textual são *indícios (pistas, dados singulares)* que “dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com sua representação escrita” (Abaurre, Fiad, & Mayrink-Sabinson, 1997, p. 8). Uma das propostas fortes das autoras é que se desenvolva, na escola, uma *aprendizagem do trabalho de reescritas*. Mas é preciso frisar que a reescrita, como concebida por elas, tem entre as suas funções conseguir resultados positivos na produção textual *a partir* da participação do outro, a fim de levar o escrevente a dizer melhor o que quer dizer.

Outra proposta à qual gostaria de dar destaque refere-se à proposta de Sírio Possenti sobre *indícios de autoria*. Possenti (2009)⁵, em seu texto “Indícios de autoria”, posicionando-se em relação aos critérios que devem ser levados em conta, especialmente no contexto escolar, para se avaliar um texto como bom ou ruim, defende que um texto não pode ser avaliado positivamente ou negativamente a partir do critério da correção gramatical (compreendida como sujeição às normas de uma gramática de natureza normativa), nem estritamente a partir de critérios definidos pelas teorias do texto (como os critérios de coesão e coerência) e nem por seu conteúdo ou suposta mensagem (o que implicaria pagar tributo às teorias da informação, que assumem, dentre outros, o pressuposto da univocidade e da transparência do sentido). Diferentemente, para o autor, um texto deve ser avaliado levando-se em conta critérios discursivos, o que passa necessariamente pela questão da subjetividade, entendida como o modo pelo qual um sujeito se inscreve num quadro histórico, social, cultural e dali enuncia, pondo a circular, no interdiscurso, crenças e ideologias. Em outras palavras, a subjetividade, para Possenti, implica tanto singularidade quanto tomada de posição. Considerando, então, a possibilidade de relacionar esses dois aspectos (singularidade e tomada de posição) é que Possenti encontra um caminho para discutir a questão da autoria em textos de escolares e vestibulandos. A questão central, para o autor é: “como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria?”. Para ele, não se trata de banalizar a noção de autoria, confundindo-a com a de produtor, locutor ou falante (a ponto de ser possível falar em “autor de nota fiscal” ou em “autor de memorando interno”), mas de considerar que, em textos nos quais se pode perceber uma relação entre singularidade e tomada de posição, é possível falar em *indícios de autoria*. Essa noção é formulada no interior de um movimento teórico que assumia a linguagem como atividade interativa, a escrita como trabalho, o texto como processo, o discurso como tomada de posição, e que, por isso, fazia ruir (ao menos em tese) uma velha tradição escolar que subjugava linguagem, textos e sujeitos a modelos formais pré-estabelecidos. Nesse sentido, a noção de *indícios de autoria* resgata o postulado de que os sujeitos se inscrevem socialmente por meio da linguagem e deixam, nos textos, indícios de um modo de inscrição.

Muitas outras propostas interessantes foram feitas neste contexto em que se repensava o ensino da língua portuguesa no Brasil. É evidente que não seria possível, neste artigo, referir-me a todas elas. O intuito, com esse recorte que apresentei, foi dar visibilidade ao ponto central da virada (pragmática, como os linguistas a chamam) que se deu nas propostas de ensino de LP no Brasil: o objeto de ensino deixa de ser a gramática e passa a ser o texto, entendido como processo de interação entre interlocutores socialmente situados.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA – PCN (BRASIL, 1997): O GÊNERO DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO

Discursos oficiais direcionados às políticas e práticas educacionais nacionais incorporaram parte dos estudos citados aqui. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um exemplo dessa incorporação. Nos Parâmetros direcionados ao Ensino Fundamental, de 1997, por exemplo, afirma-se que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção (...)”. (Brasil, 1997, p. 19) Todos os volumes dos PCN reafirmam a ideia de que a linguagem é uma atividade interlocutiva e que, como tal, exige atividades que recuperem essa sua característica essencial.

Nesse documento, a concepção bakhtiniana de *gênero do discurso* é basilar, porque sua definição, como veremos, atende a todos os princípios que vieram sendo valorizados ao longo de todo esse processo de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O conceito de *gênero do discurso* é definido por Mikhail Bakhtin (1953/2003, p. 261-262) nos seguintes termos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de

cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Segundo essa definição, não é possível analisar a constituição e o funcionamento de um *gênero do discurso*, qualquer que seja ele, sem considerar a relação de constitutividade entre condições de produção e discurso, isto é, sem assumir que a historicidade e as regras de funcionamento do campo (ou esfera) de atividade são estruturantes do conteúdo (temático), do estilo de linguagem e da construção composicional dos gêneros. Não se trata, pois, de relacionar, no estudo dos gêneros, texto e contexto, mas de considerar que o funcionamento do texto (isto é, seus processos de textualização e seus conteúdos temáticos possíveis) decorre, fundamentalmente, da função social que ele cumpre no campo de atividade em que ele é posto a circular, de modo que não há uma organização textual construída a priori, que, apenas posteriormente, é posta a circular para cumprir certas funções.

Mas não foi necessariamente assim que o gênero do discurso foi tratado nas práticas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil. Eu arriscaria a dizer que, apesar dos esforços de pesquisadores, de muitos autores de livros didáticos e de vários professores, quase nunca a transposição didática do conceito de gênero do discurso manteve a natureza radicalmente histórico-social do conceito. Muito recorrentemente, em função do modo de agrupamento dos gêneros do discurso em diversos materiais didáticos postos a circular no país (que trabalham, sequencialmente, e como tópicos independentes, gêneros díspares e de diferentes campos de atividade), o objeto de ensino gênero do discurso foi reduzido a características formais, descoladas de suas funções sociais.

A meu ver, a questão do modo de agrupamento dos gêneros é crucial na problemática da transposição didática, uma vez que, para assumir radicalmente a natureza histórico-social dessa noção, tal como definida por Bakhtin, a organização do material didático e do currículo de Língua Portuguesa não pode desconsiderar por completo a necessidade de se compreender o funcionamento dos campos de atividade em que os gêneros nascem e circulam; somente assim é possível explicar em que medida e de que maneira tal funcionamento regula e organiza o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional de cada gênero do discurso que se constitui no interior de um campo específico. Esse pressuposto orientou a organização de um material didático que produzi (Mussalim 2004a, 2004b), voltado para a Educação de Jovens e Adultos, e orienta um projeto conjunto realizado entre o CED (*Círculo de Estudos do Discurso*) e o CEPELP (*Centro de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa*), grupos de pesquisa, conforme já dito, vinculados à Universidade Federal de Uberlândia (UFU-Brasil)⁶.

A seguir, a título de ilustração da viabilidade da proposta, farei uma abordagem do gênero do discurso propaganda (publicada em revista)⁷, buscando demonstrar que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desse gênero decorrem do modo de funcionamento do campo de atividade em que tal gênero se constituiu e circula, a saber, o campo da publicidade. Irei me valer, em meu percurso, de reflexões realizadas no campo da antropologia cultural e da comunicação social, além, evidentemente, de reflexões realizadas no interior do próprio campo da linguística.

O CAMPO DE ATIVIDADE (EM QUE OS GÊNEROS DO DISCURSO SE CONSTITUEM E SÃO POSTOS A CIRCULAR) COMO CENTRO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A afirmação de que somos uma sociedade de consumo, sistematicamente repetida por sociólogos, antropólogos, historiadores e profissionais da comunicação, não é apenas uma

necessidade de categorizar o que se tornou a sociedade ocidental, mas reflete, antes, a alteração fundamental que o consumo representou para a cultura do mundo, desde o século XVII, quando a Revolução industrial na Inglaterra, mais que produzir mudanças econômicas, produziu também uma mudança nos gostos, preferências e hábitos de compra.

O antropólogo Grant McCracken (2003, p.11) define consumo como sendo “os processos pelos quais os bens e os serviços de consumo são criados, comprados e usados”. Segundo o autor, esses processos de criação, compra e uso são moldados por aspectos de ordem cultural, pois são condicionados e condicionam o estilo de vida, a estrutura de valores que regulam as relações sociais e a construção de identidades. Esclarece ainda que cada cultura possui um conjunto de “categorias culturais” que representam as distinções básicas com as quais se segmenta o mundo. Na cultura ocidental, a categoria cultural de “tempo”, por exemplo, é elaborada a partir de um sistema de noções capaz de discriminar desde unidades finíssimas como um “segundo” até unidades vastas como um “milênio”; a categoria de “espaço”, por sua vez, inclui a divisão entre os espaços natural e sobrenatural, entre o rural e o urbano, etc.. Dentre as diversas “categorias culturais” que criam o vasto corpo de categorias de uma cultura, talvez as mais evidentes sejam aquelas que segmentam a comunidade humana em distinções de classe, ocupação, gênero, idade. De acordo com McCracken (2003, p. 102), as categorias culturais, juntas, “dão origem a um sistema de distinções que organiza o mundo dos fenômenos”. É assim que cada cultura estabelece sua própria visão de mundo peculiar.

Entretanto, de acordo com o antropólogo, a visão de mundo de cada cultura não é definida apenas pelas “categorias culturais”, mas também pelos “princípios culturais”, que são as ideias e os valores considerados relevantes por uma determinada cultura. A ideia de “liberdade” na cultura ocidental, por exemplo, é um princípio cultural extremamente valorizado, a ponto de permitir que os membros dessa sociedade reivindiquem para si o que quiserem (é assim que um adolescente pode reivindicar para si o estatuto de “adulto”, etc.).

As categorias e os princípios culturais associados definem, na perspectiva do autor, uma forma de ver o mundo, que irá se manifestar, de alguma maneira, nos bens de consumo. Na análise que realiza do contexto histórico ocidental até o início do século XXI, McCracken (2003) afirma que o vestuário, por exemplo, manifesta a segmentação do mundo por meio de “categorias culturais” de gênero (roupa de homem, roupa de mulher), de idade (roupa de criança, roupa de adulto) de classe social (roupa para a classe alta, roupa para a classe baixa). Além disso, o vestuário também comunica os “princípios culturais” (valores) supostamente vinculados a essas categorias: a delicadeza da mulher; a força do homem; a inocência da criança; a responsabilidade do adulto; o refinamento da classe alta; a vulgaridade da classe baixa. Em outras palavras, as categorias e os princípios culturais são, em alguma medida, “transferidos”⁸ para os bens de consumo que passam, portanto, a ter uma significação que vai além de seu caráter utilitário e de seu valor comercial, pois carregam e comunicam significados culturais.

O campo da publicidade cumpre, pois, a função social de manter em pleno funcionamento certos mecanismos vitais às sociedades de consumo, que atuam no sentido de otimizar a “transferência” das categorias e princípios culturais para os bens de consumo, por meio da conjugação de certa representação cultural do mundo a um bem de consumo. A consideração do que, supostamente, consiste o trabalho do publicitário pode esclarecer muito sobre essa asserção.

Inicialmente, é dado ao publicitário um bem de consumo, um produto, que possui características físicas e aspecto externo fixos, não sujeitos à manipulação. Ele deverá elaborar um anúncio desse produto. Para isso, precisará decidir, juntamente com o cliente e sua equipe, quais as propriedades desejadas para o produto, isto é, que princípios culturais esse produto deverá evocar: status social, riqueza, tecnologia, sofisticação, saúde, qualidade de vida, tranquilidade, exotismo, sensualidade, irreverência, liberdade.

Em função dessa decisão, deverá determinar em que categorias culturais do mundo residem os princípios que quer evocar: em que lugar (em um cenário urbano ou rural; em um ambiente cultivado ou inexplorado; interno ou externo); em pessoas de que idade, classe,

ocupação, etc.; em que tipo de vestuário, postura corporal e estado emocional das pessoas, etc. Em seguida, deverá decidir como o produto será apresentado nesse contexto altamente planejado: quais serão as convenções fotográficas (o produto aparecerá em destaque ou não; alguém estará usando o produto ou não, etc.); as cores do anúncio; a proporção texto e imagem; se for veiculado em mídia impressa, qual o design da página. Tudo para que o bem de consumo e o mundo culturalmente constituído “transferido” para o interior do anúncio possam ser vistos, pelo público ao qual esse anúncio se destina, como “fundidos”. O campo da publicidade, portanto, tem, como uma de suas funções sociais, fundir os significados do mundo culturalmente constituído com os bens de consumo.

Para os propósitos deste artigo, a questão que se coloca é: em que medida a configuração do gênero do discurso aqui considerado – a propaganda (publicada em revista) – decorre do modo de funcionamento do campo publicitário? Para responder a essa questão, tomarei para análise a propaganda do óleo e do creme vegetal Milleteo, publicada na revista Nova (Ano 21, n. 10, 1993)⁹. A escolha por uma propaganda da década de 90 do século XX decorre da opção por conciliar as considerações de McCracken (2003) a respeito de um contexto histórico específico (até o início do século XXI) ao objeto tomado para análise neste artigo, uma vez que, se o intuito é demonstrar a viabilidade de se tomar o campo de atividade como princípio organizador do currículo de Língua Portuguesa, é imprescindível a delimitação adequada das condições de produção dos textos considerados.

As propagandas publicadas em revistas são construídas com base na articulação de dois tipos de linguagem: o texto e a imagem. De acordo com McCracken (2003), é principalmente por meio do aspecto visual da propaganda que se realiza a “transferência” dos significados do mundo culturalmente constituído para o bem de consumo. Para ele, o material verbal funciona, na maioria das vezes, como uma espécie de lembrete que instrui o público acerca das propriedades salientes que se supõe estarem sendo expressas pela parte visual do anúncio. Em outras palavras, o texto fornece instruções sobre como a parte visual do anúncio deve ser “lida”. A propaganda do óleo e do creme vegetal Milleteo, apresentada a seguir, é um bom exemplo desse modo de articular texto e imagem.



Nova (21, n.10)

A foto que aparece nas páginas do anúncio apresenta a imagem de um casal numa situação de grande afetividade. O título e o texto publicitários explicitam o valor “afeto” evocado pela imagem. Enunciados como “Escove bem o ego após as refeições”; “Porque todas as receitas que você prepara com Milleteo terminam com um beijo”; “Quem se gosta, gosta de Milleteo” explicitam o que é representado pela imagem.

Esse modo de interação entre texto e imagem é recorrente em várias propagandas publicadas em revistas e permite depreender sentidos que emergem de cada anúncio analisado. Assim sendo, para uma abordagem mais adequada desse gênero do discurso, é

necessário que não se perca de vista esse aspecto – relacionado à estrutura composicional do gênero.

Com relação ao conteúdo temático, pode-se dizer que, de um modo geral, os textos de propagandas tratam de um único assunto, ou seja, apresentam um único eixo temático que é desenvolvido ao longo do texto. Por exemplo: o texto da propaganda do óleo e do creme vegetal Millete aborda, do começo ao fim, o tema da afetividade – desde o título (“Escove bem o ego após as refeições”) colocado na parte superior da página, até o slogan (“Quem se gosta, gosta de Millete”), colocado no final da página. O texto, ocupando uma posição intermediária entre o título e o slogan, também tematiza a afetividade:

Millete só faz bem. Faz bem assados, frituras e refogados, faz bem para a saúde e, principalmente, faz bem para o seu ego. Porque todas as receitas que você prepara com Millete terminam com um beijo. E existe outra forma mais gostosa de dizer o quanto você faz bem para a sua família?

Como é possível perceber, o ponto central da argumentação (a proposição de venda) deste anúncio é apelar para a dimensão afetiva da consumidora. Isso não impede, entretanto, que se faça referência a questões relacionadas a cozinhar bem e à saúde, visto que tais questões aparecem subordinadas ao argumento da afetividade, o grande “princípio cultural” evocado por esta propaganda.

Em relação aos recursos estilísticos, a repetição, por exemplo, é um recurso muito utilizado nos textos publicitários. Repetem-se enunciados, expressões, estruturas sintáticas, itens lexicais. A intenção é reforçar determinados argumentos e minar possíveis opiniões contrárias que o consumidor possa vir a ter em relação ao discurso da propaganda e ao produto. Considerando-se o texto da propaganda em tela, tem-se a repetição:

- da estrutura sintática “faz bem”: o efeito é de reforçar as características positivas do produto;
- do nome do produto “Millete”: reforça o nome da marca;
- do item lexical “você”: tentativa de estabelecer uma relação de intimidade com o consumidor;
- do item lexical “ego”; forma de retomar e reforçar o argumento central da propaganda, a afetividade.

O fundamental de se perceber, com esse exemplo, é que tanto o conteúdo temático (tema da afetividade), quanto a estrutura composicional (a conjugação da linguagem verbal e não verbal), como os recursos estilísticos (a repetição, por exemplo), decorrem da função social que o gênero propaganda (publicada em revista) cumpre no campo publicitário em uma sociedade de consumo em um contexto histórico específico: fundir, por meio da linguagem, princípios culturais a produtos, de modo a garantir que princípios valorizados em uma sociedade sejam relacionados a certas marcas. No caso analisado, a propaganda cumpre a função de fundir, por meio da linguagem, um princípio cultural (a afetividade) ao produto vendido (óleo e creme vegetais Millete).

A imbricação entre o campo de atividade e os gêneros do discurso nele produzidos não pode ser, pois, ignorada. Do ponto de vista didático, entretanto, não é fácil garantir que essa relação seja sempre levada em conta; por isso a proposta de se agruparem os gêneros do discurso segundo esse critério: de pertencerem ao mesmo campo de atividade. Uma organização curricular que assumisse como eixo norteador os campos de atividade possibilitaria que as condições de produção dos gêneros do discurso selecionados como objeto de ensino fossem efetivamente tematizadas tanto pelos materiais didáticos, quanto pelos professores em suas práticas pedagógicas. É certo, entretanto, que isso exigiria uma abordagem interdisciplinar, além, evidentemente, da assunção (radical) de uma concepção de linguagem de base enunciativo-discursiva.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentei, num primeiro momento, o impacto que certas pesquisas da Linguística e da Linguística Aplicada brasileiras tiveram sobre as propostas educacionais de Língua Portuguesa no Brasil. Posteriormente, apresentei uma proposta de Organização Curricular de Língua Portuguesa que busca aprofundar a concepção de linguagem como interação e, portanto, como sendo de natureza social e histórica. Para tanto, propus que se tomassem, como eixo organizador do currículo de Língua Portuguesa, os campos de atividade e, em função deles, se realizasse o agrupamento de gêneros do discurso, de modo que se possa abordá-los submetidos ao funcionamento e função social dos respectivos campos. Essa abordagem permite que se assuma, efetivamente, o funcionamento do texto (seus processos de textualização, seus conteúdos temáticos possíveis, suas escolhas estilísticas, relacionadas à problemática da língua) como submetido à função social que ele cumpre no campo de atividade em que ele é posto a circular, rompendo com a ideia de que há uma organização textual construída a priori, que é posta a circular para cumprir certas funções. Em outras palavras, nesta proposta, a transposição didática do conceito de gênero do discurso – objeto teórico que, segundo Bakhtin (2003, p. 261), “reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” – não escamoteia seu caráter eminentemente histórico-social; diferentemente, a historicidade da linguagem é a grande estrela dessa proposta.

NOTAS

¹Honorary Visitor Fellow da Universidade de Leicester, Inglaterra (2018); Pesquisadora colaboradora do Programa de Linguística da Universidade Estadual de Campinas

²Criado em 2006 (líderes: Dra. Fernanda Mussalim e Dra. Heloisa Mara Mendes).

³Criado em 2008 (líder: Dra. Maura Alves de Freitas Rocha)

⁴Um dos mais importantes processos de seleção de candidatos a uma vaga em universidades públicas do Estado de São Paulo, Brasil.

⁵Texto publicado originariamente em 2002 na revista *Perspectiva*, (20) 1, do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 105-124.

⁶O projeto é coordenado por mim (líder do CED e membro do CEPELP), pela Dra. Maura Alves de Freitas Rocha (líder do CEPELP) e pela Dra. Luísa Helena Borges Finotti (membro do CEPELP).

⁷Essa abordagem é baseada em Mussalim (2004a, 2004b).

⁸Termo utilizado por McCracken (2003), que utilizo entre aspas a fim de marcar uma diferença de compreensão em relação a esse processo: a meu ver não se trata de transferência, mas de incorporação.

⁹Esta propaganda é parte do *corpus* de análise de minha Dissertação de Mestrado (Silveira, 1996). Na época, ainda utilizava meu último sobrenome em referências bibliográficas.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. B., Fiad, R. S., & Mayrink-Sabinson, M. L. (1997). *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal* (4.^a ed., pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Fiad, R. S. & Mayrink-Sabinson, M. L. (1991). A escrita como trabalho. In M. H. Martins (Org.), *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Geraldi, J. W. (Org.) (1984). *O texto na sala de aula: leitura & produção* (2. ed.). Cascavel: Assoeste.
- Lemos, C. (1977). Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, 23.
- Lemos, C. (1988). Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus*. São Paulo: SE/CENP.

- McCracken, G. (2003). *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Mussalim, F. (2004a). *Linguagem: práticas de leitura e escrita. Livro do Estudante* (vol. 1). São Paulo: Global.
- Mussalim, F. (2004b). *Linguagem: práticas de leitura e escrita. Livro do Professor* (vol. 1). São Paulo: Global.
- Mussalim, F. (2006). O fragmento como índice da natureza axiológica dos gêneros do discurso: um caminho para a reconstituição da história da modernidade estética. In J. B. C. Santos & C. A. Fernandes (Orgs.), *Análise do Discurso: objetos literários e midiáticos* (pp. 101-109). Goiânia: Trilhas Urbanas.
- Mussalim, F. (2013). A enunciação aforizante: o caso do gênero manifesto. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), 29, 467-484.
- Mussalim, F. & Rocha, M. (2012). Critérios de organização do currículo escolar de Língua Portuguesa: a relevância da noção de 'inscrição social'. In II SIELP – II Seminário Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (pp. 1-6). Uberlândia: EDUFU.
- Pécora, A. (1977). Estudo do período: uma proposta pragmática. *Cadernos de Pesquisa*, 23.
- Pécora, A. (1988). Problemas de argumentação na redação escolar. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Possenti, S. & Mussalim, F. (2013). A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da 'intertextualidade intergêneros' e da 'ficcionalização'. *Letras & Letras*, 29, 1-14.
- Possenti, Sírio. (2009). Índícios de autoria. In *Questões para analistas do discurso* (p.103-107). São Paulo: Parábola.
- Silveira, F. Mussalim (1996). *"Lembra quando Pêcheux dizia que os sujeitos envolvidos em uma interação discursiva são plenamente assujeitados pela formação social a que pertencem? Tudo mentira!"*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- Val, M. C. (1994). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

COMUNICAÇÕES

INVESTIGANDO MODOS DE PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO/ESCOLAR

Ana Lúcia Almeida

Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se a um projeto de pesquisa coordenado por mim junto à Universidade Estadual de Londrina, que visa investigar o letramento de professores em formação (inicial e continuada), focalizando as relações com seu desenvolvimento profissional docente. Inicialmente foi desenvolvida uma etapa de pesquisa quantitativa, analisando-se dois questionários aplicados em distintos períodos de tempo, um em 2012/2013 e outro em 2016/2017, a professores que concluíram um curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (PR-BR). Reuniu-se, ao todo, um conjunto de 158 sujeitos participantes da pesquisa e o objetivo dessa etapa quantitativa consistiu em delinear o perfil socioeconômico e cultural e os letramentos dos professores em formação, do curso e da universidade mencionados anteriormente. Traçar o perfil de professores em formação teve ainda como objetivo gerar conhecimentos científicos que pudessem funcionar como base de orientação ao nosso trabalho como formadores de professores.

Seguiu-se, posteriormente, a etapa central da pesquisa com a geração de um *corpus* de histórias autobiográficas escritas produzidas pelos sujeitos que já haviam participado da aplicação dos questionários, dos quais selecionamos cinquenta (50) para submeter a uma análise de linha qualitativa-interpretativista. Focalizamos as narrativas sobre as práticas e eventos de letramento inseridos em diferentes esferas de atividades socioculturais, observando a relevância de cada uma para o desenvolvimento do letramento e para a constituição de profissionais docentes.

Partimos das seguintes indagações: quais são as práticas sociais de letramento – os textos com os quais os sujeitos interagem em seu cotidiano no lar, no trabalho, na igreja, no lazer, entre outros? Quais são os valores, significados e representações que eles estabelecem com a escrita em seus percursos de letramento? Quais práticas e quais esferas se revelam mais relevantes e significativas em seu percurso e como é que suas histórias de letramento podem repercutir em sua formação e atuação como professores de Língua Portuguesa?

Assim, o objetivo da pesquisa, além de construir o perfil dos professores em formação, foi conhecer/compreender como se constituiu o processo de desenvolvimento de letramento e as práticas, valores e significados que culminam na formação universitária inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa. Persistia, além dos objetivos mencionados, nossa intenção de que a pesquisa viesse a produzir conhecimentos relevantes que pudessem sustentar reflexões destinadas a gerar propostas de ação para se promover mudanças na área na formação de professores.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Assumimos uma visão sociointeracionista bakhtiniana sobre a linguagem como discurso, constituído socio-histórica e ideologicamente, para analisar as narrativas dos participantes da pesquisa a partir de conceitos de vozes compartilhadas, compreensão responsiva e apreciação valorativa (Bakhtin, 1995). As histórias autobiográficas constituíram enunciados dialógicos, dizeres plenos de sentidos, em que os sujeitos enunciadore assumiram posições de engajamento e construíram um processo crítico e reflexivo acerca da própria formação.

Adotamos a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000; Gee, 2008; Heath, 1982, 1983; Kleiman, 1995, 2001, 2006; Street, 1984, 1993, 2014), que relaciona letramento a todas as práticas sociais que, de

algum modo, utilizam a escrita, nos mais diversos eventos ocorridos em esferas de atividades sociocomunicativas e culturais. Tais estudos enfatizam a natureza sociocultural e ideológica da escrita e entendem que o letramento não tem efeitos nem significado em si mesmo, dissociado dos contextos culturais específicos em que ocorre, pois, de fato, são produzidos diferentes efeitos, valores e significados sempre em função de diferentes contextos (Gee, 2008).

As práticas valorizadas/legitimadas de letramento, por sua própria natureza sociocultural e ideológica, são aquelas apropriadas pelos grupos hegemônicos e vinculadas a instituições formais e detentoras de poder, como as jurídicas, as científicas ou acadêmicas, as religiosas e as políticas do assim chamado letramento dominante. Entretanto, coexistem outras múltiplas práticas de letramento, denominadas vernaculares, situadas em contexto local e desenvolvidas em esferas de atividades ligadas ao cotidiano como nos lares, nas ruas, no lazer ou em postos de trabalho. (Barton e Hamilton, 1998, Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000),

Em relação a princípios metodológicos, esta pesquisa se sustenta no paradigma qualitativo, adotando o método autobiográfico (Passeggi, 2008; Souza, 2008), que propõe uma ação auto-formativa, reflexiva e conscientizadora, por parte dos sujeitos participantes, na medida em que o exercício de produzir relatos autobiográficos lhes propicia oportunidade de construir novos sentidos para suas experiências, bem como novas formas de representação de si próprios, e também de assumir uma posição discursiva e social fortalecida. Sustentamos a hipótese de que os futuros professores, ao refletirem sobre sua formação e seus efeitos, tanto de caráter positivo quanto de negativo, devem desenvolver maior atenção com relação a seus próprios modos/métodos de intervenção pedagógica como futuros formadores.

O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Os questionários apresentaram 27 perguntas que versavam sobre os seguintes aspectos: idade, sexo, cor, religião, origem escolar, renda familiar, escolaridade e trabalho dos pais, condição de aluno-estudante ou aluno-trabalhador, práticas socioculturais de comunicação e de lazer, participação em projetos culturais, movimentos sociais/políticos ou associações de classe (estudantil ou profissional).

Resumidamente, como resultado dos aspectos analisados, pode-se considerar os sujeitos participantes majoritariamente jovens, com predomínio do sexo feminino, de cor branca e parda (com maior número de autodeclarados pardos no último questionário aplicado), cristãos - católicos e protestantes, com significativo número de autodeclarados sem religião (com elevação desta tendência no último questionário), provenientes de escola pública e de pais com escolaridade baixa e mediana, de renda familiar correspondente às classes média-baixa (C) e média-intermediária (B), havendo predomínio da classe média-baixa nos dados do questionário mais recente; eram alunos-trabalhadores que exerciam atividades no mercado formal ou informal (autônomos), atividades de estágio remunerado, sendo que a maioria já trabalhara antes de ingressar na universidade.

Quanto às práticas culturais, utilizavam predominantemente a internet para se informar e também para entretenimento. Em seu tempo livre, dedicavam-se, principalmente, à leitura e à navegação digital e, embora com menor frequência, ouviam música e assistiam TV. Apresentaram frequência moderada a bibliotecas e livrarias ou sebos e pouca frequência a cinemas e a shows artísticos. Pouquíssimos sujeitos tinham participação na vida político-cultural relacionada a projetos culturais e movimentos sociais ou faziam parte de associações de classe/profissionais.

Em conclusão, o perfil dos sujeitos da pesquisa caracterizou os sujeitos professores em formação como estudantes pertencentes a estratos socioeconômicos menos favorecidos, sem herança de capital cultural legitimado, com baixo acesso aos bens culturais de prestígio e, portanto, sem familiaridade com as práticas culturais e de letramento socialmente valorizadas e sem participação política em movimentos ou projetos sociais. Assim, os dados

quantitativos nos revelaram, de modo genérico, as condições socioculturais de letramento dos educandos e das comunidades em que estavam inseridos.

Os dados analisados evidenciaram uma correlação clara entre as seguintes condições dos sujeitos: rendimento salarial baixo, escolaridade familiar baixa, pertencimento ao sexo feminino, baixo acesso a bens culturais de prestígio, entre eles os letramentos dominantes, vinculados a instituições de poder. Os professores em formação participantes desta pesquisa, em sua maioria, achavam-se privados de bens simbólicos de capital cultural legitimado e ocupavam uma posição de menor poder social na sociedade brasileira, devido aos fatores citados como parte da correlação apontada acima, sobretudo, por seu pertencimento a classes de baixo rendimento salarial, associado ao fato de não possuírem o domínio das práticas socioculturais de prestígio.

A PESQUISA QUALITATIVA E A ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE LETRAMENTO

A abordagem qualitativa na pesquisa favorece a investigação das dimensões de ordem subjetiva e identitária de grupos sociais e/ou profissionais e permite dar atenção aos detalhes e singularidades de percursos de vida. Neste caso, permitiu-nos investigar: as experiências socioculturais e práticas de letramento dos sujeitos; com quais textos eles interagem em seu cotidiano e os modos de fazer sentido a partir desses textos; os valores, significados e representações estabelecidos com a escrita em sua trajetória familiar, acadêmica e profissional e as relações de poder vinculadas a suas práticas sociais de letramento.

Barton e Hamilton (1998) utilizam a noção de 'letramentos dominantes' para designar as práticas mais formais de leitura/escrita vinculadas a instituições de poder e a noção de 'letramentos vernaculares' como aqueles vinculados a práticas não-formais, exercidas em âmbito local, como no lar ou no trabalho, para realização de atividades cotidianas. As práticas de letramento dominante, mesmo aquelas vinculadas ao contexto escolar/acadêmico, são pouco mencionadas nas histórias autobiográficas analisadas. Em sua maioria, os sujeitos pesquisados reportaram não ter tido contato com obras da literatura canônica (à exceção dos fragmentos, resumos e comentários sobre as obras incluídas em livros didáticos e/ou nas listas de exames vestibulares), nem com textos acadêmicos antes de seu ingresso na universidade e também não se recordavam de ter frequentado eventos acadêmicos/científicos como palestras, congressos ou debates.

Por outro lado, há muito que se dizer dos letramentos vernaculares presentes nas narrativas desses sujeitos, que revelaram possuir bastante experiência com os letramentos multissemióticos do mundo digital; acessavam e compartilhavam textos orais e escritos, cujos gêneros conjugam linguagens gráficas e audiovisuais; frequentavam redes sociais e canais com documentários e aulas, notícias, *stand up comedies*, filmes e séries. Suas histórias de letramento relataram uma experiência particularmente rica, desenvolvida desde a infância, com as práticas da cultura oral, em interações verbais de que participaram em eventos familiares e de sua comunidade.

Estudos pedagógicos atribuem relevância à linguagem oral no desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, no desenvolvimento do letramento escolar: o exercício das práticas orais interacionais como ouvir e (re)contar histórias, fazer estrofes poéticas, brincar com composições musicais e lúdicas, ouvir/cantar cantigas de ninar, cantigas de roda e modinhas, participar de jogos linguísticos (trocadilhos, trava-línguas, rimas, parlendas, adivinhações, entre outros) produzem não apenas o desenvolvimento de consciência fonológica, apreensão do léxico e da estrutura sintática textual, mas também a apreensão discursiva de modelos da narrativa e da retórica argumentativa. A escrita, mesmo sendo um modo de enunciação distinto do modo oral, guarda com este o terreno comum de uma base linguística que serve como mediação, sobretudo, nas etapas iniciais da alfabetização e do letramento.

Muitas histórias autobiográficas analisadas revelaram uma infância rodeada de dizeres poéticos, cantigas de ninar, cantigas de roda, modinhas, adivinhas, histórias de família e narrativa de caso, como atividades promovidas por pais, tios e avós moradores da zona rural e de cidades pequenas.

Estabelecemos como categorias de análise as principais esferas de atividades nas quais os sujeitos pesquisados exerciam as práticas de letramento relatadas nas histórias: esfera escolar, esfera familiar, esfera religiosa.

i) Importância do letramento escolar

As experiências vividas na esfera escolar se destacaram de modo significativo nas narrativas dos sujeitos, evidenciando o papel da escola como principal agência de letramento, sobretudo, para as classes populares que não possuem uma herança de capital cultural legitimado, como no caso dos participantes de nossa pesquisa. O letramento escolar ocupava, assim, o papel central em seu acesso e participação em práticas dominantes, inicialmente, com as experiências do ensino fundamental e médio e, posteriormente, na vida adulta, na esfera acadêmica. Experiências marcantes no plano emocional determinaram o desenvolvimento de letramentos bem ou mal sucedidos: experiências positivas evocavam o trabalho de professores engajados e inspiradores; experiências negativas evocavam lembranças de leitura avaliativa, de modelos de leitura rigidamente sistematizados, de textos-pretexto para estudos gramaticais e outros. Exemplificamos com os excertos que seguem:

Quando ingressei no ensino médio tive a melhor professora que um aluno pode ter. A Vilma era inspiradora e apaixonada pelo que fazia [...] o que me faz estar aqui hoje é a Vilma. Ela foi fundamental para que eu decidisse fazer o que eu faço. E amar o que eu faço, assim como ela. (A.K)

As aulas eram monótonas e mecânicas para mim. A gramática era sem nenhum sentido. Eu não entendia porque estava aprendendo aquilo. Estudava para a prova e esquecia tudo na semana seguinte. (V.L.A)

ii) Importância do letramento familiar

Em sua vida cotidiana desde a mais tenra infância, os sujeitos tiveram intenso contato com textos orais associados a uma cultura letrada incipiente como nas orações ou rezas, audição de canções, versos, parlendas, ditados e trocadilhos; e também nas histórias contadas por pais, avós ou outros próximos. Ainda mencionaram contato com textos escritos como bilhetes, cartas, almanaques, folhinhas ou calendários, folhetos de propaganda, folhetos religiosos, livros de autoajuda, livro de orações, Bíblia, best-sellers, revistas de bordado, artesanato e entretenimento, revistas em quadrinhos, materiais didáticos, manuais de produtos domésticos, joguinhos eletrônicos, entre outros. Observe-se o excerto que se segue:

Fui inserida no mundo das histórias muito cedo pela minha avó. Lembro-me de fingir que estava lendo, mesmo que com o livro de ponta cabeça, as histórias que lia para mim, ainda sem saber ler.” (H.B.)

iii) Importância do letramento religioso

Bastante presente em grande parte das famílias do local pesquisado, as práticas religiosas, tanto de católicos quanto de protestantes, constituíram parte representativa e significativa no desenvolvimento do letramento dos sujeitos participantes da pesquisa, assegurando contato com materiais de leitura para acompanhar missas e cultos, bem como para estudos no curso de catecismo ou nas escolas dominicais: a própria Bíblia ou textos bíblicos facilitados, letras de hinos para serem lidas ou memorizadas e reprodução de histórias de cunho moralizador, como mostra o seguinte excerto:

Meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto

religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja. (J.F.)

A partir das análises empreendidas, observamos um processo de imbricamento entre as esferas familiar, escolar e religiosa. Os sujeitos relataram sua participação em eventos que mesclavam escola e família, em brincadeiras de escolinha, aprendizado de leitura/escrita com irmãos mais velhos, ou mesclavam escola e igreja, nos eventos de letramento religioso em aulas de catecismo ou na escola dominical, ou ainda igreja e família, com as narrações de histórias bíblicas e a leitura de folhetos e revistas religiosas no lar.

Principalmente, os modelos de letramento escolar e familiar guardam entre si estreitas relações de proximidade, conforme apontou Street (2014) em suas investigações com comunidades norte-americanas, fato por ele entendido como a convergência do modelo cultural majoritário, dominante em tal sociedade. Isso significa que as instituições escolares, igreja e família, partilham valores culturais e ideológicos comuns que servem como modelo de referência para a maior parte dos grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, podemos afirmar que o método autobiográfico adotado na geração de dados com a produção de histórias autobiográficas se mostrou bastante fecundo e positivo em sua esperada atuação formativa, instaurando junto aos sujeitos participantes um processo reflexivo com a criação de novos sentidos para suas experiências com leitura e escrita, bem como a emergência de um olhar mais crítico e sensível acerca da validade de utilizarem determinados modos/métodos de intervenção pedagógica como futuros formadores.

As experiências rememoradas do aprendizado escolar foram mencionadas pelos sujeitos participantes por seus efeitos positivos, os quais eles se mostraram dispostos a reproduzir/reinventar, enquanto as experiências negativas foram criticadas e prontamente rejeitadas no horizonte projetado para sua atuação docente. Neste sentido, ressalta-se a dimensão emocional e afetiva das interações e modos de participação nos eventos de letramento, quer nas práticas vernaculares vivenciadas no cotidiano, quer naquelas destinadas à apropriação do letramento dominante, por meio de atividades da esfera escolar.

Certos eventos, particularmente, as atividades lúdicas e de caráter literário, apareceram nas histórias impregnados de uma carga valorativa intersubjetiva, constituídos pela compreensão responsiva e apreciativa da palavra de outrem (Bakhtin, 1995). Por meio de tais eventos foram construídas as práticas de letramento positivas e bem sucedidas, tanto na esfera familiar, quanto na escolar, como se pode constatar pela relevância do papel dos avós e de certos professores como agentes de letramento da infância até a universidade.

Concluimos, portanto, que, no caso de nossa pesquisa, a promoção bem sucedida de letramento(s) se deveu, primordialmente, à dimensão emocional e afetiva presente nas interações positivas constitutivas dos eventos de que os aprendizes participaram. As histórias analisadas revelaram que os professores se mostraram engajados na construção de práticas de letramento autênticas e significativas que, em seu modo de ver, operaram de modo a sinalizar uma mudança de seu lugar social, a conquista de uma posição de maior poder por meio do processo de apropriação da cultura letrada legitimada.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire: The Falmer Press.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Studies in the social and cultural foundations of language, No. 3. Language socialization across cultures* (pp. 97-124). New York: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras
- Kleiman, A.B. (2001). Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In A. B. Kleiman (Org.), *A Formação do Professor* (pp. 13-35). Campinas: Mercado das Letras.
- Kleiman, A.B. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In M. Correia & F. Boch (Orgs), *Ensino de Língua, representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Passeggi, M.C. (2008). Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In M. C. Passeggi & E. C. Souza (Orgs.), *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 103-131). São Paulo: Paulus.
- Souza, E.C. (2008). Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In M. C. Passeggi & E. C. Souza (Orgs.), *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 85-101). São Paulo: Paulus.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Magno, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial. (Trabalho original publicado em 1995).

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS DE JOVENS LEITORES DE MEIOS POPULARES: AS INFLUÊNCIAS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Eliana Almeida¹ & Virgínia Oliveira²

¹Universidade Federal de Minas Gerais

²Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo promover uma discussão acerca da relação que o jovem leitor de meios populares estabelece com a literatura no contexto extraescolar, buscando evidenciar alguns aspectos da mediação escolar que influenciam suas vivências literárias, tendo como elemento norteador algumas reflexões advindas dos próprios sujeitos. O trabalho propõe a junção de dados coletados em duas pesquisas de doutorado que têm como eixo comum o interesse em conhecer as experiências literárias de leitores de meios populares.

As duas pesquisas que dão origem às reflexões propostas neste texto são qualitativas e ambas adotaram a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados. A partir dos diálogos estabelecidos junto aos jovens, tivemos acesso ao seu universo de vivências literárias e, no decorrer das análises, surgiram algumas inquietações sobre como as mediações ocorridas na escola influenciam na construção de suas trajetórias e de seus repertórios. Assim, embora as duas pesquisas tivessem como mote inicial o interesse pelas experiências de leitura literária que ocorrem, sobretudo, fora dos muros da escola, os dados revelaram que, para alguns leitores, é marcante a influência escolar em sua formação, de modo que buscamos problematizar neste trabalho aspectos ligados a esse letramento literário que ocorre na confluência de fatores advindos de diferentes instâncias de letramento, entre as quais a instituição escolar.

O quadro de referências teóricas que nortearam as reflexões propostas neste texto é composto por autores que têm discutido o processo de formação do leitor literário e a relação de diferentes sujeitos com a literatura. Uma das autoras que traz contribuições significativas é Michèle Petit (2008), que adota uma perspectiva antropológica na análise das experiências literárias ocorridas em contextos adversos, trazendo reflexões que auxiliam na percepção das relações subjetivas que ocorrem entre o leitor e a obra literária, além de tangenciar, também, aspectos das trajetórias de sujeitos leitores em meios populares. Outro autor que traz contribuições importantes para as reflexões propostas nesse texto é Rildo Cosson (2006, 2014), que discute o letramento literário no interior da escola e destaca a metodologia dos círculos de leitura, que, resumidamente, pode ser entendida como um compartilhamento sistematizado das leituras literárias, realizadas por um determinado grupo de leitores. Nesse mesmo sentido, buscamos em Maria de Lourdes Dionísio (2000), a perspectiva da construção escolar da comunidades de leitores, partindo da premissa de que a escola, embora não seja o único, é o lugar social privilegiado para a formação de leitores.

LEITURA E ESCOLA

As experiências de leitura dos jovens fora do ambiente escolar são diversificadas e, em geral, partem de indicações de colegas, de experiências anteriores, de outras obras de autores já conhecidos por eles. Também influencia a configuração das leituras de jovens no contexto contemporâneo os lançamentos de filmes ou séries televisivas que foram baseados em livros, assim como os títulos citados em blogs ou canais de vídeo da internet que são especificamente voltados para a discussão de obras literárias disponíveis no mercado – em geral, os lançamentos. Diante desse cenário, o repertório do jovem leitor, atualmente, seja ele de meios populares ou não, é, basicamente, composto por obras contemporâneas. A escola, nesse contexto, aparece como instituição que tem a responsabilidade de, ao mesmo tempo,

incentivar a leitura, considerando o horizonte de interesses do leitor, quanto de ampliar seus repertórios, apontando caminhos e critérios para uma leitura crítica e contextualizada das obras literárias pelo jovem.

A análise de algumas falas proferidas por jovens que estão vivenciando esse processo pode favorecer uma maior compreensão acerca das práticas implementadas e de seus efeitos sobre os sujeitos. Iniciemos por Hermione, adolescente de 17 anos, que cursa o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública da Rede Estadual, situada na cidade de Belo Horizonte.

A jovem é leitora voraz de livros como as séries *Percy Jackson* e *Harry Potter* (como é possível perceber pelo próprio nome fictício escolhido pela jovem), passando por algumas obras do autor britânico Dan Brown e outras obras de sucesso editorial no contexto atual, algumas impulsionadas pelo sucesso de bilheteria nos cinemas, como é o caso de *A culpa é das estrelas*, de John Green, apontado como o livro preferido de diversos jovens entrevistados em uma das pesquisas que embasam esse texto. A respeito de todas essas obras, a jovem demonstra interesse, tendo realizado suas leituras sem aparente dificuldade. Quando se trata das leituras canônicas estéticas (Paulino, 1999), ela afirma ter lido poucas obras, mas:

Pesquisadora: Ah, sim, os livros de crônica que você geralmente lê são...
Hermione: Da escola.
Pesquisadora: São as indicações da escola, né? Que eu lembro que você falou mesmo que tem uns textos bacanas, pequenininhos...
Hermione: É, muito interessante...
Pesquisadora: Que no Ensino Médio tem muito, né? Todos trabalham com crônica mesmo.
Hermione: É.
Pesquisadora: Mas não necessariamente que você tem aqui, por exemplo.
Hermione: Não, aqui não tem não. Aqui só tem... Livro antigo, sabe? Dom Casmurro, esses livros assim.
Pesquisadora: Você já leu esse, algum deles?
Hermione: Não.
Pesquisadora: Já tentou?
Hermione: Eu não gosto de livro antigo...

Essa adolescente, na ocasião da entrevista, morava em um abrigo municipal, onde havia uma estante de livros doados que ficavam disponíveis para leitura. Na avaliação dela, poucos livros desse espaço lhe despertavam a atenção, como é exemplificado no trecho transcrito acima, já que ela é categórica ao afirmar que não gosta de “livro antigo”. Esse trecho mostra um dos grandes desafios impostos ao professor de língua materna e ao profissional da biblioteca, que são os profissionais mais diretamente envolvidos nessa tarefa de burilar as inclinações pessoais de cada leitor e de proporcionar um interesse do jovem rumo a leituras mais referendadas, do ponto de vista das recomendações escolares. Trata-se de um processo complexo, que envolve diversos fatores que estão inseridos nesse limiar que existe entre a literatura que o jovem gosta de ler e a literatura que ele precisa ler para cumprir tarefas escolares. Ao tratar de textos literários mais extensos, excluindo assim as crônicas – que a jovem já havia mencionado como uma das leituras que gosta de fazer e que estão diretamente ligadas às tarefas escolares – ela afirma que nunca chegou a gostar de livro indicado pela escola, trazendo, nesse diálogo, alguns elementos que favorecem a compreensão sobre alguns “porquês”:

Pesquisadora: Já teve indicações de livro da escola que você leu e gostou?
Hermione: Não...
Pesquisadora: De ler aquilo que a professora passou pra vocês lerem e você leu e gostou?
Hermione: Não.
Pesquisadora: E teve algum que você leu e não gostou?
Hermione: Teve, do Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno. Odiei esse livro.
Pesquisadora: É mesmo?
Hermione: Não gosto.

Pesquisadora: Você teve que ler ele mesmo assim?

Hermione: Hum-hum, fazer trabalho e prova.

Pesquisadora: E aí você detestou. Você acha que você detestou ele por causa de quê?

Hermione: Ah, sei lá, é muita coisa de diabo, esses trem. Fala de Jesus conversando com o diabo, as prostituta, é um livro assim. Eu não gostei não.

A partir da fala de Hermione é possível inferir que o conjunto de obras que ela aprecia exclui as indicações escolares, o que, em outro contexto, poderia ser entendido como uma forma de aversão à leitura, o que não se confirma, nesse contexto, pelo fato de que a jovem se mostrou bastante envolvida com as obras lidas, espontaneamente, fora da obrigatoriedade escolar. O que se verifica é que ela de fato leu a obra e que possui uma capacidade de rejeitá-la, apontando os elementos que não considerou atrativos. Certamente, nem todos os leitores deverão apreciar todas as obras lidas, sejam indicadas pela escola ou não. Contudo, o fato de a leitura ter sido obrigatória e a finalidade dessa leitura ter sido a realização de um trabalho e de uma prova pode ter influenciado negativamente sua avaliação crítica da obra. Outro fator que pode ter gerado a aversão demonstrada pela jovem é a ausência de uma apreciação da obra em discussão coletiva em que os sujeitos sejam instigados a participar subjetivamente, com espaço para a exposição de seu ponto de vista e das razões que geram as críticas feitas à obra.

De acordo com Cosson (2014), quando existe espaço para o compartilhamento das interpretações e dos sentimentos envolvidos na leitura, há uma maior possibilidade de que o leitor forme, de maneira mais consistente, suas competências de leitura. Para o autor, na comunidade há todo um conjunto de convenções que pré-determinam o que é o texto e como ele deve ser lido. Diante disso, salienta a importância de que se criem condições de interlocução para que os sujeitos possam se constituir como leitores, inseridos em uma comunidade que favoreça esse desenvolvimento, pois, segundo ele, “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social” (Cosson, 2014, p. 139). Dionísio (2000) traz com bastante clareza o lugar da escola na formação do leitor:

A importância da escola na produção de leitores, também para além da escola, pode estabelecer-se no quadro de um entendimento da leitura como prática social que não se deve iludir por detrás do facto de ser também um objeto de ensino. De facto, as práticas de leitura que têm lugar na escola (...) são sempre práticas discursivas que, como quaisquer outras realizadas neste contexto, são igualmente marcadas pela sua natureza institucional. (Dionísio, 2000, pp. 40-41)

O interesse pelo compartilhamento das leituras feitas é apontado por diversos jovens entrevistados em uma das pesquisas, que em grande parte não frequentam clubes de leitura, mas sinalizam que, se tivessem oportunidade, gostariam de participar. Para muitos jovens, a participação em clube de leitura fez diferença em sua formação, como demonstra, por exemplo, o trecho da entrevista com Eva, adolescente de 13 anos, estudante do sétimo ano de uma escola pública municipal de Belo Horizonte:

Pesquisadora: [...]o clube do livro você fala que tem três anos que você participa dele. Eu lembro ano passado quando eu vim que você já era do clube do livro, você já estava.

Eva: Eu entrei no sexto ano.

Pesquisadora: E você acha... Qual que é a importância que esse projeto tem pra você?

Eva: Agora (eu sei) conseguir falar com todo mundo sem sentir vergonha, pra você descobrir opiniões de outras pessoas... Como elas leem, a diferença que elas sentem nos livros...

Pesquisadora: Você acha que sem o clube do livro talvez você fosse... Você leria menos livros?

Eva: Leria.

Pesquisadora: Com o clube acaba te incentivando porque você tem com quem...

Eva: Me incentiva a ler, porque eu tenho alguém pra... Mais pessoas pra conversar.

Nota-se, claramente, o interesse de Eva pelo compartilhamento das leituras que, segundo a avaliação da própria adolescente, a ajudou a ser mais desinibida para se manifestar sobre os livros e para ter um contato com outras opiniões sobre os mesmos. O projeto desenvolvido na escola em que essa adolescente estuda promove encontros mensais entre leitores participantes do “clube do livro” e, nesses encontros, cada leitor fala sobre os livros lidos no período, recomendando ou não a leitura e apresentando seus “porquês”. Essa estratégia favorece uma mediação entre pares que tem gerado um resultado positivo, alcançando um número mais significativo de leitores do que quando o projeto começou, conforme informaram as profissionais da biblioteca, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. As reuniões ocorrem em horário intermediário entre os turnos regulares de ensino, de modo que podem participar estudantes de diferentes turmas, sob prévia autorização dos pais para comparecerem fora do horário de aulas. O clube do livro também promove excursões, exibição de vídeos e filmes, “bate-papo” com autores, sorteios de livros, entre outras atividades que buscam ampliar a noção de pertencimento desses sujeitos e, assim, incentivar a participação e permanência no projeto.

DA ESCOLA PARA O MUNDO VIRTUAL

No território extraescolar em que a leitura não é obrigatória e que, em tese, não passa por mecanismos de controle, torna-se curioso pensar como as experiências literárias se efetivam, bem como as motivações que estão embutidas nas práticas dos sujeitos. Em busca da compreensão sobre diferentes fatores que estão envolvidos nessas leituras, deparamo-nos com interfaces que remetem a experiências escolares de leitura e, partindo de algumas falas específicas, traçaremos algumas considerações sobre essas influências escolares sobre leituras não-escolares.

Iniciaremos pois, por algumas falas de Matheus, jovem de 15 anos morador do Morro do Papagaio e estudante bolsista em uma renomada escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. Essa fala ocorreu dentro da residência do adolescente, enquanto ele mostrava, espontaneamente, para a pesquisadora, o conteúdo de um blog criado e alimentado por ele.

P: E tem o que no site? Assim, é: exatamente?

M: ((risos)) Exatamente tem um pouco de tudo. ((risos))

P: Tem receita, tem texto que eu criei, tem filmes que eu inventei, tem críticas de filme, deixa eu ver, é: tem (+) espera ((checou o site)), tem tutorial, tem diário, assim, é: que eu falo coisas do meu dia a dia, ah, essas coisas.

P: E quando você atualiza?

M: Ah, todo dia, quase. Só em semana de prova que aí, né, não dá ((faz expressão facial de cansaço)).

P: Então, você gosta mesmo disso.

M: Tem que gostar, porque dá MUITO trabalho!

P: E esse texto do livro, especificamente, onde é que/

M: Ah, esse livro, eu gostei muito dele. A escola que pediu pra ler e/

P: E aí ela pediu pra escrever alguma coisa sobre ele?

M: NÃO! Não, não. A gente faz prova do livro. Eu é que quis fazer essa, essa, ((pensando))/

P: Essa o quê?

M: Estou pensando o gênero textual desse texto que escrevi.

P: Sei lá. Crítica literária?

M: Ah, sei lá, deve ser.

P: Você costuma fazer sempre isso com os livros que a escola pede?

M: Isso o que, você fala, assim?

P: Escrever sobre o texto.

M: Nem sempre. Só com livros que eu gosto e também não é só livros da escola não. Pego muitos livros da biblioteca do/

P: Daqui do Morro?

M: É. Porque na escola só pode ficar com livro uma semana. E aqui o tanto que a gente quiser.

P: Você acha que muitas pessoas da sua idade fazem blogs fazendo essas coisas, assim, sobre literatura e tal?

M: Claro que NÃO!!

P: Por que não?

M: Uai, pelo menos as pessoas que eu conheço da minha idade não gostam muito de ler. Aliás/

P: E por que você escreve coisas de literatura no blog?

M: Ah, pra mim não tem sentido nenhum, eu ler um trem na escola, fazer a prova e pronto. Eu quero que, que as pessoas saibam o que eu penso dos livros, eu gosto de multiplicar.

P: Multiplicar o quê?

M: Nossa! Você faz pergunta difícil! Multiplicar conhecimento, sei lá, ideias, um tanto de coisa.

P: E elas? Te dão/

M: Dão. Elas falam se gostaram ou não.

P: E você gosta disso?

M: GOSTO! CLARO! Se eu não gostasse de crítica, não faria um blog, né? (...)

Note-se que Matheus utiliza o verbo *gostar* para se referir à constante atualização do *blog* que apresenta muitas produções literárias. Essa prática de letramento literário (Cosson, 2006; Street, 2012) do adolescente é constante e frequentemente vinculada à escola. Reparemos que, embora a escola em que ele estuda tenha solicitado a leitura do livro *Capitães da Areia*, o adolescente teve a iniciativa própria de realizar uma crítica literária da obra, porque, segundo ele, ler para simplesmente fazer prova “*não tem sentido nenhum*”. A iniciativa de Matheus demonstra que as práticas de letramento literário (Cosson, 2006) transcendem exigências unicamente pragmáticas e demandas advindas, exclusivamente, da escola, embora não possamos também afirmar que suas práticas vernáculas (Aliagas, Castellà, & Cassany, 2009) estejam alheias às práticas de letramento (Street, 2012) da comunidade cultural escolar. É possível perceber, pelo diálogo, seu anseio em atribuir ao texto um gênero textual, prática de letramento (Street, 2012) tipicamente escolar.

No que toca à literatura, especificamente, o cenário do *blog* representa modificações consideráveis no que entendíamos como literatura tradicional. O *blog* do Matheus exemplifica uma dessas transformações da história contemporânea e parece acompanhar a tendência atual de mostrar o suporte textual como um produto híbrido de linguagens, em que são explicitadas maneiras distintas de revelar a subjetividade, resignificando limites entre o público e o privado; e o íntimo e o pessoal, que antes transpareciam bem clarificados.

Conforme pudemos verificar pelo diálogo, Matheus levou-nos a compreender que a sua forma de escrever literatura mudou a maneira recorrente de se fazê-lo. Ele não só gosta de atingir um grande público como também aprecia ler comentários acerca de suas produções. Essa nova relação com a escrita possibilita importantes alterações nos papéis habituais desempenhados entre autor/obra, autor/leitor e leitor/obra, que antes configuravam um circuito fechado e isolado.

Ele encontrou no *blog*, portanto, a ferramenta tecnológica que lhe oferece condições singulares para se adentrar no mundo literário, o que equivaleria a dizer que esse suporte textual lhe oportunizou o acesso (Kalman, 2004) à prática de letramento literário (Cosson, 2006; Street, 2012), por meio de situações demandantes, de andaime e voluntárias (Kalman, 2004), simultaneamente.

Entendo que Matheus se mostra fortemente influenciado pela escola, como pudemos constatar pelos seus dizeres e pela escolha do conteúdo do *blog*, frequentemente vinculado ao universo escolar. Assim, ele cria demandas para o *blog* que partem substancialmente de eventos de letramento (Street, 2012) da comunidade cultural escolar (situações demandantes). Ao postar no *blog*, Matheus participa de eventos de letramento (Street, 2012) ao dialogar com seus seguidores. Ambos se auxiliam, uma vez que, sendo blogueiros, renegociam sua autenticidade na interface com o outro (situações de andaime).

A conversa sobre o *blog* abriu campo para Matheus e eu dialogarmos melhor sobre a relação dele com o ambiente escolar. Desde a tenra idade, o adolescente estudou, no contraturno da escola regular (se Matheus estudava de manhã, atividades extracurriculares eram realizadas pela tarde e vice-versa), em uma instituição filantrópica, à época localizada no Morro, ligada formalmente à escola confessional onde hoje ele estuda. Lembra-se de que

fora o primeiro a decodificar os signos linguísticos de sua classe (“*Fui o primeiro a ler!*”) e, aos nove anos, ministrou aulas particulares para a amiga de sua mãe, uma senhora analfabeta que tinha o sonho de saber ler.

P: Então foi a escola que te incentivou a ler, assim, mais?

M: Hum (+) não sei. Isso é: meio difícil de responder. Parece que eu simplesmente queria isso. Ah, não sei te responder não. Nunca parei pra pensar nisso.

P: Entendi. ((silêncio))

M: Olha, eu sei de uma coisa. Eu só estudava aqui no Morro, passei minha vida aqui no Morro. Minha vida era muito limitada.

P: Limitada como?

M: Ah, eu não sei, tipo (+) eu vivia aqui no Morro do Papagaio e pra mim era uma coisa normal, só que é uma coisa que o resto do mundo ainda não tinha sido apresentado, entendeu? Aí, eu vi, tipo, se eu ficasse aqui, só aqui, eu não ia ter quase nada, aí eu comecei a tipo, todas as oportunidades que me eram oferecidas eu comecei a agarrar tudo com força.

P: E a escola foi uma delas?

M: Foi, com certeza. (informação verbal)

Quando perguntado, diretamente, acerca do incentivo da escola no desencadeamento do seu hábito de leitura, Matheus não soube responder à questão, talvez por ela ter sido diretiva em demasia, o que não o auxiliou a tornar conscientes processos ainda tímidos na memória e na mente. Contudo, como pudemos constatar pela resposta da última questão proposta por mim, a instituição mostrou-se uma das grandes oportunidades ofertadas a ele, como alternativa às limitações, conforme seus próprios dizeres, de sua vida no Morro. Matheus vê na escola uma alavanca para o sucesso, o que nos sugere que as práticas de letramento (Street, 2012) dominantes da comunidade cultural escolar mostram-se um dos dispositivos estruturantes (Aliagas, Castellà, & Cassany, 2009) no processo de articulação da identidade de leitor (Aliagas, Castellà, & Cassany, 2009) e escritor literário de Matheus.

Então, a hipótese inicial levantada por mim e reforçada pelos dados do campo foi a de que a bagagem familiar ligada à camada popular desse aluno mostrou-se fator menos intrusivo no destino escolar de Matheus, devido à especificidade da inserção do adolescente na escola. Importante destacar novamente que Matheus construiu para si uma identidade positiva de aluno e seus feitos são reconhecidos e lembrados por colegas e professores de tempos em tempos. Seu nome, por exemplo, é evocado no conselho de classe da unidade II, mesmo que ele já esteja na unidade I.

O adolescente, em certo momento da conversa, mencionou a figura de uma professora da quarta série que, para ele, fora de enorme importância no que se referia ao universo da leitura. A docente, a quem ficcionalmente nomeei de Rose, trabalha hoje na mesma escola particular onde eu ministrei aulas de língua portuguesa e literatura. Entretanto, não ocupa, atualmente, a função de professora, tendo sido promovida, segundo os dizeres da própria instituição, a membro da equipe técnica, composta por coordenadores, supervisores e orientadores. Considerarei que seria interessante, portanto, entrar em contato com ela, no intuito de compreender melhor o porquê de Matheus considerá-la como marco:

M: Então, foi a partir de quando eu fui aluno da Rose que eu fiquei mesmo, muito mesmo viciado em leitura. Tipo, o universo do todo se abriu pra mim. E aí/ eu vi que/ Aí eu vi que tinha que sair do Morro, sabe? Que tinha muita coisa lá fora e que/ e que eu não tinha nada aqui. Então eu agarrei tudo, sabe? Agarrei com força todas as oportunidades que foram oferecidas. Comecei a participar de alguns projetos que/ com os meninos da unidade I, uns até são meus amigos até hoje.

Novamente, notamos que as crenças e valores que Matheus criou para a vida são, notadamente, caracterizados pelas representações dominantes (leiam-se escolares), o que gerou repercussões em suas práticas vernáculas (Aliagas, Castellà, & Cassany, 2009) de letramento literário (Cosson, 2006). Em seu *blog*, por exemplo, notamos que Matheus tem acesso a obras renomadas, como *Capitães da Areia*, e conhecimentos acerca dos gêneros

literários, refletindo práticas de letramento (Street, 2012) dominantes da comunidade escolar.

Em síntese, Matheus nos reforçou a tese de que, mesmo que essa pesquisa, inicialmente, tenha desejado conhecer o letramento literário (Cosson, 2006) em ambientes cotidianos distintos, pensar em literatura em nosso país talvez tenha como condição *sine qua non* pensar na literatura dentro da escola

No ambiente intrafamiliar, Matheus vê-se pouco apoiado pela mãe em suas incursões literárias. Sua mãe tem dificuldades em lidar com os projetos de futuro do garoto, que incluem, necessariamente, a saída do Morro e uma ascensão social marcada pela riqueza, em um corte abrupto em suas condições econômicas e culturais de origem. Porém, ainda assim, a mãe paga com dificuldade a internet utilizada por Matheus, o que lhe possibilita realizar trabalhos solicitados pela escola e atualizar, frequentemente, seu *blog* literário.

Para Matheus, a literatura e a escola onde é aluno, frequentada pelas camadas médias e altas da sociedade, desvelaram outro universo, incompatível com a realidade do Morro. Assim, Matheus parece ter se apropriado das leituras literárias valorizadas pela escola e dos sonhos e projetos típicos das camadas médias e altas da sociedade. Para ele, conforme os dados puderam anunciar, a leitura e a escrita literárias não só lhe possibilitam transitar com mais facilidade pelas regras da escola, como também ser valorizado por sua identidade de leitor e escritor literário nessa instituição e em ambiente virtual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos evidenciar nesse trabalho aspectos ligados ao papel que a escola exerce no processo de constituição do leitor literário, com o intuito de estreitar o diálogo entre escola, universidade e leitor e, assim, ampliar o leque de discussões que envolvem diferentes instâncias mediadoras da leitura literária.

Percebemos que jovens podem se apropriar dos conhecimentos literários da escola, lendo livros valorizados por essa instituição, buscando contextualizar e os aplicar em outros contextos, como ocorre com Matheus, que parte da leitura de um livro indicado pela escola, para produzir textos e filmes a serem divulgados em seu *blog*. Assim, a literatura para esse adolescente ultrapassa, em muito, os muros da escola.

Observamos também como o compartilhamento de leituras é demandado pelos jovens e como algumas estratégias mais tradicionais adotadas pela escola, como a indicação de livros para realização de trabalhos ou provas, podem afastar o leitor de obras clássicas, como demonstram as falas de Hermione ao mencionar sua aversão à obra de Gil Vicente. Não deixando de reconhecer o direito que todos os leitores possuem de não gostarem de uma determinada obra, por mais enaltecida que ela seja em termos de crítica literária, acreditamos que é possível fazer abordagens mais assertivas na indicação de suas leituras, buscando, por exemplo, uma contextualização mais adequada e uma discussão coletiva em que esteja presente uma proposta de negociação coletiva de sentidos a partir da leitura. Cosson (2006) apresenta uma proposta inclusiva da literatura para a sala de aula, de maneira que o leitor possa construir um sentido para si e para a comunidade que pertence. Em nossos trabalhos, percebemos que existem instituições socializadoras diversas, o que nos leva a concluir que a escola se mostra apenas uma das instituições possíveis para a formação do leitor e do escritor literário.

Nos meios populares, a biblioteca escolar é, em muitos casos, o único meio para a obtenção de obras literárias pelos adolescentes, ainda que nem todos os participantes das duas pesquisas apontem esse espaço como principal fonte para a construção de seus repertórios. Alguns dizem que não frequentam mais porque não encontram os livros que procuram, apontando, em alguns casos, a internet como fonte alternativa para a realização de suas leituras.

O ambiente digital e as possibilidades multimodais que ele oferece angariam recursos para que os leitores experimentem, à sua maneira, a literatura. O compartilhamento de

leituras entre pares é uma demanda apresentada por diferentes leitores e pode ocorrer virtualmente, como demonstrou Matheus.

Inferimos, assim, que o letramento literário pode ser pensado em ótica inclusiva, ou seja, abarcando práticas e obras que não são valorizadas pela cultura escolar e/ou acadêmica. Depreendemos, também, que a escola continua a ser uma instituição importante de formação de leitores literários. Como tal, deve se abrir para outras expressões da literatura, que se encontram na bagagem cultural do educando e que, muitas vezes, dele não saem. Isto implica considerar que todas as escolhas literárias são legítimas, desde que pensadas contextualmente.

REFERÊNCIAS

- Aliagas, C., Castellà, & Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura, *Revista OCNOS*, 5, 97-112.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Instituto de la Educación de la UNESCO.
- Paulino, G. (1999). Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In *Anais do 22.º Encontro Nacional da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação.
- Petit, M. (2008). *Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva* (C. Souza. Transl.). São Paulo: Editora 34.
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp. 69-92). Campinas: Mercado de Letras.

A “FABRICAÇÃO DO POÉTICO” EM PRODUÇÕES ESCRITAS NOS CONTEXTOS DE LETRAMENTO DOMINANTE E DE LETRAMENTOS LOCAIS OU VERNACULARES

Paulo Roberto Almeida

Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

Pensar na relação sujeito/mundo/língua(gem) implica, então, pensar o trabalho de sujeitos *na* e *pela* linguagem. Nosso olhar estará, assim, voltado para uma dimensão espacial que demanda do mundo uma escritura e uma leitura de ordem complexa, em que estão envolvidos/imersos os sujeitos em suas vivências cotidianas, numa dimensão caracterizada por um contexto de letramentos vernaculares, ou seja, para as práticas de/sobre linguagem não valorizadas socialmente e, portanto, pouco investigadas, que revelem a singularidade ou indícios de autoria de sujeitos falantes, em seu “trabalho” *com* e *na* sua própria língua.

Buscar-se-á investigar nas produções orais escritas, em seus mais diferentes gêneros discursivos (pichações, anedotas, trovas, trocadilhos, cantigas, entre outros), os modos de um “fazer poético”, as táticas no trabalho de um fazer poético de dizer o mundo. Tais práticas, pouco investigadas nos letramentos locais ou vernaculares, porque invisibilizadas, podem trazer à tona (tornar visíveis), sobretudo, no/para o universo escolar, o “trabalho” de sujeitos *com* e *sobre* a linguagem, na produção de um “fazer poético”; produções escritas que podem indiciar a exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita num “jogo estético”, ou seja, a “fabricação” ou “modos de fazer” o poético.

Por esse viés, amplia-se o conceito de “poesia”. Do grego *poiesis*, é uma expressão originária do verbo *ποιέω* (*poiéo*, que se traduz por fabricação, confecção, preparação, produção, criação), que se refere a um “produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser” (Nunes, 1989, p. 20). Fenômeno poético ou motor de elicitación de um processo básico de conhecimento, que no dizer de Osakabe (2008), “dá-se, como qualquer acontecimento *se dá*, o que implica a mobilização de dispositivos sensoriais que se ativam na percepção (ou invenção?) de um objeto dado, num momento dado”. Essa resignificação abre caminho para a visibilização de outras produções culturais, em diferentes gêneros discursivos, que singularizam os sujeitos na construção de um modo próprio de se fazerem donos da linguagem.

Tomando como referência os pressupostos teóricos de Bhabha (1998) sobre a resignificação do conceito de cultura e hibridismo cultural, bem como dos Novos Estudos de Letramento (Barton, 1998; Barton, Hamilton, & Ivanic, 1994, 2000; Heath, 1982, 1983; Kleiman, 2006; Soares, 1998, 2010; Street, 1993, 1995), dos estudos sobre gêneros do discurso (Bakhtin, 1992) e, ainda, a perspectiva de um sujeito “trabalhador” (Certeau, 1990; Marques, Brunelli, & Possenti, 1998; Possenti, 1988, 1995, 1996), o presente projeto está voltado para uma investigação das manifestações orais e escritas em contexto social heterogêneo, marcado por vozes dissonantes da *doxa* do hegemônico, com o objetivo de investigar e analisar “a arte de dizer”, produzida nas práticas sociais de letramentos vernaculares, nas culturas populares. Nessa relação sujeito/linguagem, interessa-nos observar o modo pelo qual os sujeitos registram suas marcas linguístico-históricas, a partir de suas experiências orais e escritas, em seu posicionamento sobre sua realidade social.

Um dos conceitos fundamentais dentro do arcabouço teórico de Bhabha (1998) para uma análise da diferença cultural é o “hibridismo” ou o “terceiro espaço”, elemento constituinte da linguagem e da representação. Para o autor, é nesse espaço que as diferenças culturais se pronunciam; é no contexto de historicidade e de enunciação em que o falante está imerso que se visibiliza o hibridismo. E, para entender esse confronto de representações, é fundamental entender dentro desse “terceiro espaço”, em que se pronuncia/manifesta toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais, a posição enunciativa

do sujeito, que para Bhabha constitui o “locus de enunciação” (Bhabha, 1998). Tal deslocamento abre uma nova perspectiva para o modo como se pensa a diferença cultural: não como uma simples representação de uma oposição entre conteúdos ou tradições, mas como um processo de ressignificação daquilo que Bhabha (1998) denomina “tradução cultural”, tradução que considera os valores culturais em sua natureza constitutivamente híbrida.

Do ponto de vista foucaultiano (Foucault, 1979), não há uma verdade fixa, mas verdades que são constantemente construídas para certos momentos, em dados lugares e circulam através de discursos, discursos que constituem os sujeitos. Porém, na visão de Bhabha (1998), o “verdadeiro” só pode ser pensado no movimento que leve em consideração que ele é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contra-saberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (ao invés de uma negação) de elementos oposicionais e antagonísticos (Bhabha, 1998, p. 48). Nessa perspectiva, para a “verdadeira” compreensão do “ato agonístico”, aqui objeto de análise, “dramatizado” pelo confronto/conflito entre elementos oposicionais e antagonísticos (num cenário acentuadamente híbrido em que se digladiam saberes, ideologicamente postos em confronto/conflito), é fundamental que se entenda que um cenário marcado pelo hibridismo constitui o “terceiro espaço”, ou seja, o espaço de interpretação e ressignificação do ato agonístico, no interior do qual deve ser construída uma negociação que contribui para a produtividade de sentido.

Para Bakhtin (1992), toda enunciação está intrinsecamente ligada ao meio social que envolve o indivíduo. Esse meio social é constituído de diferentes formas de ver o mundo, que são dialogicamente constituídas. Nesse espaço social, os sujeitos constroem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos, que passam a ter uma nova dimensão significativa no seu discurso e que por sua vez produzem outros discursos. Nesse movimento, certos sentidos vão se incorporando nas diferentes manifestações sociais, constituindo gêneros do discurso, ligados às situações da vida cotidiana e às diferentes esferas do mundo.

Ao afirmar que “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual” (Bakhtin, 1992, p. 283), pode-se estabelecer uma relação com a questão do estilo, na perspectiva de Possenti (1988), dentro de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito na manipulação da multiplicidade de recursos expressivos. Podemos associar tal atividade com a questão de autoria, no sentido em que, ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, desvelam certa singularidade, ou seja, mostram um sujeito que, imiscuindo-se no discurso do outro, deixa a marca de sua presença, diz algo de si, para si e para o outro, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um estilo individual, isto é, um “trabalho” do sujeito (Possenti, 1988, 1995, 1996).

É de fundamental importância relacionar aqui, portanto, as concepções de gêneros do discurso e de estilo (e de autoria) com a concepção de letramento, na medida em que esta última está associada à apropriação de variados gêneros do discurso na esfera social, em que se manifesta, de uma forma ou de outra, a singularidade dos sujeitos.

Entendendo o letramento como o uso da escrita em diferentes práticas socioculturais, consubstanciada em valores e significados diferenciados, de acordo com os diferentes grupos sociais, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado com diferentes áreas do conhecimento e com diferentes manifestações discursivas. Entendido como práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários lugares sociais, o letramento deve ser visto como histórica e socialmente situado. Socioculturalmente, a escrita é tomada sob uma perspectiva de relevância, concepção a favor da qual se posicionam, hoje, teóricos dos Novos Estudos do Letramento (Barton, 1998; Barton, Hamilton, & Ivanic, 1994, 2000; Street, 1993, 1995).

Segundo Barton (1998), a escrita está presente de diferentes maneiras na vida diária dos indivíduos, nas mais variadas atividades nas quais está manifestada. Diferentes grupos culturais lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita. Sob essa

perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos sociais, marcados por diferenças culturais e linguísticas, com diferentes níveis de acesso aos bens culturais e com diferentes graus de acesso ao material escrito (Soares, 2010, p. 62). Tais diferenças se acentuam, sobretudo, quando confrontadas com uma cultura dita oficial, ideologicamente constituída por um padrão de língua oficial, institucionalmente valorizado.

Pensar a cultura escrita significa pensá-la na perspectiva de uma prática social situada. Para Street (1993, 1995), a cultura escrita deve ser vista como algo complexo, pois ler e escrever constituem ações que são produzidas por meio de formas diversas.

Pensar na relação sujeito/mundo/língua(gem) implica pensar então o trabalho de sujeitos *na* e *pela* linguagem, em diferentes produções orais e escritas. Na perspectiva de Possenti (1995), a linguagem deve ser vista como uma atividade constitutiva de um sujeito que manipula os recursos expressivos de sua língua, ou seja, o trabalho de um sujeito que, envolvido em diferentes práticas de letramento, produz diferentes textos escritos, em diferentes gêneros do discurso, construídos/constituídos em diferentes esferas sociais.

Refletir sobre este trabalho *com* e *na* linguagem desempenhado pelo sujeito possibilita compreender o processo da escrita vinculada a uma situação real de comunicação social, a imersão do sujeito em uma prática sócio-discursiva específica, o que nos conduz a refletir sobre a posição do sujeito em seu discurso. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, apontam certa singularidade (Marques, Brunelli, & Possenti, 1998; Possenti, 1995). O enunciado, nas mais diferentes esferas da vida social, pode apresentar a individualidade na fala ou na escrita, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um trabalho do sujeito, o que, na perspectiva de Certeau (1990), pode apontar para criatividade, tática e bricolagem de usuários, falantes comuns e suas “maneiras de fazer” numa arte de dizer popular. Esta perspectiva permite visibilizar e valorizar em práticas de linguagem, materializadas pelo uso da escrita, o modo como sujeitos, historicamente constituídos, constroem formas de ver o mundo, mostram posições diante do mundo, isto é, como se constroem, identitariamente, *na* e *pela* escrita. Isso nos possibilita entender que o fenômeno do letramento está, na perspectiva aqui adotada, associado a diferentes gêneros discursivos. As orientações de letramento estão, assim, compreendidas como registros de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em sua relação com outros grupos e com instituições sociais variadas.

A orientação teórica dos Novos Estudos de Letramento ressalta os aspectos socioculturais vinculados ao desenvolvimento das práticas de uso da escrita, considerando a existência de letramentos dominantes ou de prestígio, vinculados a domínios discursivos institucionais legitimados, e de letramentos vernaculares, vinculados às culturais locais populares. No espaço escolar, as práticas nas aulas de Língua Portuguesa têm adotado modelos e repertórios de prestígio, o que impõe a invisibilidade de letramentos locais ou vernaculares e instaura uma ruptura equivocada entre tais usos linguístico-discursivos.

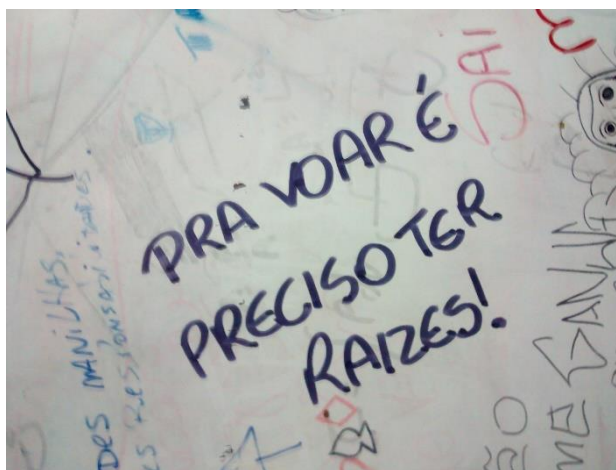
Aproximar-se das manifestações de letramento dos sujeitos implica compreendê-las de forma plural, no sentido das múltiplas perspectivas humanas; implica compreender uma variada gama de saberes que circulam no meio social, o que implica, fundamentalmente, refletir o universo escolar como um espaço de abertura para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com variados modos de revelar, apreender, refletir e perceber a realidade que os cerca. Em última instância, diante de um universo social complexo, heterogêneo, hibridamente constituído, gera-se a necessidade de se conceber o espaço escolar como um espaço de “negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta” (Bhabha, 1998, p. 51) e, no sentido desse estudo, significa repensar a prática pedagógica, dentro da prática social, nas suas inúmeras dimensões.

ANÁLISE: UM ESBOÇO

Considerando que os posicionamentos do *Eu* refletem as manifestações de um sujeito histórico, inserido no mundo social, e que tais manifestações são construídas/constituídas dialogicamente pelos e nos discursos, numa relação com o Outro (outros sujeitos do universo social), materializados, linguisticamente, em enunciados verbais (Bakhtin, 1992), entendo que os sujeitos, seres inacabados, completam-se/constituem-se nas falas do outro, mas ao completarem-se/constituírem-se nas falas do outro, completam e constituem o outro através de suas falas. E é através da inserção/inscrição dessas falas (Outro-Eu/Eu-Outro) que entendo que o *Eu* constrói posições que o “diferenciam” e o singularizam interdiscursiva e intradiscursivamente.

Possenti (1995) propõe uma revisão da forma simplificada no tratamento dado sobre heterogeneidade e o papel do O/outro no processo de constituição do sujeito e do sentido: a partir da categoria atividade, vê o sujeito em ação, em um “trabalho estratégico” em que “escreve a sua subjetividade”. A ação do sujeito, detectada no discurso do O/outro, não pode ser disfarçada – tal trabalho do sujeito manifestaria, na verdade, uma subjetividade mostrada. E é com base nessa polarização e compartilhando dessa noção de subjetividade mostrada, defendida por Possenti (1995), manifestada pela concepção de um “trabalho estratégico” do sujeito, cuja ação propicia a *desestabilização de enunciados estáveis* e produz um novo *acontecimento*, que proponho a noção de uma autoria constituída e mostrada: a) ao mesmo tempo em que é constituída pela alteridade, segundo a perspectiva dialógica bakhtiniana; b) é também mostrada, pois no jogo da alteridade, na perspectiva bakhtiniana, constitutivo do discurso, ambos os interlocutores, sujeitos sócio-históricos são participantes ativos no processo da interação verbal, ambos exercem posições responsivas ativas.

Na perspectiva de Certeau (1990), os usuários produzem uma “bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras” (p. 40), em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Essa arte de combinar indissociável da arte de utilizar parece ser a referência do trabalho de bricolagem pelos sujeitos usuários da linguagem, que a manuseiam, segundo seus interesses e regras, como se pode perceber no processo de tessitura do tecido textual do enunciado:



A imagem acima mostra-nos um enunciado pichado em um muro. A pichação consiste num gênero discursivo que circula num contexto de letramento vernacular não legitimado institucionalmente. É considerado um gênero “menor” nas instituições legitimadas, entre elas a instituição escolar, e tanto esse tipo de produção como o sujeito-autor são discriminados invisibilizados. Inserido numa cultura popular reprimida e ignorada por instâncias maiores, num sistema de relações de poder, busca o sujeito-autor, por meio do

trabalho com e sobre a linguagem, a criação de enunciados com o objetivo de marcar/denunciar sua posição em seu meio social. Esse “trabalho” do sujeito na/com a exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita pode indiciar a “fabricação”, “um modo de fazer o poético”, uma *poiésis*, ou seja, um “produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser” (Nunes, 1989, p. 20). A perspectiva de um ‘fazer para’, na busca de uma visibilização no espaço social por meio da escrita, impõe-lhe a mobilização de mecanismos de seu arsenal cognitivo – ‘como fazer’, num movimento de criação e reelaboração numa arte de fazer.

Conhecedor competente das regras e mecanismos de sua língua, o sujeito joga com o Outro, imiscui-se no texto do outro e descontrói um “conselho” dominante no senso comum, ou seja, de que para voar é necessário possuir asas (“*Pra voar é preciso ter asas*”); enunciado corrente no universo do saber popular que se aproxima de um provérbio. A respeito desse tipo de enunciado, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) propõem a noção de *détournement*, ou seja, a “produção de um enunciado que possui marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque de provérbios reconhecidos” (p. 45). Por esse conceito, provérbios corrompidos ou descristalizados podem ter diferentes objetivos, entre outros, por exemplo, explorar a camada de superfície do enunciado (a sonoridade ou o jogo de palavras) na enunciação.

O enunciado proverbial em questão parece estar dentro do escopo do jogo de palavras. A manutenção do sentido de base, ou seja, o conteúdo original do provérbio, do já cristalizado, garante o efeito de sentido na alteração da unidade proverbial retextualizada.

No movimento de “fazer com”, o enunciado “pra voar é preciso ter asas”, metaforicamente, poderia ser traduzido, entre outras possibilidades, por “para falar, é preciso conhecer”/“para estabelecer-se é preciso ter competência”, busca um “fazer como”: promove/mobiliza um deslocamento semântico no eixo paradigmático, com a substituição do sintagma “asas(?)” pelo sintagma “raízes”:

“asas” = céu/espaço
“raízes” = terra/chão; lugar de origem

A substituição não significa somente uma alteração de ordem semântica. A quebra da previsibilidade “asas”/“raízes” provoca um novo efeito de sentido, construído por meio de um paradoxo: “como se pode voar se se está amarrado/preso em raízes”?

A ruptura do previsível, do esperado, provoca no interlocutor/leitor, um “estranhamento”, mobilizando o interlocutor/leitor para uma reflexão sobre esse novo dito: “o que o sujeito-autor quer dizer com isso?”, o que significa pensar o novo signo (“raízes”) ideologicamente aberto para diferentes interpretações: as raízes são consideradas o atributo realmente necessário para que se possa voar, descobrir e explorar; sair do local de origem, sem se esquecer desse lugar; “pra voar é preciso estar bem preparado”.

A percepção gradativa de um movimento nesse percurso dialético – inter e intradiscursivo/intradiscursivo e interdiscursivo – mostra-nos o trabalho desenvolvido pelo sujeito: as palavras são assimiladas interdiscursivamente, reestruturadas e modificadas intradiscursivamente pelo sujeito. Nesse movimento de criação/reelaboração, inscreve-se no discurso do Outro, desestabiliza um enunciado estável e produz um novo acontecimento. O sujeito trabalha, produz e visibiliza o seu texto; marca, assim, uma posição num evento comunicativo: sujeito-autor que manipula materiais linguísticos para produzir efeitos de sentido (Marques, Brunelli, & Possenti, 1998).

Um modo de produzir uma *poiésis* pode traduzir um jogo estético em que o sujeito mobiliza, centraliza esse jogo sobre o ‘como fazer’, deslocando o foco para o significante, criando uma ambiência semântica, ou como propõe Castro (1984): “todo significar diz de um *signum facere*, ou seja, fazer, tornar signo” (p. 46).

Comparemos o jogo jogado pelo sujeito-autor do texto pichado em um muro com o modo de fazer, de produzir uma *poiésis* de um sujeito-autor consagrado institucionalmente,

poeta consagrado, amplamente divulgado em livros, entre eles, os livros escolares. Eis um dos textos desse poeta, Mário Quintana:

Poeminha do Contra
Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

O “fazer poético”, instaurado a partir de uma quebra de expectativa, da imprevisibilidade, é construído por meio da ruptura do esperado, desvelado na alteração processada no eixo paradigmático, pela plurissignificação do signo “passarão” (verbo passar, terceira pessoa, plural, futuro do presente, indicativo/substantivo “pássaro”, grau aumentativo). O sintagma “eles passarão” é constituído pelo pronome pessoal de terceira pessoa, referente anafórico (“Todos esses que aí estão” / “Atravancando meu caminho” significa “eles” mais “passarão” – verbo passar, terceira pessoa, plural, futuro do presente, indicativo), “predispõe” o leitor para o “*contra*” para a manutenção do paralelismo sintático (pronome mais sintagma verbal) com o uso do pronome pessoal de primeira pessoa, singular – “Eu”. A escolha do substantivo diminutivo “passarinho” provoca uma tensão entre a realidade esperada e a realidade construída na ambiguidade no paralelismo sintático “passarão”/“passarinho”, gerada pelo jogo sonoro do radical dos cognatos e dos sufixos aumentativo/diminutivo.

(IN)CONCLUSÕES

Nesse sentido, dentro desse aporte teórico, a produção de uma *poiesis*, concebida como uma experiência estética e cognitiva capaz de transformar e enriquecer a realidade pessoal do sujeito, na dimensão literária do contexto de letramento, oriunda dos letramentos vernaculares e dos letramentos de prestígio/dominante, embora constituindo diferentes modos de enunciação, guardam procedimentos comuns de elaboração, caracterizam “os procedimentos geradores e capacitadores da apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores vistos em todos níveis, seja professor, seja aluno, sejam sobretudo os indivíduos inseridos precariamente nos círculos da educação formal” (Chiaretto, 2003, p. 235). Constitui o trabalho de sujeitos com e sobre a linguagem, específico do fazer poético, que indicia a exploração das potencialidades da linguagem num “jogo estético”. Esse letramento literário, nas palavras de Chiaretto (2003, p. 236):

(...) contemplaria dois âmbitos primordiais, a sociedade e o indivíduo, ou seja, diante dos mecanismos ordenados para organizar de forma pública e previsível a sociedade como um todo homogêneo, há a imprevisibilidade do sujeito, isto é, sua carga subjetiva conformada em um caos de experiências, sentimentos, pensamentos e desejos.

A dissociação entre um letramento literário institucionalizado como canônico, sacralizado como letramento de prestígio e um letramento vernacular, ideologicamente desprestigiado, possibilita que o “fazer poético” produzido por um sujeito das camadas populares não seja visibilizado, instaurando-se uma forte contradição: os “fazer” apontam para um processo de construção de uma *poiesis*, mas ao diálogo contrapõe-se o conflito, trazendo como consequência a ruptura e o distanciamento. Desconsidera-se o entendimento de que as diferentes formulações “poéticas” podem ser registradas de diferentes maneiras, disseminando saberes semelhantes.

Em última instância, o letramento (e o letramento literário) deve se constituir sob uma perspectiva ético-política para um ação pedagógica nos espaços educativos, que busque, exaustivamente, a inserção dos alunos no domínio do letramento literário, por meio do contato, cada vez mais acentuado, com diferentes textos literários, procurando suscitar a percepção de que tais textos não compreendem apenas uma dimensão diferenciada do uso

social da escrita, mas também uma forma de assegurar seu efetivo domínio, por meio de uma educação literária.

Ao desmi(s)tificar posições e verdades paradoxalmente estáveis, “desdoxidificar” sentidos pré-construídos, pré-instituídos, uma ação educativa deve estar orientada para a criação de condições político-pedagógicas norteadas para colocar em diálogo (não isento de conflitos) os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais, vernaculares, com aqueles das culturas valorizadas, canônicos, ou seja, “transformar patrimônios em fratrimônios” (Rojo, 2009, p. 115) e, com isso formar, efetivamente, cidadãos protagonistas, “que sejam multiculturais em sua cultura e políglotas em sua língua” (Rojo, 2009, p. 115).

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barton, D. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (1994). *Worlds of literacy*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies – reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Castro, M. A. (1984). A natureza do fenômeno literário. In R. Samuel (Org.), *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes.
- Certeau, M. (1990). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Chiarretto, M. (2003). A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Orgs.), *Literatura e letramento: espaço, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Studies in the social and cultural foundations of language, No. 3. Language socialization across cultures* (pp. 97-124). New York: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. B. (2006) Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In M. Correa & F. Boch (Orgs.), *Ensino de Língua, Representação e Letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Koch, I., Bentes, A., & Cavalcante, M. (2007). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez.
- Nunes, B. (1989). *Passagem para o poético: Filosofia e poder em Heidegger*. São Paulo: Ática.
- Osakabe, H. (2008). Poesia e indiferença. In A. Paiva, A. Alves, Z. Versiani, G. Paulino (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 37-54). Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.
- Possenti, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Possenti, S. (1995). O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, 39, 45-55.
- Possenti, S. (1996). O sujeito fora do arquivo. In I. Magalhães (Org.), *As múltiplas faces da linguagem* (pp. 37-47). Brasília: UNB.
- Marques, M., Brunelli, A., & Possenti, S. (1998). *Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha*. *Alfa*, 42, 113-131.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Soares, M. (2010). Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In M. Marinho & G. Carvalho (Orgs.), *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

LEITURA, ESCRITA E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

Márcia Fonseca de Amorim

Universidade Federal de Lavras

INTRODUÇÃO

As ações verbais se fundam nas relações humanas e, como tal, elas permeiam todas as atividades desenvolvidas no espaço discursivo de uma dada esfera da sociedade, envolvendo sujeitos com propósitos enunciativos específicos. Por meio da utilização de uma língua, os sujeitos exprimem sentimentos e opiniões e interagem com os seus semelhantes. Essa interação é mediada por construções linguísticas que se estruturam na forma de um determinado gênero e que materializam discursos.

Analisar as estratégias textuais/discursivas que os sujeitos utilizam para interagir com os outros em diferentes situações requer observar não apenas as estruturas linguísticas em si, mas o modo como o dizer é materializado e as ideias que são propagadas na ação que se efetiva.

Formar sujeitos capazes de interagir de modo efetivo em diferentes práticas sociais requer um trabalho intenso de leitura e escrita de diferentes gêneros, por meio de análise da macroestrutura textual (estrutura e funcionamento dos gêneros), da microestrutura textual (fatores da textualização) e das ações discursivas que emergem a partir da situação de interação. Esta tem sido a principal proposta do ensino de língua portuguesa no Brasil, visando à formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interagir em sociedade.

Ao professor, como mediador do processo de construção de saberes, compete trabalhar em sala de aula textos pertencentes a diferentes gêneros que veiculam discursos de diversas naturezas. Ancorado nos estudos do texto e do discurso, por meio do trabalho de autores, como Bakhtin (2000), Koch (2005), Mondada (2005), entre outros, a presente proposta visa apresentar uma reflexão sobre o ensino de língua e a construção social e discursiva do sujeito.

OS DOCUMENTOS DE PARAMETRIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

O ensino no Brasil é orientado por documentos de parametrização que visam auxiliar professores e supervisores em relação à prática docente. Os documentos de parametrização do ensino e a Base Nacional Comum Curricular propõem ações que tratam a relação ensino/aprendizagem como uma troca de saberes e de construção de habilidades. Ao estabelecer a proposta de atividades de produção e recepção de textos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias destacam os estudos relacionados ao processo de desenvolvimento da linguagem e das práticas sociais de produção e recepção de textos. Nessa perspectiva:

(...) as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (Brasil, 2006, p. 24)

Outro ponto ressaltado no documento é o fato de a linguagem simbolizar e significar o mundo por meio de diferentes sistemas semióticos, validados por convenções sociais que são fruto de relações intersubjetivas promovidas em ações coletivas, envolvendo diferentes instituições, como a família, o grupo de amigos, as igrejas, as escolas, o poder público, entre outros, que regulam o modo de o sujeito se situar discursivamente no mundo.

O objetivo da formação escolar é preparar o sujeito para a vida, qualificando-o para o exercício pleno da cidadania. Nesse caso, a formação do sujeito envolve o exercício da leitura e da escrita como forma de inserção no mundo e de processamento das coisas e das práticas sociais. Ler e escrever dizem respeito à construção de sentido, à significação do mundo por meio de um texto.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja função é estabelecer parâmetros para orientar a formação escolar, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 7) é um documento de caráter normativo que visa estabelecer “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” para a Educação Básica e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Por se tratar de uma norma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser implantada em todo o território nacional. Conforme consta no documento, o objetivo é estabelecer as competências gerais para o pleno exercício da cidadania por meio de uma proposta de ensino que assegure o desenvolvimento de dez competências gerais, entre elas: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9).

No que se refere às competências específicas, o Documento traz, para a área de linguagens e suas tecnologias, propostas como:

- Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 481)

A linguagem deve ser trabalhada de forma a possibilitar ao aluno a “análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2017, p. 478).

Ensinar a ler é compartilhar objetivos, tarefas, significados construídos – estabelecer relações intersubjetivas. Nesse processo, as responsabilidades são distintas entre o que compete ao professor e o que compete ao aluno. Cabe ao professor aproximar-se do nível de formação do aluno para entender como este processa as ações propostas e, a partir desse dado, propor ações para o desenvolvimento de novas habilidades; ao aluno, cabe reconhecer o professor como mediador na construção de saberes.

Tendo em vista o fato de que os diversos textos que circulam em uma dada sociedade, inscritos em diferentes semioses, pertencem a um ou outro gênero do discurso e, como tal, cumprem a uma função social específica, é preciso o domínio da estrutura e do funcionamento desses textos, e o reconhecimento dos propósitos enunciativos de cada um deles ao serem inseridos em diferentes contextos sociais.

Sendo assim, a competência leitora envolve a competência genérica, ou seja, a apropriação dos gêneros do discurso, “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103). O sujeito se constitui discursivamente como ser do mundo a partir de sua inserção efetiva nas ações sociais. Em uma sociedade letrada, o domínio do código escrito permite que o sujeito cumpra, de forma mais dinâmica, as representações designadas a ele em relação à prática ao qual ele se encontra inserido.

Esta proposta de estudo busca estabelecer um diálogo com as perspectivas teóricas voltados para pesquisas de cunho sociocognitivista, interacionista e com os estudos do discurso, tendo em vista os processos referenciais estabelecidos em uma situação enunciativa.

O ESTUDO DOS GÊNEROS E O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Toda utilização da língua concretiza-se na forma de um ou outro gênero, oral, escrito, ou com a utilização de outras semioses. Cada gênero está associado a uma dada esfera social (espaço social de interação, domínio discursivo) e tem por finalidade cumprir a uma dada função social.

Segundo Bakhtin (2000, p. 284):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Todas as atividades humanas concretizam-se nas práticas sociais e estas englobam textos com características específicas, visando atender às especificidades de uma dada esfera. O enunciador e seu interlocutor interagem com a/interferem na realidade por meio de um ou outro gênero. A interação, mediada pela linguagem, envolve a utilização de um gênero do discurso.

Os gêneros, para Marcuschi (2002, p. 19), “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultura e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Tendo em vista que as sociedades sofrem transformações no tempo e no espaço, os gêneros estão sujeitos a sofrerem transformações. Ainda segundo o autor: “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (Marcuschi, 2002, p. 22). A enunciação verbal, de acordo com Marcuschi (2002), só é possível por meio de um texto, falado ou escrito.

Uma produção verbal, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, engloba elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) que se articulam na produção de enunciados concretos e únicos, os quais, por sua vez, traduzem ideias e promovem a interação entre os sujeitos. A língua se materializa em texto e este constrói uma representação do mundo por meio da utilização de um texto.

O processamento textual consiste em uma ação intersubjetiva em que os sujeitos, engajados em uma dada prática social, operam com o material linguístico e não linguístico, visando a construção de sentido. Esse processo estabelece um diálogo entre os conhecimentos e as crenças dos interlocutores por meio dos discursos materializados na prática em curso. Esta materialidade linguística estabelece uma associação entre os objetos do mundo e os signos verbais, de forma que o mundo passa a ser representado linguisticamente, referenciado, por meio do dizer. Trata-se da significação das coisas do mundo por meio da palavra.

A referenciação é concebida como um processo de co-construção das relações sociais, envolvendo sujeitos que atuam de forma interativa/intersubjetiva por meio da linguagem verbal e da linguagem imagética. Cada participante de uma situação discursiva utiliza um conjunto de representações adquiridas ao longo de sua formação social. Tais representações são marcadas, discursivamente, por “fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes”, ou, conforme postula Bhabha (1998), em um constante diálogo entre diferentes movimentos sociais. Esse diálogo pode se dar pela aprovação e continuidade de um já dito ou pela reprovação ou mesmo ruptura com esse já dito. Dada a relevância sobre o processo de construção e manutenção de referentes em um

texto, visando a articulação das ideias e a progressão do dizer, no próximo tópico, será dado ênfase ao estudo da referenciação.

REFERENCIAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO

Os estudos dos processos referenciais há muito tempo vêm ocupando espaço no interior das pesquisas lingüísticas, principalmente, nas pesquisas desenvolvidas em relação ao texto, ao discurso e à Filosofia da Linguagem, uma vez que os diversos gêneros, que circulam em diferentes esferas sociais, são frutos de um processo complexo que envolve fatores de ordem cognitiva, textual e interativa e ressoam crença e valores defendidos e propagados por diferentes grupos.

É devido à necessidade de integração desses fatores que vem ocorrendo uma aproximação e/ou junção dos estudos da cognição, das relações sociais e das estratégias textuais-discursivas. Assim, o presente trabalho busca refletir sobre as relações intersubjetivas concretizadas por meio da interação social, ou seja, sobre as ações verbais e as representações simbólicas que se inscrevem nas práticas discursivas, para discutir as estratégias utilizadas por sujeitos sociais no processamento textual-discursivo.

É notório que a linguagem constitui o grande problema da Linguística e das Ciências Cognitivas, o que justifica o fato de muitos estudiosos, ao longo dos anos, procurarem estabelecer as suas peculiaridades. Para Vygotsky (1978, 2003), a linguagem – assim como a memória discursiva – é construída ao longo da história social do sujeito, por meio da relação que este estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O sujeito é construído nas relações sociais através de relações intra e intersubjetivas ou, nos dizeres do autor, intra e interpessoal. Por meio da linguagem se articulam conceitos e idéias, relacionados à organização do real, em construções simbólicas e representativas dos sujeitos e das coisas do mundo.

O tratamento dado à cognição nos estudos lingüísticos orienta para a reflexão a respeito da relação sujeito/realidade, enfocando suas experiências, suas construções simbólicas e o modo como essas construções são interpretadas por outros sujeitos em uma dada situação de interação.

A linguagem estabelece uma mediação entre o sujeito e o papel que ele ocupa nas práticas sociais, uma vez que ela é constitutiva da natureza do sujeito. Desse modo, ela é também uma ação dialógica e esta dialogicidade (Bakhtin, 1992, 2000) – nos termos específicos deste estudo, intersubjetividade – pressupõe atividade dos dois lados: de quem produz um enunciado ou procura transmitir uma ideia por meio de gestos ou ações e de quem recebe e processa a informação proposta.

Essa perspectiva de linguagem como atividade dialógica é compartilhada por Benveniste (1989, p. 285) para quem “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Ora, se a linguagem não foi “fabricada” pelo homem, ela não pode, então, ser concebida como instrumento, algo de que o homem se apropria e que tem existência própria, independente da ação humana. Tratá-la dessa forma é o mesmo que pôr em oposição homem e natureza, uma vez que a linguagem é um fator constituinte da própria natureza humana, conforme defende o autor. A linguagem, para o autor, não se constitui apenas como uma propriedade do homem, “ela ensina a própria definição de homem” (Benveniste, 1989, p. 285). Sua principal característica reside em seu caráter dialógico, isto é, sua natureza intersubjetiva.

Na visão bakhtiniana, o uso da linguagem é sempre acompanhado de uma ‘atitude responsiva’, uma vez que requer do interlocutor uma aceitação ou uma reprovação do que foi proferido pelo locutor. Nesta perspectiva, a compreensão passiva do ouvinte/leitor não encontra uma correspondência real nas relações sociais. O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece no espaço discursivo entre os participantes da ação lingüística em curso.

Toda atividade de leitura é marcada pela interatividade/dialogicidade, independente da presença física de um interlocutor. Isto quer dizer que toda ação interativa não diz

respeito apenas à interação discursiva com o outro, pode se dar de um sujeito para consigo mesmo. Ainda assim, para Maingueneau (2002) trata-se de uma troca, “explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação, à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso” (p. 54). Esta troca diz respeito às simbologias que o sujeito estabelece com a realidade e as significações negociadas na ação discursiva.

Do ponto de vista sociocognitivista, para que haja a interação entre os sujeitos, é preciso a mobilização, por parte de cada interlocutor, de uma série de estratégias de interpretação. Tanto da parte de quem produz uma ação discursiva quanto da parte de quem a recebe, há atividade sociocognitiva, ou seja, há o envolvimento de processos mentais e interacionais inerentes às relações sociais estabelecidas conjuntamente.

Os processos mentais envolvem mecanismos de reconhecimento de elementos da situação discursiva instaurada e de outros campos do saber com os quais essa nova situação dialoga com a ativação e inter-relação de informações armazenadas em espaços mentais, conforme atestam os trabalhos de Fauconnier (1985).

Os espaços mentais correspondem aos domínios cognitivos de natureza semântico-pragmática ativados no curso de interação linguística. Dizem respeito a expressões relacionadas com diferentes campos discursivos utilizadas pelo sujeito no processamento de uma informação. É nesses domínios que são estabelecidas as relações referenciais. Para Fauconnier (1985), a estrutura dos enunciados de um texto decorre de construções mentais que envolvem propriedades da faculdade cognitiva do sujeito (correspondência entre mente e cérebro, que implica questões relacionadas ao que o autor denomina ‘conceptual projection, conceptual integration, analogy, reference e counterfactuals’ – de extrema importância na construção de sentido de um texto).

O processo discursivo implica na criação de espaços mentais que pressupõem operações sintáticas e semânticas que interagem na construção de objetos de discurso. Numa situação de interação, os sujeitos ativam diferentes espaços mentais e inter-relacionam elementos desses espaços de forma a estabelecer uma rede de projeções e significações. A ativação desses espaços mentais orienta o discurso que se processa.

Entre essas estratégias de articulação linguística, ou mesmo extralinguística, encontra-se o processo de referenciação. Trata-se de uma atividade de ordem textual-discursiva em que “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido” (Koch, 2005, p. 61). Nesse caso, é importante que os sujeitos envolvidos em uma determinada ação discursiva compartilhem conhecimentos de ordem linguística, social e interacional, ou seja, falem uma mesma língua, compartilhem conhecimentos culturais e estejam engajados em uma dada situação de interação.

Esse processo, de caráter intersubjetivo, tendo em vista que dois ou mais sujeitos interagem na construção de objetos-de-discurso, instaura um novo estado de coisas. O caráter cognitivo diz respeito ao fato de esse estado de coisas evocar uma memória discursiva em que os objetos-de-discurso são processados e trazidos para a situação discursiva que se instaura.

A referenciação é tratada na presente proposta como um processo dinâmico e intersubjetivo. De acordo com Mondada (2005), inserido em uma interação social, o referente deixa de ser tratado apenas como um objeto do mundo, exterior ao sujeito para se constituir em um objeto-de-discurso, co-construído na relação intersubjetiva. Tal, processo consiste na construção e reconstrução de objetos-de-discurso no interior de uma ação verbal. Esses objetos, por sua vez, não podem ser confundidos com a realidade extralinguística. Constituem escolhas dos sujeitos da ação discursiva que se processa em função do que se pretende dizer ou fazer. São produtos culturais da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos envolvidos na atividade em curso, pois esses sujeitos, ao se posicionarem linguisticamente, por meio de ação de caráter verbal ou não verbal, promovem a instauração de um novo estado de coisas, ou, como propõe Gilroy (1994), uma (res)significação da realidade vigente.

A realidade, na perspectiva assumida por Koch (2005, pp. 33-34), “é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele”. Deste modo, ocorre um processo contínuo de (re)construção, manutenção e alteração da realidade extralinguística por meio de objetos-de-discurso que atuam no curso da ação discursiva. As estratégias de construção e reconstrução do referente são fundamentais para a manutenção do foco de objetos previamente introduzidos na atividade discursiva.

Ainda de acordo com Koch (2005), isso não significa dizer que não possa haver uma desfocalização ou desativação de um referente no processo de construção de uma ação linguística. Nesse caso, pode ocorrer a introdução de um outro objeto de discurso que passa a ocupar a posição focal. Contudo, o referente introduzido anteriormente permanece à disposição dos falantes na memória imediata de cada sujeito envolvido no processo. Basta ativá-lo e ele passa a constituir novamente o foco da ação verbal.

O processo de ativação e reativação de objetos de discurso constitui formas de remissão a elementos apresentados anteriormente no texto ou sugeridos pelo co-texto, seja na forma de recategorização ou refocalização do referente, ou encapsulamento e rotulamento das “informações-suporte” no caso do emprego de nominalizações. As nominalizações constituem formas híbridas, referenciadoras e predicativas, pois, ao mesmo tempo em que retomam um elemento previamente introduzido, promovem uma predicação sobre esse elemento. As expressões nominais, muitas vezes, não apenas rotulam uma parte dos segmentos que as antecedem, mas estabelecem um novo referente que poderá constituir um tema específico para os segmentos subsequentes.

Em qualquer situação de interação, ao se posicionar linguisticamente, o sujeito opera com estratégias de construção e reconstrução do referente. A reconstrução, seja ela promovida pelo emprego de formas nominais ou pronominais, constitui a operação responsável pela manutenção em foco de objetos previamente introduzidos no texto, ou seja, é responsável pela progressão referencial e pela predicação a respeito do objeto. Quando o sujeito não consegue operar com esses recursos, suas produções se dão de forma desconexa e seu interlocutor dificilmente consegue processar a informação proposta.

O processo referencial, tratado aqui em uma perspectiva textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, diz respeito a ações propostas a esses sujeitos – autor e leitor – ambos construídos conjuntamente – intersubjetivamente – por dizeres, silêncios, como pode ser observado na leitura do texto apresentado a seguir:

1- *O MUNDO PEDE SOCORRO*

- 2- *Campanhas, manifestações, propagandas publicitárias, tudo isto voltados*
- 3- *à preservação do meio ambiente. Mas será que tudo isto era necessário?*
- 4- *Ou bastaria a conscientização das pessoas? São perguntas tão simples,*
- 5- *mas nada a população faz para resolver. Se você sonha com um futuro,*
- 6- *faça então a sua parte. Pequenas mudanças podem salvar o mundo, como*
- 7- *plantar uma árvore no nosso quintal, jogar o lixo no lixo, não poluir os*
- 8- *rios, prefira andar de bicicleta a andar em meios de transporte que*
- 9- *necessitem de combustíveis. Faça a sua parte! Não espere que aconteça um*
- 10- *milagre e o aquecimento global então acabe; mude o seu jeito de tratar o*
- 11- *meio ambiente. Veja toda esta situação com os olhos lacrimejando*
- 12- *esperança, acredite, você é capaz!*

Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/infantil/o-mundo-pede-socorro-1.695619> - (recuperado em 10 de junho de 2018)

No texto "O mundo pede socorro", a autora propõe um diálogo consigo mesma e com seu/sua possível leitor/a por meio de questionamentos aos quais ela mesma procura responder. A relação entre o título e o corpo do texto é estabelecida a partir desses questionamentos e das possíveis soluções apresentadas. É preciso que o/a leitor/a participe do jogo linguístico proposto e mobilize os conhecimentos necessários para o processamento textual.

A relação intersubjetiva envolve mobilização conjunta de construção de objetos de discurso e, nesse processo, há um *eu*, um ser do mundo, que se constitui discursivamente como uma estudante e que propõe um referente a ser construído intersubjetivamente com quem processa a informação. O texto produzido assume a forma de uma redação escolar e traz um apelo dirigido ao outro, possível leitor do texto, sobre o que a estudante entende ser necessário para evitar a degradação ambiental.

A expressão “O mundo pede socorro” estabelece uma relação entre um objeto do mundo que é referenciado linguisticamente para tratar da temática proposta na redação. Tanto quem produz o texto quanto quem o consome por meio da leitura processa a ideia proposta e passa a (re)significá-la a partir de conhecimentos internalizados sobre a própria linguagem e sobre as coisas do mundo. Nesse processo, as crenças e os anseios dos sujeitos que se engajam na ação em curso também são relevantes para a construção de sentido. Trata-se de uma construção simbólica, de uma negociação que se efetiva no tempo e no espaço em que o dizer é proferido.

As marcas linguísticas no texto em análise efetuadas por meio dos pronomes anafóricos “tudo isso” (linhas 2 e 3), “toda esta” (linha 11) promovem o encapsulamento do que foi anunciado antes. Sendo assim, é preciso que a leitura seja um processo em que o dizer vai se constituindo por idas e vindas na superfície textual, por meio de retomadas de dizeres do próprio texto e do conhecimento de mundo dos sujeitos. Operar com elementos referenciais é (re)categorizar e predicar sobre pessoas, objetos e ações em prol da interação social. Os dizeres proferidos (re)significam o mundo por meio de marcas linguísticas que introduzem e mantêm os objetos-de discurso visando à continuidade da temática abordada.

Nessa redação, como em todas as demais formas de interação pela linguagem, a autora conta com a cooperação do leitor para processar as lacunas e as interrupções que o próprio texto apresenta, como na sequência: *Campanhas, manifestações, propagandas publicitárias, tudo isto voltados à preservação do meio ambiente. Mas será que tudo isto era necessário? Ou bastaria a conscientização das pessoas? São perguntas tão simples, mas nada a população faz para resolver.*

Ao trabalhar os elementos constitutivos da tessitura textual, o professor deve se atentar para o modo como os alunos constroem discursivamente os objetos de discurso e como se dá a manutenção desses elementos ao longo do texto. A tessitura de um texto pode ficar comprometida se houver uma desfocalização do referente e a introdução de novos elementos sem que haja uma articulação entre o que foi dito e que vem logo na sequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações intersubjetivas estabelecidas nas diferentes práticas sociais, em decorrência das ações propostas por meio do dizer, apontam para a construção de referentes, ou seja, objetos e ações do mundo nomeados pela palavra e predicados por meio dela. A intersubjetividade diz respeito ao fato de dois ou mais sujeitos se engajarem nesse processo, visando a troca de informações. Nessa troca, contudo, elementos extratextuais atuam no processamento da informação, como as crenças, os anseios e a visão de mundo dos sujeitos.

Os objetos do mundo são referenciados a partir do ponto de vista de quem diz e processados pelo outro, que também traz o próprio ponto de vista para a ação em curso. Esse entrecruzamento de ideias é processado, cognitivamente e interativamente, nas diferentes práticas sociais em que os sujeitos atuam, dialogicamente, por meio de textos verbais e não verbais, ou seja, há uma troca constante de informações, crenças e saberes entre os sujeitos, por meio dos dizeres que eles promovem, com outros sujeitos e com outros dizeres. É essa propriedade que faz do processo de construção de sentido uma atividade dialógica como o próprio fundamento da linguagem o é.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal* (3.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Benveniste, E. (1989). *Problemas de Linguística geral II*. Campinas: Pontes.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Bronckart, J. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discurso: por interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilroy, P. (1994). Urban Social Movements, Race and Community. In L. Chrisman & P. Williams (Orgs.), *Colonial Discourse and Post-colonial Theory*. New York: Columbia University Press.
- Koch, I. (2005). Referenciação e orientação argumentativa. In I. Koch, E. Morato, & A. Bentes, *Referenciação e discurso* (pp. 33-52). São Paulo: Contexto.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. A. Dionísio, A. Machado, & M. Bezerra, *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Mondada, L. (2005). A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In I. Koch, E. Morato, & A. Bentes, *Referenciação e discurso* (pp. 11-32). São Paulo: Contexto.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of thither psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

EMPREGO DOS PRONOMES CLÍTICOS DO PORTUGUÊS EUROPEU EM CORPORA DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Jorge Baptista^{1,2}, Joaquim Guerra¹, Sónia Reis¹, Fátima Noronha¹, Rui
Talhadas^{1,2}, Graça Fernandes¹, José Marques¹, João Marques¹ & Alexandra
Mariano¹**

¹Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

²Spoken Language Lab – INESC-ID

INTRODUÇÃO

Como se sabe, o emprego dos pronomes clíticos não é um aspeto do conhecimento da língua de natureza estritamente morfossintática, já que nele intervêm igualmente aspetos de ordem lexical: tanto a escolha do caso gramatical para um dado pronome como a possibilidade de construir uma passiva pronominal (e fazer corretamente a concordância verbal) implicam o conhecimento da construção verbal em jogo. Por outro lado, os aspetos morfotáticos, envolvidos na ênclise e mesóclise (terminação verbal e forma do pronome), e os aspetos sintáticos, relacionados com a posição do clítico relativamente ao verbo de que depende, são conhecimento linguístico (Paiva Raposo et al., 2013) que é objeto de instrução explícita em contexto de aprendizagem.

Este estudo tem como ponto de partida uma observação de Leiria (2006, p. 338), a propósito de “exercícios de gramática” em sala de aula, isto é, exercícios “que incidem, em boa parte, na morfossintaxe”:

No que respeita a ordem das palavras, a colocação dos clíticos costuma ser um dos aspetos sintáticos que ocupa mais tempo na sala de aula (até mesmo com aprendentes que ainda estão muito longe de um estágio de aquisição em que virão a usá-los espontaneamente...). Porque a modalidade escrita lhes permite aplicar conhecimento explícito repetidamente fornecido pelo professor e porque, nesta fase, o recurso a processos anafóricos é muito limitado, o número de desvios no que respeita à colocação de pronomes de acusativo e dativo é reduzido e, por outro lado, as omissões do pronome de flexão reflexiva são muitas. (Leiria, 2006, p. 338)

A autora fundamenta estas reflexões nos dados da tabela em que reporta “Desvios Sintáticos, Morfossintáticos e outros” (Leiria, 2006, p. 339). Entre outras observações, indicam-se desvios quanto à “ordem das palavras” e quanto à “colocação do pronome pessoal”, distribuídos pelas línguas maternas dos aprendentes. Ora, não é evidente no documento se o problema da colocação dos pronomes (89 casos no total) está incluído nos desvios de ordem das palavras (221 casos) - parece-nos que não. Embora a autora tenha constituído “um sistema de marcação de desvios relativamente impressionista mas muito económico” (p. 209) e apesar de algumas das situações relacionadas com o emprego dos pronomes estarem previstas neste sistema, não é possível relacionar os dados da tabela com os diferentes fenómenos abrangidos nessa tipologia (p. 210), em particular “as omissões do pronome de flexão reflexiva” (correspondentes ao caso marcado como ‘X6’: “este item não foi usado; o falante nativo tê-lo-ia usado” (p. 210). Por outro lado, ainda não dispomos de um referencial de emprego de pronomes clíticos que nos permita dizer que, num *corpus* particular, a sua frequência é superior ou inferior à que se espera de falantes nativos. Insatisfeitos com a forma como foram apresentados estes dados, quisemos caracterizar de forma mais aprofundada e assim compreender melhor o comportamento linguístico dos aprendentes de PLE.

EMPREGO DOS PRONOMES CLÍTICOS POR ESTUDANTES DE PLE/PLNM

Corpora de aprendizagem e constituição do corpus de trabalho

Para este estudo, foi constituído um *corpus* de trabalho (Talhadas, Mamede, & Baptista, no prelo) a partir da reunião de três *corpora* de aprendizagem, publicamente disponíveis, totalizando cerca de 368 mil palavras:

- COPLE2: *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda* (Mendes *et al.*, 2014; Mendes *et al.* 2016);
- RePLE (Recolha de dados de aprendizagem de português língua estrangeira);
- PEAPL2: *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2*.

A Tabela 1 apresenta o número de textos e de palavras por *corpus* e por nível de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2011), considerando apenas três níveis (A, B e C). A Tabela 2 apresenta os mesmos valores em percentagem dos totais. Globalmente, o COPLE2 é o *corpus* mais extenso, com 44% das palavras (48% dos textos), seguido pelo PEAPL2 (36% das palavras e 29% dos textos) e pelo RePLE (20% em número de palavras e 23% quanto ao número de textos). Os diferentes níveis de proficiência apresentam-se distribuídos de forma diferente, com o nível A representar 58% do total de palavras (47% dos textos), seguido do nível B (33% das palavras, 45% dos textos). O nível C está pouco representado, com apenas 9% das palavras e 8% dos textos.

Tabela 1. *Corpora* de aprendizagem utilizados

Níveis QECRL	COPLE2		RePLE		PEAPL2		Total	
	Textos	Palavras	Textos	Palavras	Textos	Palavras	Textos	Palavras
A	451	58.928	235	30.246	225	33.032	911	122.206
B	487	95.386	162	29.843	292	87.993	941	213.222
C	26	7.460	72	12.067	59	13.006	157	32.533
Total	964	161.774	469	72.156	576	134.031	2009	367.961

Tabela 2. *Corpora* de aprendizagem utilizados (em percentagem)

QECRL	Textos	Palavras	Corpus	Textos	Palavras
A	45%	33%	COPLE2	48%	44%
B	47%	58%	RePLE	23%	20%
C	8%	9%	PEAPL2	29%	36%

Constituição do *corpus* de trabalho: extração de frases

Os textos dos três *corpora* foram processados, separando as frases com base na pontuação, uma frase por linha. Em seguida, foram extraídas as frases contendo as formas correspondentes (a) aos pronomes pessoais clíticos *me, te, se, nos, vos, lhe* e *lhes*; (b) às formas contraídas *ma, mas, mo, mos; ta, tas, to, tos; lha, lhas, lho, lhos*; e (c) às combinatórias *no-la, no-las, no-lo, no-los; vo-la, vo-las, vo-lo, vo-los*. Ao todo, foram extraídas 7.226 frases. A distribuição das frases extraídas do *corpus* pelos tipos de pronomes (formas) encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição das frases extraídas do *corpus* por pronome (forma) e por níveis de proficiência

Pronome	A	B	C	Total	%
ME	646	720	15	1381	0,19
TE	102	213	18	333	0,05
LHE	56	100	17	173	0,02
SE	456	1022	202	1680	0,23
NOS	320	643	110	1073	0,15
VOS	4	6	2	12	0,00
MO	905	1453	208	2566	0,36
LHO	5	3	0	8	0,001
Total	2494	4160	572	7226	
%	0,35	0,58	0,08		

Como se pode verificar, a distribuição das frases extraídas pelos níveis de proficiência é bastante proporcional à representatividade destes níveis no conjunto dos *corpora*, sobretudo considerando-os em termos de número de palavras. Quanto à distribuição das formas, importa considerar que algumas destas são ambíguas. Assim, por exemplo, não se distinguem, na Tabela 3 os diferentes valores de *se* (pronome/conjunção) ou de *nos* (pronome/contração de *em+os*).

Uma vez extraídas as frases, indicou-se para cada uma o nome e a linha do ficheiro de origem e o nível de proficiência em que o estudante que o produziu foi classificado pelos compiladores dos *corpora* de origem. As frases extraídas constituem o *corpus* de trabalho, que será o objeto deste estudo. As frases foram ordenadas aleatoriamente e associadas a um código alfanumérico convencional que identifica de forma unívoca o pronome-alvo. A linha abaixo apresenta um exemplo do *corpus* (campos separados por '|'):

SE-0022|A|CATALAO.ER.A2.105.69.3Q.utf8.txt:1|*Eu sou uma pessoa que pode definir-se como urbanita.*

As frases foram distribuídas aleatoriamente por uma equipa de 7 linguistas e professores de PLE, cabendo a cada um 985 ou 986 frases. A estas soma-se ainda um conjunto de 328 frases, que foram anotadas por todos, a fim de medir o acordo entre anotadores.

Instruções de anotação

Foi elaborado um documento com instruções de anotação, com exemplos ilustrativos das diferentes situações, critérios linguísticos a aplicar e formato da anotação a fazer. A anotação consistiu, basicamente, em indicar, para o pronome-alvo em cada frase do *corpus*:

- o respetivo caso (nominativo, oblíquo, acusativo, dativo e reflexo);
- para o pronome '-se', se se tratava de um pronome indefinido (e.g. *Dizia-se muitas coisas sobre ele*); ou
- no caso dos pronomes reflexos, se se tratava de uma construção passiva pronominal (e.g. *Diziam-se muitas coisas sobre ele*).

Todas as anotações deste conjunto são mutuamente exclusivas. Além disto, para cada pronome observado, indica-se também se este apresenta algum dos seguintes tipos de erro, nomeadamente,

- d) a escolha do caso gramatical (e.g. **Quando cheguei cá, embora eu não conhecesse, outras pessoas aproximavam-me e fizeram beijinhos para mim*);
- e) a forma do pronome resultante dos processos morfológicos dependentes da terminação verbal e da forma do pronome (e.g. *Por isso, sentimos-nos menos "real" sobre [isso]*);
- f) os erros na posição do pronome clítico relativamente ao verbo de que sintaticamente depende (próclise/mesóclise/ênclise, e.g. ; *deveria-se encontrar uma solução; [...] é por isso que as companhias aproveitam-se da situação [...]*);
- g) considerou-se ainda uma categoria 'outro' para todas as outras situações em que os erros não correspondem às três situações anteriores (e.g. **Ele comprou-se um carro novo*; emprego da construção verbal com pronome espúrio).

As anotações quanto ao erro podem combinar-se entre si de diferentes formas, consoante o caso. Por exemplo, em frases como: *Tenho dois amigos irlandeses e no verão gostaria de visitar-lhes em Irlanda porque nunca tinha ido lá*, verifica-se simultaneamente um erro na escolha do caso do pronome (dativo por acusativo) e na posição (ênclise em vez de próclise): *gostaria de os visitar*.

Na atribuição do caso, considerou-se o contexto sintático e semântico e a intenção comunicativa do estudante, ainda que pudesse haver erro na escolha do caso correto naquela instância. Por exemplo, na frase *Tenho dois amigos irlandeses e no verão gostaria de visitar-lhes em Irlanda porque nunca tinha ido lá*, indicou-se que o pronome-alvo deveria estar no caso acusativo (*visitá-los*) e marcou-se o erro na escolha do caso.

Para a distinção entre os casos acusativo e dativo na primeira e segunda pessoa (v.g. *me, te, nos, vos*), foram dadas instruções no sentido de se parafrasear a construção usando uma forma da terceira pessoa (*o/a, lhe*). As formas não pronominais (por exemplo, a contração *nos* ou as conjunções *se* e *mas*) são igualmente marcadas para serem descartadas mais tarde. Encontraram-se muitos casos dos pronomes *nós* e *vós* sem acento gráfico, o que nos levou a assinalá-los com o caso nominativo ou oblíquo, consoante a situação.

No caso de pronome *-se*, indicou-se se se tratava do pronome indefinido (e.g. *Diz-se muitos disparates em futebol*) ou de uma construção passiva pronominal (e.g. *Dizem-se muitos disparates em futebol*), considerando-se a concordância verbal como critério distintivo: no primeiro caso, o verbo encontra-se obrigatoriamente na terceira pessoa do singular a concordar com o pronome indefinido *se*; ao passo que, no segundo caso, o verbo concorda com o objeto da construção. Nos casos em que a concordância não permite fazer essa distinção (*Diz-se muito disparate em futebol*), optou-se por dar preferência à construção com pronome indefinido.

Processo de anotação

A anotação individual das frases do *corpus* foi preparada com várias sessões coletivas de trabalho, em que participaram todos os anotadores, a fim de aferir critérios, detetar incorreções ou insuficiências nas diretivas de anotação, e treinar o processo propriamente dito. Das frases a anotar em conjunto, foram retiradas cerca de 100, que serviram de base de trabalho para essas sessões.

RESULTADOS

Ao todo, o *corpus* anotado acabou por ficar constituído por 4.999 frases, das quais 328 (6,6%) foram anotadas por todos os participantes no estudo, a fim de determinar a taxa

de acordo entre anotadores (ing. *inter-annotator agreement*). Dos 7 anotadores iniciais, um não respondeu a tempo de podermos integrar os seus dados neste estudo; e outro alterou inadvertidamente o formato do ficheiro de anotação pelo que não foi possível igualmente aproveitar os seus dados.

Acordo entre anotadores

Consideraram-se dois conjuntos de dados, para os quais se convencionou o conjunto de etiquetas seguinte:

- a escolha de caso (N-nominativo, O-oblíquo, A-acusativo, D-dativo e R-reflexo), o pronome indefinido *-se* (I) e a passiva pronominal (P);
- o tipo de erro observado (C-caso, F-forma, P-posição e O-outro).

Para determinar a taxa de acordo entre anotadores, utilizou-se a ferramenta *online* de Geertzen (2012) e as métricas Fleiss-kappa e Krippendorff-alpha (variáveis com valores nominais e múltiplos anotadores). Os resultados deste estudo de acordo entre anotadores quanto à marcação de caso encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4. Concordância entre anotadores quanto ao caso

	Fleiss-kappa			Krippendorff-alpha		
	F-obs	F-exp	F-kappa	K-obs	K-exp	K-alpha
Caso-Total	0,811	0,320	0,825	0,122	0,694	0,825
Caso-A1	0,867	0,318	0,805	0,132	0,695	0,810
Caso-A2	0,870	0,311	0,811	0,129	0,695	0,814
Case-A3	0,903	0,310	0,859	0,096	0,693	0,862
Case-A4	0,896	0,327	0,846	0,111	0,693	0,840
Case-A5	0,867	0,319	0,804	0,138	0,693	0,801

Como se pode verificar, a taxa de concordância quanto ao caso é bastante elevada (*Fleiss-kappa* = 0,825; *Krippendorff-alpha* = 0,825), não se verificando grande disparidade de resultados quando se retira sucessivamente os dados de cada um dos anotadores (desvio-padrão de 0,016 e 0,025, respetivamente). Estes resultados permitem, por isso, considerar que, globalmente, a anotação individual das restantes frases (4.671) quanto ao caso deverá ser bastante consistente.

Apenas se registaram 86 frases com anotações de erro (36% das 328 frases). Uma vez que, para cada instância de um mesmo pronome, era possível indicar a existência de diferentes tipos de erro (C-caso, F-forma, P-posição e O-outro, por esta ordem), a etiqueta de cada anotador para cada instância, poderia ser constituída *a priori* por qualquer combinação destes valores (C, CF, CP, CO, CFP, CFO, CPO, etc.), a que se junta a possibilidade de não ter sido feita qualquer anotação. Ao todo, foram assinalados 22 erros de caso (C), 21 de forma (F), 39 de posição (P) e 47 de outro tipo (O). A Tabela 5 apresenta os casos em que as frases apresentam apenas a anotação de um tipo de erro. Estes casos (57) representam 64% de todas as frases com anotações de erro.

Tabela 5. Frases anotadas apenas com um tipo de erro

n.º anotadores	C	F	P	O	total
----------------	---	---	---	---	-------

5	0	0	3	5	8
4	0	0	4	1	5
3	0	0	4	4	8
2	0	0	8	4	12
1	0	1	9	14	24
<hr/>					
Total	0	1	28	28	57

Como se pode verificar, apenas para 8 frases (14%) houve acordo total quanto ao tipo de erro, 3 quanto à posição (P) e 5 quanto a “outro” tipo de erro (O). Em muitos casos (24, 42%), o erro apenas foi marcado por uma das 5 pessoas envolvidas. Esta disparidade nas anotações recomenda, pois, a maior cautela na interpretação dos resultados relativos à anotação do tipo de erro. Trata-se, efetivamente, de uma tarefa muito complexa, que poderá não ter sido inteiramente bem compreendida pelos anotadores ou para a qual as diretivas não eram suficientemente claras.

A distribuição dos casos pronominais nas restantes frases (anotadas apenas uma vez e individualmente por cada anotador) é a que se apresenta na Tabela 6.

Tabela 6. Distribuição dos casos pronominais nas frases anotadas individualmente por cada um dos anotadores

Caso	#	% (total)	% (anotados)
-	2214	0,32	-
N	135	0,02	0,03
A	266	0,04	0,06
D	620	0,09	0,13
O	22	0,003	0,005
R	1100	0,16	0,23
I	207	0,03	0,04
P	39	0,01	0,01
X	2295	0,33	0,49
<hr/>			
Total	6898	6898	4684

Na primeira linha da tabela encontram-se os casos ‘-’, que não foram objeto de anotação e que representam 30% das frases inicialmente recolhidas do *corpus* (7.226). Os casos ‘X’ são frases em que a forma-alvo não representava um pronome (33%). Verifica-se que o caso pronominal mais frequente é o pronome reflexo, representado por ‘R’: 16%), seguido do caso dativo (‘D’: 9%) e do acusativo (‘A’: 4%). Os mesmos valores foram calculados (coluna da direita) considerando apenas as frases anotadas (4.684). Neste sentido, os pronomes reflexos constituem 23% dos pronomes, os dativos 13% e os acusativos 6%.

Considerando, então, todo o *corpus*, tanto as formas anotadas em conjunto como as anotadas por cada participante individualmente, verifica-se a seguinte distribuição dos casos pronominais (Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição dos casos pronominais nos diferentes recortes do *corpus*

Caso	%R	% I	% R+I ^a
N	0,030	0,029	0,029
A	0,076	0,057	0,058
D	0,104	0,132	0,131
O	-	0,005	0,004
R	0,235	0,235	0,235
I	0,040	0,044	0,044
P	0,012	0,008	0,009
X	0,463	0,490	0,489
Total	328	4684	4999

^a R – recorte do corpus anotado em conjunto; I – recorte do corpus anotado individualmente

Como se pode ver, os resultados não sofrem grandes alterações pela reunião (R+I) dos dados das frases anotadas em conjunto (R) com as frases anotadas individualmente (I). O desvio-padrão na proporção dos diferentes casos é em média 0,5% e a maior variação é de 1,5%. Pela distribuição homóloga dos casos pronominais através dos diferentes recortes do *corpus* podemos confirmar, de forma independente, a consistência da anotação para todo o *corpus*.

Distribuição dos pronomes pelos níveis de proficiência (após a anotação)

Considerando agora a distribuição dos diferentes pronomes pelos níveis de proficiência, após o processo de anotação e eliminando-se os exemplos espúrios (ambíguos), obtiveram-se os seguintes resultados (Tabela 8), para cada tipo de pronome.

Tabela 8. Distribuição dos pronomes pelos níveis de proficiência (em valores absolutos e em percentagem do total de cada tipo de pronome)

PRO	A	B	C	A%	B%	C%	Total
ME	449	470	9	0,484	0,506	0,010	928
TE	71	155	13	0,297	0,649	0,054	239
LHE	39	73	11	0,317	0,593	0,089	123
LHO	4	1	0	0,800	0,200	0,000	5
MO	2	7	0	0,222	0,778	0,000	9
NOS	121	238	44	0,300	0,591	0,109	403
VOS	2	2	0	0,500	0,500	0,000	4
SE	243	486	113	0,289	0,577	0,134	842
Total	931	1.432	190	0,401	0,549	0,050	2.553

Os valores de percentagem desta tabela interpretam-se do seguinte modo: há 928 casos de emprego de *me*, dos quais 449 foram produzidos por estudantes de nível A, 470 por estudante de nível B, e apenas 9 por estudantes de nível C. Como se pode verificar, o emprego das contrações MO e LHO é bastante raro (não foram encontradas formas TO), como é, de resto, pouco frequente em textos de falantes nativos. O mesmo acontece com o emprego da

forma VOS. Apesar de o número de frases por nível ser diferente, o número relativo de ocorrências dos diferentes pronomes mantém globalmente essa proporção, exceto para ME (mais frequente em A e B, raro em C) e para SE (mais frequente em C).

DISCUSSÃO

Referência de distribuição de pronomes

A fim de determinar uma referência que permitisse comparar o emprego efetivo dos pronomes por parte de estudantes de PLE com o que se esperaria de um falante nativo (com um grau escolarização médio), considerámos que um corpus como o CETEMPúblico, pelas suas dimensões e carácter generalista (Hawkins & Filipovic, 2012), permitiria estabelecer alguma base de comparação com os dados aqui produzidos. Verifica-se, de facto, alguma assimetria quanto à percentagem relativa de cada pronome em cada corpus (Tabela 9).

Tabela 9. Distribuição dos pronomes (comparação entre corpora da frequência de cada pronome)

Pronome	CetemPúblico	Corpus	%CP	%Corpus	dif%(C,CP)
me	51.007	928	4,74	36,55	32
Te	2.363	239	0,22	9,41	9
lhe	114.775	123	10,66	4,84	-6
nos	47.631	403	4,42	15,87	11
vos	1.425	4	0,13	0,16	0
Se	859.331	842	79,82	33,16	-47
Total	107.6532	2.539	-	-	-

Em concreto, observa-se: (i) que há um emprego proporcionalmente muito alto (quase 80%) do pronome reflexo *-se* no CETEMPúblico, enquanto no corpus de trabalho esse valor é alto (33%) mas mais equilibrado com outros pronomes; (ii) que o emprego da 1ª pessoa (*me/nos*) é reduzido (como se esperaria) no *corpus* de texto jornalístico – e ainda mais o da 2ª pessoa (*te/vos*). Esta distribuição assimétrica justifica, pois, o grau de correlação (índice de Pearson) relativamente baixo, de apenas Pearson=0,544, que se encontra para os valores da Tabela 9. Não sendo estes dois corpora comparáveis, é, no entanto, assinalável que se verifiquem tais assimetrias, o que pode levar a pensar que o comportamento dos estudantes de PLE, relativamente ao emprego dos pronomes clíticos no conjunto do corpus, apresenta aspetos de sub- e sobre-representação, talvez nem todos fruto das diferenças nos géneros textuais e cada corpus.

Análise de erros

Procedeu-se a uma análise manual dos erros assinalados pelos anotadores. Relativamente aos erros de posição do clítico, das 38 frases assinaladas, 13 não correspondiam de facto a erros. Por exemplo, na frase *Sempre te dizia que tens talento*, em que a atração do clítico pelo advérbio foi incorretamente assinalada como um erro de posição. Em alguns casos o erro de posição assinalado pode ser considerado como resultado de uma variação existente na língua e a preferência do anotador por uma das construções sintáticas, e.g. *Eu vou me aproveitar de uma das desvantagens do uso do telemóvel* (compare-se: *Eu vou aproveitar-me disso*). Dos 20 erros de posição confirmados, há, ainda assim, que considerar 4 casos, em que poderá estar em jogo o uso da variante do português

do Brasil, já que não há informação disponível quanto ao contexto de aprendizagem; *Me entendo muito bem com ela*.

Entre os erros de posição efetivamente encontrados, observa-se situações de não conformidade às regras de próclise, nomeadamente (i) com sujeitos indefinidos, e.g. *Alguém disse-me que parecia uma mulher doméstica*; (ii) em orações subordinadas, e.g. *Porque agora sinto-me mal, É a história dum jovem indiano, que [...] torna-se milionário*; e (iii) dois erros de incorreta construção da mesóclise: *Por tanto, [...] deveria-se encontrar uma solução*; *Se [...], o mundo transformaria-se mais bonito*. No exemplo seguinte, ao erro de caso acrescenta-se um erro de posição sintática: *Tenho dois amigos irlandeses e no verão gostaria de visitar-lhes em Irlanda* (comparar: *gostaria de os visitar*).

Relativamente aos restantes erros de caso, regista-se (i) o problema já referido da falta de acentuação gráfica do pronome nós (6 casos), e.g. *Nos temos de provar*; (ii) bem como o emprego da forma dativa/acusativa pelas formas oblíquas: *outras pessoas aproximavam-me*; *Usei a palavra crescer num sentido diferente para me* (compare-se: *outras pessoas aproximavam-se de mim*; *num sentido diferente para mim*); ou (iii) o uso do caso dativo pelo acusativo: *nós levámos-lhe ao hospital rapidamente* (compare-se: *nós levámo-lo ao hospital*); (iv) ou, ainda, o emprego de um pronome reflexo mas com a escolha da pessoa-número errada: *Eu levanto-se às oito da manhã* (compare-se: *Eu levanto-me às oito da manhã*).

Finalmente, registámos dois casos marcados como “outros erros” por se tratar de empregos espúrios de pronomes que não são pedidos pela construção verbal; nestes casos, poderá haver uma influência da língua materna (espanhol ou francês) ou de interferência de uma língua segunda na aprendizagem do português: *Não falo frequentemente porque não me gosta muito*; [*no centro comercial não veio nada que me gosta tão de comprar-lo*]. (comparar ES: *no me gusta* ou FR: *ne me plait*).

O exemplo seguinte também é um caso de um emprego espúrio mas não é evidente qual é o fator que terá determinado este erro: *O meu desejo é de comprar-me uma casa perto da aldeia*.

CONCLUSÃO

Neste estudo, procurou-se fazer uma caracterização da distribuição de pronomes clíticos em corpora de aprendizagem, depois de os pronomes terem sido anotados manualmente quanto ao caso e tipo de erro encontrado. Foram também anotadas as construções impessoais e as passivas pronominais. O processo de anotação de 7.200 frases por vários linguistas/professores de PLE/PLNM foi avaliado quanto ao grau de concordância entre anotadores, o que revelou, relativamente à marcação de caso, elevada concordância, mas, quanto à identificação do tipo de erro, apenas uma concordância moderada. De notar, nos resultados, que a frequência de emprego dos pronomes clíticos é proporcionalmente muito mais baixa do que num corpus de textos jornalísticos. A escassez de dados, contudo, não permite tirar conclusões seguras sobre uma esperada progressão no domínio destas estruturas gramaticais, ao longo dos diversos níveis de proficiência. De futuro, pretendemos cruzar estas informações com as orientações oficiais para o ensino de PLE/PLNM (Grosso et al., 2011a, 2011b; Instituto Camões, 2017), bem como caracterizar a forma como este tópico é tratado em manuais escolares.

AGRADECIMENTOS

Parte desta investigação foi financiada por fundos públicos através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref. UID/CEC/50021/2013).

REFERÊNCIAS

- Conselho da Europa (2011). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Texto: Conselho da Europa.
- Geertzen, J. (2012). Inter-Rater Agreement with multiple raters and variables. Recuperado de <https://nlp-ml.io/jg/software/ira/>.
- Grosso, M. (Coord.), Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011a). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, M.J. (Coord.), Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011b). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hawkins, J., & Filipovic, L. (2012). *Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. Cambridge: University Press.
- Instituto Camões (2017). *Referencial Camões Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. - Direção de Serviços de Língua e Cultura.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: FCG/FCT.
- Mendes, A., Antunes, S., Alexandre, N., Avelar, A., Castelo, A., Duarte, I., Freitas, M., Gonçalves, A., Pascoal, J., Pinto, J., & Janssen, M. (2014). Corpus de português língua estrangeira/língua segunda – COPLE2. *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Mendes, A., Antunes, S., Janssen M., & Gonçalves, A. (2016). The COPLE2 Corpus: A Learner Corpus for Portuguese. *Proceedings of the Tenth Language Resources and Evaluation Conference – LREC'16*, Portoroz, Slovenia, 3207-3214.
- Paiva Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, M., & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Talhadas, R., Mamede, N., Baptista, J. (no prelo). Mapeamento de estruturas gramaticais do Português nos níveis de proficiência do QECRL. *VI Simpósio Mundial De Estudos da Língua Portuguesa*, Santarém.

DA PREPARAÇÃO À LEITURA – ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

Célia Pereira Barbeiro

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

INTRODUÇÃO

O relevo que as competências de leitura (a par das da escrita) detêm na escolarização legitima o enfoque da presente investigação, que tem como objetivo compreender de que forma a implementação das atividades do programa *Ler para Aprender/Reading to Learn (R2L)* (Rose, 2012a, 2012b) promove a competência leitora dos alunos. De um modo específico, neste texto, focamo-nos na atividade de Preparação para a Leitura, com a finalidade de caracterizar a interação pedagógica que desencadeia.

A partir da pedagogia da Escola de Sidney, o programa *Ler para Aprender* foi delineado com base na perspetiva da Linguística Sistémico-Funcional, por D. Rose (2012a, 2012b), para promover o ensino e aprendizagem da literacia, por parte da generalidade dos alunos. Em 2012 e 2013, este programa foi aplicado em alguns países europeus, entre os quais Portugal, no âmbito do projeto TeL4ELE – *Teacher Learning for European Literacy Education / Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa* (Gouveia, 2014, p. 217).

A perspetiva do programa *Ler para Aprender* “is to treat differences between students, not as innate abilities, but as differences in skills that can be overcome by teaching all students the skills they need to succeed” (Rose, 2012a, p. 4). A pedagogia *R2L* assenta na abordagem baseada no ensino de géneros textuais ou pedagogia genológica, trabalha com os textos do *curriculum* escolar, sendo implementada em associação aos géneros ligados às diferentes disciplinas. Pressupõe uma adequada e rigorosa planificação e culmina na avaliação da evolução da aprendizagem dos alunos. Este modelo pedagógico está estruturado em três ciclos de ação, sendo o primeiro ciclo constituído pelas atividades de desconstrução do texto/preparação para a leitura, construção conjunta e escrita autónoma; o segundo ciclo engloba a leitura detalhada, a reescrita conjunta e a reescrita individual; e o terceiro abrange a construção de períodos, a ortografia e escrita de frases. A Preparação para Leitura faz parte do primeiro ciclo de ação e tem como objetivo preparar os alunos para a leitura e compreensão do texto que vai ser trabalhado (Rose, 2012a, 2012b).

No programa *Ler para Aprender*, a abordagem das tarefas de aprendizagem é feita em três passos: a preparação da tarefa (*prepare*), a realização da tarefa (*task*) e a elaboração (*elaboration*). Nas palavras de Rose (2012a), “The preparation enables all students to do the task. The elaboration raises the level of learning, and links it to our curriculum goals” (Rose, 2012a, p. 5). A preparação, como estratégia transversal do programa, é concretizada em diversos níveis e momentos de aplicação do programa: ao nível do texto, que é o que está em foco neste estudo, explicita-se do que trata o texto e como está organizado, no caso dos relatos, guiam-se os alunos para a observação da estrutura das sequências de eventos; ao nível da frase, mostra-se como as palavras estão dispostas para formarem sequências com sentido; ao nível da palavra, explica-se o significado dos vocábulos, por meio de definições, explicitações, exemplos, ligação a vivências pessoais, entre outras estratégias, e orienta-se os alunos a reconhecer a combinação de letras que constituem a forma ortográfica.

No caso da Preparação para a Leitura do texto, na sua globalidade, o programa prevê a ativação do conhecimento prévio dos alunos, a apresentação de um resumo do texto que vai ser trabalhado, a desconstrução desse texto, nomeadamente em relação aos seus aspetos estruturais e outras propriedades ligadas ao género em causa, e a condução da leitura, de uma forma apoiada pelo professor.

Em relação à interação, o estudo das sequências discursivas deve ter em consideração o contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula de Português, contexto em que emergem, nas atividades de Preparação para a Leitura e de Leitura propriamente dita e nas interações que aí ocorrem, o saber linguístico e o “saber compartilhado” (Almeida, 2012) dos participantes, na interação.

Neste texto, analisamos as “estratégias discursivas” (Almeida, 2012; Gumperz, 2002) que configuraram a atividade de Preparação para a Leitura, implementada no âmbito do programa *Ler para Aprender*, em turmas do 5.º ano. É nossa intenção dar conta dos mecanismos de ativação do conhecimento prévio relevante, da explicitação lexical, dos níveis de compreensão ativados nas perguntas, assim como da presença de estratégias de interação discursiva, como perguntas, respostas, definições, explicitações, entre outras, ao serviço da construção da aprendizagem e da relação pedagógica, no contexto da aula de Português.

A PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

O programa pedagógico *Ler para Aprender* integra a Preparação para a Leitura, que consiste numa atividade pedagógica por meio da qual o professor leva os alunos à ativação do conhecimento prévio enciclopédico, do conhecimento advindo de capítulos anteriores, no caso da leitura de uma obra mais vasta, procede à explicitação lexical de termos-chave para a compreensão do texto e apresenta um resumo do texto em causa, marcando as respetivas partes estruturais, para que os alunos, ao realizarem a leitura, possam relacionar o que leem com essa compreensão global facultada pelo resumo do texto. Estes passos ou estratégias pedagógicas consubstanciam a “desconstrução do texto” (Rose, 2012a, 2012b; Rose & Martin, 2012) selecionado pelo professor, para ser trabalhado em conjunto com os alunos, na aula.

É com base no texto que o professor conduz os alunos na ativação do conhecimento necessário para a sua compreensão e os prepara para a apreensão da sua estrutura e do significado contextual do léxico, aspetos indispensáveis para garantir a compreensão interpretativa na leitura. Ao ser realizada em sala de aula, a Preparação para a Leitura constitui uma estratégia que visa capacitar a generalidade dos alunos da turma para a tarefa de leitura e compreensão do texto: “So to teach Reading we start by telling students what a text is about as it unfolds through each step. This is known as Preparing before Reading” (Rose & Martin, 2012, p. 12). O papel do professor é fundamental, tendo em consideração que ele não só detém os conhecimentos estruturais e linguísticos sobre o texto, mas também tem consciência dos conhecimentos que têm de ser ativados para a compreensão leitora. Assim, o professor tem a função de orientar a leitura para garantir o sucesso, evitando que os alunos sejam confrontados com barreiras ou desafios que dificultem a compreensão e a aprendizagem, por não serem ativados os conhecimentos prévios relevantes ou pelo facto de os alunos não dominarem elementos que são relevantes para essa compreensão e aprendizagem. Neste sentido, cabe ao professor a tarefa de preparar os alunos, acompanhando-os, passo a passo, na Leitura do texto, que se desenrola por blocos ou parágrafos, para depois realizarem a atividade Leitura Detalhada. É no desenvolvimento da Leitura que o professor vai colocando perguntas de níveis de compreensão diferenciados (literal, inferencial e interpretativa).

Neste texto, ao estudarmos a interação pedagógica que ocorreu na implementação da Preparação para a Leitura, no âmbito do trabalho que incidiu sobre excertos de uma obra mais vasta, os eixos da análise são constituídos pela ativação do conhecimento adquirido por meio da leitura dos capítulos anteriores, do conhecimento prévio relevante detido pelos alunos, pela explicitação lexical, pelos níveis de compreensão ativados nas perguntas e pela presença de estratégias de interação discursiva, como perguntas, respostas, definições, exemplos, entre outras, ao serviço da construção da aprendizagem e da relação pedagógica.

METODOLOGIA: ATIVIDADES E PARTICIPANTES

As atividades que estiveram na base da recolha de dados de interação verbal que constituem o *corpus* tiveram lugar em aulas de Português de 90 minutos, nas quais foram adotadas as propostas do programa *R2L* para a dinamização da leitura de excertos da obra literária *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. A interação verbal aqui analisada decorreu no âmbito da atividade de Preparação para a Leitura e da leitura dos excertos, que se lhe seguiu. As aulas em foco incidiram nos capítulos terceiro, quarto e oitavo. No sentido de auxiliar os alunos na identificação dos textos selecionados, optou-se por atribuir títulos aos textos que foram objeto de trabalho. Assim, ao texto que integra o terceiro capítulo relativo à primeira atividade de Preparação para a Leitura foi atribuído o título “A surpresa”, uma vez que se trata do encontro inesperado de Isabel (a protagonista) com o anão. O segundo texto, correspondente ao quarto capítulo, trabalhado na segunda atividade, foi designado “A batalha”, pois relata a luta travada entre os cavaleiros e os bandidos, na floresta. O terceiro texto, que integra o oitavo capítulo, intitula-se “O sítio do tesouro”, porque descreve o lugar onde se encontra o tesouro secular, guardado pelos anões. Para a concretização da atividade de Preparação para a Leitura, cada aluno estava de posse do texto que constituiu o objeto de trabalho, no sentido de seguir a leitura da professora e dos colegas e de ele próprio ler, quando chegasse a sua vez. Nas aulas que se seguiram àquela em que foi efetuada a Preparação para a Leitura e leitura dos excertos em causa, foram desenvolvidas as atividades de Leitura Detalhada, de Reescrita Conjunta e de Reescrita Individual, de acordo com as propostas do programa *R2L*.

O relato é o género textual em que se incluem os excertos trabalhados e sobre que incidiram as atividades. Trata-se de um género da família das histórias, que tem como objetivo sociocomunicativo envolver o leitor (Rose, 2012a, 2012b). As atividades foram desenvolvidas em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Leiria. Uma das turmas tinha 25 alunos e outra 19, perfazendo um total de 44 alunos. As aulas foram orientadas por três docentes: a professora da turma (P1) e duas estagiárias que se encontravam a realizar a Prática Pedagógica (P2 e P3).

RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

As aulas nas quais foi recolhido o *corpus* de interação verbal entre os participantes foram gravadas em suporte áudio e vídeo posteriormente, transcritas, a fim de possibilitar a análise das interações verbais no contexto pedagógico, na aula de Português. Na transcrição, foi indicado o número de cada aula, o número da professora (P1, P2 ou P3), a autoria das intervenções, designadamente se do professor (P), de um aluno (A) ou se de dois ou mais alunos (AA).

De um modo específico, este estudo incide na atividade de Preparação para a Leitura e Leitura do texto, tendo como objetivo caracterizar a interação que estas atividades desencadeiam, no contexto de ensino-aprendizagem. Baseada nesta finalidade, a presente investigação dá conta das estratégias discursivas que ocorrem na implementação da atividade, sob a condução da professora, e do “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012) dos participantes na interação da aula, conducente ao desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora.

Em relação às atividades de Preparação para a Leitura, seguida da leitura dos textos em parágrafos/blocos, tomadas como objeto de análise, colocam-se as questões seguintes, às quais pretendemos dar resposta: (i) Como é que os professores colocaram em prática os diferentes passos/estratégias da atividade (designadamente, se implementaram os passos propostos pelo programa, pois esse constituía um receio manifestado anteriormente à aplicação)?; (ii) Que tipo de perguntas foram realizadas?; (iii) Qual o envolvimento e participação dos alunos?

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo como referência os eixos de análise, os resultados focam-se na observação da implementação das estratégias inerentes à atividade de Preparação para a Leitura/ Leitura (resumo do texto, ativação do conhecimento advindo dos capítulos anteriores, ativação do conhecimento prévio relevante, explicitação lexical, níveis de compreensão ativados nas perguntas: literal, inferencial e interpretativa, e condução da leitura) e pela verificação da concretização da estratégia na interação com os alunos, conduzida pelas três professoras. Incidem, também, sobre a presença de estratégias discursivas como perguntas, respostas, definições, vivências ou exemplos, entre outras, promotoras da construção das aprendizagens e da relação pedagógica, na interação verbal.

A Tabela 1 mostra o resultado da análise quanto à presença dos mecanismos discursivos referidos, relativos às atividades de Preparação para a Leitura/Leitura, nas aulas que constituem o *corpus* deste estudo.

Tabela 1. Preparação para a Leitura e Leitura do texto

Texto	<i>A floresta</i> “Encontro com o anão” (cap. III)		<i>A floresta</i> “A batalha” (cap. IV)		<i>A floresta</i> “O sítio do tesouro” (cap. VIII)
	P1	P3	P1	P2	P1
Professor	1. ^a	1. ^a	2. ^a	2. ^a	3. ^a
Atividade	✓	✓	✓	✓	✓
Resumo do texto	✓	✓	✓	✓	✓
Ativação do conhecimento advindo dos capítulos anteriores	✓	✓	✓	✓	✓
Ativação do conhecimento enciclopédico	✓	✓	✓	✓	✓
Perguntas de compreensão literal, inferencial e interpretativa	✓	✓	✓	✓	✓
Explicitação lexical	✓	✓	✓	✓	✓
Leitura parágrafo a parágrafo	✓	✓	✓	✓	✓

A Tabela 1 revela que, nas três atividades implementadas, as professoras aplicaram as estratégias inerentes à Preparação para a Leitura, no âmbito do programa pedagógico *Ler para Aprender*. Assim, verifica-se que, na primeira aplicação que incidiu sobre o texto “Encontro com o anão” (cap. III), as professoras (P1 e P3) implementaram, de forma sequenciada, as estratégias inerentes a esta atividade. Neste sentido, apresentaram oralmente o resumo do terceiro capítulo à turma, conduziram os alunos à ativação do conhecimento advindo dos capítulos anteriores, estabelecendo relações, eliciando opiniões, vivências ou exemplos, explicitaram significados por meio de sinónimos, antónimos e paráfrases, leram ou orientaram a leitura do texto, parágrafo a parágrafo e explicitaram o sentido de cada parágrafo, tendo em vista a compreensão leitora.

Na segunda aplicação, as professoras (P1 e P2) concretizaram, também, as estratégias *supra* referidas, em relação ao texto “A batalha” que integra o quarto capítulo. Por se tratar de um capítulo muito rico em termos lexicais, a atividade de Preparação ocupou uma grande parte da aula, tendo havido necessidade de os alunos registarem, no caderno, os significados das palavras desconhecidas, explicitados pela professora, em cada turma. Em relação à terceira aplicação, correspondente ao texto “O sítio do tesouro”, do oitavo capítulo d’*A Floresta*, a professora (P1) também utilizou, passo a passo, as estratégias preconizadas pelo programa *Ler para Aprender (R2L)*. A terceira atividade apenas foi concretizada pela professora cooperante (P1), uma vez que, na altura da sua aplicação, a Prática Pedagógica já tinha terminado e, por esta razão, as professoras estagiárias (P2 e P3) já não se encontravam a lecionar.

De seguida, analisaremos sequências discursivas que ocorreram nas interações verbais, nas três atividades de Preparação para a Leitura e na condução da Leitura, seguindo a metodologia *R2L*.

Uma das características deste programa consiste na interação apoiada durante a aprendizagem da leitura (e da escrita). O professor recorre a um conjunto de estratégias discursivas específicas por meio das quais auxilia os alunos na execução das tarefas de aprendizagem. Tomemos como exemplo a interação seguinte, na qual a professora (P1) conduz os alunos à ativação dos conhecimentos adquiridos no estudo dos capítulos iniciais da obra, do conhecimento prévio e enciclopédico e procede à explicitação:

- (1)
P: O tronco rugoso, não é? A almofada macia, o musgo macio, reparem que ela fala muito no musgo. O musgo verde, sensação visual. Bom! Mais. Mais. Olhem lá para o capítulo um e dois, faz favor.
A1: Olfativa.
P: Qual é a olfativa?
A1: É do olfato.
A2: É dos cheiros.
P: E vimos algumas nos textos, recordam-se de alguma?
A3: Não.
A4: A adega.
P: A adega, muito bem, B.!
A5: O cheiro a Outono.
P: O cheiro a Outono. Correto. O cheiro a Outono. Na adega cheirava sempre a...?
A6: Outono.
P: Outono. Porquê? Lembram-se?
A7: Por causa dos...
A8: Do vinho.
P: Por causa do vinho, das uvas passas.
A9: Dos figos.
P: Dos figos secos. Isso mesmo.
A10: Ó professora, ela também...
P: Calma! Espera aí, M.! Falta-nos uma sensação.
A10: Ela também dizia que os frutos eram bons.
P: Os frutos eram bons. Então, qual é a sensação...
A10: É o paladar.
P: Ora bem! Sensação gustativa que é do paladar, sim, senhor. Muito bem, M. Sensação gustativa. Quando ela nos fala, não é? Que os frutos secos eram deliciosos, muito bem! Ora bom! Oiçam, faz favor.
[Aula n.º 1 – P1]

A condução da ativação do conhecimento dos alunos e a explicitação com ela relacionada são estratégias discursivas da professora em plena interação com a turma, como denotam as perguntas e respostas seguintes sobre as sensações: (P) “Qual é a olfativa?”/ (A1) “É do olfato.”/ (A2) “É dos cheiros.”; “E vimos algumas nos textos, recordam-se de alguma?”/ (A3) “Não.”/ (A4) “A adega.”/ (P) “A adega, muito bem, B.!” (A5) “O cheiro a Outono.”/ (P) “O cheiro a Outono. Correto. O cheiro a Outono. Na adega cheirava sempre a...?” / (A6) “Outono”.

A continuação da ativação do conhecimento já adquirido intensifica a interação por meio das sequências discursivas: (P) “Outono. Porquê? Lembram-se?” / (A7) “Por causa dos...” / (A8) “Do vinho.” / (P) “Por causa do vinho, das uvas passas.” / (A9) “Dos figos.” / (P) “Dos figos secos. Isso mesmo.” / (A10) “Ó professora, ela também...”.

Constatamos, pois, que a professora (P1) concretizou, de forma sistematizada, a ativação do conhecimento advindo da aula anterior e do conhecimento enciclopédico dos alunos por meio de estratégias discursivas de intensa interação, que se revelam promotoras do sucesso na compreensão da leitura.

A professora (P3), na aplicação da primeira atividade de Preparação para a Leitura, direciona os alunos para a construção de uma representação da situação, a partir do seu conhecimento enciclopédico e tomando-se a si próprios como referência. Assim, constroem

um quadro ou “frame” (Tannen & Wallat, 1993) para a compreensão do texto e antecipam elementos significativos relacionados com o seu conteúdo. Na interação (2), *infra*, damos conta da construção do quadro para a compreensão do texto, por meio da antecipação de reações relevantes, aqui relacionadas com os próprios alunos, e da colocação de perguntas de tipo inferencial e interpretativo:

(2)

P: E tu, L.? Se tu visses um anão, qual seria a tua reação?

A1: Ainda por cima com...

A2: Ficava a olhar.

P: Ficavas a olhar. E achas que ele também iria ficar a olhar pra ti, calminho?

A2: Não, fugiria.

P: Achas que ele fugia?

A2: Sim.

P: Porquê? Assustava-se com o quê? Com o teu tamanho...

A2: É... com o tamanho.

A3: É, porque eles são pequeninos e nós somos grandes.

P: Muito bem!

[Aula n.º 1 – P3]

Nesta sequência discursiva, a professora inicia a interação com a pergunta de tipo inferencial: (P) “E tu, L.? Se tu visses um anão, qual seria a sua reação?”, no sentido de ativar o conhecimento enciclopédico e a experiência individual do aluno. Esta antecipação permite que o aluno infira a reação de espanto do anão, num eventual encontro e, por isso, A2 responde: “Ficava a olhar.”. Logo depois, a professora realiza uma segunda pergunta inferencial, por meio do enunciado: “E achas que ele também iria ficar a olhar pra ti, calminho?”, à qual A2 retorquiu: “Não, fugiria.”. Esta estratégia de antecipação continua com a troca dos enunciados: (P) “Achas que ele fugia?” / (A2) “Sim”, seguindo-se, de imediato, uma pergunta interpretativa dirigida ao mesmo aluno: (P) “Porquê? Assustava-se com o quê? Com o teu tamanho...” / tendo ele respondido: (A2) “É... com o tamanho.” e logo outro aluno intervém: (A3) “É, porque eles são pequeninos e nós somos grandes.”. Com efeito, é o conhecimento adquirido e o “saber compartilhado” que permitem a interpretação de que o aluno é bem maior do que o anão, sendo este um dos motivos que poderia assustar o anão e o levaria a fugir.

As estratégias conversacionais, nesta interação, têm a finalidade de levar os alunos a fazer inferências e interpretações que poderão ser tidas em conta na compreensão textual. Estes mecanismos pedagógicos de ativação de aspetos relevantes conducentes à compreensão da leitura colocam em evidência que o saber sociocultural é essencial para o cálculo das inferências conversacionais. Gumperz (1989) define as inferências como “(...) un processus d’interprétation situé, cest à dire propre à un contexte, par lequel les participants déterminent les intentions d’autrui dans un échange et fondent leur propre réponse” (Gumperz, 1989: 55).

A par das estratégias de ativação do conhecimento prévio e do conhecimento enciclopédico ou “saber compartilhado” (Almeida, 2012), a professora procede à explicitação do léxico, recorrendo à sinonímia, à antonímia e à paráfrase, para a compreensão lexical. A explicitação é feita oralmente e/ou por escrito, com registo no quadro, para que os alunos copiem os sinónimos, os antónimos e as paráfrases para o caderno diário.

Nas sequências interativas seguintes, a professora procede à explicitação lexical, percorrendo os parágrafos do texto, na atividade relativa ao terceiro capítulo de *A Floresta*:

(3)

P: Ter medo, recear, muito bem! Aparece, ainda, no primeiro parágrafo, na página dezasseis, a palavra “esbugalhados”, “os olhos esbugalhados”, o que é que significa?

A1: Muito abertos.

P: Muito abertos, arregalados, exatamente. Que exprimem espanto. Estão abertos por admiração, espanto, sim, senhor! E, ainda, aparece na primeira linha, “imóvel”. O que é uma coisa imóvel?

A2: É não se mexe.

P: Que não se mexe, muito bem, exatamente.

A3: Que é fixo.

P: Fixa, muito bem, R.! Muito bem! Pronto, parece-me que...

[Aula n.º 6 – P1]

(4)

A1: Professora, o que é que é um gole?

P: Mas o marcador está mesmo no fim. É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez. Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...

A1: Eu pensava que era um golo.

[Aula n.º 1 – P3]

A explicitação do léxico é desencadeada por atos de discurso principais, ou atos diretores, que se traduzem nas perguntas da professora, denotadas na troca conversacional (3): (P) “os olhos esbugalhados, que é que significa?” / “O que é uma coisa imóvel?”. A resposta à primeira pergunta é dada por meio de um sinónimo (A1) “Muito abertos”, tendo a professora recorrido à explanação do conceito “olhos esbugalhados” por meio da explicitação (P) “Que exprimem espanto.”. Em relação à segunda pergunta, é A2 que define “imóvel”: “É não se mexe”, sendo esta definição reformulada e ratificada pela professora (P) “Que não se mexe, muito bem, exatamente.”.

A sequência discursiva (4) revela que os alunos também colocam questões: (A) “Professora, o que é que é um gole?”, à qual se seguem a definição e a explicitação por meio de um exemplo: (P) “É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez. Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...”. No contexto institucional da aula de Português, a definição e a explicitação são estratégias pedagógicas interacionais de aquisição lexical, geradoras de envolvimento conversacional e promotoras do aprofundamento da compreensão leitora.

Atentemos nesta interação:

(5)

P: Exatamente! E deveria ter... Qual era a altura do anão, A.?

A1: Um palmo.

P: Tinha um palmo. O que é um palmo?

A2: É isto.

P: É a medida da nossa mão, sim senhora.

[Aula n.º 6 – P1]

A professora realiza a pergunta: (P) “Qual era a altura do anão, A.?”, tendo A1 respondido “Um palmo.”. A professora repete a resposta, ratificando-a, e coloca uma nova questão: (P) “Tinha um palmo. O que é um palmo?”. A esta pergunta, A2 apresenta uma definição por ostensão, acompanhando o gesto do enunciado: “É isto.”. Ou seja, em vez de dizer o significado da palavra “palmo”, o aluno mostra a palma da sua mão. Esta estratégia comunicativa é utilizada pelos alunos quando sentem dificuldade na verbalização da explicitação do conceito que lhes é solicitado.

Na Leitura parágrafo a parágrafo, para a desconstrução do texto, a professora recorre a perguntas de compreensão literal em que o significado reside nas palavras do texto, como acontece na sequência discursiva (5), quando a professora pergunta a altura do anão, encontrando-se a resposta no próprio texto. No entanto, predominam as perguntas de compreensão inferencial, em que o significado se encontra noutras partes do texto ou imagens ou em significados inferidos de metáforas, e de compreensão interpretativa, em que o significado está para além do texto, na experiência dos leitores ou no conhecimento enciclopédico, como denota a sequência seguinte:

(6)

P: Qual é a expressão, L., neste parágrafo? Diga-me qual é a expressão que indica que ela ia tão, tão ávida de ver a sua casinha que...?

A1: Saltando e correndo...

P: Isso!

A2: Isabel dirigiu-se ao pequeno bosque.

P: E mais.

A3: E nem comeu o pão.

P: Ia tão...?

A4: Ia tão apressada que mal se lembrava de comer o pão que levava na mão.

P: Muito bem. Ela ia com tanta pressa, tão ávida de ver a sua casinha, tão desejosa... Ávida, quer dizer desejosa, não é? Que nem se lembrava de comer o pão. O que é que ela receava, T.? Ela tinha medo de quê, T.? Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?

A5: Porque tinha medo que a casa estivesse destruída.

P: Destruída. Muito bem! Sim, senhora! E, agora, eu quero que a A.M. continue a leitura. Eu avisei que tinham que estar atentos.

[Aula n.º 6 – P1]

Na interação (6), verificamos a ocorrência de perguntas de compreensão inferencial: (P) “Qual é a expressão, L., neste parágrafo?” / “Diga-me qual é a expressão que indica que ela ia tão, tão ávida de ver a sua casinha que...?” assim como (P) “E mais.”. Este segundo enunciado consiste numa asserção com valor indireto de pergunta, cujo significado é inferido pelo aluno no sentido de que a professora quer que se complemente a resposta anterior, tendo A3 respondido “E nem comeu o pão.”.

As perguntas: (P) “O que é que ela receava, T.? Ela tinha medo de quê, T.? Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?” apresentam níveis de compreensão inferencial, uma vez que o significado se encontra noutra parte do texto, e compreensão interpretativa, na medida em que o sentido inferido está para além do texto, na experiência dos leitores, no conhecimento adquirido e/ou na competência enciclopédica. Perante a questão: (P) “Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?”, a resposta do aluno evidencia uma boa compreensão: (A5) “Porque tinha medo que a casa estivesse destruída.”.

Na Leitura, a desconstrução do texto é um processo interativo orientado para a compreensão. Os diferentes tipos de pergunta tiveram como objetivo o desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos e a ativação do conhecimento prévio e do conhecimento enciclopédico, fundamentais para a compreensão e interpretação dos textos.

CONCLUSÃO

Nas três atividades, a implementação dos passos/estratégias de Preparação para a Leitura e a concretização da Leitura tiveram a finalidade de elevar o nível de compreensão leitora por parte de todos os alunos da turma, especialmente daqueles que, no início da implementação do programa, manifestavam mais dificuldades neste domínio. O presente estudo revela que, adotando as propostas do programa *R2L* o professor, na interação com os alunos, desdobra as tarefas e fornece apoios para que a compreensão seja alcançada. Esses apoios consistem na ativação do conhecimento prévio dos alunos, na apresentação de um resumo do texto a ser trabalhado, na desconstrução desse texto e na condução da leitura.

Como se pôde observar nos excertos ilustrativos, a Preparação para a Leitura e o desenrolar da Leitura ativam o ciclo de interação apoiada (*scaffolding interaction cycle*), enfatizado pelo programa *Ler para Aprender*, enquanto mecanismo pedagógico de intensa interação, ao serviço da aprendizagem dos alunos de uma forma abrangente. O apoio, passo a passo, gerou nos alunos confiança para participarem ativamente no desenvolvimento das estratégias e na coconstrução de conhecimentos necessários à efetiva compreensão. Estas estratégias, nas palavras de D. Rose, “give enough support for all students to read a challenging text” (Rose, 2012a, p. 18).

Os mecanismos em causa potenciam o desenvolvimento da aprendizagem e reduzem as diferenças entre os alunos com maior e menor sucesso escolar, eliminando as designadas “ability differences” entre os alunos em cada turma. No contexto institucional de sala de aula,

professora e alunos recorrem a estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002; Almeida, 2012), designadamente, perguntas, respostas, definições, explicitações, exemplos, entre outras. Estes “dispositivos conversacionais” (Almeida, 2012) que caracterizam o discurso pedagógico revelam-se fundamentais para a compreensão dos textos (e dos seus contextos) e para o sucesso da aprendizagem da leitura e da literacia, de uma forma alargada na turma.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. A. (2012). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. A. Melo (Orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Campinas. SP: Pontes Editores.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
- Gumperz, J. J. (2002). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, D. (2012a). *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*. Sydney. Reading to Learn.
- Rose, D. (2012b). *Reading to Learn: Detailed Reading and Rewriting*. Sydney. Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Tannen, D., & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge shemas in interaction: examples from a medical examination/interview. D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 57-76). New York, Oxford University Press.

ESCRITA: INVESTIMENTO NA LINGUAGEM POR PARTE DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Luís Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

INTRODUÇÃO

A utilização da língua constitui um campo de ativação de escolhas, em relação ao texto que é construído. Como é salientado, entre outras, pela perspetiva da linguística sistémico-funcional, essas escolhas encontram-se inscritas no próprio sistema e são frequentemente realizadas pelos utilizadores da língua de forma inconsciente (Halliday, 2013; Halliday & Matthiessen, 2014). No entanto, também existe espaço para a seleção consciente e estrategicamente empenhada, como vários autores, também no âmbito desta perspetiva, reconhecem e consideram (O'Donnell, 2013). Na escrita, essa possibilidade é reforçada pelo diferimento espaço-temporal, ou seja, o escritor pode modificar o seu texto na ausência do leitor e antes que este realize a leitura.

Em relação ao percurso de desenvolvimento da escrita, a possibilidade referida levanta várias questões: i) em que medida essa dimensão relativa à realização de escolhas conscientes e empenhadas, correspondentes a um investimento no próprio texto, está presente e evolui na escrita dos alunos do ensino básico?; ii) quais os domínios sobre os quais incidem essas escolhas?; iii) quais os fatores e argumentos que são tidos em conta?. O estudo que se apresenta tem como objetivo responder a estas questões, a partir da análise da interação na escrita colaborativa direta e presencial, ou seja, na modalidade de *escrita reativa* (*reactive writing*), na taxonomia de Lowry, Curtis e Lowry (2004). Pretende-se apreender a realização de escolhas que refletem um empenhamento ou investimento no produto linguístico-textual escrito, em diferentes níveis do ensino básico.

A investigação das operações de modificação do texto tem sido realizada com base na comparação entre versões prévias (rascunhos) e versões finais, no âmbito dos estudos sobre genética textual (Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002). Nesses estudos, tem predominado uma perspetiva descritiva, considerando o tipo de operação (adição, supressão, substituição e deslocamento), a sua evolução em termos de frequência, com a escolaridade, os níveis em que se situam – de superfície *vs.* de profundidade (Sommers, 1980; Santana, 2007) – ou nível na estrutura de constituintes oracionais (Barbeiro, 1999). Contudo, esses estudos apenas têm acesso às operações que são inscritas no papel e não têm acesso aos fundamentos para as operações. A escrita colaborativa, na modalidade de escrita reativa, faz emergir na interação entre os participantes as propostas para a construção do texto, incluindo as que são formuladas apenas oralmente – como é evidenciado por Calil (2012) –, e também eventuais argumentos apresentados para a defesa ou recusa das propostas. Alguns desses argumentos, designadamente, os que estabelecem a relação com os géneros disponibilizados pela comunidade letrada, emergem nos estudos de natureza qualitativa, desenvolvidos por E. Calil, a partir da análise da interação em díades (Calil, 2012, 2016). Contudo, esses estudos estão focados num ou num pequeno número de casos, faltando uma visão que abranja diversos níveis de escolaridade. Por outro lado, em Barbeiro (1999) apresenta-se uma análise dos argumentos de fundamentação metalinguística, que contempla diversos anos de escolaridade. Contudo, adota-se uma perspetiva geral, que abarca uma grande diversidade de dimensões, justificando-se a realização de estudos específicos. Neste texto, apresentamos o resultado da análise de propostas e argumentos em que os alunos do ensino básico manifestam um investimento intencional no produto linguístico-textual resultante da sua escrita.

ESCRITOR, TEXTO, LEITOR E PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A centralidade dos polos correspondentes ao *escritor*, ao *texto* e ao *leitor* tem sido considerada para dar conta do percurso de desenvolvimento da escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1979, 1998; Kellogg, 2008). Flower (1979) estabelece a distinção entre a escrita centrada no escritor (*writer-based prose*) e a escrita centrada no leitor (*reader-based prose*). Na primeira, o texto é marcado, fundamentalmente, pela apresentação do conhecimento do escritor em relação ao tópico; na segunda, o texto é construído tendo em conta a perspectiva do leitor e manifesta a tentativa de lhe comunicar algo. O desenvolvimento vai no sentido da escrita centrada no escritor para a escrita centrada no leitor. Esta última é complexa e cognitivamente mais exigente, pois, para além da ativação do conhecimento e da sua expressão por meio da língua, é necessário considerar o conhecimento e interesses do leitor.

A escrita centrada no escritor desenvolve-se por meio de relações associativas estabelecidas com o tópico, aproximando-se do modelo que Bereiter e Scardamalia (1987) designaram como *knowledge-telling* (*exposição do conhecimento*). Este modelo contrasta com o modelo de *knowledge-transforming* (*transformação do conhecimento*). Este integra a componente de ativação e expressão do conhecimento na dependência do estabelecimento de objetivos e da resolução de problemas, no plano do conteúdo ou no plano retórico, que podem ter em conta o conhecimento e perspectiva do leitor (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Kellogg (2008) defende que o desenvolvimento da escrita se processa segundo estádios mais alargados: o primeiro estádio, em que predomina o modelo de *knowledge telling*, centrado no escritor, envolveria os primeiros dez anos de prática de escrita; o estádio correspondente a *knowledge transforming* tomaria os dez anos seguintes e caracterizar-se-ia pela interação entre os polos do escritor e do texto; finalmente, propõe o estádio de *knowledge crafting*, que caracteriza a escrita profissional e só seria atingido após cerca de duas décadas de prática, ou seja, para lá da prática de escrita na universidade. Neste último estádio, o texto resultaria da representação dos três polos, o escritor, o texto e o leitor.

A consideração do percurso de desenvolvimento pode não ser feita apenas numa perspectiva descritiva, mas projetar-se para a intervenção didática. Bereiter e Scardamalia (1987) propõem o estabelecimento de objetivos e a facilitação processual como estratégias para levar o aluno da exposição do conhecimento à transformação do conhecimento. Em Flower (1998), são apresentadas propostas para transformar a escrita centrada no escritor em escrita centrada no leitor (essas propostas passam por estabelecer objetivos comuns, estruturar o texto em função do leitor, fornecer-lhe pistas e adotar uma abordagem argumentativa que tenha em conta a sua perspectiva).

O objetivo transformativo é algo que consideramos relevante. A apresentação de propostas deve ser feita não apenas a partir do exterior, mas também fundando as propostas no que acontece no processo e no percurso evolutivo que o caracteriza, ou seja, promovendo as potencialidades de estratégias que alguns alunos se mostram capazes de ativar no seu percurso de desenvolvimento. Em complemento do estabelecimento de macroestádios, para apreender os fatores que apresentam um potencial transformativo, é necessário realizar análises mais específicas do processo. A consideração dos polos de escritor, texto e leitor pode apresentar manifestações que façam avançar o percurso de desenvolvimento, antes de se consolidar um novo estádio. A conquista do polo do leitor, como objetivo último, pode receber o contributo de elementos presentes em fases anteriores. Bereiter (1980) propunha um percurso de desenvolvimento que considerava um maior número de fases, desde a escrita associativa ou de exposição de conhecimento até à escrita epistémica, ligada à construção do conhecimento (escrita associativa, escrita performativa, escrita comunicativa, escrita unificada e escrita epistémica). Alguns dos fatores que fazem avançar o desenvolvimento são constituídos pelo domínio das convenções de estilo (escrita performativa), pela descoberta da escrita como um instrumento de ação que pode alcançar um efeito sobre o destinatário (escrita comunicativa) e pela conjugação no sujeito dos papéis de escritor e de leitor, capaz

de, ele próprio, avaliar ou apreciar o texto que produz. Isto não significa necessariamente que a perspectiva que adota seja a perspectiva de um leitor diferente de si próprio, considerando outros conhecimentos e critérios. Contudo, significa que é capaz de estabelecer a relação com o objeto-texto, enquanto tal, revendo-se nele enquanto criação sua.

Neste estudo, pretendemos apreender o investimento do escritor no texto, manifestado no processo, em diferentes anos de escolaridade. Esse investimento poderá refletir-se no desenvolvimento da escrita, no sentido de promover a consideração dos polos do texto e do leitor, enquanto entidade autónoma do escritor, segundo o que caracteriza a escrita desenvolvida.

METODOLOGIA: TAREFA E PARTICIPANTES

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos por meio de uma tarefa de escrita colaborativa em interação direta e síncrona no grupo, “escrita reativa” (*reactive writing*), na taxonomia de Lowry, Curtis e Lowry (2004). Os alunos foram organizados em grupos de três elementos (duas raparigas e um rapaz ou vice-versa) constituídos aleatoriamente entre os alunos das turmas. A tarefa consistiu em escreverem um texto consistindo no relato ficcionado de uma visita à cidade dos participantes (Leiria), por parte de três amigos, cujos nomes eram fornecidos (*João, Rui e Lena*). Para facilitar a ativação de conteúdos, foram fornecidas algumas imagens de pontos turísticos da cidade. Apesar de o texto a redigir ser um único, todos os participantes dispunham de uma folha para registarem o seu texto, ao longo do processo. A tarefa foi realizada numa sala reservada para o efeito, sendo registada em áudio e vídeo.

Foi registado o processo de construção do texto de trinta e dois grupos, oito em cada um dos seguintes anos de escolaridade: 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos. Participaram no estudo 96 alunos.

ANÁLISE

A análise consistiu, primeiramente, na identificação de enunciados de fundamentação associados à perspectiva de investimento na língua. Para a identificação destes enunciados, considerou-se a defesa de propostas específicas, em detrimento de outras, por meio de elementos avaliativos ou da expressão de efeitos que essas propostas permitiriam alcançar em relação ao produto-texto ou junto dos leitores. Após a identificação dos enunciados, realizou-se uma análise mais específica, considerando os domínios em relação aos quais esse investimento se manifesta e a natureza dos argumentos apresentados.

O número de enunciados em cada ano de escolaridade, os domínios em causa e as dimensões ativadas na argumentação servem de base para apreender um percurso de desenvolvimento.

Limitamos a análise à componente de (re)formulação linguístico-textual, ou seja, à decisão entre alternativas possíveis, não incluindo a realização de correções formais. Embora a preocupação em contruir um texto linguisticamente correto também possa considerar-se um investimento no produto a alcançar, a propriedade de correção constitui a base exigida e corresponde à expectativa em relação ao produto. As decisões vão para além da preocupação em assegurar a construção de um texto formal e linguisticamente correto e é em relação ao nível de decisões que se situa no campo das escolhas, ou seja, acima da salvaguarda da correção, que pretendemos apreender o investimento no produto linguístico-textual.

RESULTADOS: FREQUÊNCIA DOS ENUNCIADOS DE INVESTIMENTO NA LÍNGUA

Na Tabela 2, são apresentados os resultados respeitantes à frequência dos enunciados que revelam um investimento na língua, em cada ano de escolaridade. Observa-se uma progressão crescente, que é feita a partir de um número bastante reduzido nos níveis mais

baixos (com os valores de 4 ocorrências, no segundo ano, e de 12 ocorrências, no quarto ano). Esta escassez é salientada, se tivermos em conta, adicionalmente, que as quatro ocorrências do segundo ano se repartem apenas por dois grupos; no quarto ano, a repartição é feita por quatro grupos. Já no sexto ano, apenas um grupo não apresenta este tipo de enunciados e, no oitavo ano, está presente em todos.

Tabela 2 Frequência dos enunciados de investimento na língua

Ano	N.º de enunciados
2.º	4
4.º	12
6.º	22
8.º	56

Domínios sobre que incidem e natureza dos argumentos

O domínio lexical, ou seja, a escolha entre palavras, constitui o domínio sobre que recaem, de forma primordial, as decisões dos sujeitos, quando procuram evidenciar um investimento no produto linguístico-textual. É em relação a este domínio que se manifesta, desde mais cedo, no percurso da escolaridade, a escolha no sentido do investimento do escritor no seu texto. Os enunciados expressam sobretudo a preferência por uma possibilidade, em detrimento de outra, por meio de avaliação, como se mostra em (1).

- (1) [4.º ano, G12]
 S36: recolher informações sobre a cidade de Leiria
 S35: para recolher
 S34: ó pá/ mas não é recolher/ é reter/ fica melhor/ re/ter

A dimensão de avaliação é ativada, no sentido de orientar a decisão para a alternativa considerada *melhor*, tendo em vista o produto textual. Contudo, tal como se observa em (1), a avaliação realizada, nem sempre é aprofundada e explicitada, quanto aos critérios em que se funda.

A explicitação da fundamentação pode também emergir, como se observa no excerto (2). Neste excerto, estão em foco os termos *empregado*, *banqueiro* (sic) e *balconista*. A escolha vai realizar-se por este último, com o fundamento de que se trata do termo ensinado pela professora. O processo de construção do texto revela a ação da instrução, a força da adoção no texto do que foi ensinado na aula, neste caso, a adoção do termo específico *balconista*, face ao termo genérico *empregado*.

- (2) [6.º ano, G18]
 S53: disseram/ boa tarde!// a Lena disse/ quando chegaram lá/ a Lena disse/ boa tarde!/ o Rui/ boa tarde!
 S54: o João/ boa tarde! {risos}
 S53: depois/ depois/ o empregado/ não/ o banqueiro/ não
 S54: é o empregado!
 S53: o empregado/ o empregado disse
 S54: o balconista
 S52: o/ o/ antes/ o balconista/ porque é a coisa que a s'tora disse/ o que desejam/ meus senhores?

A adoção de termos específicos constitui um vetor de decisão que está presente noutras passagens da interação, designadamente por parte deste grupo, como se reforça por meio do excerto (3). Em alternativa, surgem os vocábulos cheio e esgotado. A escolha deste último começa a desenhar-se na intervenção de S54, que fica em suspenso quanto ao critério que seria invocado, mas que, na parte expressa, afirma a sua “superioridade” (“tudo esgotado/ é mais ...”). A sua proposta é logo reiterada por S53 e S52 invoca o critério da “modernidade” (/ é mais moderno!).

(3) [6.º ano, G18]

S53: andámos uma/ pera!/ uma hora à procura de hotéis e tudo cheio?

S52: para nós que andámos uma hora à procura de hotéis e tudo cheio?

S54: tudo esgotado/ é mais

S53: esgotado

S52: / é mais moderno!

No domínio lexical, a orientação no sentido de se evidenciar no texto o recurso a termos diferenciados por um registo (diafásico) mais específico, ou seja, a termos menos frequentes, está também evidenciado em (4). Neste excerto, surge em foco a escolha entre os verbos *ir* e *dirigir-se*. Perante a formulação “*fomos ó rio Lis*”, que decorre da interação anterior, retomada pelo sujeito S55, o aluno S57 propõe a utilização de “*dirigimo-nos*”. A esta proposta, S55 reage com a objeção “*queres-te armar em doutora?*”, que associa o verbo *dirigir-se* (face a *ir*) a um registo de língua elaborado e culto. O terceiro elemento do grupo, S56, acaba por introduzir ou recordar um outro critério que também deve ser tido em conta na decisão. Esse critério consiste na repetição de termos. Após a confirmação de existência de repetição, verbo *ir* (“*fomos*”) é o adotado, em detrimento de *dirigir-se*.

(4) [6.º ano, G19]

S55: fomos ó/ fomos ó rio Lis

S57: olha o que nós temos//

S55: fomos ó rio Lis

S57: dirigimo-nos/ Zé!/ fomos/ dirigimo-nos

S55: eh pá!/ queres-te armar em doutora?

S57: não achas?

S56: pá!/ olha/ olha que também não pode ser sempre dirigimo-nos dirigimo-nos

S55: eh pá!/ queres-te armar em doutora?

S55: ó pá!/ fomos!

S57: encontrámo-nos/ com eles [relê, percorrendo passagens do texto já escrito]

S55: ó pá!/ fomos ó rio Lis

S57: começámos por ir [continua a releitura] / ainda não tive.../ ainda não pusemos aqui uma única vez dirigimo-nos

S55: não?

S57: já/ já já já/ atão prontos/

A conjugação dos critérios de registo elaborado e de não repetição exige, para a elaboração de um relato de visita, recursos linguísticos relativamente alargados em relação a verbos de movimento. No excerto seguinte (5), pertencente a um grupo do oitavo ano de escolaridade, esse paradigma em que está incluído *dirigir-se*, é alargado a *deslocar-se*.

(5) [8.º ano, G28]

S82: à noite

S84: passaram

S82: quando se dirigiam para o cinema/ passaram pela fonte luminosa

S84: quando se dirigiam/ tás a ver?/ escrevam!

S82: mas que é que é?

...

S82: à noite

S84: quando/ se/ deslocavam

S83: eh pá!/ tá bom!

S82: deslocavam

S83: essa é mesmo uma categoria

De novo, a avaliação que recai sobre a proposta, avaliação formulada por S83 (“eh pá!/ tá bom! [...] essa é mesmo uma categoria”), manifesta a relação do sujeito-escritor com o texto-produto. A avaliação reforça a escolha e decisão quando reconhece nas propostas um nível elevado no critério lexical, orientado pela utilização de termos específicos ou pouco frequentes.

Para além do domínio lexical, as manifestações das escolhas orientadas para o investimento no texto-produto surgem também no domínio discursivo-textual, em alguns grupos do oitavo ano. Está em causa a consciência de recursos ligados às categorias da narrativa, ativados de forma intencional. Em (6), a possibilidade em foco é respeitante à presença do narrador, sendo apresentada a proposta de se optar por um narrador não participante, proposta que acolhe aceitação por meio de avaliação positiva (“S76: é boa ideia/ é boa ideia/ não é?”) e a preferência do proponente projetada para o resultado textual (“S77: acho que fica mais giro”). Como já aconteceu em extrato anterior e é recorrente, a explicitação não aprofunda a própria avaliação.

(6) [8.º ano, G26]

S77: fazemos com narrador?/ eu acho que ficava mais giro ///

S76: podemos dizer que eles são amigos

S77: três amigos que foram fazer uma/ visita a Leiria/ e depois também podemos fazer depois eles a falarem e isso

S76: tá!

S77: pode ser um narrador não participante/ só a contar a história

S78: então pomos/ quando o João/ o Rui e a Lena chegaram a Leiria

S76: é boa ideia/ é boa ideia/ não é?

S77: com/ com o narrador?

S76: sim

S77: acho que fica mais giro

No excerto seguinte, ainda no domínio discursivo-textual, a escolha e investimento recaem na organização discursiva, por meio da adoção de uma perspetiva de prolepse ou antecipação do que vai ser a visita, em vez da construção do relato no passado.

(7) [8.º ano, G29]

S85: não!/ ó pá!/ mas olha uma coisa/ ha:/ temos de saber/ olha/ se/ se nós fizermos que// ‘tivermos a explicar o que é que/ a fazer no comboio e depois explicar o que é que fizeram em Leiria é muito chato porque nunca mais acaba

S86: pois é

S85: não tem piada nenhuma!/ é mais fácil se nós metêssemos lá// eles estavam no comboio e depois pensaram

S86: pois

S85: era mais fácil

S86: e depois vamos ver// escrevam

S85: e acabou-se tudo quando chegavam a Leiria/ por exemplo/ podia ser

S86: pois/ pa não ‘tar sempre a dizer/ pa não ser tudo igual/ visitaram não sei quê/ ha:/ ha:/ acho que era melhor

O sujeito S85 propõe uma organização diferente que vai sendo apoiada por S86, no sentido de não ser adotada a organização habitual do relato com eventos no passado. A justificação projeta-se para o produto e para a leitura (“S85: (...)/ se nós fizermos que// ‘tivermos a explicar o que é que/ a fazer no comboio e depois explicar o que é que fizeram em Leiria é muito chato porque nunca mais acaba” (...) “não tem piada nenhuma!”). Em contraponto à representação negativa da organização discursiva habitual, contrapõe a antecipação dos eventos da visita, a partir do pensamento dos protagonistas na viagem de comboio que os levará à cidade (“S85: (...) eles estavam no comboio e depois pensaram.”). O critério da criatividade é reforçado por S86, por meio da reiteração e da avaliação que recai sobre esta proposta.

DISCUSSÃO

A análise da interação verbal que ocorre na escrita colaborativa permitiu ter acesso a enunciados trocados entre os participantes que revelam a perspetiva de investimento no texto-produto. Essa perspetiva manifesta-se por meio de escolhas em relação às expressões linguísticas e à organização discursiva — escolhas que não são guiadas pela procura de correção linguística ou de conformidade com o universo de referência, quanto ao conteúdo,

mas pela procura no paradigma de possibilidades da alternativa que, na perspectiva dos sujeitos, traga uma mais-valia para o texto.

Em termos quantitativos, o número de enunciados em causa não é elevado, sobretudo, no segundo e quarto anos. Esta escassez está de acordo com o preconizado pelos modelos de *exposição de conhecimento* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008) e de *escrita centrada no escritor* (Flower, 1979, 1998). De acordo, com a periodização de Kellogg (2008), os participantes no nosso estudo encontram-se, precisamente, dentro do período de aprendizagem da escrita (os primeiros dez anos) correspondente ao macroestádio de exposição do conhecimento.

Para além da confirmação do estágio de desenvolvimento, é importante encontrar os fatores ou as sementes que desencadeiam e potenciam a mudança e avanço na competência de escrita. Os resultados mostram um incremento, com a escolaridade, do investimento por parte dos estudantes no texto-produto resultante da escrita. Para lá do estrito cumprimento da tarefa, acentua-se a escolha de expressões linguísticas e de possibilidades discursivas, para construir um texto em que o sujeito se reveja, pela sua singularidade, derivada das decisões entre alternativas ao longo do processo.

As opções ou investimentos são realizadas, sobretudo, no domínio lexical. A escolha das palavras constitui, desde mais cedo, a via de manifestação do investimento do sujeito-escritor no seu texto. As escolhas realizam-se entre “sinónimos”, em que alguns dos termos trazem uma mais-valia ao texto. Essa mais-valia, revelada por meio da avaliação, reside na utilização de termos específicos, ou de termos menos frequentes, face aos usos diários, e na associação a um registo culto. Em relação a estes fatores, a instrução desempenha um papel primordial. É por meio dela que se disponibiliza muito do vocabulário que pode alimentar esta perspectiva de investimento.

O papel da instrução também se encontra no outro domínio em que se revela o investimento: o domínio discursivo-textual. Neste domínio, está em foco a escolha entre diversas possibilidades de construção discursiva do texto. A consciência relativa a essas possibilidades constrói-se com base nos recursos e modelos encontrados e aprendidos na leitura, por meio da instrução, que também pode fornecer metalinguagem de apoio. O alargamento de recursos neste domínio dota os sujeitos de possibilidades para a procura de criatividade ou para a adesão a formatos menos habituais na organização discursiva (como o que, nos dados analisados, corresponde à adoção da prolepse para a elaboração do relato, num grupo do oitavo ano). A procura desses formatos, tal como acontece com a escolha no domínio lexical, é feita pelo texto-produto em si, mas também remete para o processo de leitura — no sentido de nesta serem reconhecidos a singularidade do produto criado pelo sujeito-escritor, o traço diferenciador, o investimento que nele foi feito. O investimento no produto apresenta, assim, para além da afirmação do sujeito-escritor, a potencialidade de se projetar para a leitura. Contudo, a representação do leitor não surge explicitada na argumentação.

Retomando os macroestádios de Kellogg (2008), o caminho para o macroestádio de *knowledge crafting*, em que o polo do leitor adquire saliência, faz-se também por meio do investimento no produto. Nesse caminho, para além das características do produto (procuradas de forma intencional pelo escritor), deve ter-se em conta a literacia do leitor, integrado na comunidade em que essas possibilidades estão disponíveis. Para que as características sejam singulares, não basta ter como referência as possibilidades disponíveis para o escritor, é necessário que sejam singulares também para o leitor. Sendo um percurso longo, como salienta Kellogg (2008), implica a prática de investimento no produto para conquistar o polo do texto, para depois o poder transformar, tendo em conta o polo do leitor.

CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES

A análise dos enunciados que refletem o investimento na linguagem por parte do escritor mostra o caráter ainda limitado desse investimento, nos níveis de escolaridade representados no estudo, sobretudo nos níveis mais baixos (segundo e quarto anos). Contudo, também mostra o incremento desse investimento, que se manifesta nos domínios lexical e discursivo-textual. Esse aumento está associado ao alargamento de recursos proporcionados pelo ensino, designadamente com base na leitura.

A consciência do percurso evidenciado pelos resultados traz algumas implicações, revelando potencialidades para o ensino-aprendizagem. A interação entre pares, analisada neste estudo, mostrou a saliência da argumentação avaliativa, com reduzida explicitação dos critérios ou fundamentos que conduzem à avaliação das diferentes possibilidades. Em complemento da escrita reativa entre pares, a atividade de escrita colaborativa poderá envolver o professor. Este deterá um papel relevante para promover o aparecimento de alternativas, segundo os níveis de elaboração pretendidos, mas também o de explicitação de características e fundamentos linguístico-textuais para a avaliação e tomada de decisão. O formato de escrita reativa entre pares pode ser complementado e enriquecido segundo um formato de *escrita reflexiva orientada*. Este formato de escrita colaborativa aproxima-se das atividades de *reescrita conjunta* e de *construção conjunta do texto*, propostas por Rose (2012) e Rose e Martin (2012). Nestas atividades de escrita colaborativa orientada pelo professor, surge a oportunidade para explorar e alargar possibilidades, nos domínios lexical e discursivo-textual, e a preocupação em explicitar e discutir o que motiva a decisão. Para além destas atividades, em si, de uma forma mais alargada em relação à instrução, a abordagem baseada em géneros em que se inserem as propostas de Rose (2012) e Rose e Martin (2012), defende também a posição que toma a leitura como modelo e fonte de recursos, que podem ser projetados para a aprendizagem da escrita. A consciência das propriedades dos textos disponibilizados na comunidade de literacia pode projetar, a longo termo, como evidencia Kellogg (2008), a procura de soluções criativas que tenham em conta a perspetiva do leitor.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73-93). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calil, E. (2012). Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: Processo de escritura de uma diáde recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 589-602.
- Calil, E. (2016). O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, 60(3), 531-555.
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L. (1998). *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Halliday, M. A. K. (2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady, *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London & New York: Routledge.

- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1-26.
- Lowry, P. B., Curtis, A., Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication, 41*(1), 66-99.
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady, *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31*(4), 378-388.

VOU FALAR PORTUGUÊS COM QUEM? REFLEXÃO SOBRE PROJETO TANDEM ENTRE ESTUDANTES CHINESES E ESTUDANTES PORTUGUESES

Ana Barbosa¹, Cláudia João², Luís Barbeiro¹, Marta Alexandre¹ & Patrícia Barros²

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Estudos em Linguística Geral e Aplicada – CELGA-ILTEC

²Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação – NIDE

INTRODUÇÃO

Portugal desenvolve cursos e formações nos domínios do ensino, da difusão e da promoção da língua portuguesa - como Língua Segunda (L2) ou como Língua Estrangeira (LE) - tanto em território nacional, como em território estrangeiro. O número de estudantes internacionais a estudar em Portugal tem aumentado significativamente nos últimos anos. A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) recebe, todos os anos, estudantes internacionais com diferentes propósitos, estudantes Erasmus e, desde o ano letivo 2006/2007, estudantes chineses.

O significativo aumento do número de estudantes chineses tem representado um desafio para os docentes de português língua estrangeira. Nas secções seguintes, será feita uma explanação das dificuldades sentidas, bem como a apresentação de um projeto que é uma das respostas encontradas para essas dificuldades. Trata-se de um projeto único pelas suas características e modo de funcionamento. Tem demonstrado eficácia em alcançar os seus objetivos, não apenas de cariz linguístico mas também ao nível da interação e integração sociais e culturais dos alunos.

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

Desde esse ano 2006/2007, o número de estudantes chineses na ESECS tem vindo a aumentar. Os primeiros estudantes chegaram no âmbito do ciclo de estudos Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português (TIPC), cujo funcionamento resulta da parceria da ESECS com duas instituições de ensino superior chinesas. No ano letivo de 2017/2018 estão em funcionamento mais quatro cursos, de características muito diversas, centrados no ensino do português língua estrangeira, e tendo como público-alvo estudantes chineses.

Os estudantes chineses que frequentam estes cursos chegam com níveis de proficiência linguística em português muito diferentes, não apenas pelo nível de proficiência linguística requerido para integrar cada curso, mas também pelas características individuais de cada estudante e das instituições de origem. De referir ainda que a duração da sua permanência na ESECS também é distinta.

Há outros aspetos, além da proficiência linguística com que os estudantes chegam à ESECS, que assumem um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem. Falamos de aspetos culturais e do sistema de ensino chinês que se configuram como pequenos entraves iniciais ao complexo percurso que os estudantes chineses têm de percorrer durante a sua estadia. Estes entraves, que a seguir se apresentam, são o alvo a abater para que os estudantes chineses alcancem o sucesso no seu processo de aprendizagem.

O *background* cultural dos estudantes chineses é muito diferente do dos estudantes portugueses. A cultura chinesa é bastante distinta da portuguesa e o trabalho desenvolvido, especificamente com estes estudantes, traz dificuldades quer ao nível formal de aprendizagem de uma língua, quer ao nível cultural. São estudantes para quem o português

não é nem nunca foi a língua de comunicação fora do ambiente escolar, sendo a aprendizagem da mesma feita em contexto de ensino formal. Segundo os próprios estudantes, na China, o modelo de ensino baseia-se em fortes hábitos de memorização e repetição, sendo estes os princípios essenciais do ensino. Os estudantes chineses raramente colocam questões ao professor e apenas falam quando lhes é solicitado. Mostram dificuldades na comunicação, em participar, em criar debate. Na sua generalidade, manifestam preferência por um ensino expositivo no qual o professor tem um papel principal.

Para os professores, as especificidades culturais dos próprios estudantes, oriundos de partes distintas da China, país cuja multiculturalidade é muito superior à de Portugal, faz com que as diferenças entre os próprios estudantes chineses se tornem relevantes. Refletem-se por vezes em diferenças ao nível da proficiência linguística. Tentamos entrar no seu mundo e compreender as diferenças culturais que trazem na bagagem e as disparidades que nos surgem. São imensas e apresentam-se-nos como um desafio a cada novo ano.

No decorrer do seu percurso em Portugal, estes estudantes mostram muitas dificuldades em interagir, sendo o resultado um escasso desempenho ao nível de uma das competências fundamentais para a aprendizagem de uma nova língua – a produção e interação orais. O grande drama da comunicação é querer dizer e não ser capaz. A insegurança linguística é fonte de múltiplos males, às vezes sem regresso. Quem se sente inseguro numa língua que domina mal tende a defender-se de diferentes modos: deixa de querer dizer, diz só o que sabe dizer ou então arrisca, apoiando-se noutros recursos. No primeiro caso temos o silêncio mau; no segundo, estão as frases feitas, repetidas, pouco criativas e rotineiras; no terceiro caso, proliferam os erros, a mistura de línguas, o recurso ao gesto (Pereira, 2018).

No processo de aquisição de uma língua, a exposição a um *input* rico, com significado e compreensível da língua em uso, aliada ao empenho dos estudantes, quer afetiva, quer cognitivamente, faz com que a sua experiência com a língua tenha um «efeito positivo» com uma maior probabilidade de atingir a competência comunicativa.

Ellis (1997) questiona o que os estudantes assimilam relativamente ao ensino das línguas, nomeadamente, i) se aprendem tudo o que lhes ensinamos; ii) se eles aprendem melhor se nos métodos de ensino privilegiarmos as suas preferências; iii) ou ainda se devemos utilizar as estratégias de sucesso desses estudantes. São questões colocadas para alcançar um objetivo comum e fundamental: melhorar o ensino das línguas, atendendo a vários fatores como a língua e a cultura dos estudantes, sem esquecer a importância da dimensão sócio-afetiva.

Maria Helena Mateus (2002, p. 24) diz que «as línguas são formas de comportamento humano, ligadas indissociavelmente, como todas as formas de comportamento, aos processos cognitivos» e questiona se expor um aluno a diferentes e diversas situações de uso da língua fará com que a assimile, a apreenda. Naturalmente que poderá levar ao desenvolvimento das suas competências linguísticas, mas a aprendizagem de uma língua será tanto mais eficaz, quantas as situações de utilização real da língua.

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS A ALCANÇAR

Com o passar dos anos, os docentes da ESECS foram identificando vários problemas ao nível da aprendizagem do português por parte dos estudantes chineses. Por essa razão, houve necessidade de criar processos que permitissem desenvolver condições, na aula de língua e em situações de ensino não formal, para os estudantes aprenderem/aperfeiçoarem um idioma do qual não são falantes nativos, criando-se diferentes estratégias e padrões de interação, concretizando atividades que possibilitem a autonomia e a produtividade e que os motivem na sua aprendizagem.

O objetivo dos docentes que lecionam nos cursos com estudantes chineses é facilitar a integração destes alunos em Portugal e conseqüentemente permitir um desenvolvimento das suas capacidades ao nível da competência comunicativa, reafirmando a importância da língua e dos aspetos culturais no ensino/aprendizagem do português língua não materna.

Assim, surgiu o projeto *oriente.com.pt*, inicialmente realizado a partir de uma atividade criada em sala de aula: *o amigo secreto*, que se baseia na metodologia tandem. Assume-se como ponto de partida a ideia de integração entre duas pessoas de culturas diferentes, sendo o objetivo juntar dois estudantes que queiram aprimorar os seus conhecimentos sobre uma língua realizando um trabalho colaborativo. Esta metodologia tandem pode ser desenvolvida de diferentes formas e neste caso concretiza-se juntando um parceiro português e um parceiro chinês, que realizam encontros semanais ou quinzenais obrigatórios, orientados por guiões elaborados pelos professores, nos quais trocam experiências e refletem sobre a cultura do outro e sobre a sua própria cultura, que designamos de tandem institucional. No tandem institucional existe um certo controlo, orientação e acompanhamento por parte do professor coexistente com a autonomia e liberdade dos estudantes (Vassalo & Teles, 2006). Esta ideia surge do facto de i) os estudantes chineses apresentarem sinais de (alguma) integração apenas a meio do segundo semestre em Portugal, ii) os estudantes estarem expostos à língua portuguesa quase exclusivamente em contexto de sala de aula e com os professores e iii) de não terem aulas em comum com alunos portugueses.

O objetivo do projeto *oriente.com.pt* é, portanto, a criação de oportunidades para que as vertentes linguística, cultural e interacional sejam desenvolvidas de um modo menos formal, criando ambientes nos quais os estudantes se sintam confortáveis. “Tandem is, thus, a free and mutual Exchange of knowledge about language and culture (Calvert & Brammerts, 2003)

ORIENTE.COM.PT – O QUE É? COMO FUNCIONA?

O projeto *oriente.com.pt* é ligeiramente diferente do projeto tandem tradicional, uma vez que os estudantes portugueses não falam mandarim, com exceção dos alunos do 1º ano do curso de TIPC, que estão a iniciar a aprendizagem de mandarim. Este projeto foca-se nos estudantes chineses. Assume-se que a maioria dos estudantes tem o nível A2 de proficiência linguística, embora haja oscilações de nível, o que permite interagir com os estudantes portugueses.

O projeto sustenta-se numa relação dinâmica, de parceiros a colegas e a amigos, resultando numa experiência de interculturalidade. Os estudantes aprendem a ver o outro e a ver-se a si próprios de outra forma, aprendem a mudar de opinião: «(...) com ela mudei a minha visão para com os chineses. Aquele pensamento de que eles são todos iguais e que são muito desconfiados já não existe... são bastante diferentes uns dos outros, assim como nós...» (PT).

Este é um projeto formal da instituição (ESECS), em que os alunos participantes recebem um suplemento ao Diploma do curso.

Para a concretização do projeto, é necessário reunir algumas condições: i) docentes que queiram participar/colaborar; ii) definir um plano de trabalho com esses docentes e criar um guião; iii) angariar estudantes para estabelecer as parcerias; iv) definir estratégias motivacionais para a participação dos estudantes.

Estas condições constituem também os grandes desafios do projeto, sendo que o mais difícil se prende com a necessidade de encontrar estudantes portugueses que pretendam participar no mesmo. Aqui entra o fator da motivação. Se para os estudantes chineses este projeto é apelativo, logo à primeira vista, os estudantes portugueses mostram alguma renitência na sua participação. Como forma de estímulo, o docente dos estudantes portugueses que orienta o projeto tem vindo a atribuir uma pequena percentagem da nota final da UC ao trabalho desenvolvido no âmbito do *oriente.com.pt*.

À medida que o projeto tem vindo a realizar-se, nota-se uma maior abertura por parte dos estudantes portugueses, pelo feedback dos colegas participantes em anos anteriores. Este dado revela que o projeto, inicialmente concebido a pensar nos estudantes chineses, tem sido uma mais-valia para estudantes portugueses que acabam por relacionar-se e conhecer a cultura dos colegas chineses de maneira apenas possível através deste tipo de contacto.

Colaboraram ano letivo 2017/20018 os estudantes portugueses dos cursos de TIPC, Educação Básica, Relações Humanas e Comunicação Organizacional, Curso Técnico Superior Profissional em Práticas Administrativas e Comunicação Empresarial.

O projeto realiza-se ao longo do primeiro semestre e compreende quatro encontros obrigatórios. Os encontros devem realizar-se dentro do tempo definido, mas de acordo com a disponibilidade de cada um. É realizado um primeiro encontro no qual se cria a parceria, de forma aleatória, entre um estudante português e um estudante chinês. Os estudantes apresentam-se, trocam contactos, e a todos é explicado o funcionamento do projeto. Aos estudantes chineses é pedido que respondam às questões apresentadas no guião. Muitas vezes os estudantes portugueses ajudam os estudantes chineses em algumas respostas. Estas surgem da interação entre ambos. Aos estudantes portugueses pede-se uma reflexão do projeto. Essa reflexão pode variar, podendo ser semanal ou no final do projeto, sendo que, no final do projeto é solicitado a todos os estudantes que façam uma reflexão sobre a experiência, na qual devem incluir os aspetos positivos e negativos, com vista a uma melhoria do projeto. Pede-se aos estudantes que apresentem sugestões para as edições posteriores.

Tem-se verificado uma verdadeira imersão dos estudantes chineses. Antes do início do projeto, os estudantes não participavam em quaisquer eventos ou atividades fora das aulas como participação nas festas estudantis – semana do caloiro e semana académica. Muitos terminavam o ano sem perceber muito bem as tradições académicas do país – apesar de os professores de línguas abordarem as tradições em contexto de sala de aula. Contudo, a participação efetiva nessas atividades permite um entendimento genuíno das mesmas.

Para além deste aspeto, começamos a ver os estudantes chineses na cidade, nas esplanadas, com estudantes portugueses. Muitas vezes os estudantes portugueses assumem o papel de professor, assumem uma atitude maternal, recebem os estudantes chineses não apenas nos encontros formais, mas também em suas casas, inserindo-os nas suas tradições, nomeadamente no Natal. Por vezes a relação entre os estudantes chineses e portugueses vai além do âmbito do projeto oriente.com.pt, havendo parceiros que, findo o projeto, mantêm contacto.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ORIENTE.COM.PT

Desafio 1 – O docente

O primeiro desafio que se apresenta é angariar docentes motivados e disponíveis para participar no projeto e orientar os estudantes no decurso do mesmo. O papel do professor é determinante quer no envolvimento dos estudantes com os seus pares, quer na definição das tarefas a realizar. O professor tem de estar preparado para a mediação cultural e para a resolução de conflitos.

Desafio 2 – O plano de trabalho

A participação no projeto enquadra-se numa determinada unidade curricular (UC) e como tal há necessidade de articular as atividades do projeto com a UC e com a sua avaliação. Para além disso, os professores têm liberdade de adaptar os guiões à realidade de cada UC.

Desafio 3 - Angariação de estudantes

A participação dos estudantes portugueses é fundamental. Há uma pequena percentagem de estudantes motivados para participar no projeto. São os alunos de 1.º ano de TIPC que no ano seguinte irão estudar para a China. Apresenta-se um novo desafio que consiste em cativar os estudantes de outras turmas para integrarem o projeto. Para além das vantagens que os estudantes terão na participação, quer a nível pessoal, quer por obrigatoriedade na avaliação da unidade curricular, procura-se cativar os estudantes com exemplos de sessões anteriores, testemunhos dos estudantes que participaram e no reforço

das vantagens de conhecer uma nova cultura, ao mesmo tempo que participam num projeto que também apresenta uma vertente de solidariedade. Nesse sentido, apelamos à sensibilidade dos estudantes portugueses para o facto de os estudantes chineses necessitarem de ajuda na integração num novo país, numa nova escola e numa sociedade tão distinta daquela a que estão habituados.

Desafio 4 - Estratégias motivacionais

As estratégias motivacionais revelam-se necessárias sobretudo na captação de estudantes portugueses. Para além dos exemplos apresentados, houve necessidade de tornar o projeto parte da avaliação da UC em que se integra e de a participação no mesmo resultar num suplemento ao diploma.

RESULTADOS

O principal objetivo do projeto oriente.com.pt é a integração social e cultural dos estudantes chineses enquanto estímulo de desenvolvimento da sua proficiência linguística.

Como referido, no período de duração do projeto, os estudantes devem elaborar e apresentar relatórios/reflexões sobre os encontros que têm com o seu parceiro português ou chinês. Estas reflexões são uma importante fonte informativa para aferirmos o grau de integração cultural alcançado.

Assim, verificamos que nem sempre os estudantes ficam limitados às atividades sugeridas pelos guiões do projeto. De forma espontânea, os estudantes criam situações de interação e convívio que levam os estudantes chineses a situações de imersão cultural que nunca alcançariam em contexto de aprendizagem formal. Também a resolução de problemas, de carácter linguístico e cultural, é um desafio que obriga à procura de soluções criativas e que coloca estudantes chineses e portugueses num nível de desconforto muito equivalente, o que aumenta a identificação e empatia para com o outro.

Apresentam-se alguns testemunhos recolhidos dos relatórios elaborados pelos estudantes:

- «Este semana não encontrei com (nome), mas fui à casa de uma família portuguesa com (nome). Eles foram muito simpáticos e prepararam a refeição típica portuguesa para nós.» (CH)
- «Nesta encontro, fomos a casa de uma amiga portuguesa para cantar karaoke. Nós tentamos a cantar algumas canções portuguesa que não conhecemos. Apesar de muitas canções nós nunca ouvimos e não cantamos bem, mas também estivemos a desfrutar a atividade.» (CH)
- «Foi uma situação muito caricata, dadas as dificuldades em estabelecer a comunicação e a timidez de alguns. Foi necessário recorrer ao português, ao inglês e aos gestos para alcançarmos os nossos objetivos.» (PT)
- «Falar sobre temas como a família, hábitos e animais de estimação não foi fácil. Recorremos às novas tecnologias, principalmente *smartphone*, para ultrapassar as barreiras linguísticas.» (PT)

Verifica-se que o projeto oriente.com.pt consegue dar resposta à variedade de perfis de proficiência linguística porque fomenta o prazer de aprender ao oferece aos estudantes chineses a possibilidade de aprender uma língua em situações autênticas e diversificadas, como cantar, comer, jogar, definidas de acordo com os seus gostos e interesses. Estas experiências proporcionam também uma oportunidade de reflexão que cada estudante pode fazer sobre o seu processo e as suas estratégias de aprendizagem: «Através desta atividade, encontrei um problema do meu estudo, é que não tenho ouvido muitas canções da língua portuguesa. Estudar uma língua, além de ler e falar, ouvir as canções desta língua e aprender cantá-las também é uma parte necessária» (CH).

CONCLUSÃO

«Sinto-me estou como uma esponja, na outra fonte cultural, absorvendo água cobiçosamente.» (CH, 2017)

Falar é uma arte que envolve múltiplos saberes, não apenas saber uma ou mais línguas, mas também entendê-las na sua plenitude, no tempo certo. Antes de pormos os estudantes a falar bem português, temos de comunicar com eles, de criar situações em que se sintam confortáveis sem receio de represálias, com liberdade para errar, com liberdade para comunicar verdadeiramente, respeitando os seus silêncios, as suas pausas, o seu tempo para assimilar e compreender, e por isso são tão necessárias atividades/situações nas quais seja possível a utilização da língua sem receios, sem medos. Nesta linha, a educação não formal, projetos como o oriente.com.pt e atividades que “*obrigam*” a integração dos estudantes no meio envolvente assumem um papel essencial. As represálias que receavam dão lugar à compreensão por quem entende as suas dificuldades e lhes dá o espaço necessário para falar. Porque se sentem entendidos ganham a confiança necessária para continuar a falar, sem receios.

Falar é algo que ultrapassa as barreiras da língua e, como tal, urge transpor essa barreira para que aqueles que aprendem uma língua que não é a sua possam vivenciar situações nas quais possam errar e errar, e misturar línguas e utilizar gestos e perguntar ao outro, mas comunicar.

Mais do que uma experiência linguística e cultural, o projeto oriente.com.pt tem sido uma experiência de emoções, de socialização, estreitamento de laços, novas amizades, novas famílias. Em alguns casos, os laços criados que perdurarão pela vida fora pois permitem absorver, como esponjas, a cultura e a língua do outro.

REFERÊNCIAS

- Calvert, M. & Brammerts, H. (2003). Learning by communication in tandem. In T. Lewis & L. Walker (Eds.), *Autonomous Language Learning in Tandem* (pp. 45-59), Academy Electronic Publication Limited.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosso, M. J. (2007). Língua materna - uma problemática conceptual. *Revista Proformar*. Recuperado de http://proformar.pt/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf
- Mateus, M. H. (2002). Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo. *Perspectiva*, 20(1), 15-25.
- Pereira, D. (2018). *A Diversidade Linguística em Portugal*. Lisboa: FLUL/ILTEC. Recuperado de http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_dpereira-divling_em_portugal.pdf
- Vassalo, M. L. & Teles, J. A. (2006). Foreign language learning *in-Tandem*: Theoretical Principles and research perspectives. *The Specialist*, 27(1), pp. 83-118.

O TESTE DIAGNÓSTICO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DO DOCENTE DE PLE

Ana Barbosa¹, Cláudia João², Luís Barbeiro¹, Marta Alexandre¹ & Patrícia Barros²

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Estudos em Linguística Geral e Aplicada – CELGA-ILTEC

²Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação – NIDE

INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) recebe estudantes internacionais com diferentes propósitos. Da oferta formativa disponibilizada, destacam-se os cursos intensivos de português língua estrangeira (PLE), os cursos de português língua estrangeira para estudantes ERASMUS e, desde o ano letivo 2006/2007, têm surgido diversos cursos com enfoque no ensino do PLE destinados a estudantes chineses.

Atualmente existem, na ESECS, 5 cursos de PLE frequentados por alunos chineses. Estes alunos chegam aos cursos depois de terem estudado língua portuguesa durante, pelo menos, um ano em instituições de ensino superior chinesas. Entre as instituições parceiras (a ESECS e a instituição de ensino superior chinesa) é definido o nível de língua portuguesa que se espera que os alunos chineses dominem, quando vêm prosseguir os seus estudos em Leiria. Por norma, o nível de referência é o A2, embora a prática tenha revelado que os alunos, no momento da chegada, não apresentam todos o mesmo nível de língua.

Como consequência, nas turmas coexistem alunos com diferentes níveis de proficiência linguística. Por forma a facilitar o trabalho dos docentes, optou-se por implementar, no início de cada ano letivo, um teste diagnóstico de proficiência linguística. Este teste pretende dar a conhecer o real nível de língua dos alunos nas diferentes competências e identificar as áreas em que revelam maiores dificuldades, para que se possam desenvolver medidas de apoio.

CASO ESPECÍFICO DOS ALUNOS CHINESES DA ESECS

Atualmente a ESECS oferece 5 cursos nos quais o ensino de língua portuguesa a alunos chineses tem um papel central. A frequência destes cursos pelos alunos está enquadrada em protocolos estabelecidos entre a ESECS e instituições de ensino superior de diversas regiões chinesas, tal como se especifica na seguinte lista:

- Tradução e Interpretação Português-Chinês (Macau);
- Língua e Cultura Portuguesa (Pequim);
- Chinese-Portuguese-English Studies (Sichuan);
- Relações Comerciais China-Países Lusófonos (Macau);
- Língua Portuguesa Aplicada (Hainan, Jilin, Jiangxi, Sichuan).

À exceção dos alunos do curso de *Chinese-Portuguese-English Studies*, todos os outros já efetuaram estudos de português na China. Portanto, prevê-se que ao chegar à ESECS os alunos tenham determinado nível de proficiência linguística e que venham enquadrados em grupos mais ou menos homogêneos. A realidade é, no entanto, bem diferente já que cada grupo apresenta elevados níveis de heterogeneidade ao nível da proficiência linguística. Esta dificuldade agudiza-se devido à diferença dos métodos de

trabalho que existem não apenas entre alunos e docentes, mas também entre os próprios alunos chineses que, sendo provenientes de diversas instituições, trazem metodologias de trabalho e aprendizagem muito distintas.

À medida que foi aumentando o número de alunos e que se foi diversificando a proveniência dos alunos, surgiu a necessidade de traçar de modo tão claro e objetivo quanto possível o perfil dos alunos com que trabalhamos.

TESTE DIAGNÓSTICO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

A ESECS tem recebido nos últimos anos um número significativo de alunos chineses que vêm estudar língua portuguesa nos diferentes cursos da escola depois de terem estudado língua portuguesa na China durante, pelo menos, um ano.

O trabalho com estes alunos tem apresentado especificidades decorrentes, em primeira instância, das diferenças culturais e linguísticas entre a cultura e língua maternas e a cultura e língua em aprendizagem. Não devem esquecer-se as diferenças entre os sistemas de ensino/aprendizagem português e chinês (Mai, 2006) que implicam, para os alunos, um adicional esforço de adaptação. Há que ter ainda em consideração o facto de os alunos serem oriundos de diferentes instituições de ensino superior chinesas. Portanto, os grupos com que os docentes se deparam no início do ano letivo são bastante heterogêneos.

Este cenário de heterogeneidade implica um elevado esforço de adaptação e heteroconhecimento de docentes e alunos, dentro e fora da sala de aula. No sentido de auxiliar os docentes de língua portuguesa a conhecerem o nível de proficiência linguística dos seus alunos, tem-se vindo a aplicar um teste diagnóstico de proficiência linguística. Note-se que o objetivo do teste não é a criação de turmas de nível, mas caracterizar o perfil linguístico dos alunos. Apesar de habitualmente este tipo de teste ser utilizado para esse fim, o facto de os alunos virem frequentar um curso específico dos acima mencionados inviabiliza a criação de turmas por nível.

Pretendendo estabelecer uma caracterização dos alunos que permita orientar o trabalho dos docentes em aula optou-se, a partir de 2016, por implementar a realização de um teste diagnóstico de proficiência linguística aplicado a todos os alunos, aquando da sua chegada a Portugal.

Tal caracterização poderá então servir como instrumento para desenvolver e implementar estratégias e metodologias de ensino adaptadas às necessidades identificadas através dos resultados (Peralta, 2002).

O teste diagnóstico de proficiência linguística é elaborado por uma equipa que compreende os docentes do Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, especificamente os docentes cuja distribuição de serviço compreende a lecionação nos cursos dos alunos chineses. Tomam-se como modelo os testes realizados no Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) para os vários níveis de proficiência linguística. Este processo de avaliação é orientado de acordo com a abordagem comunicativa da aprendizagem de uma segunda língua, tal como foi definida por Canale e Swain (1980).

Embora se assuma o modelo estrutural dos exames do CAPLE, o teste diagnóstico de proficiência linguística aplicado na ESECS não é, contrariamente a esses, elaborado, exclusivamente, para a um nível específico de proficiência linguística. Perante a particular diversidade de percursos dos alunos, anteriormente descrita, o teste diagnóstico em questão é desenhado como instrumento capaz de “identificar os diferentes níveis de proficiência dos alunos nas diferentes competências”. Por esta razão, optou-se por elaborar um teste que apresenta tarefas adequadas a diferentes níveis de proficiência. Ao elaborar o teste deste modo, é possível uma caracterização mais compreensiva que inclui a identificação de fragilidades, acedendo assim à caracterização mais particularizada de cada aluno e de cada uma das turmas.

Tal como nos exames do CAPLE, tomam-se por referência os níveis de proficiência linguística expostos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Como já indicado, o

teste não é elaborado para um nível específico. As tarefas propostas situam-se, maioritariamente, nos níveis A2 e B1, uma vez que, de acordo com a experiência dos docentes, muitos alunos se enquadram no nível elementar, embora se identifiquem desempenhos no nível independente ou próximos dele. Ao orientar para estes níveis a maioria das tarefas, procura-se escrutinar com maior acuidade o nível de proficiência nas diferentes competências, identificando-se igualmente as áreas mais deficitárias. Os desempenhos de nível A1 identificados resultam da dificuldade dos alunos na realização de tarefas de nível A2. Por fim, o teste dispõe, ainda, de uma parte de Competência Estrutural que se orienta, exclusivamente, para o nível B2.

De uma forma geral, pretende-se com este teste abandonar a perceção empirista da proficiência linguística dos alunos com que os docentes trabalham, fornecendo-lhes uma base de trabalho mais sólida. Para tal, o teste terá de ser capaz de caracterizar o desempenho de cada aluno em cada uma das tarefas propostas. A observação dos resultados obtidos nas diferentes partes, por cada aluno, permite a sua caracterização genérica. Do mesmo modo, se fica a conhecer o nível geral dos alunos de cada curso sem descuidar as especificidades dos alunos.

Considera-se que estas informações são importantes para que os docentes orientem o seu trabalho. Elas constituirão o ponto de partida para o desenvolvimento e implementação de estratégias, dentro e fora da sala de aula, que permitam ao aluno desenvolver as suas competências e ultrapassar dificuldades.

O teste de proficiência desenhado é constituído por 5 partes. Cada uma das partes é composta por um número variável de tarefas, orientadas para diferentes níveis de proficiência de acordo com QECR, conforme se explicita:

- Parte I – Compreensão da Leitura – níveis A2/B1
- Parte II – Competência Estrutural – nível B2
- Parte III – Produção e Interação Escritas – níveis A2/B1
- Parte IV – Compreensão do Oral – nível A2
- Parte V – Produção e Interação Oraís – níveis A2/B1

No que respeita à implementação do teste, as partes I a IV são realizadas, individualmente, no mesmo dia, e a parte V realiza-se, posteriormente, em grupos de 2 ou 3 alunos, na presença de dois docentes.

No ano letivo de 2017/2018 o teste foi realizado por 108 alunos, dos quais seis não realizaram a parte V.

Como terá ficado claro, o objetivo da implementação do teste de proficiência linguística é, portanto, avaliar por meio da realização de tarefas comunicativas, a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa. Abrimos um pequeno parêntesis para esclarecer como, neste ponto, concebemos o ato de avaliar. Entendemos a avaliação como a “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. (Peralta, 2002, p.27). Isto é, mais do que classificar os alunos e as turmas, procura-se conhecê-los e caracterizá-los por forma a identificar e posteriormente atuar nas áreas em que revelam maiores fragilidades.

RESULTADOS

Os dados da presente análise reportam aos resultados da aplicação de um teste de proficiência linguística constituído por 5 partes, que acima ficaram descritas. Como indicado, cada uma das partes do teste é constituída não apenas por questões de nível A2, mas também por questões que apenas poderão ser respondidas por alunos que tenham um maior domínio da língua portuguesa, B1 ou B2, dependendo da questão. Espera-se que o desempenho de cada aluno nas diferentes tarefas corresponda às suas competências em língua portuguesa. Adicionalmente, pressupõe-se que os alunos com um domínio elementar da língua estarão mais ou menos aptos a desempenhar as tarefas concebidas para o nível A2, mas

demonstrarão dificuldades crescentes ao avançar para as tarefas de nível B1 e B2. Já os alunos com maior domínio da língua portuguesa poderão apresentar resultados positivos num maior número de tarefas, incluindo as de nível B1 e/ou B2.

Antes de apresentar a análise, começamos por esclarecer como são interpretados os resultados do teste. Para obter uma avaliação diagnóstica, a prova é classificada numa escala de 0 a 20 pontos, valendo cada parte (I, II, III, IV e V) 4 pontos. Assim, no que respeita à nota final obtida na prova, considera-se que os alunos se situam no nível A1 quando os seus resultados estão entre 0 e 8. Os alunos enquadráveis no nível A2 apresentam resultados que se situam entre 9 e 13. Assume-se que os alunos que apresentem resultados entre 0 14 e 0 17 se situam no nível B1 e que apenas os resultados entre 18 e 20 sejam alcançados por alunos com um nível B2 de proficiência linguística. De acordo com estes critérios, os resultados finais obtidos pelos alunos permitem aos docentes obter uma caracterização genérica de cada aluno e da sua turma.

Passando para a apresentação e análise dos resultados, na imagem 1 pode ler-se a indicação do número de alunos que, de acordo com a “nota final” do teste diagnóstico de proficiência linguística, se situa em cada nível.

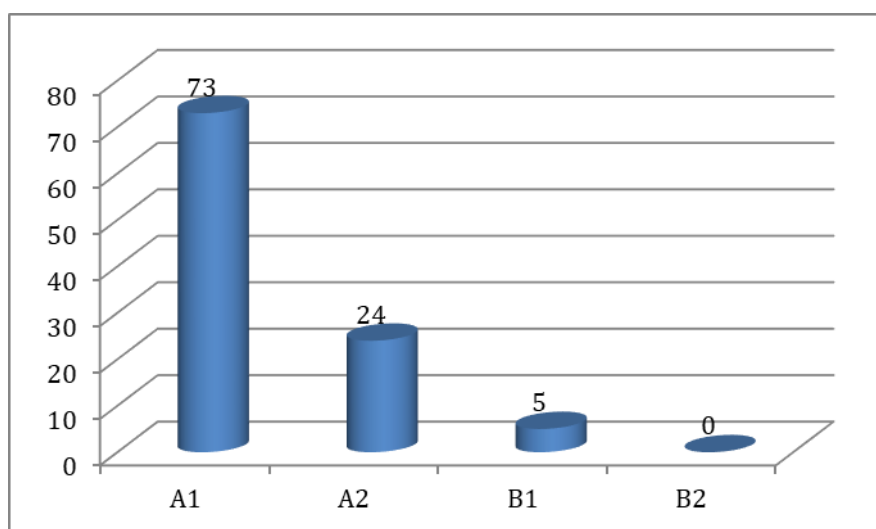


Figura 1. Resultados finais por níveis obtidos no teste diagnóstico de proficiência linguística

Verifica-se que os alunos se encontram distribuídos por três níveis: A1, A2 e B1. No nível A1 situa-se um número significativo de alunos e apenas uma escassa minoria apresenta nível B1. Estes resultados levantam várias questões, uma vez que as turmas serão constituídas por alunos que detêm estes três níveis de proficiência.

Repare-se, contudo, que o elevado número de alunos que revela uma proficiência de nível elementar não surpreende. A verdadeira surpresa reside no facto de se situarem no nível A1, pois sabemos que estes alunos estudam língua portuguesa numa instituição de ensino superior chinesa há, pelo menos, um ano. Este fraco domínio da língua pode implicar alguns problemas: (i) as unidades curriculares (UC) de língua que os alunos irão frequentar à chegada estão orientadas para o nível A2 (algumas para nível A2+); (ii) além de UC de língua, os alunos frequentam outras UC em que a língua portuguesa é veículo de transmissão de conteúdos disciplinares particulares, como História, Literatura, Direito, Gestão, Economia, Comércio, etc.

Os docentes destas turmas, sobretudo aqueles que não são docentes de língua, poderão ter, face a estes dados, uma dificuldade acrescida decorrente do facto de nem todos os alunos terem o nível de língua necessário para acompanhar as aulas. Aqui nasce a necessidade de desenvolver estratégias que, fora do contexto de sala de aula, ajudem a colmatar as lacunas identificadas.

A resolução destes problemas passa, não apenas por identificar o nível de proficiência linguística dos alunos, mas sobretudo pela identificação dos domínios em que apresentam maiores fragilidades. A identificação das áreas mais deficitárias permitirá uma atuação cirúrgica sobre as dificuldades específicas de cada aluno. Portanto, há que analisar os resultados obtidos em cada uma das partes do teste. No Quadro 1, apresentado adiante, estão especificados os números de alunos que se situam em cada um dos níveis de proficiência segundo cada uma das partes do teste aplicado.

Tabela 1. Valores absolutos e percentuais obtidos pelos alunos nas várias partes do teste diagnóstico de proficiência linguística

	Parte I		Parte II		Parte III		Parte IV		Parte V
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto
A1	58	54%	102	91%	39	36%	18	17%	30
A2	32	29%	6	9%	51	47%	64	59%	45
B1	14	13%	0	0	17	16%	23	21%	23
B2	4	4%	0	0	1	1%	3	3%	3

O resultado que primeiramente salta à vista diz respeito à Parte II – Competência Estrutural: 91% dos alunos têm um desempenho de nível A1. Há que referir que esta parte, à semelhança do que acontece nos exames do CAPLE, está elaborada para o nível B2 e, portanto, os resultados estão em consonância com o que se esperaria. Isto é, trata-se de uma componente especificamente destinada a verificar competências associadas a níveis de proficiência mais avançados do que os níveis em foco. Neste sentido, ao considerar os resultados desta parte, estamos a influenciar negativamente os resultados gerais obtidos no teste de proficiência, uma vez que há alunos que na Imagem 1 aparecem no nível A1 mas que na realização das tarefas propostas nas outras partes se situam no nível A2.

Tomando em consideração os resultados obtidos pelos alunos nas Partes I, III, IV e V e excluindo, portanto, os resultados relativos à Parte II, destacam-se as seguintes observações:

- A primeira constatação a apontar é a disparidade dos valores obtidos em todas as componentes do teste. Em todas as componentes, o desempenho dos alunos está distribuído pelos vários níveis de proficiência, o que demonstra que se trata de um cenário de diversidade. A aprendizagem não se faz ao mesmo ritmo por todos os alunos nem em todas as competências e, portanto, a diversidade é algo inerente e que o docente espera encontrar. Dispor de um instrumento de aferição do domínio linguístico, como o teste diagnóstico de proficiência linguística, ajuda a identificar com maior clareza a real situação de cada aluno.
- Uma segunda evidência observada nos dados é o facto de a percentagem residual de desempenhos relativos ao nível B2 se verificar em todas as partes do teste. O número de alunos que se situam no nível B2 vai variando entre os 4, 3 e 1. A Parte II, a única orientada para este nível de língua, não apresenta resultados positivos de nenhum aluno. Estes dados permitem inferir que os alunos que nas restantes partes apresentam desempenhos de nível B2 ainda não se situam de facto neste nível.
- Em terceiro lugar há que notar que os alunos têm perfis de desempenho diferentes de acordo com a tarefa realizada, revelando diferentes níveis de proficiência. Por essa razão não é possível identificar um grupo de alunos que em todas as tarefas se situe sempre no mesmo nível de desempenho. Esta constatação aponta para uma heterogeneidade dos desempenhos e das competências dos alunos que responderam ao teste e invoca, da parte dos docentes, o recurso a modos de abordagem multifacetados e dinâmicos.
- Por último, confirma-se a existência de um número elevado de alunos que se situa no nível elementar, havendo um número não desprezível de alunos de

nível intermédio e de alunos que resvalam para o nível inicial. Estes alunos coexistem nas diferentes turmas e fazem antever um cenário de diversidade inequívoca.

A diversidade existente nas turmas e documentada pelos resultados da implementação do teste requer respostas que não estão ao alcance do trabalho individual do professor em sala de aula. É necessária a existência de estratégias que colmatem as fragilidades dos alunos, que apoiem o seu desenvolvimento nas áreas em que apresentam maiores fragilidades e que resultem do trabalho concertado de uma equipa de docentes.

ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO

Uma vez identificadas as fragilidades dos alunos através do teste diagnóstico de proficiência linguística, pode iniciar-se a segunda parte do processo: o desenvolvimento e implementação de estratégias de apoio aos alunos. Devido às particularidades do seu desenho e composição, o teste fornece dois tipos de informação sobre cada aluno: o nível geral do seu desempenho linguístico e o nível de desempenho em cada uma das competências. Com base nestas informações, o trabalho pode ser orientado para as necessidades particulares de cada aluno. Porém, o trabalho de apoio decorrerá em sala de aula, mas não só. Dado que os alunos se encontram a viver em Leiria durante 1 ou 2 anos, tomou-se a opção de tirar proveito do contexto de imersão linguística em que se encontram.

Recorde-se que nos movemos no quadro de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua e que os alunos se encontram em contexto de imersão linguística. Esta situação satisfaz as “communication needs of a given group of second language learners based both on factors particular to the learners (...) and particular to the speech community (or communities) in which the second language is most likely to be used (e.g. what peers talk about most often, what grammatical forms and communicative functions they use most frequently among themselves and with non-native speakers or strangers)” (Canale & Swain, 1980, p. 36).

Neste âmbito, a aprendizagem de uma língua faz-se pela aprendizagem de um conjunto de competências “como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõem a competência comunicativa intercultural” (Rocha & Gileno, 2015, p. 241). Por esta razão não chega o docente recolher as informações oriundas do teste diagnóstico de proficiência linguística e definir as estratégias que irá aplicar na sua aula. Torna-se necessário um trabalho de equipa que envolva os vários docentes responsáveis pelo ensino da língua. As estratégias a implementar deverão ser pensadas e definidas em conjunto, assim como deverão ser definidas áreas de atuação por forma a cobrir todas as necessidades.

Este contexto de imersão acentua as diferenças culturais e linguísticas, que se podem tornar barreiras para a integração e a aprendizagem. Apesar disso, também oferece um cenário de aprendizagem muito mais amplo do que o da sala de aula, claramente favorável ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Acreditando que “uma abordagem dialógica pode criar elos com a língua e a cultura por meio das explorações entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção cultural da realidade” (Rocha & Gileno, 2015, p. 240), procuram desenvolver-se estratégias que otimizem a aprendizagem através de situações reais de interação.

Estudar uma língua estrangeira num país diferente em termos linguísticos e culturais, apresenta-se desde logo como um desafio em termos académicos e pessoais. Contudo, é esta, a situação de imersão linguística, onde a exposição à língua-alvo é feita de forma permanente, com acesso a todos os tipos de registos linguísticos, sobressaindo a interação direta e frequente com os falantes da língua-alvo e meios de comunicação (Grosso, 2007), a situação “ideal” de aprendizagem de uma língua estrangeira. As constantes mudanças e transformações que fazem do saber línguas a chave para a interação na diversidade linguística e cultural são também a chave também para ultrapassar o isolamento e a discriminação (Grosso, 2007).

Considerando que muitos fatores extrínsecos à sala de aula contribuem para o desenvolvimento das diferentes competências linguísticas e comunicativas (Rocha & Gileno, 2015), tem-se desenvolvido um conjunto de atividades que colocam os alunos em situações de interação com falantes nativos do português fora do contexto escolar. Ressalve-se que promover a aprendizagem da língua portuguesa fora da sala de aula não significa que o trabalho dos professores em sala de aula não seja repensado. Na realidade, as estratégias de recuperação serão implementadas em diferentes circunstâncias, com recurso a diferentes metodologias e por diferentes pessoas, não apenas pelos docentes de língua portuguesa.

Portanto, as estratégias de recuperação poderão ser implementadas (i) pelos docentes ao nível da sala de aula e (ii) fora da sala de aula, com orientação dos docentes, mas com atuação direta de outros intervenientes. Sublinhamos a importância de um trabalho que, mais do que de equipa, deve ser de interajuda por parte dos docentes de língua.

Fora da sala de aula têm vindo a implementar-se diferentes estratégias para apoiar os alunos. Começamos por referir as sessões de reforço linguístico. Estas sessões não diferem em muito de uma aula de língua, mas têm um funcionamento diferente. Os grupos são constituídos em função dos resultados obtidos pelos alunos no teste diagnóstico de proficiência linguística e apenas frequentam estas sessões os alunos que obtiveram resultados que os deixam aquém dos restantes colegas de turma/curso em que se integram. Cria-se assim um grupo mais homogéneo quanto à proficiência linguística, o que permite realizar um tipo de trabalho diferente daquele que se realiza nas aulas dos cursos frequentados pelos alunos. Outra especificidade destas sessões é o monitor que as orienta: geralmente tem uma idade próxima da dos alunos. Daqui resulta o ambiente das sessões ser um pouco mais descontraído e menos formal do que o das aulas.

Recentemente, foram ainda implementadas as tutorias. No início do ano letivo é atribuído um grupo de cerca de seis alunos a cada docente. Sempre que possível, o grupo é constituído por alunos do mesmo curso e atribuído a um docente desse curso. Consequentemente, por norma, docente e alunos já se conhecem no momento em que as tutorias têm início. Este grupo realiza reuniões periódicas regulares, com o principal objetivo de desenvolver a interação oral num contexto informal. Este espaço de interação deve ainda servir os interesses dos alunos, permitir-lhes que o usem para satisfazer dúvidas, curiosidades e interesses pessoais, abrindo espaço para a abordagem de temáticas que habitualmente não surgem em sala de aula. Complementarmente, e em função do que conhece dos alunos, e caso seja necessário, o docente também pode preparar estratégias que estimulem a interação (fotografias, jogos, músicas, etc.). Nestas sessões ressalta o facto de os alunos não terem de seguir um modelo discursivo e internacional exclusivo, devendo, pelo contrário, experimentar diferentes estratégias discursivas como tomar e passar a palavra, concordar e discordar, argumentar, pedir esclarecimentos, entre outras. Procura-se que as interações sejam motivadas e, portanto, espontâneas e que se estabeleçam não apenas entre o docente e os alunos, mas também entre os alunos.

De referir ainda o Projeto Oriente.com.pt, desenvolvido e orientado por docentes da ESECS. O intuito deste projeto é estimular a criação de laços entre os estudantes portugueses e os estudantes chineses, levando-os a desenvolver situações de interação que decorrem fora da escola. Neste projeto, que decorre durante o primeiro semestre de cada ano letivo, a cada aluno chinês é atribuído um parceiro português. Este par de alunos recebe, ao longo do semestre, guiões com orientações por parte dos docentes responsáveis, para realizar encontros periódicos, tendo, posteriormente a cada encontro, que elaborar um relatório ou reflexão.

Estas são algumas estratégias concretas por intermédio das quais a equipa de docentes da ESECS procura, em resposta aos resultados apresentados no teste diagnóstico, abraçar o desafio da diversidade de níveis de proficiência linguística.

CONCLUSÃO

A realização de um teste de diagnóstico de proficiência linguística no início do ano letivo oferece aos docentes um amplo conhecimento de cada aluno e a caracterização do grupo que têm pela frente. Refletindo as especificidades do modelo seguido para a conceção e implementação de tarefas de avaliação da proficiência linguística, a informação providenciada pelo teste constitui-se como o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias orientadas para as necessidades específicas dos alunos e dos grupos/turmas.

Como terá ficado claro pelas várias estratégias brevemente elencadas, o trabalho do docente de língua estrangeira no ensino superior vai muito além do que realiza em contexto de sala de aula. Ter alunos em contexto de imersão cultural e linguística oferece um leque de possibilidades, que passam por utilizar também a comunidade envolvente, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Assim, o docente tem de desenvolver um conjunto de estratégias a aplicar dentro e fora da sala de aula que serão aplicadas por si e pela comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Grosso, M. J. (2007). Língua materna - uma problemática conceptual. *Revista Proformar*. Recuperado de http://proformar.pt/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf.
- Peralta, H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às Práticas: Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho* (pp. 25-34). Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Mai, Ran (2006). *Aprender Português na China – O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/2857>.
- Rocha, N. A. & Gileno, R. S. (2015). Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): Repensando o Contexto de Imersão. *Entre Línguas, Araraquara*, 1(2), 237-253. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR: O OLHAR DE PROFESSORES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM A LITERATURA E OS CLÁSSICOS EM SALA DE AULA

Raquel Barbosa¹ & Isabel Frade²

^{1, 2} Universidade Federal de Minas Gerais

O presente artigo apresenta resultados e análises parciais de parte dos dados coletados para a tese de doutorado: “O processo de construção de cânones, um estudo do percurso editorial de cinco obras de poesia infantil brasileira publicadas nas décadas de 1940 a 1980.” O objetivo foi fazer um recorte para construir uma reflexão acerca da formação, atuação e escolhas feitas por mediadores da leitura literária, ou seja, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por consequência, analisar a importância que atribuem à Literatura Infantil no processo de formação dos sujeitos no contexto da sala de aula.

Os sujeitos foram professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. O instrumento utilizado foi o questionário. Foram aplicados 132 questionários e os 76 professores que responderam representam o universo de sete entre nove regiões de ensino.

Partiu-se da hipótese de que a formação inicial dos professores não garante a segurança para trabalhar com a Literatura Infantil em sala de aula, bem como o conhecimento da sua história, importância e necessidade na formação do sujeito, dentro do contexto escolar. Além disso, buscou-se conhecer quais eram as principais atividades realizadas com as obras de Literatura Infantil e se os professores conheciam a concepção de clássicos e, também, se eles identificavam as cinco obras que fazem parte do corpus da pesquisa – *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, *Pé de Pilão*, de Mário Quintana, *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes e *É isso ali*, de José Paulo Paes – como representantes da Poesia Infantil Brasileira e se a identificavam como clássicas.

Foi possível realizar o recorte em função do foco central da pesquisa de doutorado que é identificar, a partir da análise de diferentes aspectos internos e externos à produção e circulação de cinco obras de Poesia Infantil Brasileira editadas no período de 1940 a 1980, os fatores que contribuem para que essas permaneçam em diferentes versões, atingindo distintas gerações de leitores no circuito de comunicação do livro. Levamos em consideração as contribuições do *Circuito das comunicações*, para dar suporte teórico metodológico às pesquisas da História do Livro. Ao dimensionar o livro a partir de um circuito que comporta atores e instituições envolvidas no processo de produção, edição e circulação, foi possível levantar os possíveis elementos que contribuem para a manutenção das cinco obras de Poesia Infantil, ao longo dos anos, em diferentes edições. Três dos prováveis fatores são os programas governamentais de incentivo à leitura literária, a circulação das obras dentro das escolas, seja nas bibliotecas ou nas salas de aula, e a mediação do professor para que o leitor pretendido tenha acesso às obras.

A partir de um levantamento sobre a participação das cinco obras em Programas de incentivo à leitura, como era o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) verificou-se que todas as cinco obras chegaram às escolas públicas brasileiras. A partir dessa constatação, buscou-se, então, entender se os professores tiveram acesso a essas obras e se trabalharam com elas em sala de aula, na contemporaneidade.

Nossa investigação leva em consideração o processo de consolidação da Literatura Infantil Brasileira e sua forte dependência com o contexto escolar desde os seus primórdios no século XIX, conforme apontam pesquisas de distintos pesquisadores como Lajolo e Zilberman (1983, 2008), Arroyo (2011), Meireles (2016), Coelho (2001), entre outros. Numa visão histórica, constata-se que os textos literários eram produzidos com a intenção de auxiliar na formação moral dos alunos, bem como contribuir na transmissão de conteúdos escolares diversos. Aos poucos, a produção da Literatura Infantil Brasileira passou a incorporar valores estéticos, artísticos e literários oriundos da Literatura Geral, e, assim sendo, as produções se afastaram do objetivo principal de educar, moralizar, ensinar.

Mesmo assim, as obras literárias ainda circulam no contexto escolar e, principalmente em função dele, é que se mantêm no contexto editorial brasileiro. Isso porque os programas governamentais de acesso e leitura de obras literárias são grandes incentivadores para que escritores e editoras produzam as obras literárias, conforme afirma Paiva (2012): “Essas ações mobilizam todo o mercado editorial, pois a escolha de um livro de uma editora garante uma movimentação editorial (produção, circulação), que abrange todo o território nacional” (p. 15). Assim, as editoras e os autores produzem obras para participarem das seleções promovidas pelo Ministério da Educação, dentro do contexto desses programas que incentivam o acesso ao livro literário, bem como valorizam o espaço da biblioteca escolar.

A escola, ao ser considerada um espaço privilegiado onde circulam as obras de Literatura Infantil, pode ser considerada a “vilã” e ao mesmo tempo a “mocinha” em relação à Literatura Infantil Brasileira, por trabalhar com ela tanto para introduzir conteúdos escolares, quanto por incentivar a leitura literária e a formação do leitor literário. Assim, Soares (2006) tece uma reflexão acerca da crítica que a escolarização da leitura literária vem recebendo. Segundo ela, a partir do momento que qualquer conteúdo, objeto, informação entra na escola, ele passa a ser escolarizado, é o processo natural, já que é um espaço formativo que precisa fazer as devidas adaptações da realidade para cumprir o objetivo de formar os sujeitos. No entanto, a escolarização nem sempre precisa ser encarada como algo negativo, pelo que “não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola” (Soares, 2006, p. 21).

A Literatura Infantil está na escola nas bibliotecas escolares, nas leituras de obras literárias, nos estudos de textos, com o intuito de trabalhar temáticas ou introduzir conteúdos, em trechos de obras presentes em livros didáticos, ou seja, a transposição do texto literário do suporte livro literário para o suporte livro didático, entre outros.

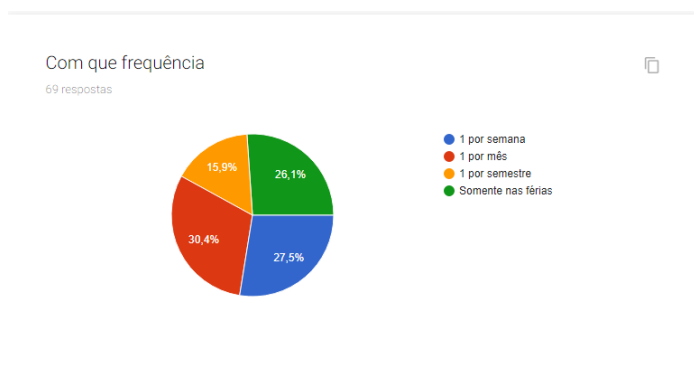
Reconhece-se a importância de formar leitores literários e, também, de haver mediadores de leitura que favoreçam a interação entre leitor e livro com o intuito de ampliar as experiências, a visão de mundo, a expansão da imaginação e criatividade, o contato aprofundado com sentimentos e temáticas diferenciadas, o acesso à arte, cultura e aos valores cultivados pelos sujeitos sociais de uma dada sociedade. Por isso, defende-se que a mediação do professor pode interferir de forma positiva ou negativa na formação do leitor literário e, assim sendo, a formação do mediador de leitura garante um olhar crítico para favorecer as escolhas de obras literárias que levem em consideração o cuidado o estético, artístico e literário. Assim, Ceccantini (2009) e Cademartori (2009) apontam para a necessidade de haver um mediador que não só forme um leitor literário, mas que o motive a continuar sendo leitor.

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Belo Horizonte foram selecionados, para serem sujeitos da pesquisa, por várias razões: i) por trabalharem com uma fase de desenvolvimento do estudante em que ele constrói habilidades para a aquisição da leitura e da escrita; ii) pelo incentivo que esta rede de ensino dá à presença da Literatura Infantil nas rodinhas, cantinho de leitura; iii) por incentivarem, também, a visita à biblioteca escolar; e v) por estarem em escolas que recebiam pelo menos dois acervos: o do PNBE e o do Kit Literário da Prefeitura de Belo Horizonte.

Dos 76 professores participantes da pesquisa 61 trabalham no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, nos três primeiros anos, a maioria tem entre 5 e 10 anos de atuação na sala de aula. A principal formação é em Pedagogia, curso que não prioriza disciplinas focadas para a formação em Literatura Infantil, pois muitas vezes esta disciplina aparece como optativa. Assim, os dados permitem afirmar que, nos cursos de formação dos professores, 63,6% tiveram alguma formação com disciplinas que se referiam à Literatura Infantil. No entanto, para 83,7% a formação recebida não é suficiente para o trabalho com a Literatura Infantil. A formação continuada é um valor para grande parte dos professores e 66,7% afirmaram ter pós-graduação. Dentro do aspecto da formação continuada a especialização é o

foco e ainda são poucos os mestres que estão no Ensino Fundamental, no recorte do questionário. Dentro das especializações não houve uma específica para a área da Literatura Infantil.

Considera-se que um mediador de leitura, bem como um formador de leitor literário, precisa ter uma relação estreita com a leitura literária, já que esse fator pode interferir, diretamente, em suas práticas em sala de aula. Verificou-se que uma percentagem elevada lê obras literárias (96%) e que a frequência de leitura é diversificada. Porém, é importante destacar que a frequência com que os professores leem ao longo do ano letivo, mostrando ser esta variada. Apenas 57.9% declararam ler uma vez por semana ou por mês, uma obra.



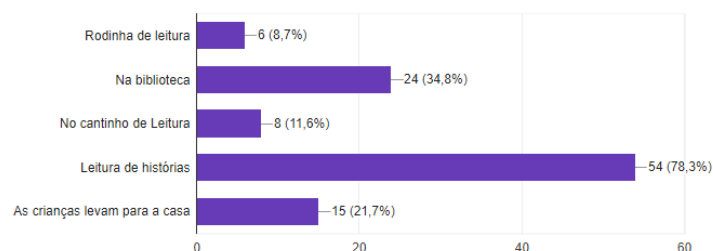
Quando questionados sobre os últimos títulos lidos, pode-se apontar para uma diversidade de obras classificadas em autoajuda, espirituais, literatura estrangeira e obras da Literatura Infantil. Assim, verificamos que a leitura literária disputa com a religiosa e a de autoajuda e que há uma mistura de concepções sobre o que venha a ser uma obra de literatura.

Os sujeitos da pesquisa apontam que a importância de se trabalhar em sala de aula passa por um número relevante de contribuições para a formação dos estudantes: desenvolver formação estética, da sensibilidade; estimular os sonhos, desejos; ampliar o vocabulário; desenvolver outras aprendizagens escolares como alfabetização e letramento, a escrita em seus aspectos ortográficos e de produção de textos e a leitura, em seus aspectos de compreensão e de fluência; desenvolver diferentes linguagens; expandir o universo da criança e sua imaginação; proporcionar o prazer e desenvolver raciocínio e criatividade; contribuir para a resolução de conflitos e para o gosto pela leitura; despertar o olhar crítico para o mundo; permitir o acesso à cultura escrita; ampliar a bagagem cultural e a leitura de mundo; tornar o aprendizado prazeroso; ter contato com obras que não se teria em outros lugares; trabalhar com diferentes temáticas; construir ferramentas para conhecer o mundo sem sair do lugar. Além disso, a escola pública é considerada como espaço privilegiado para a transformação do aluno e do professor.

Dentro dos apontamentos relatados, observa-se que há uma mistura de concepções que norteiam o trabalho com a Literatura Infantil, já que ela é utilizada tanto como literatura, quanto como ferramenta e suporte para trabalhar outros conteúdos escolares. No entanto, observa-se que há um reconhecimento positivo em relação ao trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula, essa é trabalhada das seguintes formas:

Como você trabalha com obras literatura em sala de aula?

69 respostas



Dentro do contexto da literatura e visando recuperar as obras de poesia que são objeto da investigação, buscou-se levantar quais seriam as visões dos professores acerca da concepção de clássicos. Para os sujeitos os clássicos são: aquilo que não perde o valor; a qualidade que permanece ao longo do tempo; o fato de passarem por várias gerações; são obras conhecidas por todos, mesmo por aqueles que não as leram; ultrapassam o tempo; podem ser modificadas, mas a sua essência é preservada; foram publicadas no passado, mas continuam sendo atuais; são livros de autores consagrados; servem de modelo para outras produções. As definições construídas pelos sujeitos estão de acordo com os apontamentos que Calvino (2007) faz acerca de obras clássicas: “1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo”; 2. Dizem que clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. 3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. (...) 14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade incompatível” (pp. 9-16). Ao comparar as afirmações do autor com as concepções dos professores, nota-se que os sujeitos da pesquisa apresentam uma noção de clássico que coincide com o que é apresentado pelos estudiosos e críticos literários.

A partir dessas visões, buscou-se verificar se os sujeitos da pesquisa consideravam que existiam clássicos na Poesia Infantil e, para todos, eles existem. Entretanto, houve uma mistura entre gêneros literários, clássicos da Literatura Universal e Literatura Infantil Brasileira, ao citar títulos de obras. Foram citados poemas soltos de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e José Paulo Paes; as obras *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Branca de Neve*, *Sete Anões*, *Pinóquio* e as obras dos Irmãos Grim. Pode-se relacionar as indicações feitas por Pinheiro (2018) que diz da dificuldade dos professores trabalharem e compreenderem os textos poéticos com a dificuldade apresentada pelos professores em separar obras em prosa de obras que contemplam poemas.

Como poetas de obras clássicas foram mencionados: Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Cora Coralina, Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mário Quintana, Elias José, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós, Wania Amarante. Mais uma vez, há uma mistura entre escritores de obras em prosa e obras em poesia.

Investigou-se também quais os poetas que eram conhecidos pelos professores, bem como as obras de poesia infantil que eram acessadas e trabalhadas em sala de aula. Os poetas citados foram: Sônia Junqueira, Roseana Murray, Olavo Bilac, Eva Furnari, Vinicius de Moraes, Paulinho Pedra Azul, Cecília Meireles, Ruth Rocha, Sergio Capparelli, Elias José, Sylvia Orthof, José Paulo Paes, Ana Maria Machado, Fabiano Calixto, Ganymedes José, Márcia Leite, Sônia Barros, Tatiana Belinky, Drummond, Odete Rodrigues, Fábio Sombra, Gláucia Regiane, Ziraldo, Monteiro Lobato, Fernanda Lopes de Almeida, José Paulo Paes,

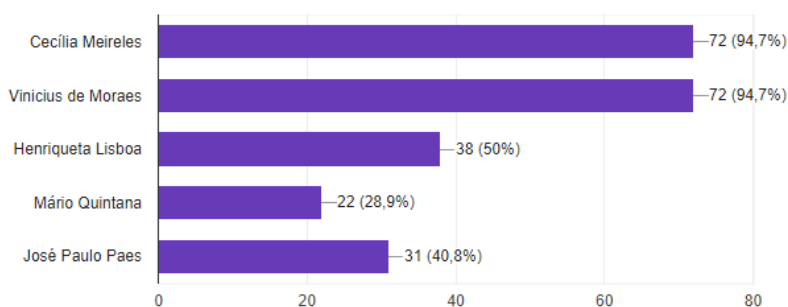
Maria Clara Machado, Clarice Lispector, Patricia Santana, Nilma Lino Gomes, Alaíde Lisboa, Manoel Bandeira, Leo Cunha. As obras podem ser assim enumeradas: *A Arca de Noé*, *Ou isto ou aquilo*, *101 poemas para crianças*, *Poemas do senso comum*, *O direito das crianças*, *Poemas que escolhi para crianças*, *Poesia pela cidadania*, *Onça, veado*, *Poesia e bordado*, *O menino poeta*, *A fada que tinha ideias*, *O menino Maluquinho*, *Poemas para Brincar*, *Poesia na varanda*, *Classificados poéticos*, *Poesia é doce e gostosa*, *Soltando os bichos*, *Menina bonita do laço de fita*, *A bonequinha Preta*, *Sítio do Pica-pau Amarelo*. Há um grupo diversificado de autores, mostrando que a diversidade convive com a permanência de alguns autores e obras, mas a citação a nomes de poetas autores das obras investigadas revela que estes estão presentes no repertório dos professores.

Neste levantamento, observou-se que poemas soltos foram citados como livros, há imprecisão entre poemas e títulos de obras de poesia infantil e mistura-se a definição entre obras de poesia infantil e de prosa. No entanto, embora sejam imprecisas as classificações, mostrando necessidade de ampliação e aprofundamento do conhecimento literário dos professores, a presença da literatura em forma de narrativa e poesia em seu repertório é um fator importante e neste repertório, frisamos mais uma vez, estão presentes obras ou poemas de vários autores que consideramos de grande importância para a poesia brasileira.

Ao serem questionados acerca do seu conhecimento sobre os poetas que escreveram as cinco obras do *corpus* da pesquisa o resultado encontrado foi:

Você conhece as obras de:

76 respostas



As obras mais conhecidas são as mesmas obras que estão presentes nas indicações de leitura feitas por *sites* especializados em Literatura Infantil, Infância e leituras literárias que investigamos para a tese, ou seja, a obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e a obra *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. Neste contexto, as duas obras com que os professores tiveram mais contato, as que mais trabalharam em sala de aula e identificam poemas com o mesmo nome que o título das obras são as mesmas apresentadas acima.

O contato com poemas das cinco obras pelos professores é decorrente, em sua maioria, de sua reprodução em livros didáticos. Porém, foram vistos também em teatros, músicas, e em filmes. A perspectiva da intermedialidade, ou seja, o trânsito e a adaptação das obras para outras mídias ou formas artísticas, parece ganhar relevância para aquisição desse conhecimento do professor e também das crianças. Assim, a permanência de obras na escola, no repertório de adultos e crianças também se vale de sua circulação fora da escola.

Em relação às cinco obras, ou seja, *O menino poeta*, *Ou isto aquilo*, *Pé de Pilão*, *A arca de Noé* e *É isso ali*, de Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinicius de

Moraes e José Paulo Paes, respectivamente, os sujeitos investigados da pesquisa se expressaram das seguintes formas: não são conhecidas por todos; há ainda necessidade de disseminá-las; vão além dos livros (músicas), é preciso aprender a trabalhar com elas; as crianças adoram as brincadeiras com as palavras; tem sensibilidade aguçada e linguagem próxima da criança; promovem retorno à infância para o adulto. Mais especificamente, eles ressaltam que as obras são: sensíveis, alegres e suaves; importantes para ler, reler, dramatizar, apreciar; pura poesia; ricas e exploram o mundo das crianças; clássicos que encantam; indispensáveis na biblioteca e na sala de aula; excelentes como apoio pedagógico; simples para trabalhar rimas, repetições e memorização no desenvolvimento da oralidade; obras de referência; obras clássicas da Literatura Infantil. Assim, entre tantas qualidades, foi verificado apenas um defeito “sem graça para trabalhar”, mas o instrumento não permitiu verificar porquê.

Os professores justificam a importância das obras: por elas tratarem do mundo e do cotidiano infantil; pelo humor e sensibilidade; não envelhecem, permanecem no tempo, são lúdicas e criativas; libertam do real; resgatam a infância e o folclore; estimulam a criatividade, a imaginação e o desejo por ler novas obras; trabalham com valores; são de autores renomados; refletem sobre a vida; ampliam o vocabulário; colaboram com a alfabetização; formam o leitor; permitem acesso à literatura de qualidade.

A análise inicial dos dados coletados nos questionários permitiu reconhecer a importância do papel do professor na mediação da leitura. Acreditamos que o professor leitor como sujeito interfere, positivamente, na formação do leitor literário. Ao mesmo tempo, pela formação citada e pelo modo como transitam na literatura em seus discursos, percebe-se que a formação recebida pelos professores não é suficiente, o que impossibilita uma reflexão e a construção de estratégias de trabalho com a Literatura Infantil na sala de aula. Apesar disso, os professores demonstram reconhecer as contribuições positivas da leitura das obras para a formação integral dos estudantes e relacionam o trabalho com poemas como suporte para o desenvolvimento da alfabetização, letramento e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Eles também identificam características básicas de obras clássicas, no entanto, não conseguem diferenciar com precisão gêneros em prosa, de gêneros em poesia.

Após a apresentação dos dados deste artigo constatou-se a necessidade de verificar se as cinco obras estão, realmente, presentes nos acervos das bibliotecas escolares e se as obras são lidas pelos estudantes. Dessa forma, numa outra fase da pesquisa será aplicado um novo questionário a ser respondido por auxiliares de biblioteca e bibliotecários, com o intuito de compreender se o destino final pretendido para as cinco obras é alcançado, ou seja, se o leitor dentro do contexto escolar acessa as obras.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, L. (2011). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cademartori, L. (2009). *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Calvino, I. (2007). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ceccantini, J. L. (2009). Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In F. Santos, J. Neto, & T. Rosing (Orgs.), *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores* (pp. 207-231). São Paulo: Global.
- Coelho, N. (2001). *Literatura Infantil: teoria, análises, didática*. São Paulo: Editora Moderna.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (2008). *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. São Paulo: Editora Ática.
- Lajolo, M. & Zilberman, R. (1983). *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global.
- Meireles, C. (2016). *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Editora Global.
- Paiva, A. (2012). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp.

Pinheiro, H. (2018). *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Soares, M. (2006). A escolarização da leitura literária. In A. Evangelista, H. Brandão, & M. Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 17-48). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

IMPLEMENTAR O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Catarina Castro

Universidade Nova de Lisboa, CETAPS

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de segundas línguas (L2) é atualmente um objetivo central das políticas educativas europeias, no âmbito do qual o investimento na formação inicial e contínua de professores assume particular importância, designadamente, pelo facto de muitos docentes manifestarem resistência e desconhecimento sobre os princípios e modo de implementação de abordagens como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, em vários aspetos, se tem revelado mais eficaz para a aquisição e aprendizagem de L2 do que os métodos tradicionalmente privilegiados (Ellis & Shintani, 2014).

De facto, o ELBT conta, atualmente, com uma base psicolinguística (Long, 2015) e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de L2 (Carless, 2004, 2007; De la Fuente, 2006; Gilabert, Baron, & Llanes, 2009; McDonough & Chaikitmongkol, 2007; Nunan, 2006; Shintani, 2013). Contudo, globalmente, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais ou para elaborar materiais que reflitam a sua adoção, como constata Ellis (2003) e Tomlinson (2012), uma situação que se verifica também em Portugal, onde não parece haver ainda uma tradição de uso de tarefas no ensino de línguas (Dias, 2008).

O cenário referido traduz-se também no facto de, atualmente, o ensino de L2 privilegiar a versão moderada da abordagem comunicativa e o recurso ao método de apresentação, prática e produção (Willis & Willis, 2009), apesar das dúvidas de que possa conduzir ao uso das estruturas ensinadas (Skehan, 1996a), mas que é mais compatível com alguns dogmas educativos que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (Ellis, 2003).

Entre os fatores que constituem desafios à adoção do ELBT em alguns contextos educativos (Shehadeh & Coombe, 2012) destaca-se a resistência dos professores a mudanças no estilo de ensino e dinâmica em sala aula, assim como o desconhecimento que manifestam relativamente aos seus princípios, modo de implementação e benefícios (Carless, 2009; Jeon, 2006; Zhang, 2007), designadamente, o facto de oferecer oportunidades para uma aprendizagem mais natural da língua, enfatizar o sentido sem descurar a forma, ser intrinsecamente motivante, compatível com a filosofia educativa de centralização no estudante sem desvalorizar o papel do professor, e de promover o desenvolvimento da fluência sem negligenciar a correção (Ellis, 2009).

Por outro lado, e embora os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto (Ellis, 2003; Ellis & Shintani, 2014; Mackey, 2012) que o ELBT pode promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2, ou seja, que o recurso a tarefas - isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento (Bygate & Samuda, 2009) - pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

Não obstante, alguns autores (Sheen, 2003; Swan, 2005) têm argumentado que não existem evidências empíricas que sustentem a base teórica do ELBT e que demonstrem que este tipo de ensino é melhor do que o ensino tradicional. Omite-se o facto de já terem sido desenvolvidos estudos longitudinais, com a finalidade de comparar os dois tipos de ensino referidos (Beretta & Davies, 1985; De la Fuente, 2006; Prabhu, 1987; Shintani, 2013), de acordo com os quais o ELBT é globalmente melhor e cria contextos mais propícios à

aquisição do que uma metodologia baseada na apresentação, prática e produção (Ellis & Shintani 2014), bem como vários estudos em menor escala (Ellis, Tanaka, & Yamazaki, 1994; Mackey, 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, da aquisição.

Em suma, no atual contexto de incentivo à aprendizagem línguas e dada a importância que os docentes desempenham na qualidade do ensino, o investimento na sua formação inicial e contínua deve traduzir-se em iniciativas que contribuam para a sua receptividade à inovação, assim como para a sua atualização e para o desenvolvimento da capacidade de recorrerem a abordagens eficazes no contexto específico de ensino e aprendizagem em que participam.

DISTINÇÃO ENTRE TAREFAS E OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

O ELBT não constitui uma abordagem unificada, sendo possível identificar várias versões que refletem modos distintos de uso de tarefas, embora todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel desempenhado por atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos fatores afetivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma. Entre as várias propostas existentes, começamos por destacar a definição de tarefa proposta por Rod Ellis (2003), que enuncia um conjunto de características que permitem distinguir mais facilmente a tarefa de outro tipo de exercício ou atividade. É também mais abrangente do que outras definições ao reconhecer que a tarefa pode envolver qualquer macrocapacidade¹, pode ser interativa ou não interativa, e ter como finalidade promover tanto a autenticidade situacional como, sobretudo, a autenticidade interacional:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (Ellis, 2003, p. 16).

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa é um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade que não especifica a língua necessária para atingir o resultado pretendido embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos, que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas. Neste sentido, ainda que limite, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede liberdade relativamente aos recursos necessários, mesmo as designadas tarefas com foco que são elaboradas com a finalidade de promover a atenção para formas específicas, como determinadas estruturas gramaticais.

A definição de Ellis (2003) destaca também o facto de a tarefa promover um foco principal no sentido pragmático da língua de aprendizagem (isto é, o sentido contextualizado que resulta dos atos de comunicação) e não apenas no sentido semântico (isto é, o sentido associado a determinados itens lexicais ou estruturas gramaticais específicas), e de ter como finalidade o desenvolvimento da proficiência através da comunicação, sendo que, para tal, deve apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para a superar.

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa assemelha-se também, direta ou indiretamente, a tarefas que os estudantes são solicitados a realizar fora da sala de aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de atividade linguística que os estudantes têm de realizar no seu dia-a-dia (por exemplo, preencher um formulário), ou a realização de uma atividade linguística mais artificial (por exemplo, identificar as diferenças entre duas

imagens), mas em que se encontram envolvidos os mesmos processos cognitivos que ocorrem em situações normais de comunicação (por exemplo, responder e fazer perguntas ou lidar com mal entendidos).

Uma tarefa pode ainda promover qualquer macrocapacidade, ou seja, o projeto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de macrocapacidades recetivas e produtivas. Pode, ainda, envolver um uso da língua monológico ou dialógico, sendo que, em relação a este critério, as tarefas não se distinguem de exercícios.

A realização da tarefa envolve também determinados processos cognitivos (por exemplo, selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam (mas não determinam) as formas linguísticas necessárias à sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos de que necessita, para além de estabelecer um resultado não linguístico (por exemplo, encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) que constitui a finalidade da atividade e serve para determinar o momento de conclusão da tarefa.

Para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos e com a finalidade de exemplificar o tipo de características que permite distinguir uma tarefa de outro tipo de propostas de trabalho, passamos a analisar algumas atividades dirigidas ao ensino e aprendizagem de Português como Língua Não Materna (nível inicial).

A primeira atividade, que iremos analisar, consta do manual *Português XXI-1* (Figura 1) e é claramente um exercício, uma vez que o projeto de trabalho solicita aos estudantes que deem atenção à forma (mais concretamente, ao uso dos demonstrativos “isto” e “aquilo” em perguntas e respostas) e não ao sentido.

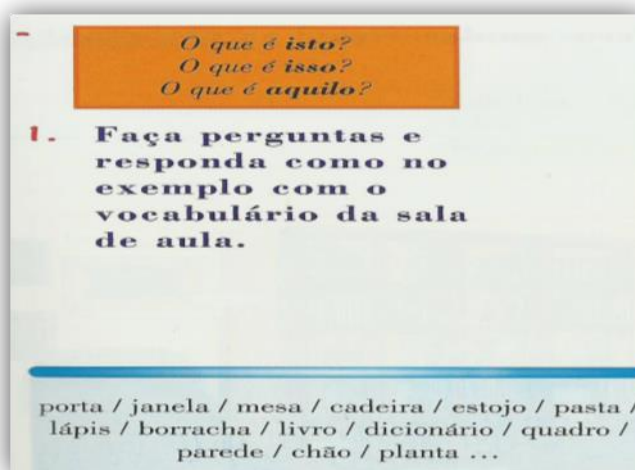


Figura 1. Exemplo de um exercício, adaptado de Tavares (2003, p. 29)

A segunda atividade que iremos analisar consta, igualmente, do manual *Português XXI* e envolve a indicação de instruções sobre um itinerário de viagem.

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. Falar: indicar direcções

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente. Pode usar os verbos: *apanhar, mudar, sair.*

“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”

“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.

Então, _____

Figura 2. Atividade de produção, adaptado de Tavares (2003, p. 123)

Esta segunda atividade apresenta algumas das características das designadas tarefas com foco, que se destinam a trabalhar aspetos linguísticos específicos, como o facto de o foco primordial incidir no sentido, embora tenha como finalidade promover a produção de construções (dever/ter de com infinitivo) e/ou de tempos verbais específicos (imperativo e presente). Envolve, ainda, processos de uso da língua que ocorrem no mundo real (por exemplo, a formulação de perguntas e respostas), incide numa macrocapacidade específica (a produção oral) e envolve processos cognitivos relativamente simples (pedir e dar informação). Contudo, à semelhança da primeira atividade, apresenta algumas limitações para poder ser qualificada como tarefa, em particular, o facto de sugerir algumas construções a que os estudantes podem recorrer para a realizar, quando um dos aspetos que define uma tarefa é, precisamente, o facto de não ser dado conhecimento aos estudantes sobre as estruturas a que devem recorrer.

Por fim, apresentamos uma tarefa (*jigsaw*) de identificação de diferenças (figura 3), que tem como finalidade promover a interação e a negociação de sentido. Pretende-se, fundamentalmente, que os estudantes trabalhem em pares e que façam perguntas para obter a informação exata em falta. Trata-se de uma tarefa dirigida a estudantes de nível inicial, sendo natural que estes optem por estruturas mais simples. Pretende-se, apenas, que comecem a usar a língua-alvo, testem a compreensibilidade da sua produção (perante outro colega ou o professor) e negociem o sentido, processo durante o qual tenderão a dar atenção, também, à forma.

<p>(A)</p> <p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de Budapeste. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em _____. Estuda _____. Fala duas línguas: francês e português.</p> <p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é _____ e vem de _____. Agora mora em Zagreb. Fala várias línguas: espanhol, italiano e também _____. Está a estudar Direito na Universidade de Coimbra.</p> <p>Esta é a Déspina:</p>  <p>Ela é grega e vem de _____. Tem vinte e três (23) anos. Fala inglês e _____. Está a estudar Tradução no _____.</p>	<p>(B)</p> <p>Esta é a Anne:</p>  <p>Ela é húngara e vem de _____. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em Lisboa. Estuda Economia. Fala duas línguas: francês e _____.</p> <p>Este é o Alex:</p>  <p>Ele é irlandês e vem de Dublin. Agora mora em _____. Fala várias línguas: _____, _____ e também português. Está a estudar _____ na Universidade de Coimbra.</p> <p>Esta é a Déspina:</p>  <p>Ela é _____ e vem de Atenas. Tem vinte e três (23) anos. Fala _____ e alemão. Está a estudar _____ no Porto.</p>
--	--

Figura 3. Exemplo de uma tarefa, adaptado de Castro (2017, p. 129)

Em suma, a análise de atividades que fizemos permite verificar que, por um lado, o critério-chave que distingue uma tarefa é a existência de um foco principal no sentido (pragmático), ou seja, o uso da língua em contexto, e, por outro, que algumas atividades não são facilmente caracterizáveis como tarefas ou exercícios, uma vez que refletem características de ambos, embora, em alguns casos, seja possível adaptar um exercício de modo a integrar as características de uma tarefa². O foco no sentido pretende, ainda, estabelecer uma outra diferença entre tarefas e exercícios que diz respeito ao papel dos participantes. De facto, e enquanto uma tarefa requer que os estudantes atuem como utilizadores da língua, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades no mundo real, sendo a aprendizagem concebida como acidental, os exercícios requerem que os participantes atuem como estudantes, ou seja, a aprendizagem é intencional. Neste sentido, uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pela atividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um pré-requisito para nela se poder participar (Widdowson, 1998).

A realização de tarefas tem, assim, como finalidade fazer com que os estudantes deem atenção, em primeiro lugar, à transmissão da mensagem e que atuem como utilizadores da língua, o que não invalida que possam mudar temporariamente a atenção para a forma, adotando o papel de estudante.

Na definição apresentada, verificámos, igualmente, que a tarefa tem de manifestar algum tipo de relação com o mundo real (Skehan, 1996b), que se traduz quer na proposta de

atividades que reproduzam atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, sobretudo, na promoção do tipo de comportamento comunicativo que decorre da realização de tarefas no mundo real (autenticidade interacional). Este é um aspeto particularmente importante, uma vez que o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, na definição proposta por Ellis (2003), abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como as que procuram promover autenticidade interacional (ainda que esta última seja considerada mais importante).

Por outro lado, e contrariamente ao que se verifica em algumas perspetivas, de acordo com as quais as tarefas se dirigem, em particular, à oralidade (Bygate, Skehan, & Swain, 2001), a definição apresentada por Ellis (2003) considera que a tarefa pode envolver qualquer macrocapacidade, podendo ser interativa (recíproca) ou não interativa (não recíproca).

A definição proposta abrange também os processos cognitivos envolvidos na realização da tarefa, a que se encontra subjacente a assunção de que existe uma relação entre o nível de processamento cognitivo requerido e o tipo de estruturação ou reestruturação da língua que as tarefas promovem, embora a investigação não tenha dado, ainda, muita atenção a esta dimensão.

As tarefas caracterizam-se, ainda, por determinarem um resultado que não se limita ao uso da língua, distinguindo-se do objetivo da tarefa que consiste em promover um uso da língua com foco no sentido, de modo produtivo ou recetivo. O resultado e o objetivo são, portanto, aspetos diferentes da tarefa, o que significa que é possível atingir o resultado e não o objetivo, como sucede, por exemplo, quando os estudantes apresentam o resultado de uma tarefa de identificação de diferenças, recorrendo a recursos não linguísticos (por exemplo, apontando as diferenças), mas, porque não utilizam a língua para o fazer, o objetivo pedagógico não é atingido.

Assim, e embora a verdadeira finalidade da tarefa seja estimular o uso da língua de modo a promover a aprendizagem, os estudantes devem considerar que o aspeto mais importante é o resultado (por exemplo, encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) ainda que do ponto de vista pedagógico possa não ter uma real importância. Neste sentido, e se da perspetiva dos estudantes, a avaliação do desempenho da tarefa se baseia no resultado obtido, em um sentido mais profundo, esta decorre do facto de os estudantes manifestarem (ou não) o tipo de uso da língua que se considera poder facilitar a aquisição de L2.

CONCLUSÃO

Em termos de abordagens pedagógicas, e apesar de os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estarem de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de uma língua adicional, tem sido proposto que o ELBT pode promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de um novo idioma, ao criar um contexto no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação.

Não obstante, e apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de LA, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais.

A finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua-alvo, como sustenta o ELBT, tende a ser encarada com algum ceticismo em alguns contextos educativos, pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes, com base na crença de que o ensino deve assegurar um uso correto da língua desde o início da aprendizagem, tal como se encontra subjacente ao método de apresentação, prática e produção. Com esta finalidade, os professores isolam algumas estruturas (por exemplo, estruturas gramaticais específicas ou

realizações funcionais), que identificam como formas alvo, e propõem alguns exercícios de prática, com a expectativa de que, no final da instrução (por vezes, uma lição), os estudantes sejam capazes de produzir essas formas no âmbito de atividades comunicativas e com um nível aceitável de correção.

Aparentemente, este conjunto de atividades centra-se simultaneamente na forma e no sentido, contudo, é muito difícil, para os estudantes (em particular, os de nível inicial) pensar no que dizer e como dizer (sentido e forma) quando solicitados a produzir determinadas estruturas da língua-alvo no espaço de tempo de uma lição. Consequentemente, os estudantes acabam por produzir conscientemente a forma-alvo (embora sejam incapazes de se concentrar na comunicação em tempo real, uma vez que a sua atenção está centrada na forma) ou, pelo contrário, envolvem-se no sentido, mas ignoram a produção das formas-alvo (o que pode ser interpretado, pelo professor, como uma indicação de que a atividade não foi realizada com êxito). Pode ainda acontecer que alternem entre as duas estratégias, concentrando-se primeiro no sentido e mudando, depois, o foco para a forma na sequência da correção do professor (Willis & Willis, 2007). Tal significa que, se começarmos uma lição com um acentuado foco na forma, é quase impossível para os estudantes mudarem o foco para o sentido, perdendo os benefícios que lhe são atribuídos.

Pelo contrário, o ELBT é uma abordagem que procura encontrar um equilíbrio entre o sentido e a forma, sendo que, para além da já referida centralidade no sentido e da liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos (linguísticos e não linguísticos) de que disponham para realizarem as tarefas, introduz uma característica adicional que consiste na importância de se promover o envolvimento dos estudantes, sem o qual não pode haver um foco no sentido ou no resultado, e que reforça a necessidade de se assegurar que o tópico é intrinsecamente relevante e motivante para o público-alvo.

Não obstante, o ELBT tem encontrado alguma resistência em alguns contextos educativos, que continuam a revelar-se mais favoráveis à adoção de um programa de ensino apoiado em tarefas, o qual se caracteriza por tipicamente recorrer ao método de apresentação, prática e produção com que os professores estão mais familiarizados, reservando o recurso a tarefas para promover a prática comunicativa. Existe, no entanto, uma razão importante para rejeitar um foco inicial e contínuo na forma: a investigação sobre aquisição de uma língua adicional mostra que os estudantes dificilmente conseguem incorporar as novas estruturas na produção espontânea (sobretudo, no espaço de tempo de uma lição), o que decorre do facto de a aprendizagem de um novo idioma ser um processo de desenvolvimento que não se encontra sujeito ao controlo do professor.

No estado atual de implementação do EBLT, concluímos que é necessário ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam esta abordagem e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem. Para tal, poderá ser importante fazer um maior investimento na formação de professores de línguas em geral com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a este tipo de abordagem, dado que os docentes são uma peça fundamental para que se possam realizar mais tentativas de implementação de cursos baseados em tarefas.

NOTAS

¹A literatura sobre tarefas tende a assumir que as tarefas se dirigem, sobretudo, à expressão oral (por exemplo, Bygate, Skehan, & Swain, 2001).

²Willis & Willis (2007) propõem algumas estratégias para transformar exercícios de manuais em tarefas.

REFERÊNCIAS

- Beretta, A. & Davies, A. (1985). Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal*, 39, 121-127.
- Bygate, M., P. Skehan, & M. Swain (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson.

- Bygate, M. & V. Samuda (2009). Creating Pressure in Task Pedagogy. In Mackey, A. & C. Polio (Eds.), *Multiple Perspectives on Interaction* (pp. 90-116). London: Routledge.
- Carless, D. (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, 38, 639-662.
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35, 595-608.
- Carless, D. (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 49-66.
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- De la Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10(3), 263-295.
- Dias, H. B. (2008). *Português europeu língua não materna à distância: (per)cursos de iniciação baseados em tarefas* (Tese de Doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Ellis, R. & N. Shintani (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings. *Language Learning*, 44, 449-491.
- Gilabert, R., Baron, J., & Llanes, M. (2009). Manipulating task complexity across task types and its influence on learners' interaction during oral performance. *International Review of Applied Linguistics*, 47, 367-395.
- Jeon, I. (2006). EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: With a Focus on Korean Secondary Classroom Practice. *Asian EFL Journal*, 8, 192-206.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. (1999). Input, Interaction and Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mcdonough, K. & W. Chaikitmongkol (2007). Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41, 107-132.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining Task. *Asian EFL Journal*, 18(3), 12-18.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Shehadeh, A. & Coombe, C. (2012). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Sheen, R. (2003). Focus-on-Form: A Myth in the Making. *ELT Journal*, 57, 225-233.
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level. *TESOL Quarterly*, 47(1), 36-62.
- Skehan, P. (1996a). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1996b). Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 17-30). Oxford: Heinemann.
- Swan, M. (2005). Legislating by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376-401.

- Tavares, A. (2003). *Português XXI-1: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Willis, D. & J. Willis (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. & J. Willis (2009). Task-based language teaching: Some questions and answers. *The Language Teacher*, 33(3), 3-8.
- Widdowson, H. (1998). Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
- Zhang, E. (2007). TBLT: Innovation in primary school English language teaching in Mainland China. In K. Van den Branden, K. Van Gorp, & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective* (pp. 68-91). Newcastle: Cambridge Scholars Press.

AS FACETAS DO “LETRAMENTO” NA FORMAÇÃO DE FORMADORES E DE PROFESSORES DO PNAIC E PNEP: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Virna Catão¹ & Maria de Lourdes Dionísio²

¹ CIEd, Universidade do Minho/UERJ

² CIEd, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem na pesquisa de Doutorado em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, complementada pelo estágio científico avançado realizado na Universidade do Minho, e tem como objetivo central analisar os impactos de dois programas de formação continuada de professores – o PNAIC (“Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”), do Brasil, e o PNEP (“Programa Nacional do Ensino de Português”, de Portugal – nas práticas formadoras que relacionam a tríade linguagens, letramentos e alfabetização. Além da fundamentação teórica, com a finalidade de fomentar uma discussão teórico-prático, entrevistas com alguns formadores foram realizadas, no intuito de detectar a forma como a tríade tem sido tratada nas formações em pauta.

As questões sobre letramento, no Brasil, não necessariamente as de literacia na Europa, despertaram o interesse dos pesquisadores a partir de meados dos anos 80. Esse campo temático, ainda de definição imprecisa, mobiliza diferentes focos e enfoques mas, no Brasil, foi por meio do trabalho de Soares (2000), que ganhou força esta discussão, entendendo o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita” (p. 39), questionamento parcial deste trabalho, pois, observamos que ainda predomina um conceito primário que desencadeia práticas que limitam a função social da escrita no contexto educacional brasileiro.

O PNAIC foi criado em 2012, a partir do atual PNE – “Plano Nacional de Educação”, com o objetivo de levar aos professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, uma formação continuada, remunerada, que fomentasse saberes essenciais para ensinar a ler e a escrever, delimitando a formação, inicialmente, aos professores denominados como “professores alfabetizadores”.

O PNEP, criado em 2007, teve origem nos resultados dos exames nacionais, e, posteriormente, ofereceu uma formação continuada aos professores do 1º Ciclo (transpondo seria o 1º segmento do Ensino Fundamental no Brasil). O público-alvo eram os “professores de leitura e escrita” de todo este Ciclo.

Na primeira parte deste artigo explanamos os afastamentos e aproximações entre alfabetização e letramento. Na segunda parte apresentamos a organização e funcionamento do PNAIC e PNEP, tendo por base, prioritariamente, os documentos oficiais. Por fim, apresentamos os resultados parciais da pesquisa, que traz uma análise comparativa que revelam velhas e novas facetas do “Letramento”.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTRE AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Historicamente, Kato (1986) abriu as portas para o início das discussões do termo letramento no Brasil, representando uma das primeiras ocorrências registrada, justamente por diferenciar o processo mecânico da escrita do processo sociocultural, ou seja, a alfabetização do letramento.

Também com o objetivo de distinguir os processos, porém, considerando-os complementares, Tfouni (1995) problematizou que a alfabetização é um processo individual e finito de aquisição do código escrito, enquanto que letramento diz respeito ao processo social e contínuo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20).

Mortatti (2004) trouxe contribuições para a definição de letramento, afirmando que essa discussão tem ganhado força, de forma especial, em contextos em que as relações sociais estão pautadas por um código de escrita.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (p. 98)

Kleiman (2005) define prática de letramento como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (p. 12).

Pode parecer simplista, mas, observa-se que no Brasil houve uma separação, sendo letramento uma coisa e alfabetização outra. Em função disso, defendeu que ambos os aprendizados devem ocorrer concomitantemente, diferente de outros países que conceberam e trabalharam, diretamente, os dois conceitos de forma indissociável. O que isto significa? Significa que quando se diz que alguém é alfabetizado, que esta pessoa domina o código e que faz uso dele socialmente, sem separar essas duas condições.

Para Soares (2000), autora que difundiu os estudos acerca do tema, letramento e alfabetização têm especificidades próprias, cada processo com suas facetas. Assim:

Letramento (...) – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – (...) alfabetização (...) – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (p. 15).

Diante do exposto, observa-se que a separação conceitual entre alfabetização e letramento é uma peculiaridade do Brasil e que, inicialmente, isso se deu em função de estudos das habilidades e competências sobre ler e escrever. As publicações de Magda Soares, sistematizaram e difundiram essas ideias, principalmente na formação de professores.

Posteriormente, a própria pesquisadora que difundiu a distinção, Magda Soares (2000), afirmou que a invenção do termo letramento no Brasil, esvaziou o significado da palavra alfabetização e, mais ainda, com os questionamentos acerca dos métodos de alfabetização que surgiram com a vinda do construtivismo para o Brasil, na década de 1980, o termo alfabetização ficou subfocalizado, recaindo a ênfase no processo de construção da língua escrita e, conseqüentemente, no letramento.

A partir do conceito de letramento, discutido por Soares (2000), ainda temos o analfabetismo funcional, que advém da ausência articulatória entre “alfabetização” e “letramento”, fica, portanto, uma brecha no processo de ensino de leitura e escrita, pois, o analfabeto funcional é aquela pessoa que, de uma forma geral, não compreende um texto simples; ela até sabe ler e escrever, mas, não consegue atribuir significado à escrita.

Predominantemente, a literatura no Brasil abordou e ainda aborda que “alfabetizar letrando” não é um método de alfabetização e sim uma postura a ser assumida (que pode ou não organizar um método). Não se resume a exaustiva utilização de textos e gêneros textuais, pois, hoje, a palavra vai além da palavra e um combinado de diferentes modalidades de linguagem contribui para o uso social da língua escrita. Eis aqui, um ponto para se pensar as diferentes modalidades de linguagens existentes na sociedade contemporânea, que podem (ou não) designar novas/outras (ou não) concepções de letramento(s).

No que diz respeito à definição do conceito de letramento e alfabetização, Dionísio (2007) e Street (2003) trazem elementos que desconstróem os conceitos estáticos de pessoas

“letradas” e “não letradas”, sustentando-se em estudos denominados como “novos estudos de letramento/literacia”.

Os estudos chamados de “Novos Letramentos” abordam a cumplicidade de gêneros, mídias e linguagens, como formas de atribuir sentido para a leitura e escrita. A denominação “Novos Estudos do Letramento” foi cunhada por Street (2003) trazendo estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo.

Os estudos sobre os Novos Letramentos (NEL) consideram o letramento, não tanto como a aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas, como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Nestas abordagens sociológicas do letramento, ganha destaque o papel do contexto, desta forma, as práticas de letramento não podem ser engessadas, nem limitadas à uma única perspectiva cultural. Os estudos acerca dos “novos letramentos” abordam a cumplicidade de gêneros, mídias e linguagens, como formas de atribuir significado/sentido para a leitura e escrita na escola, já que o problema do ensino mecânico ainda está presente no cotidiano escolar.

O PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR NOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação de professores alfabetizadores é uma preocupação nas políticas públicas educacionais. Dentre outras razões, essa preocupação se deve aos baixos índices de aprendizagem aferidos pelas avaliações externas, a exemplo do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e da Prova Brasil, exame aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental), que acabaram por colocar em xeque o preparo e a eficiência da escola para lidar com a função que lhe é inerente: ensinar o aluno a ler e escrever.

O PNE – Plano Nacional de Educação estabelece o compromisso dos três anos iniciais do Ensino Fundamental em garantir a alfabetização das crianças até oito anos de idade. Sabemos que a alfabetização é um processo de construção do conhecimento que se estende por toda a vida, mas, a organização de um pensamento lógico para tal finalidade e a utilização essencial da escrita no mundo devem ser fatos acordados, organizados e promovidos nesses primeiros anos, como tarefa primordial do ensino fundamental.

Nessa mesma direção temos PNAIC, o “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”, criado em 2012, que tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até aos oito anos de idade. Dentre os eixos de atuação, a oferta de formação continuada aos professores atuantes na escolarização desta faixa etária:

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (Brasil, 2012).

O termo “idade certa”, fundamento básico do título do PNAIC, nos leva a questionar se há uma idade certa para alfabetização e se as pessoas que não se alfabetizarem nessa idade, até os 8 anos, estariam na “idade errada”. Eis um ponto de reflexão, pois, entendemos que o processo de aquisição se dá em processo e considerar a “idade certa” pode soar como delimitar o ensinar a ler e a escrever somente nesta idade e/ou que a formação de professor, como o ocorrido, apenas para os professores que atuam nesta faixa etária, criando interrupções no processo de continuidade da ação na prática docente, conseqüentemente, na aquisição de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Em relação à formação continuada dos professores, o PNAIC (Brasil, 2012) teve como principal referência o Programa Pró-Letramento. O Pró-Letramento, como já dito no início, foi um programa governamental, implementado em 2005, apresentado como estratégia de formação continuada à distância e em serviço de professores dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, que atuavam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática.

Como pode ser observado o PNAIC é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais, objetivos expostos no documento de criação do programa, em seu artigo 5º:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012)

Considerando-se que, aos 8 anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas (relação grafema (desenho da letra) / fonema (som), a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos, são delineados, no Caderno de Apresentação do PNAIC (Brasil, 2012), 4 princípios centrais que devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2012, p. 27)

Para isso, contempla a participação da União, dos estados, municípios e instituições de educação superior (IES) de todo o país. É um programa de formação de “professores alfabetizadores”, sendo que as discussões propostas no material (cadernos) se dão no sentido de garantir a indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

O PNAIC é constituído por um conjunto de ações que se sustentam em quatro eixos de atuação: a formação continuada presencial, materiais didático-pedagógicos, dentre outros recomendados, avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

A formação continuada dos professores alfabetizadores se dá por meio de um curso presencial com duração de dois anos, incluindo um material didático de apoio, organizado pela Universidade Federal de Pernambuco, similar ao Programa Pró Letramento. A formação acontece no período de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano e é conduzida por Orientadores de Estudo, professores das redes que se preparam para essa função em um curso de 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. A recomendação é a de que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento no município ou no estado.

Os materiais didáticos e pedagógicos são disponibilizados como fonte de consulta, incluindo exemplos e orientações para a prática pedagógica. Esse eixo se caracteriza pela disponibilização pelo MEC de um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, distribuídos pelo

mesmo programa; dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos; obras de referência de literatura e pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas pelo PNBE; jogos e softwares de apoio à alfabetização. Além desses materiais, foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos a serem entregues na escola, de forma a criar uma biblioteca para os alunos e professores na própria sala de aula.

De acordo com o artigo 9º da Portaria 867, de 2012, que institui o PNAIC, as avaliações sistemáticas deveriam realizadas objetivando garantir o acompanhamento e as intervenções no processo.

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

O último eixo diz respeito à gestão, controle social e mobilização são desenvolvidas com vistas à implementação do programa. A gestão do PNAIC se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; uma Coordenação Estadual, que responde pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, para implementação e monitoramento das ações na sua rede. Nesse eixo, destaca-se, também, o SISPACTO que é um sistema integrado de monitoramento, execução e controle do PNAIC, disponibilizado pelo MEC, com o objetivo de apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do programa.

Ao aderirem ao PNAIC, os entes governamentais assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática; realizar as avaliações anuais promovidas pelo INEP a todos os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e, no caso dos estados, apoiar técnica e financeiramente os municípios para a efetiva implementação dessa política.

A composição da equipe do PNAIC envolve: I - coordenador-geral da Instituição de Ensino Superior (IES); II - coordenador-adjunto junto à IES; III - supervisor junto à IES; IV - formador junto à IES; V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; VI - orientador de estudo; e VII - professor alfabetizador.

Todas as funções são alimentadas por bolsas concedidas pelos Ministério da Educação. O fato de os professores alfabetizadores receberem bolsa, mesmo sendo um valor que parece uma ajuda de custo é considerado um avanço nos programas de formação docente promovidos pelo MEC, tendo em vista que os professores cursistas do Pró-Letramento não recebiam tal auxílio para participarem da formação.

Em cada ano do projeto há uma ênfase, em 2013, ano de implantação, enfatizou-se a Língua Portuguesa; em 2014 a Matemática; a partir de 2015 as demais áreas do conhecimento, buscando sempre a integração entre os diversos saberes, mas, não deixando de lado o ensino da leitura e da escrita. Já em 2018, a formação do PNAIC foi expandida à Educação Infantil, com uma proposta diferenciada, pois, não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar as crianças em creches e pré-escolas.

O PNEP E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LEITURA E ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português foi um programa oficial do Ministério da Educação da República de Portugal, seu objetivo consistia em melhorar “as

condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como meio de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo” (Despacho n.º 564/2007, p. 899). Segundo Pereira (2010), este objetivo tem uma relação direta com o baixo nível em literacia dos alunos, tal como mostram dados recolhidos nos anos de 2000 a 2005 por esta investigadora. Neste sentido, apesar de se tratar de um programa no âmbito específico da disciplina de língua portuguesa e visar “o uso correto da língua”, o facto de visar o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão permite falar num programa no âmbito da literacia, entendida aqui como capacidade de usar e produzir textos, isto é num entendimento próximo da definição da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Dionísio, 2007).

Num primeiro momento, o PNEP se preocupou exclusivamente com a formação dos professores formadores, para, posteriormente, nos anos de 2009-2010 atribuir a missão de levar esta formação aos professores dos agrupamentos escolares, baseando-se no novo Programa do Ensino do Português (Reis, 2008) que se apresentava com estrutura e conteúdos diferentes dos programas anteriores e onde apesar de se afirmar que “A escola do 1.º ciclo deve, assim, constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (Reis, 2008, p. 102). Destaca ainda que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores ... no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (Reis, 2008, p. 6).

Núcleos foram formados junto às Universidades de Portugal, onde um coordenador trabalhava mais diretamente com os formadores (“formadores residentes”), embora também estivessem em alguns momentos com os professores participantes. (“professores formandos”).

Segundo Pereira (2010) a metodologia utilizada pelo programa foi próxima da investigação-ação:

Em termos genéricos, investigação-ação é um processo formativo no qual profissionais práticos estudam a sua atividade nos contextos práticos de implementação dessa mesma atividade como forma assim edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional. Quer dizer, o profissional procura melhorar a sua ação através da ampliação da sua compreensão sobre a sua atividade. (p. 13)

Tratava-se assim, de um ciclo formativo. Investigava-se determinava questão, levantavam-se problematizações, investigava-se para resolver estas problematizações. Feito isto com os formadores, seria a vez com os professores que devolviam aos formadores outras questões que surgiam ao logo do processo.

(...) Esta investigação-ação foi realizada em colaboração muito estreita com os professores-formadores, que quinzenalmente conduziram, para o seu grupo de formandos, Oficinas Temáticas (OTs) (num total de doze, com uma duração de duas horas e trinta minutos cada), em que veicularam esses saberes de forma sistemática e organizada e exemplos práticos da sua operacionalização prática, com base nas quais foram realizadas doze tutórias (de duas horas e trinta minutos cada), que consistiram na planificação conjunta de aulas, assistidas (em sala de aula) por e posteriormente âmbito de reflexão com o professor-formador. Este processo incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de seis horas, que reuniu todos os professores-formandos do núcleo de formação. (Pereira, 2010, p. 17)

Por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas durante abril e maio de 2018, em Braga, ficámos a conhecer junto de cinco professores que tinham sido formadores deste programa qual o alcance do público-alvo da formação; que benefícios tiveram por participar do programa; características da abordagem metodológica das formações e, finalmente, que movimentos conceituais acerca de literacia reconheceram no Programa.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Articulando o PNAIC com o PNEP, tomando as entrevistas realizadas como um referencial, temos algumas considerações. No que diz respeito ao alcance do público-alvo da formação, o PNEP envolveu professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, o que corresponde no Brasil aos anos iniciais (1º segmento) do Ensino Fundamental, ou seja, professores atuantes do 1º ao 5º ano, ou seja, um alcance maior do PNEP. Quanto ao benefício pela participação, os professores do PNEP não receberam remuneração pela participação, mas, tiveram uma porcentagem na progressão de sua carreira. Já o PNAIC todos os participantes são remunerados. Um terceiro ponto que muito chama a atenção diz respeito à abordagem metodológica do PNEP em relação às oficinas. Primeiro os professores formadores tiveram encontros com a coordenação que abordam as temáticas no campo teórico. Para depois, pensarem na prática e replicarem em suas formações nos agrupamentos escolares. Por fim, a questão conceitual sobre Letramento, os professores participantes do PNAIC sempre associam o Letramento à função social da escrita e os professores participantes do PNEP, em sua maioria, desconhecem o termo Letramento (tomam como fundamento a Literacia que, necessariamente, não é sinônimo de Letramento), mas, não visualizam em suas práticas uma dissociação entre o código e sua função.

Relativamente a um olhar comparativo sobre os programas brasileiros e o PNEP português, parece óbvio que apesar das diferenças nas designações, há semelhanças quanto a objetivos e até conteúdos. Vejam-se as preocupações com o nível fonológico da língua, mas, as grandes diferenças, contudo, parecem encontrar-se nos materiais produzidos para os planos do Brasil e de Portugal. Neste último caso, as brochuras informativas foram produzidas pela equipa central do Ministério da Educação, à revelia das vozes dos atores no terreno. Por outro lado, não tendo havido nenhuma ação sobre os Manuais Escolares (Livros didáticos), é possível pensar que, sendo este o recurso quase único (ou único mesmo) nas salas de aula, as propostas didáticas que contêm continuarão a ser as que os professores recorrerão mais facilmente, continuando-se a reproduzir “velhas” práticas.

Finalmente, o impacto das discussões no Brasil entre alfabetização e letramento, ou seja, entre “abordagens” para inserção das crianças na cultura escrita não tem qualquer eco no programa Português. Na verdade, a literacia – enquanto capacidades mensuráveis de compreensão e produção oral e escrita - aparece nos discursos do e sobre o PNEP como a consequência última da promoção do uso correto da língua e não como “abordagem” pedagógica, concetualização que subjaz aos conceitos brasileiros alfabetizar e letrar.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2012). *Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf.
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação: 2014-2024*. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Despacho n.º 564/2007. (2007). *Diário da República, 2ª série*, 8. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho546_2007.pdf.
- Dionísio, M. L. (2007). *Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia*. *Revista Educação*, 32(1), 97-108.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial.
- Mortatti, M. (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.

- Pereira, Í. (Coord.) (2010a). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico: Construção de Saberes Profissionais no Contexto do PNEP e do Novo Programa de Português*. Braga: IE Uminho.
- Reis, C. (Coord.) (2008). *Programas de Português do Ensino*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- Soares, M. (2000). *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, B. V. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, 77-91.
- Tfouni, L. V (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

A PROMOÇÃO DA LITERACIA NA EUROPA: INICIATIVAS POLÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Juliana Cunha¹ & Maria de Lourdes Dionísio²

^{1, 2} CIED, Universidade do Minho

A LITERACIA NO ‘IMAGINÁRIO SOCIAL’ CONTEMPORÂNEO: DAS NARRATIVAS DOMINANTES ÀS ATUAIS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A proliferação, nos discursos públicos contemporâneos, das narrativas que associam os ‘níveis’ de literacia dos cidadãos ao progresso socioeconómico das comunidades está intimamente relacionada com a emergência de políticas educativas neoliberais centradas no capitalismo económico (Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011). Tais políticas incentivam as nações a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da aposta num modelo de educação baseado na teoria do capital humano, que postula a formação de uma classe trabalhadora ‘qualificada’ e ‘competente’, capaz de responder às necessidades das sociedades atuais, cada vez mais estruturadas à volta do escrito (Gee, 2008; Green, Hodgins, & Luke, 1994; Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011). Nas palavras de Hamilton (2012):

The human resource model of education sees literacy as a commodity to be exchanged within the global market place. It asserts that (...) population need to be ‘upskilled’ to cope with the rapidly changing competitive global environment, linking literacy directly with economic development, individual prosperity and vocational achievement in what are claimed to be universal relationships. (pp. 170-171)

A literacia é, neste contexto, entendida, de forma limitada e genérica, como uma competência ‘universal’ e ‘numérica’ (Addey, 2014, p. 37); como uma ‘coisa’ que pode ser contada e ordenada em categorias, e que, uma vez adquirida, pode, simplesmente, ser explorada em função das expectativas individuais e sociais dos sujeitos, mas também das exigências económicas e do mercado de trabalho (Comber & Hill, 2000; Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015; Street, 2014). Trata-se de uma visão “muito ocidentalizada e estreita” (Street, 2014, p. 30) que reproduz vários pressupostos estereotipados decorrentes daquilo que Street (1984, 2014) designa por modelo ‘autónimo’ de literacia. Segundo este modelo do ‘défice’ (Clarke, 2005), os sujeitos ‘iletrados’ carecem de competências cognitivas, vivem na ‘miséria’, na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e estão mais expostos aos problemas de exclusão na vida política e cidadã (Hamilton, 2012; Lahire, 2005; Street, 2014). Como explica Lahire (2005), “os «iletrados» se tornaram o símbolo por excelência da miséria, o iletrismo, o auge da pobreza, mesmo a causa de qualquer exclusão, especialmente económica” (p. 64).

Ainda mediante esta perspetiva, a aprendizagem (e avaliação) da literacia organiza-se em níveis e em *standards* e concretiza-se, essencialmente, por meio da leitura de livros que promovam o acesso à cultura ‘apropriada’ (Hamilton, 2012; Hamilton & Barton, 2000; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015), ou seja, à cultura ‘dominante’. Acredita-se, aliás, que é essa cultura que propicia o desenvolvimento de “stable patterns of social and economic relations” (Hamilton, 2012, p. 2).

É, fundamentalmente, com base nestes argumentos que as agendas políticas globais, em matéria de educação, estabelecem como prioridade a ‘erradicação do problema da (i)literacia’ que é dito afetar a população mundial (Council of the European Union, 2012; HLG, 2012; UNESCO, 2005). Por meio de um discurso cujo objetivo imediato é “chocar o público e os governos e provocar alguma reação” (Street, 2014, p. 29), tal problema é amplamente disseminado pelos ‘sponsors’ da literacia, ou seja, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia (UE), e atestado pelos (sucessivos) resultados insatisfatórios das populações nos

programas de avaliação internacionais, nomeadamente, no PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) e no PIAAC (Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos), da OCDE.

Estamos, assim, perante um dos mais persistentes “fairy tales” (Addey, 2014, p. 155) – ou, nos termos de Graff (1986), ‘mito’ – das e sobre as sociedades ocidentais: “a story with an enemy (illiteracy) and a hero (literacy), starting with a struggle (a literacy problem) that has a happy ending (a policy that solves all literacy problems)” (Addey, 2014, p. 155).

Esta política que (alegadamente) resolve todos os problemas da (i)literacia passa pela sua ‘quantificação’ (Hamilton, 2012), pela “construção de indicadores e standards para a decisão política” (Carvalho, 2009, p. 1014) e pela comparação das políticas educativas nacionais (Afonso & Costa, 2009; Carvalho, 2009; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003; Ozga & Lingard, 2007). No âmbito deste movimento que Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) denominam “medir o ‘outro’” (p. 424), cuja incidência é mais significativa a partir dos anos 2000, são usados, por tais ‘sponsors’, instrumentos e mecanismos sofisticados de governança ‘soft’ (Jakobi, 2009) que assumem um papel fundamental: os já mencionados PISA e PIAAC, estudos comparativos que visam a monitorização, através da ‘medição’ ou ‘nivelamento’, da capacidade dos indivíduos em comunicarem em eventos mediados por textos (Addey, 2014; Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003; Sellar & Lingard, 2013). Estabelecendo comparações entre sujeitos, escolas, sistemas de ensino e países, nos inúmeros relatórios a que têm dado origem, são vigorosamente promovidas as teses de que o mundo é “um espaço proporcional de medição” (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013, p. 540) e de que a literacia, a educação e a escola são melhor governadas com recurso à sua medição em estimativas, a nível global (Lingard, Martino, & Rezai-Rashti, 2013). No relatório de apresentação do primeiro quadro concetual do teste PISA, por exemplo, a OCDE afirma que:

Comparative international analyses can extend and enrich the national picture by establishing the levels of performance being achieved by students in other countries and by providing a larger context within which to interpret national results. They can provide direction for schools’ instructional efforts and for students’ learning as well as insights into curriculum strengths and weaknesses (...), they can motivate students to learn better, teachers to teach better and schools to be more effective. (OECD, 1999, p. 7)

Embora convoquem, sistematicamente, argumentos sobre a ‘economia moral da literacia’ (Hamilton, 2012, p. 23) e valores como justiça e equidade social, igualdade de oportunidades e cidadania (Hamilton & Pitt, 2011), vários são os autores que defendem que, com estes instrumentos, a UNESCO, a OCDE e a UE, pretendem, na verdade, monitorizar e uniformizar as políticas educativas domésticas (Addey, 2014; Hamilton, 2012; Martens & Wolf, 2009; Sellar & Lingard, 2013). Efetivamente, independentemente do lugar que os países ocupem nos ‘rankings’ dos referidos estudos, após a publicação dos resultados e ao abrigo das suas recomendações, eles iniciam, quase de imediato, um conjunto de práticas e políticas de correção dos problemas detetados (Grek, 2010). Esse conjunto de reformas tem resultado, resumidamente: i) na *standardização* dos programas curriculares, que postulam uma maior presença da literacia em todas as áreas do currículo e se centram na aprendizagem ao longo da vida, na cidadania e na preparação para o mercado do trabalho; ii) na fixação de metas e de testes; iii) na aposta na autogestão das escolas; iv) numa maior responsabilização dos professores; v) na garantia da qualidade do ensino através da sua inspeção (Afonso & Costa, 2009; Ozga & Lingard, 2007).

A título de exemplo, segundo variadíssimos autores (Afonso & Costa, 2009; DataAngel Policy Research Incorporated, 2009; Dionísio, Castro, & Arqueiro, 2013), em Portugal, desde 2000, várias iniciativas têm vindo a ser desenvolvidas com estes propósitos, tais como: as novas ofertas educativas e formativas, como os cursos de Educação e Formação de Adultos (2000), os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (2001) e os Cursos de Educação e Formação de Jovens (2004); o PNL – Plano

Nacional de Leitura (2006); o reajustamento do quadro de habilitações para a docência (2007); a avaliação do desempenho docente (2008); o Programa Nacional do Ensino do Português (2009). Um outro exemplo é a Irlanda, onde, após uma descida drástica na pontuação obtida pelos estudantes em literacia da leitura, no PISA 2009 (31 pontos em relação a 2000), foi desencadeada uma ação nacional de questionamento das políticas educativas nacionais que culminou na introdução, nas escolas, da “Estratégia Nacional para a melhoria da Literacia e da Numeracia” (“National Literacy and Numeracy Strategy” - NLNS), assim como no subsequente e conseqüente aumento da importância atribuída à avaliação, através da aplicação sistemática de testes padronizados, como meio de melhorar e apoiar a aprendizagem da literacia (Murphy, 2018).

Com base neste quadro atual dos contextos educativos europeus, este texto visa descrever exemplos de programas, projetos, medidas políticas de literacia, implementadas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, quanto a objetivos, atores, contextos, atividades e recursos, identificando não apenas as semelhanças e diferenças que entre elas se estabelecem, mas também as abordagens de literacia que lhes subjazem. No que diz respeito a Portugal, focando, especialmente, o PNL e levando a cabo um estudo de caso, discute-se a forma como esta iniciativa tem sido recebida e ‘recontextualizada’, ao nível curricular e escolar, apresentando alguns indicadores do seu impacto no sistema educativo nacional, bem como os significados atribuídos à literacia nestes contextos. Em última instância, visa-se perceber se os discursos escolares dominantes sobre as práticas textuais dos estudantes – tradicionalmente assentes num entendimento da literacia como um conjunto de ‘skills para a vida’ (Clarke, 2005) – estão ou não a ser influenciados pelas ‘abordagens sociais’ (Fransman, 2005) que consideram as práticas situadas, contextualizadas e diversificadas de leitura e de escrita.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Este estudo centra-se nos contextos educativos de Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, pelas afinidades socioculturais e educativas que entre estes países se podem estabelecer e por serem alguns dos mais afetados pela crise económica, na Europa.

Os exemplos de programas, projetos, medidas políticas de promoção da literacia recolhidos nestes cinco países destinam-se aos adolescentes (jovens entre os 10 e os 18 anos, do 5º ao 12º ano de escolaridade); inserem-se em três áreas definidas pelo High Level Group of Experts on Literacy (HLG, 2012) e pelo projeto ELINET – European Literacy Policy Network (EAC/S05/2013) (ELINET, 2015) como áreas-chave de intervenção política no campo da literacia (criação de mais e melhores ambientes de literacia; aumento da qualidade do ensino para a literacia; aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia) e a data da sua implementação é igual ou superior a 2000, por ser este o ano em que se realizou o primeiro teste PISA e em que foi estabelecida a ‘Estratégia de Lisboa’.

Para a sua identificação foram consultados três tipos de fontes de informação: especialistas e investigadores nacionais; *websites* das várias instituições e organismos, tais como Ministérios da Educação e bibliotecas; documentos produzidos no âmbito de estudos internacionais, nomeadamente, os relatórios da OCDE, da Rede Eurydice e do projeto ELINET. Simultaneamente, foi criada uma base de dados com os documentos referentes aos exemplos identificados, como, por exemplo, legislação, normas ou orientações, referenciais, planos de trabalhos, relatórios e panfletos. Após a organização dos dados, foram contactados os representantes de cada país na rede ELINET, no sentido de validarem as informações.

Destes procedimentos resultou um *corpus* de trabalho de 126 iniciativas: 32 de Portugal; 24 de Espanha; 16 da Grécia; 20 da Roménia; 19 da Irlanda; 15 nas quais um ou mais países do estudo participam.

Para o estudo de caso português, selecionou-se, entre os 32 exemplos nacionais, o único explicitamente assumido como uma medida política de promoção da literacia entre os adolescentes: o PNL. De facto, de acordo com os documentos oficiais, esta iniciativa “constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia da população

em geral e, em particular, dos jovens” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, 12 de julho).

Procedeu-se, seguidamente, à consulta *online*, de várias fontes de informação científica, de estudos (artigos, relatórios, dissertações e teses) sobre o PNL, realizados entre 2006 e 2018. Consideraram-se, para a análise de conteúdo, 4 relatórios de avaliação (R1, R2, R3, R4); 5 dissertações de mestrado (D1, D2, D3, D4, D5); 2 teses de doutoramento (T1, T2).

Foram também aplicados inquéritos por entrevista a três docentes (‘Elisabete’, professora bibliotecária há 15 anos; ‘Raquel’, professora de português do 2º ciclo com 18 anos de serviço; e ‘Carolina’, professora de português-inglês do 3º ciclo e secundário com 8 anos de serviço) em funções, no ano letivo 2017/2018, em estabelecimentos de ensino público do centro e sul do país. Com estas entrevistas visa-se completar a informação recolhida na meta-análise e obter um panorama mais atual e contextualizado do modo como o Plano está a ser recebido nas escolas.

CINCO CONTEXTOS EDUCATIVOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE LITERACIA SEMELHANTES

Com base na análise de conteúdo das descrições e dos documentos das 126 iniciativas recolhidas, verifica-se que elas são bastante semelhantes, nos objetivos, nos sujeitos envolvidos, nos contextos em que ocorrem, nas atividades que desenvolvem e nos recursos utilizados.

No que diz respeito aos objetivos, a maioria visa elevar os níveis de literacia dos seus intervenientes; desenvolver as competências de leitura dos estudantes; melhorar os desempenhos linguísticos/de comunicação dos jovens; melhorar os resultados escolares; desenvolver competências profissionais dos professores/formadores. Os principais atores envolvidos no seu desenvolvimento e implementação são: professores/formadores, escolas ou outras instituições de ensino e bibliotecas. Decorrem, sobretudo, em contexto escolar (principalmente, dentro da sala de aula, mas também nas bibliotecas escolares), em ambientes de aprendizagem formal e não-formal. As atividades mais realizadas consistem no apoio/desenvolvimento da leitura, na produção de materiais pedagógico-didáticos, na organização/participação em eventos e no apoio/desenvolvimento de atividades de utilização das TIC. Os recursos usados são privilegiadamente em suporte tradicional, entre os quais se destaca o livro (literário), e, com menor incidência, os digitais, tais como, computadores, *tablets* e telemóveis.

Mediante estas características é possível concluir que, apesar dos apelos internacionais para a diversificação de contextos e atores (ELINET, 2015; HLG, 2012), estas iniciativas continuam muito vinculadas à escola e à sala de aula, sendo os professores os seus principais promotores. Além disso, embora a escrita seja cada vez mais considerada a forma dominante da literacia de massas (Brandt, 2015), a atividade linguística mais valorizada entre os exemplos em análise é a leitura. Ainda que esta atividade ocorra, cada vez mais, em ambientes digitais, a preocupação destas iniciativas parece ser o livro e, particularmente, o livro literário, afastando-se, deste modo, dos mundos de leitura diversificados dos adolescentes.

O foco e a importância atribuídos à leitura são visíveis, desde logo, pelos títulos. Com efeito, 41 são compostos pelas palavras ler/leitura/leitor (por exemplo, “Ler+ em família”; “Históri@s e Leitur@s”; “Metropolitano de Leitura”; “Famílias Leitoras”; “Leitura em pares”; “Hora da leitura”; “Círculos de Leitura”; “Campanha Direito a Ler”) e 6 com a palavra livro (“Bookraft”; “Centro Nacional de Livros da Grécia”; “Batalha de Livros”; “Livros que se tornam filmes”; “Faz um Livro”; “Apresentemos um livro – *O Príncipezinho*”).

Através de uma análise do discurso, levada a cabo para dar sentido às diferenças encontradas, designadamente, as relativas aos objetivos destas iniciativas, conclui-se que a maioria, ao enfatizar as preocupações com os ‘resultados dos exames’, com a aquisição de ‘competências-chave’ e de ‘habilidades’, com a ‘elevação dos níveis de literacia’, remete para uma abordagem de literacia muito próxima da ‘autónoma’ (Street, 1984, 2014), centrada nas

competências, na avaliação dessas competências e no seu impacto na vida profissional dos sujeitos (Fransman, 2005; Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011; Street, 2014). Exemplo evidente disso é o programa “Círculos de Leitura”, da Roménia, que visa, de acordo com os documentos examinados, “to improve the students’ literacy skills, which are tested in national examinations” e que se assume como “a practical solution to the problem that occurs in the development of students’ reading/literacy skills”. Também o projeto espanhol “Estratégias motivadoras para evitar o abandono escolar e melhorar as competências” parece centrar as suas preocupações nas taxas de abandono escolar, sobretudo, pelo facto de estes adolescentes saírem das escolas sem as “competencias matemática y comunicación lingüística” necessárias à integração na vida profissional.

No entanto, há também algumas que parecem valorizar as práticas situadas dos estudantes. A “Campanha Direito a Ler”, que se encontra a ser implementada na Irlanda, é um desses casos. Esta campanha tem como finalidade “to embed the development of literacy into the lives of communities”, o que permite argumentar que o seu objetivo é, de facto, ajudar os jovens a apoderarem-se das práticas de leitura e de escrita, tendo como base as finalidades, os ambientes, os espaços em que esses jovens se movimentam e se inserem, assentando, deste modo, numa visão da literacia mais centrada nas práticas sociais dos sujeitos. Um outro exemplo, no qual parece começar a ecoar este modo de perspetivar a literacia, é a já referida NLNS, lançada em 2011, também na Irlanda. Esta estratégia defende que “Young people need to engage in a range of areas of learning and the starting point for their learning should reflect their needs and interests”, considerando, tal como a ‘abordagem social’ da literacia (Fransman, 2005), que as práticas textuais decorrentes dos interesses pessoais dos sujeitos – “ruling passion” (Barton & Hamilton, 2012) – devem servir de ponto de partida para o desenvolvimento de fluência no uso de textos.

O IMPACTO DO PNL NAS ESCOLAS: DO DISCURSO OFICIAL À REALIDADE EDUCATIVA ATUAL

De acordo com o discurso oficial do PNL, representado pelos relatórios de avaliação encomendada ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e por uma das teses de doutoramento produzida com base nos dados de tais relatórios, esta medida política teve (e continua a ter) um impacto considerável nas escolas a todos os níveis. Associam-se à sua implementação, entre outros dados, uma maior presença da leitura e dos livros nas salas de aula e na escola; uma maior motivação dos alunos para a leitura; o aumento do número de requisições de livros; uma maior articulação entre os diferentes atores educativos; mudanças significativas nas práticas letivas (R1, R2, R3, R4, T2).

No entanto, a análise de discurso das entrevistas e dos restantes trabalhos académicos acima assinalados (D1, D2, D3, D4, D5, T1) põe em evidência que estas dinâmicas e mudanças foram sendo esbatidas e silenciadas, ao longo dos anos, sendo notória uma certa desmotivação e desinteresse dos professores, sobretudo de português – um dos atores mais ligados ao Plano – pelas suas atividades e indicações:

(...) mas eu sei que há colegas que não as põem em prática. Punham e agora deixaram de pôr. Nas questões relacionadas com leitura de livros, sim. (Raquel)

Na altura, penso que as pessoas estavam mais envolvidas e tinham-no sempre presente. E eu acho que com o decorrer dos anos isso foi ficando assim quase esquecido. (Raquel)

(...) percebemos o afastamento dos professores face a estas propostas. (...) não deixa de indiciar desvalorização por parte dos professores, (...) nem a atitude claramente distanciadas face às propostas do PNL. (T1)

Esta constatação acaba por ser reforçada pelo facto de o desenvolvimento do PNL estar, atualmente, de acordo com as mesmas fontes, mais a cargo das bibliotecas escolares,

restringindo-se a ações pontuais, particularmente, a Semana da leitura e o Concurso Nacional de Leitura.

(...) há uma semana em que se comemora a leitura, que é a Semana da Leitura, em que são lançados por essa altura esses concursos (...). O que eu noto realmente, que eu disse há bocado, noto cada vez menos...vontade, no fundo, dos professores de...até de incentivarem os próprios alunos a participarem nas iniciativas do PNL. Somo nós aqui sempre que...Também é nossa responsabilidade, porque a responsabilidade recaiu sobre nós com o PNL, e nós tentamos realmente que isso aconteça. (Elisabete)

Fala-se só nos concursos e nos projetos a que estamos habituados. Não se fala mais nada para além disso. (Raquel)

(...) esta professora não deixa de desocultar a importância da realização da Semana da Leitura, espelhando, no entanto, um certo cepticismo face ao impacto do PNL, quase restringindo-o às actividades realizadas durante essa semana (T1)

A interdisciplinaridade e a transversalidade curricular não parecem estar a ser postas em prática, desde logo, porque os professores, que não são da área disciplinar de línguas, não parecem assumir como sua, ao contrário do que os documentos reguladores desta iniciativa preveem, a responsabilidade de promover e desenvolver a leitura, desvalorizando as orientações e sugestões do PNL:

O PNL e as preocupações com a leitura e assim continuam circunscritas às aulas de Português e também muito à biblioteca escolar. E não noto nos meus colegas das outras disciplinas esta preocupação. (Carolina)

"não parece haver, nos representantes dos professores de outras áreas de conhecimento, uma consciência dos modos de operacionalizar a leitura numa lógica de transdisciplinaridade. (T1)

Também o objetivo de motivar os jovens para a leitura parece, pelo menos no dias de hoje, não estar a encontrar condições para a sua concretização, na medida em que foram identificadas referências à desmotivação dos estudantes para esta prática, o que se reflete, de certo modo, na redução do número de requisições de livros:

São muito poucos os meninos que vêm aqui fazer requisições de livros, por exemplo. (Elisabete)

(...) porque eu sei que os miúdos não gostam de ler (Raquel)

(...) decréscimo de interesse pelas actividades [de leitura] (...) à medida que se progride na escolaridade. (D2)

As razões encontradas para este cenário de apatia e desinteresse generalizado e gradual são de várias ordens. A não obrigatoriedade do Plano, a falta de inovação nas propostas lançadas, a falta de acompanhamento na sua implementação, a redução do financiamento e a preocupação dos professores com o cumprimento dos programas são as mais destacadas:

Havia mais dinamização e, se calhar, porque era novidade, a adesão foi maior. Porque no fundo, as iniciativas...algumas continuam a ser as mesmas. (Elisabete)

Só que realmente devia haver outro apoio que não existe, pronto! (Elisabete)

(...) a preocupação do corpo docente, (...) em cumprir os planos curriculares, não encarando ainda a leitura como um tempo enriquecedor para aquisição das competências definidas no currículo, mas sim como um tempo tirado ao cumprimento dos programas. (D2)

Com base neste quadro, é possível aferir que, com o passar dos anos, a presença do PNL nas escolas foi enfraquecendo, resultando na diminuição da sua importância para a comunidade educativa, em geral, bem como do seu impacto.

CONCLUSÕES

Atendendo à análise do modo como o PNL está a ser implementado e recebido nas escolas portuguesas, depreende-se que esta iniciativa tem vindo a promover atividades pontuais e, quase exclusivamente, de dinamização do livro (mais até do que a leitura), não parecendo reunir condições para atender à atual diversidade de práticas de literacia dos jovens. Na medida em que está muito vinculada à escola, mais especificamente, à biblioteca e às aulas de português, não parece estar a conseguir alargar o seu âmbito de intervenção a outros contextos e mediadores. Acresce, ainda, o facto de, como salienta Gamboa (2010), não apresentar, nos seus objetivos, pelo menos de forma explícita, a necessidade de construção de estudantes “utentes” (Dionísio, 2005) de textos, nem estratégias ou propostas pedagógicas para tal.

Neste sentido, o PNL – à imagem do que acontece, como vimos, com a maioria dos exemplos recolhidos nacional e internacionalmente aqui apresentados – assenta numa conceção restrita das práticas de leitura e de escrita, afastando-se da dimensão ‘transformadora’ (Fransman, 2005) ou ‘emancipatória’ (Macedo 2000) da literacia. Tal dimensão é, porém, valorizada nos seus documentos reguladores, ao enfatizar-se a importância de desenvolver a leitura de modo a permitir que os jovens saibam “lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da ciência e desfrutar as grandes obras da literatura” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, 12 de julho).

No novo quadro estratégico do Plano (PNL, 2017), face aos “bons resultados alcançados” (p. 9), são reforçadas as intenções e os objetivos definidos em 2006. São, no entanto, reconhecidas algumas das limitações e problemas aqui realçados, aos quais o ‘renovado’ programa pretende responder, através: i) do alargamento dos públicos destinatários; ii) do investimento “em novas vertentes de intervenção, de acordo com uma perspetiva mais integrada das ciências, da literatura, das artes e das tecnologias digitais” (p. 9); iii) da aposta na escrita; iv) da expansão do “campo conceptual do Plano, que passa a incluir a literacia verbal, da informação, mediática, digital e outras, numa ótica dirigida ao desenvolvimento de competências de multiliteracia” (p. 9); e v) da inclusão de novos parceiros e organismos.

Percebe-se, assim, uma certa intenção de mudança, por forma a responder aos apelos internacionais, nomeadamente do HLG (2012), no sentido da adoção, no contexto educativo português, de uma abordagem cooperativa para promoção da literacia que abranja todas as faixas etárias, que envolva todos os agentes e atores educativos e em que se diversifiquem os materiais e as estratégias de leitura e de escrita, de modo a incluir-se as tecnologias digitais (HLG, 2012).

Fica, porém, a dúvida em relação à forma como serão operacionalizadas as novas iniciativas, atividades e projetos e aos usos que serão dados às suas mais recentes orientações e recomendações.

REFERÊNCIAS

- Addey, C. (2014). *Why do countries join international literacy assessments? An Actor-Network Theory analysis with case studies from Lao PDR and Mongolia* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). Recuperado de <https://ueaeprints.uea.ac.uk/52185/1/2014AddeyCCLPhD.pdf>
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do

- XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London/New York: Routledge Linguistics Classic.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Carvalho, L. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1009-1036.
- Clarke, J. (2005). Whose Skills? Whose Life? Skills or life in the context of informal learning. Recuperado de <http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf>
- Comber, B., & Hill, S. (2000). Socio-economic disadvantage literacy and social justice: learning from longitudinal case study research. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 79-98.
- Council of the European Union (2012). Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(01)&from=EN).
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: GEPE.
- Dionísio, M. L., Castro, R. V. & Arqueiro, A. (2013). Literacies in the workplace. Social conditions, practices and meanings. In D. Masny (Ed.), *Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Guattari perspective* (111-125). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dionísio, M. L. (2005). Pedagogia da leitura: princípios e práticas. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 29-40). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- ELINET (2015). ELINET Country Report. Frame of reference. Recuperado de http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Framing_Text_Country_Reports_28052015_website.pdf.
- Fransman, J. (2005). Understanding literacy: a concept paper. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life, 2006*. Paris: UNESCO.
- Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. (Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro).
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3ª ed.). London: Routledge/Falmer.
- Graff, H. (1986). The History of Literacy: Toward the Third Generation. *Interchange*, 17(2), 122-134
- Green, B., Hodgins, J., & Luke, A. (1994) *Debating literacy in Australia: a documentary history, 1945 – 1994*. Sydney: Australian Literacy Federation
- Grek, S. (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy ‘Problems’: problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.
- Hamilton, M. (2012). *Literacy and the politics of representation*. New York: Routledge.
- Hamilton, M., & Barton, K. (2000). The international adult literacy survey: what does it really measure?. *International Review of Education*, 46(5), 377–389.
- Hamilton, M., & Pitt, K. (2011). Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 596-605.
- Hamilton, M., Maddox, B., & C. Addey (Eds.) (2015). *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- HLG (High Level Group of Experts on Literacy) (2012). *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Jakobi, A. (2009). International organizations and world society: studying global policy development in public policy. *TranState working papers, No. 81*. Recuperado de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/27904/1/598963499.PDF>.
- Lahire, B. (2005). *L'Invention De L'illettrisme*. Paris: La Découverte.
- Lingard, B., Martino, W. & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy, 28*(5), 539-556.
- Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade, 37*, 84-99.
- Martens, K., & Wolf, K. (2009). Boomerangs and Trojan Horses: The Unintended Consequences of Internationalizing Education Policy through the EU and the OECD. In Amaral, A., G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen, (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 81–107). Hamburg: Axel
- Murphy, B. (2018b). Reflecting on contemporary and future literacy policy and direction for Irish schools: the National Literacy and Numeracy Strategy and Beyond. In B. Culligan & M. Wilson (eds.), *Perspectives on literacy: bringing voices together* (pp. 5-18). Dublin: Literacy Association of Ireland.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative research in education: A mode of governance or historical journey?. *Comparative Education, 39*(4), 423-438.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (pp.65-82). London: RoutledgeFalmer.
- PNL (Plano Nacional de Leitura) (2017). *Quadro estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. Recuperado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/quadro_estrategico_pnl_2027.pdf
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006. (2006). Aprovação do Plano Nacional de Leitura. *Diário da República, 1.ª Série*, 133.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy, 28*(5), 710-725.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Magno, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial. (Trabalho original publicado em 1995).
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life 2006*. Paris: UNESCO Publishing.

ENTRE CILA E CARÍBDIS: INTRANSITIVIDADES DA LEITURA LITERÁRIA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pedro Balau Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS PROGRAMAS E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS

Na recente revisão curricular operada nos ensinos básico e secundário, houve inúmeras opções estruturais e metodológicas que transitaram das anteriores versões programáticas. Outras, adotadas na versão do Ensino Básico, transferiram-se para o currículo do Ensino Secundário. Um desses legados que se transportou entre as estruturas curriculares foi a designação do domínio da *Educação Literária* (EL). Assim, na versão atualmente em vigor (2015), o Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturaram-se em “quatro domínios de referência no 1º e no 2º Ciclos (*Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática*) e cinco no 3º Ciclo” (Buescu et al., 2015, p. 3). Neste último, os autores optam por separar os domínios da Leitura e da Escrita.

Nas fundamentações e caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico (doravante designado como 1º CEB), a EL sofre uma pequena alteração terminológica nos dois primeiros anos de escolaridade, passando a designar-se *Iniciação à Educação Literária*, pois, na opinião dos autores, “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania”, ao mesmo tempo que “O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos modos, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8). Por essa razão optam por, à semelhança dos restantes programas e anos e, especificamente, para o domínio da Educação Literária, realizar “uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (Buescu et al., 2015, p. 8), ainda que esses sete títulos indicados possam ser complementadas com outras leituras, de carácter autónomo, e com o contributo do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Os autores têm o cuidado de referir que no domínio da EL devem convergir, obrigatoriamente, “numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados” (Buescu et al., 2015, p. 28), uma vez que se considera que só uma visão integrada do programa faz sentido, e “não por uma visão estreita de especialização” (Buescu et al., 2015, p. 28) que, nesta faixa etária, não seria produtiva nem consequente. É esse o motivo pelo qual os conteúdos e descritores de desempenho para o Ensino Básico permitem uma conjugação dos diferentes domínios, de forma a sustentar o ensino-aprendizagem de modo integrado.

Assim, o 1º e o 2º Ciclos do Básico são compostos por quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. A associação da Leitura e da Escrita é justificada à luz da “pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos” (Buescu et al., 2015, p. 19). No 2º CEB, a EL esteia-se numa lista anual de oito textos que se aconselha a serem encorpadas, também e sempre, com os contributos provindos do PNL.

Como referimos, uma das alterações estruturais surge no início do 3º CEB: a separação dos domínios da leitura e da escrita, uma vez que os autores consideram que, ao abrigo de investigação nestas áreas, os objetivos de cada um deles se tornam mais complexos

e exigentes. Referem, a título de exemplo, o estudo de Lee e Spratley (2010) que defende a existência de dois estádios: um compreendido entre o 1º e o 6º ano – dedicado a aprender a ler, “learning to read” e o seguinte, contido entre o 7.º e o 12º ano, em que se privilegia o ler para aprender, “reading to learn”.

Por sua vez, o programa para o Ensino Secundário estrutura-se em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática –, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania. Os autores referem que a

(...) não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária, no seguimento das Metas Curriculares do Ensino Básico, consagra, por sua vez, dois pressupostos essenciais: o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita. (Buescu et al., 2015, p. 4)

Ou seja, em qualquer dos anos que compõem os ciclos de ensino, e salvas as disparidades entre cada um deles, o domínio da EL mantém-se com uma identidade, objetivos e autonomia próprios. Esta opção é legítima e teoricamente sustentável e, se devidamente operacionalizada, cumpre de forma cabal os propósitos curriculares.

ENTRE CILA E CARÍBDIS: ONDE COMEÇA A LEITURA E TERMINA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA?

Na verdade, e nas práticas educativas, nem sempre estas confluências se tornam fluídas e/ou são norteadas com maleabilidade e articulação. Vem esta consideração a propósito de uma dificuldade que pretendemos identificar e que resulta da auscultação das vozes de alguns docentes que trabalham diariamente com os alunos e se debatem, por vezes, com dúvidas e com questões de difícil resposta ou de fatigante dissolução. Assim, a primeira delas prende-se com a separação prática dos domínios da Leitura e da Educação Literária no Ensino Básico, e no caso em apreço, até ao final do 2º CEB. Se do ponto de vista curricular e teórico, esta divisão não ergue obstáculos, na prática docente, nem sempre esta simplicidade se consegue transpor para a tarefas da aula.

Muitos alunos manifestam dificuldade em compreender a separação entre Língua, Leitura e Educação Literária. E, mormente, entre Leitura e Educação Literária, uma vez que uma se identifica e traduz na outra. Na realidade, alguns alunos identificam a EL como a “lista de livros para ler” e a leitura como as atividades em torno dos textos, a leitura em voz alta na sala de aula, e as questões de compreensão e de interpretação a que os textos (ou o Programa) obrigam. Também reconhecem o domínio da Leitura com a atividade de *leitura autónoma*, mas com maior dificuldade, conseguem compreender que todas essas atividades são, basicamente, um exercício de leitura diretamente intersetado pela Educação Literária.

É certo que, neste grau de escolaridade, os alunos não necessitam de ter a perceção exata das questões e das fronteiras terminológicas respeitantes aos domínios, mas a verdade é que, no plano didático, os manuais, as fichas de trabalho e, sobretudo, a avaliação, acabam por legitimar, sobremaneira, a subdivisão artificial dos domínios. Por outras palavras, aquilo que os autores previram e desenharam sob o signo da indivisibilidade, depois no plano prático, pode redundar exatamente no oposto, e assomar aos olhos dos alunos, de alguns docentes e, sobretudo, nas práticas letivas de Português, com uma atomização considerável, em que cada domínio parece ganhar vida própria, autonomizar-se e deixar de dialogar profundamente com os domínios confinantes. Este é um perigo que parece ter mais expressão e visibilidade após os dois primeiros anos de escolaridade no 1º CEB e se estendem, de modo mais significativo ao 2º CEB. Desta reflexão, deixaremos, intencional e expressamente, de parte toda e qualquer consideração sobre o 3º Ciclo e sobre os anos letivos 10º, 11º e 12º que compõem o Ensino Secundário português.

No plano das práticas no 2º CEB, alguns docentes parecem sentir dificuldade em trabalhar os domínios de forma articulada, sobretudo, o da Leitura e da Educação Literária. Enquanto no 1º Ciclo o trabalho sobre a leitura – sobretudo, nos primeiros dois anos – é constituído por um desenvolvimento de competências técnicas na área da decifração e da aprendizagem do processo em si mesmo, o investimento nos dois anos e ciclos seguintes não vai nesse sentido. Na verdade, o rumo imediato é na direção do trabalho sobre a compreensão na leitura, na interpretação e no desenvolvimento do espírito crítico e do gosto por uma atividade que já devem dominar plenamente.

Após estes anos de trabalho com o Programa, alguns docentes e, sobretudo, os alunos, identificam aspetos ou obstáculos que lhes colocam mais desafios de gestão, nomeadamente quando apontam que alguns conteúdos que se encontram no domínio da EL pertencem, também, ao domínio da leitura. Citam, como exemplos, entre outros, a “antecipação de conteúdos”, a “expressão de sentimentos e de emoções”, o uso de “trava-línguas” e de “lengalengas”, a identificação e deteção das “intenções e emoções das personagens”, as “inferências de sentimento-atitude”, a “alteração de passagens do texto narrativo”, entre outros.

De facto, estes conteúdos não são exclusivos da EL; eles marcam presença assídua em outros textos que não pertencem à esfera do literário e, talvez por isso, alguns alunos tenham dificuldade em distinguir com precisão em que domínios estão exatamente a trabalhar. Mas se esta dificuldade é menos significativa para os alunos, pode não ser para os professores em determinadas situações e contextos, como é o caso sempre difícil das avaliações, com peso cada vez mais excruciante no nosso sistema de ensino. Se a “recriação de textos” e “produção de textos” é escrita e leitura, também pode ser “educação literária”.

Estas questões, apesar de pontuais, são identificadas como aspetos que constituem, por vezes, obstruções, não tanto ao trabalho em torno deles, mas sim na exposição e justificação das tarefas junto dos alunos e, cada vez mais dos pais, que por vezes inquiram as opções científicas, metodológicas e avaliativas do professor. São, por exemplo, ainda os casos de conteúdos do 3º ano do 1º CEB, como “inferências de tempo, de instrumento, de objeto”, “reconto”, “interpretação de sentidos da linguagem figurada” ou mesmo “Alteração de elementos na narrativa (personagens, ações e títulos), “Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista”, uma vez que estes conteúdos podem e são aplicados a enunciados não literários e em textos e contextos comunicacionais que não têm qualquer cunho de literariedade.

No 4º ano do 1º CEB há ainda outros conteúdos que parecem apresentar algumas arduidades de categorização quando estão inseridos exclusivamente no domínio da EL, tais como: “coordenadas de tempo e de lugar”, “divisão estrutural do texto em partes”, “inferências de agente-ação, de causa efeito, de problema-solução, de lugar e de tempo”.

Esta dualidade também surge no 2º CEB em determinados conteúdos, como, por exemplo: “contextos temporal e espacial, ação; relações entre personagens e entre acontecimentos”, “Inferências”, “Resposta a questões sobre o texto”, “Reescrita de texto com alterações”, “Comparação de versões de um mesmo texto”, entre outros. Relativamente aos programas do 3º CEB, – e apesar de não nos focarmos neles – há, igualmente, alguns conteúdos que podem ter uma leitura análoga ou, pelo menos, serem de difícil categorização apenas no domínio da EL, umas vezes fundindo-se com o domínio da Leitura, outros da Escrita e, por vezes, de ambos. É, claramente, uma questão ordinária, se atendermos à natureza e essência daquilo que é, realmente, a literatura. E não é, de modo nenhum, uma opção curricular que constitua um erro, tanto mais que os autores esclarecem, por diversas vezes ao longo do documento, que os domínios devem ser trabalhados segundo o princípio da complementaridade. Para os docentes do 1º CEB, muito familiarizados com o regime de ensino pluridisciplinar, este é um desafio que não constitui novidade.

Outro dos aspetos sobre os quais gostaríamos de discorrer com brevidade, prende-se com a existência de uma lista de obras de leitura obrigatória que, não raro, se assume (talvez erradamente), como *um cânone literário* para este ciclo; e ainda com a eventualidade de subsistirem algumas dissonâncias mais ou menos significativas entre as escolhas textuais

para esta faixa etária e as expectativas, maturidade e desenvolvimento do jovem leitor. Na realidade, os documentos curriculares em causa contêm uma lista de textos para trabalhar especificamente o domínio EL.

Assim, no 5º ano, são oito, com algumas indicações optativas e com especificações mais precisas, por exemplo as que dizem respeito ao número de poemas, de contos ou lendas mas também de fábulas. Entre estas sugestões, que incluem autores como Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães, Alves Redol, Ilse Losa, Sophia de M.B. Andresen, Manuel António Pina, La Fontaine, Esopo ou Virginia Woolf, pode (e deve) o docente propor outros textos ou autores. Estas sugestões não devem ser perspetivadas como um *cânone escolar*, não só porque seria muito redutor e não traduziria a riqueza e a variedade de textos e de autores que podem constituir leituras significativas e motivantes para esta faixa etária, mas ainda porque, muito provavelmente, a experiência diz-nos que alguns dos textos podem estar desajustados às expectativas destes jovens leitores. Uns pecarão por estarem mais aquém, mas outros, seguramente, por estarem já fora dos interesses dos alunos. Sem querermos cometer o gravoso compromisso de identificar alguns destes textos, a verdade é que quem trabalha com os alunos deste ciclo verifica, amiúde, o aparente desacerto de interesse entre certos textos e os alunos que os leem e/ou com que eles trabalham. Não esqueçamos, por exemplo, que alguns deles, como são o caso das lendas e contos, ou de textos como a *Fada Oriana* ou as fábulas de La Fontaine ou de Esopo, foram já objeto de leitura no 1º Ciclo, quer integralmente, quer em excertos propagados no corpo dos manuais escolares.

Os mesmos reparos podemos fazer aos textos aconselhados para o 6º ano. Alice Vieira, António Mota, Garrett, Maria Alberta Menéres, Manuel Alegre, Manuel António Pina, Sophia de M. B. Andresen, Daniel Defoe ou os irmãos Grimm são autores de presença firmada no plano curricular. Mas, também alguns destes tiveram já assento garantido no ciclo precedente. Alguns docentes consideram mesmo que, neste final do 2º Ciclo do Básico, certos textos estão muito aquém dos gostos dos alunos, uma vez que não só se distanciam dos seus interesses focais, como já não constituem novidade, uma vez que foram objeto de leitura orientada ou autónoma em anos prévios. E citam, por exemplo, os contos de Grimm, o Robinson Crusóe, Ali Babá, ou os textos do *Romanceiro*. Esta é, aparentemente, uma questão que não parece constituir um grande entrave ao domínio da Educação Literária *per se*; todavia, se pensarmos de modo mais abrangente na formação de um leitor, nos modos de cativação para a leitura, a nossa perspetiva pode alterar-se de forma mais significativa. Embora não estejamos a apreciar a lista de obras para o ciclo seguinte, a verdade é que a leitura atenta, informada e, sobretudo, alicerçada na prática docente, permite-nos identificar também alguns textos que estão no 7º, 8º e 9º anos e que alguns professores consideram estar desajustados da maturidade do aluno-leitor; uns por excesso, outros por defeito.

Obviamente que esta aparente dessintonia não constitui a razão central para alguns dos problemas que atravessam o domínio da educação literária na Escola, e também não explica cabalmente certos constrangimentos que surgem na formação do leitor no 2º Ciclo do Básico. Tanto mais que estes textos podem (e na prática são) muitas vezes substituídos por outros constantes do acervo do PNL ou que estão incluídos nos manuais escolares. É, todavia, uma evidência a levar em conta quando nos debruçamos sobre a EL neste ciclo de escolaridade. A lista de textos e de autores deve ser perspetivada como um fio orientador, e não tanto como uma rígida prescrição. Embora não seja este o espaço para deflagrar esse debate, seria profícuo discutirmos as vantagens curriculares e didáticas de um cânone literário escolar mais diretivo, amplo ou, pelo contrário, mais indefinido, à semelhança de alguns documentos curriculares estrangeiros. Independentemente desta possibilidade, cremos ser de grande relevo compreender de modo mais profundo e rigoroso a eventualidade de existirem dissonâncias mais evidentes entre as seleções textuais para esta faixa etária, a expectativa dos alunos, o conhecimento anterior dos textos e, sobretudo o grau de adequabilidade entre os textos e uma geração de leitores que se reconfigura a um ritmo vertiginoso e a quem, eventualmente, o desenho curricular terá de acompanhar mais de perto e com redobrada atenção.

SOBRE A TRANSITIVIDADE DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOUTROS DOCUMENTOS CURRICULARES

Apenas por contraponto, faremos agora uma brevíssima incursão noutros documentos curriculares que ensaiaram soluções distintas da nossa. Por comodidade linguística, veremos apenas dois exemplos: o francês e o inglês.

No caso do primeiro, a organização curricular é ligeiramente distinta da portuguesa, uma vez que as competências se organizam de forma diferente. De facto, a estrutura programática para o ciclo correspondente ao ensino português compõe-se de: “comprendre et s’exprimer à l’oral”; Lire; Écrire e “comprendre le fonctionnement de la langue”. Também aqui a junção é realizada no âmbito da leitura e da escrita, porque:

Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l’efficacité. Leur acquisition s’effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres ap- prentissages ; néanmoins, le cycle 2 constitue une période déterminante. Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d’intérêt, à affiner leur pensée. (MENESR–DGESCO, 2015, p. 15)

A leitura do texto literário está incluída neste domínio, de forma muito evidente, uma vez que o programa refere: “La fréquentation d’œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d’auteurs... Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2” (MENESR–DGESCO, 2015, p. 15). Esses textos provêm da “littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre), ainda que sejam adaptados à idade dos alunos e à sua maturidade leitora.

No *Cycle 3*, os autores vincam a ideia de que “La littérature est également une part essentielle de l’enseignement du français : elle développe l’imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi” (MENESR–DGESCO, 2015, p. 97). É também curioso que se refira explicitamente que a literatura é “donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d’écriture”. No *Cycle 3*, “les textes littéraires font l’objet d’une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d’interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique” (MENESR–DGESCO, 2015, p. 97). Assim, “Cette culture littéraire est structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. En 6e, une thématique complémentaire est au choix du professeur” (MENESR–DGESCO, 2015, p. 97), entre géneros variados e textos de diferente tipologia.

É, ainda, de salientar que “Quelle que soit la forme de lecture choisie, les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou des extraits dans des manuels” (MENESR–DGESCO, 2015, p. 108). Esta indicação é preciosa, pois explicita a necessidade de utilização das versões integrais dos textos e não de meros excertos ou textos incluídos nos manuais, dificuldade que, entre nós, sabemos ser também um severo constrangimento.

O que se torna muito evidente nestas instruções curriculares, é a aliança entre a Escrita e a Leitura Literária. De facto, a menção é óbvia:

L’écriture est aussi un moyen d’entrer dans la lecture littéraire et de mieux percevoir les effets d’une œuvre, qu’il s’agisse d’écrire pour garder des traces de sa réception dans un cahier ou carnet de lecture, d’écrire en réponse à une consigne dans un genre déterminé pour chercher ensuite dans la lecture des réponses à des problèmes d’écriture (MENESR–DGESCO, 2015, p. 244).

Com efeito, e embora o domínio literário não constitua isoladamente um item programático, ele está sempre presente, ao afirmar-se que “L’acquisition d’une culture littéraire et artistique est l’une des finalités majeures de l’enseignement du français”, porque se acredita que os alunos “prennent gout à la lecture et puissent s’y engager personnellement; qu’ils soient, à cette fin, encouragés à lire de nombreux livres; qu’ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s’approprier cette culture et de l’organiser”. A literatura é, pois, sempre encarada como um elemento aglutinador de outras competências, uma vez que fortalece a imaginação, mas também enriquece o conhecimento do mundo, ao mesmo tempo que sustenta as atividades de escrita.

La constitution d’une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles. (MENESR–DGESCO, 2015, p. 227)

Por sua vez, no currículo inglês para os primeiros anos (Key Stages 1&2), a estrutura divide-se em: *Spoken language, Reading, Writing, e Spelling, vocabulary, grammar, punctuation and glossary*. Nos anos seguintes (Key Stages 3&4), os objetivos são “to promote high standards of language and literacy by equipping pupils with a strong command of the spoken and written word, and to develop their love of literature through widespread reading for enjoyment” (Department of Education, 2013, p. 13), ao mesmo tempo que se destaca a apreciação da rica e variada herança literária. Os principais domínios são: *Reading, Writing, Grammar and Vocabulary e Spoken English*. O documento faz menção explícita ao Ensino da literatura, ao referir que:

Through reading in particular, pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a key role in such development. Reading also enables pupils both to acquire knowledge and to build on what they already know. All the skills of language are essential to participating fully as a member of society; pupils, therefore, who do not learn to speak, read and write fluently and confidently are effectively disenfranchised. (Department of Education, 2014, p. 13)

Um dos objetivos que preside a todo o programa é “The overarching aim for English in the national curriculum is to promote high standards of language and literacy by equipping pupils with a strong command of the spoken and written word, and to develop their love of literature through widespread reading for enjoyment (Department of Education, 2014, p. 13). De facto, no âmbito da leitura, a leitura literária está incluída para “develop an appreciation and love of reading, and read increasingly challenging material”, incidindo sobre “a wide range of fiction and non-fiction, including in particular whole books, short stories, poems and plays with a wide coverage of genres, historical periods, forms and authors”.

Neste escopo estão incluídos textos de “English literature, (...) including prose, poetry and drama”, com uma indicação muito nítida para “re-reading books encountered earlier to increase familiarity with them and provide a basis for making comparisons”. Especificamente, na Key Stage 4, o programa prescreve “reading a wide range of high-quality, challenging, classic literature and extended literary non-fiction, such as essays, reviews and journalism.” Nesta lista incluem-se também Shakespeare, textos dos séculos XIX, XX e XXI e, ainda, “poetry since 1789, including representative Romantic poetry” (Department of Education, 2014, p. 18).

Estas instruções curriculares são muito interessantes uma vez que, à semelhança das nossas, tornam o texto literário um terreno de visita obrigatória, ainda que sejam mais livres nas escolhas que disponibilizam ao professor. Todavia, o que nos parece de maior relevo – e sem perder o foco desta nota muito breve sobre a transitividade do texto literário no currículo – é que, de facto, não isolam a literatura enquanto domínio. Pelo contrário, inserem-no no tecido profundo das competências de leitura e também da escrita.

Esta é mais uma opção de planeamento curricular, apenas desigual da usada em Portugal, e não confere qualquer demérito à solução encontrada pelos autores dos programas e metas curriculares para o Ensino Básico e Secundário. Trata-se, tão-somente, de uma perspetiva de carácter mais globalizante que não individualiza a educação literária enquanto domínio, tornando-o um ponto de passagem e de interseção curricular obrigatória.

Estas breves observações suscitam-nos, pois, alguns comentários possíveis, nomeadamente, os que dizem respeito sobretudo à forma como os alunos – mais do que os professores – leem e interpretam o Programa Curricular. Aguiar e Silva (1986, p. 40) resumia exemplarmente que “é o leitor que faz a literatura, mas um leitor configurado e, pode-se dizer, determinado por uma *comunidade interpretativa*”. Assim, e baseando-se em Fish (1980), o autor refere que “o conceito de literatura fundamenta-se sempre em propriedades formais dos textos produzidos numa determinada comunidade interpretativa – no mesmo estádio sincrónico e na mesma comunidade interpretativa, os critérios de literariedade dos leitores coincidirão com os critérios de literariedade dos produtores de textos” (Aguiar e Silva, 1986, p. 41). Por isso, a literatura ensina-se e, sobre este aspeto, não devemos ter dúvidas de natureza didática. As questões mais sensíveis começam quanto à forma e aos processos *como a ensinamos* e nos modos como ela chega aos alunos no território escolar.

Destas ponderações que se cruzam, desponta a ideia de que a literatura talvez possa sair a ganhar se a entendermos como uma *produção escolarizável*, em conjunto com outras áreas e domínios da língua, como são exemplo a leitura e a escrita. Trata-se, apenas, de sabermos até que ponto pode ou não ser mais produtivo, estremar a literatura como um domínio com vida própria curricular, ou em alternativa, considerá-la uma parte (significativa) a jusante da língua, da escrita, da leitura e, em certos casos, mesmo da oralidade. Esta é, possivelmente, uma dúvida que não sendo crucial e decisiva no desenho curricular de língua materna pode, todavia, fazer-nos pensar em possíveis opções e alternativas. Tudo porque a literatura é sempre parte integrante de todos os outros domínios.

A questão nasce, como estamos em crer, a partir do modo como os alunos perspetivam o fenómeno da literatura nos seus comportamentos escolares, a forma como muitos acabam por isolar a produção literária, os autores e os textos, considerando-os produtos deslaçados da leitura. É a leitura sempre literatura? Poderá ser sempre mais fácil aos alunos compreenderem o domínio da educação literária inserido na leitura? O texto literário constitui uma “unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados” (Aguiar e Silva, 1986, p. 575). É por essa razão que o mesmo autor especifica que, “Na sua linearidade, um texto literário pode ter uma dimensão muito variável, desde o texto lírico formado por um ou dois versos (...) até ao poema épico constituído por milhares de versos e ao romance tipograficamente materializado em muitas centenas ou até milhares de páginas” (Aguiar e Silva, 1986, p. 576).

Ora, na verdade, e em determinados contextos letivos, os alunos tendem a identificar o texto literário como aquele enunciado, longo e complexo, marcado por um poder autoral preciso e identificável, ora porque lhe é apresentado assim – como um produto cultural, histórico e social – ora porque vem chancelado pela tradição e pelo cânone dos estudos literários. São esses textos que, não raro, os alunos tendem a ver como desgarrado das dimensões da escrita, da leitura e mesmo da gramática. E, na verdade, essa percepção é errónea, redutora, e veicula uma inexata separação daquilo que é a língua, a literatura e como nelas coabitam a escrita e a leitura.

BREVES NOTAS FINAIS

O domínio da educação literária consignado nas Metas e no Programa curricular de Português para o Básico (Buescu et al., 2015) assume o propósito mais nobre de todos: o de formar o aluno enquanto leitor, fornecendo-lhe conhecimentos *de* e *sobre* a literatura, sobre a escrita mas também sobre os modos como a pode ler e dela usufruir. Rechou (2013) vinca a

ideia de que a educação literária permite ao leitor desenvolver um conjunto de saberes de natureza diversa, sejam eles culturais, sociais, históricos ou literários. É uma forma de enriquecimento de um capital simbólico que auxilia os alunos a “adquirirem ferramentas conceptuais e gnosiológicas para aprenderem a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural” (Azevedo & Balça, 2016, p. 3).

Na verdade, após a aquisição das competências decifradoras de leitura, o ato de ler não está a jusante nem a montante da Educação Literária. Ele é um meio, um processo inerente, transversal, endógeno à leitura do texto de literatura, – ou não –, seja qual for a tipologia ou a extensão, e não há conhecimento da literatura se não houver leitura. Independentemente dos motivos pelos quais todos lemos – e os alunos em particular – qualquer leitura realizada em âmbito escolar, sobretudo se for literária, terá de ser *transitiva*. Ou seja, deve ser consequente; ou na busca de um prazer ou evasão, na identificação e compreensão do outro, no entendimento do mundo, no alargamento do espírito crítico, no enriquecimento cultural, histórico ou do saber em geral, ou simplesmente por desejo de alteridade, de síntese ou sublimação emocional e afetiva.

Acreditamos que, por vezes, a escola pode não alcançar integralmente estes desígnios ou, pelo menos, pode não conseguir que uma parte significativa e substancial dos alunos saiam da escola a *gostar de ler*. Para esses alunos, a leitura literária é, em si mesma, *intransitiva*; não conduz a nenhum território imaginário, não gera vontade própria de ler, não se constitui como uma via futura; foi, é e será sempre, apenas uma atividade de cunho escolar e avaliativo. Mas nunca estabelecerá uma meta sedutora, após a saída da escola. Ora, a leitura literária não termina na educação literária que a escola possibilita, e esta não pode constituir uma soma estéril e higienizada de conteúdos, regras, marcos periodológicos, cunhos de autor, etc. Decididamente, a leitura de literatura só é eficaz se for uma *transação ativa e construtiva* entre o leitor e o texto, como preconizou Rosenblatt (1994).

A leitura, como exercício e atividade, só produz efeitos a longo prazo se for realmente extensiva e se conseguir desencadear no leitor a vontade e o desejo de se constituir como um *projeto* para além das aulas e, inclusivamente, para além das fronteiras cronológicas e espaciais da Escola. Parece-nos, pois, que neste âmbito, a educação literária deveria tornar-se mais ambiciosa do ponto de vista (extra)curricular. Por um lado, assumindo-se como realmente é: uma construção da língua. Por outro, verter-se, ela própria, num ensino mais apelativo e que convoque os conhecimentos prévios do leitor e a suas experiências ou projeções.

Na leitura literária, a atitude do leitor, a atividade sobre o texto e a as suas expectativas e conhecimentos jogam um papel importante e decisivo. Mas como referem vários investigadores (Giasson, 2007; Rosenblatt, 1994), a linguagem da literatura implica a atenção à língua, às regras e normas de escrita e aos protocolos de leitura. Ora, é nesse sentido que nos parece ser produtivo e útil questionar o modo como o domínio da Educação Literária se entrecruza com os demais constantes no Programa de Português. O texto literário é, por si só, um produto, mas enquanto resultado, é a soma de muitas outras partes, competências, capacidades, experiências, práticas e conhecimentos de variada ordem. O próprio domínio da escrita é, também ele, um constructo que a investigação tem provado ser complexo, quer de ensinar, quer de aprender. A escrita em si mesma, como ato sofisticado de produção, é comprovadamente também uma forma de construção de leitores e, assim sendo, é didaticamente rentável fazer cruzar o plano da escrita com o da Educação Literária.

Em suma, as nossas observações finais vão no sentido de repensarmos algumas possibilidades, do ponto de vista da articulação didática, de reequacionar os modos como poderíamos entrosar os domínios que compõem o programa e, sem desvirtuar os objetivos e os legítimos desígnios da Educação Literária, fazê-la cruzar de forma mais explícita com a leitura e com a escrita. Trata-se, afinal, de proceder a uma injeção natural de domínios, de feição a tornar mais evidente junto dos alunos que a Educação Literária não é apenas a soma de partes distintas do programa que são obrigados a cumprir, mas mais do que isso, constituem um domínio que é, simultaneamente tributário e credor de si mesmo. Estamos convictos de que, desse modo, a leitura literária e a cultura a ela associada será efetivamente

transitiva. O texto literário não pode continuar entre *Cila e Caríbdis*, vivendo quase um estatuto supletório ou exemplificativo de um tipo de leitura, pela simples razão de que não se pode desunir a literatura, e leitura e a língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). (Coord). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Department of Education (2013). The national curriculum in England - Key stages 1 and 2 framework document. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf.
- Department of Education (2014). The national curriculum in England - Key stages 3 and 4 framework document. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Giasson, J. (2007). *De la lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Lee, C. & Spratley, A. (2010). *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy*. NY: Carnegie Corporation of New York.
- MENESR–DGESCO (2015). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (Cycle 3)*. Paris.
- Rechou, B. A. (2013). *Educação literária e literatura infanto-juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

PORTUGUÊS: LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS

**Alexandra Espíndola¹, Flávia Walter², Helen Miranda³, Luciana Colussi⁴ &
Rosana Cuba⁵**

¹ Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari

^{2,4} Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

³ Rede Municipal de Camboriú

⁵ Instituto Federal Catarinense – Campus Bento do Sul

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Catarinense se assenta no tripé ensino-pesquisa-extensão, apresentando como missão institucional o desenvolvimento acadêmico em diálogo com a comunidade regional em que se insere (Lei 11.892, 2008). A partir dessa perspectiva, a extensão se perfaz da conjugação da produção científica incentivada pela pesquisa utilizada e, também, resultante da ação docente, com os saberes e demandas da sociedade, constituindo um ciclo de produção científica voltada e formada por meio da práxis freiriana concebida como compromisso profissional com a sociedade⁷ pautado na ação reflexiva (Freire, 1979).

Por essa razão, acredita-se que a partir dessa estrutura, os Institutos Federais assumem-se “[...] como espaço público e democrático a ser ocupado e constituído democraticamente, em que são acolhidas as diferenças, não somente no campo teórico, mas no campo da ação com vista a uma práxis inclusiva e transformadora” (Miranda, 2016, p. 23).

Diante da intensificação do fluxo migratório haitiano ao Brasil, iniciado em 2010 e consolidado em 2013, em um cenário cuja tradição histórica de recepção de imigrantes é demarcada por medidas excludentes e de segregação racial e em que ainda vigia o Estatuto do Estrangeiro, surge o projeto de extensão “Inclusão pelo português: Curso de Língua Portuguesa para os imigrantes haitianos na perspectiva da interculturalidade”, o qual teve início em março de 2016, sendo a primeira formatação do curso. Atualmente, é ofertado em sua 3^a edição sob o nome de “Português como Língua Estrangeira para Imigrantes Haitianos”.

Este relato dar-se-á sobre as experiências vivenciadas no âmbito desse projeto de extensão, desde o seu surgimento até a forma como está organizado hoje. O curso foi , no final de 2015, quando o atual mestrando Sérgio Feldman, na época bolsista do professor Reinaldo Fleuri, soube que a professora do campus Camboriú-SC, Roberta Raquel, tinha outro projeto de extensão, com o objetivo de trabalhar as regras do uso da bicicleta como meio de transporte com os haitianos e a procurou para organizar um projeto de inclusão com esta comunidade de imigrantes. A referida professora constatou que a língua foi a maior barreira para o êxito do curso. Após essa conversa, decidiu-se elaborar o projeto com vistas a oferta de um curso de Língua Portuguesa em uma perspectiva intercultural.

O intuito do projeto relatado é, portanto, o de receber os haitianos de forma a acolhê-los, respeitando as diferenças culturais e diminuindo a desigualdade social, marcada, infelizmente, pelo preconceito racial e pela xenofobia. Dessa maneira, apresentar-se-á um relato de funcionamento deste curso e algumas estratégias utilizadas para a inclusão na língua portuguesa.

DESAFIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Alguns passos foram dados até a implementação do curso. O primeiro foi entrar em contato com as organizações e pessoas envolvidas com o público alvo, entre eles, a Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI e professores de projetos voluntários de cidades vizinhas. O segundo passo foi contatar dirigentes de associações de imigrantes haitianos da

região metropolitana do Vale do Itajaí. Em seguida, foram feitas reuniões com a equipe pedagógica para planejamento e estruturação dos encontros semanais. A divulgação foi feita por panfletagem no bairro que residem mais haitianos e também mídias sociais. Por último, as inscrições foram feitas por entrevistas pelos bolsistas voluntários do curso em inglês e francês. Atualmente, devido às redes de apoio dos imigrantes haitianos, a divulgação é feita por eles mesmos, com apoio da mídia social *Whatsapp*.

No início, pensou-se num curso com dois níveis de ensino, sendo o “iniciante” oferecido nas terças-feiras, e “intermediário” nas quartas-feiras, com duas professoras, sendo uma de português e a outra de língua estrangeira em cada aula. Porém, percebeu-se que a maioria dos educandos comparecia nos dois dias, mesmo sendo-lhes explicados o dinamismo, argumentando necessitarem e apreciarem as aulas. Ainda, as professoras perceberam que, além de os níveis do conhecimento da Língua Portuguesa serem muito próximos, os poucos que já conheciam melhor a língua, atuavam como mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, as turmas foram unificadas.

Na primeira edição do projeto, os educandos haitianos tiveram também aulas de Artes e Psicologia, ministradas por professoras servidoras do Instituto Federal - *Campus Camboriú*, de forma voluntária. Mais tarde, na segunda edição do curso, as áreas de Saúde, Segurança do Trabalho, Direito e Informática também foram incorporadas ao projeto. As aulas de Informática são as únicas que até hoje são ofertadas por acadêmicos voluntários pela falta de disponibilidade de professores do campus e são primordiais para o desenvolvimento das atividades didáticas do curso.

Nesta terceira edição, o projeto é composto por professoras de Língua Estrangeira, de Saúde, Segurança do Trabalho e Direito. As aulas de Informática são lecionadas por ex-aluno do curso superior do IFC, que colabora com as aulas de forma voluntária, além de um bolsista. Neste curso, as aulas são dadas com base em metodologias participativas e ativas de uma língua estrangeira, usando o método audiolingual, numa abordagem comunicativa, utilizando recursos audiovisuais e lúdicos, dando destaque a aspectos histórico/culturais presentes em músicas e filmes abordados no curso.

A implementação do curso apresentou grandes desafios: primeiramente, os contatos iniciais já revelaram a barreira da linguagem. Como uma das consequências da barreira comunicativa, a inserção social dos imigrantes era prejudicada tanto no que se referia à inserção profissional, como à validação de documentação para ingresso em instituições de ensino e para o mundo do trabalho, e, por fim, a exclusão social se mostrava acentuada pela dificuldade comunicativa.

Outro desafio se deveu ao fato de o projeto se tratar de um dos poucos projetos realizados no sentido do ensino da Língua Portuguesa aos imigrantes, uma vez que a maioria das iniciativas nesse sentido era promovida por grupos missionários relacionados a instituições religiosas, sem a consolidação de programas e materiais pedagógicos voltados a esse público.

As aulas são ministradas pelo método audiolingual, pelo qual “Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual” (Jalil & Procailo, 2009, p. 778).

No entanto, tal método é adotado a partir de uma abordagem comunicativa, pela qual são valorizadas situações cotidianas do uso da linguagem para “viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo” (Schneider, 2010, p. 69). As estratégias adotadas envolvem o uso de mídias para a execução de músicas, filmes e apresentações com imagens. Ainda, o lúdico é importante para o envolvimento dos educandos nas atividades, pois se utiliza da expressão e linguagem corpórea, não somente envolvendo mais os educandos nas aulas, mas favorecendo sua compreensão acerca do que é falado.

Porém, as diferenças culturais se impunham. Os educandos se mostravam desconfiados da abordagem lúdica e do uso de métodos menos tradicionais de ensino. Requeriam o ensino da gramática, solicitavam conteúdos copiados no quadro, e conjugação

de verbos. Manifestavam, ainda, grande interesse em conhecer a história e a realidade política brasileira.

Nos questionávamos: como desenvolver uma abordagem intercultural, envolvendo a cultura do outro no processo de ensino-aprendizagem por meio de um método audiolingual, em que é buscada a inserção do educando na língua que se pretende ensinar?

A INTERCULTURALIDADE E A PERSPECTIVA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Desde a primeira edição, a maior preocupação é pensar nas estratégias de ensino pautadas numa proposta intercultural. Sobre isso é interessante lembrar das palavras do professor Reinaldo Fleuri que afirma que “a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e social entre elas” (2001, p. 49).

A pedagoga Helen Parnes Miranda entende que...

(...) a interculturalidade se revela como uma perspectiva que não impõe determinadas abordagens ou métodos, ao contrário, propõe a expansão desses por meio da abertura do olhar para o outro, enquanto outro de si, enquanto se concebe o “outro” do “outro”, no que se permite numa relação bilateral.” (2017, p. 141)

Como conhecer o “Outro” enquanto destinamos nossos esforços para a sua inserção no que é conhecido a nós?

Fleuri (2001) reconhece a escassez de discussões interculturais com vista a construção de propostas educativas, porém, o autor (Fleuri, 2013) indica como caminho a realização de um trabalho a partir das próprias subjetividades de professor e educando, de modo que não sejam ignoradas as diferenças, mas potencializadas sem que seja negada a singularidade de cada um.

Em razão dos desafios impostos pela barreira linguística, ao longo da realização da primeira edição do curso, e das inquietações motivadas pelo compromisso intercultural, foram buscadas novas leituras e, em consonância a realidade revelada pelos desafios mencionados, o conceito de “língua de acolhimento” veio ao encontro dos objetivos do projeto.

Por meio do trabalho de Barbosa e São Bernardo (2016), foi acessado um trabalho da pesquisadora Maria José dos Reis Grosso (2010) que reconhece a interligação da língua aos fatores sociais, políticos e econômicos, se relacionando diretamente com a inserção cidadã do imigrante. Para quem, “[...] o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (p. 68).

Nesta perspectiva, a inserção dos imigrantes à língua portuguesa se relaciona diretamente com a inclusão, haja vista a necessidade da comunicação para o desenvolvimento igualitário da cidadania. Deste modo, privilegia-se, inicialmente, a comunicação oral, visto que essa é a condição primeira da socialização. A língua escrita está concomitantemente atrelada ao ensino da língua falada, pois, além de a cultura escrita ser difundida em toda a sociedade (e, por isso, precisa ser aprendida como condição para a participação plena desta cultura), a escrita é condição primordial para o exercício de diversas profissões. Além disso, não ter conhecimento da língua escrita significa privar os imigrantes de participarem de cursos profissionalizantes, o que dificulta o acesso ao mundo de trabalho, bem como o crescimento profissional.

Nesse sentido, a língua de acolhimento fornece elementos para a efetiva inserção dos imigrantes, não só pela capacitação comunicativa, mas pela possibilidade de entendimento das significações culturais que as palavras revelam da cultura em que se inserem.

Para Schneider (2010) a aprendizagem intercultural “[...] deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura” (p. 71).

Localiza-se na língua um lugar de encontro de diferentes percepções sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo. Assim, um espaço de ensino-aprendizagem de uma língua desconhecida, permite ao educador também reconhecer valores e ideias sobre sua própria cultura que, quando não confrontados, passam despercebidos, favorecendo sua reprodução de forma acrítica.

Esse mundo do outro nos desperta inúmeros interesses, interesses históricos, culturais e linguísticos. Quando pensamos nesta questão linguística nos deparamos com uma diferença muito grande de sons nos quais percebemos a dificuldade desse público na pronúncia das sílabas tônicas, nos encontros consonantais como “p” + |r| e de uns dígrafos consonantais |R| nas palavras da nossa língua, causando-nos estranheza quando os ouvimos falar um “l” no lugar de um |r | ou |R|. Esse tipo de estranhamento pode ser facilmente invertido quando tentamos pronunciar palavras que os educandos nos ensinam.

Dessa forma, podemos refletir como a língua enfoca a importância da função comunicativa já que é a partir dela que compreendemos como ocorrem as relações interculturais e também tais diferenças fonéticas presentes nas línguas românicas.

Para que esses imigrantes possam sentir-se mais acolhidos num país desconhecido nada melhor que incluí-los em diferentes espaços sociais. Para tanto, essa primeira inclusão deve ser pensada, prioritariamente, no processo comunicativo. Nesta perspectiva temos a língua de acolhimento como um conceito que já vem sendo discutido por muitos países.

Na primeira edição do curso, foi proposta a realização de uma feira intercultural (prevista pelo projeto inicial), porém, a dificuldade comunicativa era tão grande, que sequer conseguimos nos fazermos entender, e os participantes do projeto não compreenderam a que se referia a proposta. Nesse primeiro momento, o papel das linguagens artísticas colocou-se como essencial. Assim, constantemente, as professoras utilizavam o trabalho com música para desenvolver as temáticas pretendidas.

Nessas oportunidades, era possível levantar os conhecimentos prévios dos educandos e suas significações sobre questões sociais e cotidianas. As músicas eram exibidas com vídeos com reprodução visual e as lacunas da letra impressa para preencher. Por meio de filmes, os educandos conseguiam compreender cenas, elementos, tons e temáticas da realidade brasileira em filmes como “Central do Brasil”, “A cidade de Deus”, “Dois filhos de Francisco”, “Que horas ela volta?” e “O besouro”. As reações aos filmes revelaram emoções de identificação e estranhamento com valores da cultura brasileira. Os alunos apreciaram a música folclórica nordestina, indignaram-se com a criminalidade brasileira e o uso de substâncias ilícitas, compreenderam a realidade de muitos brasileiros em situação de vulnerabilidade social e reconheceram-se na história de brasileiros que buscam melhores condições de vida por meio do trabalho e, inclusive, estranharam o protagonismo de atores negros, chegando a questionar durante a exibição de um dos filmes: “Mas isso é no Brasil? Tem negros no Brasil?”. Nesse sentido, percebeu-se a realidade de um negro imigrante em uma região do país majoritariamente representada por pessoas brancas.

Incentivados à expressão artística, um dos educandos declamou a poesia de Massillon Coicou – “Complaintes d’esclave”. Nessa oportunidade, passamos de falantes para ouvintes de uma língua estrangeira, a qual não compreendíamos exatamente os significados das palavras, mas contemplávamos a beleza da arte e compreendíamos a intensidade das emoções expressadas.

Já na 2ª edição, quando os participantes já conseguiam expor suas ideias na Língua Portuguesa, foi realizado um seminário sobre a história do Haiti desde a época colonial. Nesse momento, seus conhecimentos prévios eram integrados aos conhecimentos construídos ao longo do projeto, utilizando-se de apresentações teatrais e apresentações virtuais para contar a história de seu país de origem.

Percebemos que eles apresentam um grande interesse musical. Eles gostavam tanto de usar música para aprender vocabulário, quanto para mostrar o seu talento artístico

cantando/tocando alguma delas nas atividades culturais ou festivas que são proporcionadas durante o ano. Eles demonstravam curtir música sertaneja por uma questão de acesso, pois percebemos que é um estilo muito presente em todo o país e já a música gospel pela questão da religiosidade. Sempre que questionados sobre quais estilos gostavam de escutar, esses eram os únicos listados.

Apesar de apresentarem muito interesse pela música, cinema e teatro como recursos pedagógicos, os haitianos demonstram continuar gostando de aulas tradicionais com conjugação de verbos, exercícios estruturalistas e até mesmo ditados. Dessa forma, as professoras buscavam explorar as questões gramaticais solicitadas pelos alunos a partir de situações de vivências comunicativas comuns do cotidiano da realidade social brasileira, ou seja, conjugavam verbos de forma lúdica. Quando propomos alguma atividade lúdica, percebemos que algumas atividades como palavras cruzadas pareciam ser mais difíceis, porém um jogo de bingo os agradava mais.

Eles também apresentavam dificuldade na disposição da sala e em fazer círculo, pois pareciam estar acostumados a ficar sempre um atrás do outro. Notamos que quando a sala encontrava-se de forma diferente da tradicional, eles colocavam as carteiras separadas e uma atrás da outras.

O português falado durante todo o curso, a língua adicional para estes imigrantes e entendida como língua de acolhimento, é visto por Barbosa e São Bernardo (2016) como uma associação dos aspectos emocionais e subjetivos presentes a partir da vulnerabilidade dos imigrantes com a nova vida ao papel da mediação docente, que leva a promoção da percepção da língua não como um fim em si mesmo, todavia como um meio de defesa de direitos. Nesta relação de ensino e aprendizagem, o conhecimento desta nova língua, ou seja, a língua adicional é sempre atrelada a expansão do conhecimento cultural e de interação, portanto, “uma língua de acolhimento”.

Durante as aulas, tentamos compreender a realidade vivida por esses imigrantes, suas necessidades e expectativas. As questões históricas e sociais eram ensinadas a partir de uma visão crítica de sociedade. Nessas atividades propostas em sala, nos deparamos com falas que apresentavam um sentido de constituição identitária e também reflexos de hibridismo (Hall, 2013) oriundos do deslocamento e busca de pertencimento a uma nova cultura, da mesma forma que se percebe o fortalecimento da comunidade de imigrantes haitianos diante dos modos de exclusão social. Assim, é interessante lembrar que em um dos encontros um aluno fez um neologismo com a palavra familiarizada para designar a relação de proximidade com os amigos. Nesse momento, verificamos que a afirmação de Bauman (2003) “não ter comunidade significa não ter proteção” (p. 10) faz todo o sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto não pretende apresentar um método que garanta a inclusão, mas um caminho na busca de práticas mais inclusivas, delineado por um percurso constituído por meio do diálogo.

Em relação ao material didático, pode-se afirmar que atividades lúdicas, como jogo da memória ou cruzadinha ou atividades com músicas, filmes, bem como recursos audiovisuais revelaram-se como uma metodologia eficaz na promoção do ensino-aprendizagem de forma lúdica e que abrangia todos os perfis que compuseram a turma.

Nessa perspectiva, a construção de métodos de ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira devem levar em conta a percepção e demandas dos educandos para que sua bilateralidade seja preservada. Assim, não faria sentido defender uma abordagem intercultural e desvalorizar suas percepções e proposições sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, acreditamos que a perspectiva intercultural é favorecida pela percepção da língua ensinada enquanto língua de acolhimento, com vistas à inserção dos imigrantes à cidadania, de forma que não sejam somente integrados à sociedade, mas que possam

participar de sua construção de forma ativa e ampliar as potencialidades de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, L. & São Bernardo, M. (2016). A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. In *OBMIGRA. A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal*. Brasília.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar Ed..
- Fleuri, R. (2001). Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 45-62.
- Fleuri, R. (2013). Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, 15, 16-47.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança* (12.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2013). Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In L. Sovik (Org.), *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Jalil, S. & Procaïlo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf.
- Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Miranda, H. (2017). *Do Kreyòl ao Português: Uma análise sobre o curso "Inclusão pelo Português"*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal Catarinense- Campus Camboriú, Camboriú, SC, Brasil.
- Schneider, M. (2010). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Contingentia*, 5(1), 68-75.

LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: UMA ABORDAGEM PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO ANTIRRACISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ivan Espinheira Filho¹ & Míria Oliveira²

^{1,2}UFMG, Faculdade de Educação, Departamento de Educação e Linguagem

INTRODUÇÃO

Na tentativa de problematizar e redimensionar as tensões sobre as relações raciais existentes no Brasil, ontem e hoje, esse ensaio buscará trazer para o debate acadêmico uma possível quebra epistemológica sobre imposições ideológicas hegemônicas de matriz colonial-ocidental essencialista que vigora em espaços de aprendizagem, em especial do Livro Didático de Língua Portuguesa. Quando se fala em Letramento Literário, no contexto educacional, certamente se projeta o trabalho de compreensão estético-estrutural de obras literárias canônicas que servirão de referência para um modelo ideal de leitor que a escola anseia. As obras literárias canônicas, em sua vasta maioria, definem e legitimam uma cosmovisão brasileira tracejada em um modelo de inspiração eurocêntrica cuja identidade nacional, muitas vezes, é forjada de princípios que, discursivamente, desenha um país de caráter exageradamente ufanista, de belezas naturais pungentes, onde as diferenças e desigualdades são traços naturais ou até exóticos da realidade brasileira. Além de projetarem, de maneira equivocada, a ideia de uma sociedade democraticamente racial como fato na cultura do país. De certo que temos obras literárias canônicas que já desconstroem esse projeto de nação, citado anteriormente, e complexificam a realidade social, cultural e racial da sociedade brasileira. No entanto, outras obras literárias brasileira, que ainda não se fizeram canônicas, já nos trazem uma realidade estético-literária que reconstroem a cosmovisão brasileira e tencionam nossa identidade local, aproximando-nos de uma linguagem estética mais viva e dialógica com a realidade circundante, seja social e racial.

Nossa discussão aqui estará organizada na possibilidade de se promover outras formas de letramento literário que possam questionar o modelo ideológico dominante ou opressor e evidenciar, através de pressupostos teórico-metodológico (Asante, 2009), outras maneiras de se entender, estético-estruturalmente, obras literárias brasileiras que traçam discursos estéticos racistas e antirracistas. Em destaque, buscar-se-á visibilizar novas expressões e vozes autorais que hoje circulam em espaços alternativos editoriais e trazem na criação literária uma qualidade estético-discursiva contra-hegemônica, ou seja, “instrumentos para criar uma nova forma ético-política” (Gramsci, 1999, p. 314) através de escritas elaboradas por vozes Outras desautorizadas, no caso em questão, as vozes negras, que denunciam, esteticamente, as formas de exclusão histórica impingidas a população negra brasileira que sofre no cotidiano das cidades do país. Essa perspectiva de Letramento aqui denominaremos de Letramento Racial e Literário (LRL), cuja finalidade é mediar diálogos e considerações estético-discursivo através da escrita literária e seus interlocutores sobre raça, colonialismo, lugar de fala, desconstrução crítica de narrativas hegemônicas, bens simbólicos traçados discursivamente, logo buscaremos problematizar epistemologicamente o Letramento Racial Literário para compreensão das identidades e representações do povo negro na estrutura política, social e cultural do Brasil.

O LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: UMA COSMOVISÃO CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA ATRAVÉS DE UMA LÓGICA ANTIRRACISTA

Para argumentar o Letramento Racial e Literário, precisamos fomentar outras discussões que servirão de base para se colocar na ordem teórico-prática essa nova concepção

de letramento. Inicialmente, é preciso conceber o letramento, neste recorte, como um evento de leitura que buscará nas especificidades estruturais, estéticas e ideológicas compreensões sobre a realidade projetada pelo artista-escritor, sua cosmovisão de mundo e de crenças que nos fará abstrair, no momento de fruição, de realidades socioculturais e de apreensões das subjetividades outras que nos provocará diversas leituras de mundo, não apenas uma leitura de mundo instituído por um modelo de compreensão da obra literária, adotado como padrão, igualmente associado à questão de poder, que exclui e marginaliza outras formas de leitura e escrita fora de uma variedade da língua e contexto cultural.

Por conseguinte, estaremos tencionando diante do LRL um diálogo intercultural, que abrirá questionamento e redefinições de modelo dominante de letramento, ainda que se configura em passos lentos de negociação para uma forma de ler e escrever de acordo com o mundo social em que o discurso foi gerado através de práticas de resistência à dominação. Logo pensamos o LRL dentro de um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos, especificamente de textos escritos, dentro da sala de aula através de uma interação cujos sujeitos estão em tensões identitárias e ideológicas (Barton & Hamilton, 2000). Especificamente, estaremos dialogando com questões sobre raça, racismo e antirracismo e suas implicações ideológicas na constituição identitária de sujeitos em interação com o texto literário, interrogando as ideologias que formam o conhecimento. Esse diálogo provocará ponderações sobre as construções explícitas e implícitas que sinalizam discursos raciais que desumanizam e deslocam sujeitos como seres não produtores de uma racionalidade e de uma subjetividade. Portanto, “refletir sobre raça e racismo, nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e nossas vidas” (Ferreira, 2015, p. 138).

Acreditamos que o LRL pode se tornar, através de um diálogo contra-hegemônico, um evento crítico de leitura sobre estratégias de emancipação individual e coletiva do conhecimento, reconduzindo criticamente as percepções sobre o mundo vivido e afastar o pensamento das racionalidades hegemônicas. Para isso, temos que fomentar a cultura antirracista nos espaços de aprendizagem. O princípio antirracista atesta às diferenças que cercam o nosso espaço e marcam a nossa contemporaneidade, através da revisão de pressupostos históricos sob um único ângulo. Com isso, propõe-se ressignificar conceitos de democracia e cidadania, ao refletir a sua relação com as políticas de identidades culturais e com as novas formas de representatividade que essas identidades exigem (Guimarães, 1995). Alguns passos poderão definir esse princípio: de início ao desconstruir criticamente o debate do mito da democracia racial e problematizar discursos dissimulados de práticas racistas através de naturalizações discursivo-estéticas. No contexto pedagógico, é preciso abrir espaço de visibilização da produção de conhecimento cujos sujeitos-autores, negros e negras, apresentam, epistemologicamente, outra lógica de racionalidade e leitura de mundo. Com isso podemos romper com os estereótipos que o homem negro e a mulher negra apenas ocupam espaços sociais e culturais subalternizados.

Para tal, fomenta-se debates sobre a branquitude discursiva, “como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (Laborne, 2014, p. 152), como única, legítima e detentora de saberes universais em espaços de conhecimento, quebrando com uma unidade fenomenológica de exclusividade de racionalidades que fundamenta a dicotomia do tipo nós/outros. Ou seja um pensamento/uma ação antirracista desconstrói a “metáfora para designar qualquer tipo de essencialismo ou naturalização que resulte em práticas de discriminação social” (Guimarães, 1995, p. 32) e busca ressignificar a consciência como um ponto de chegada à não exclusão, “o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (González, 1984, p. 226), como aponta as narrativas da consciência hegemônica do discurso dominante, quando se oculta memórias, registros e culturas, mas que deverá ser inscrita na verdade da não-ficção (González, 1984) de um pensamento antirracista.

Nos eventos de LRL, teremos como objetos de análise e fruição a Literatura Negro-Brasileira como também a Negro-Africana, isto é, escritas literárias que possam ressignificar

e promover discussões estético-ideológicas sobre o homem/a mulher negro(a) nas suas experiências pessoais e na sua contribuição positiva na formação cultural e política do Brasil, cuja autoria esteja na voz de um homem e de uma mulher que se reconhece negra/negro consoante a sua consciência racial e busca, através de sua poética literária, projetar subjetividades, críticas e reivindicações sobre a sua história, a sua existência e sua ancestralidade no âmbito individual e/ou coletivo. Por meio da palavra poetizada, traduzir-se negro/negra através do “poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cuti, 2010, p. 12); e ter na memória viva ou recontada a experiência do racismo e do enfrentamento em manter sua humanidade íntegra, ao questionar as estratégias que a sociedade impinge dissimuladamente “as facetas do racismo e do preconceito percorrem seus textos, muitas vezes, procurando não abafar o excelente trabalho com a linguagem que o escritor privilegia” (Fonseca, 2011, p. 12)

O axioma da escrita literária negro-brasileira está no uso da linguagem poética para enunciar a realidade não-ficcional, o ficcional não se basta, porque o não-ficcional necessita ser dito, processado e socializado sob outro ponto de vista, porque a ficção literária do dominador, por séculos, distorceu, muitas vezes, em narrativas distantes da verossimilhança a história de um passado marcado pela escravização perversa e pelo aniquilamento de uma cultura. Muitas dessas narrativas ficcionais do dominador se esquivam em registrar a luta contínua dos negros e das negras contra a escravização, com raras exceções, dos momentos de resistência de um segmento populacional que trouxe à baila o mito da cultura do medo, onde negros e negras eram considerados uma ameaça à ordem e a vida de uma sociedade marcadamente cristã e branca cuja ideologia “liberal” preocupava-se em decidir a liberdade das pessoas à volta dessa atemorização. E as narrativas ficcionais se apropriam dessa cultura do medo, o medo racializado de negro, para contar a sua história de dominador, e defensor de uma democracia liberal. Consoante a Mbembe (2014):

A consequência deste medo, lembra Foucault, tem sido o crescimento de processos de controle, de coação e de coerção, que, longe de serem aberrações, surgem como contrapartida às liberdades. A raça, e em particular a existência do escravo negro, desempenhou um papel central na formação de tais contrapartidas. (p. 144)

A literatura negro-brasileira reafirma identidades humanas negadas, refuta uma ficção racializada a partir do culto à inferioridade da dita raça negra. Como bem destacou Mbembe, em sua “Crítica da Razão Negra”, “a defesa da humanidade do Negro está quase sempre ligada à reivindicação do carácter específico da raça e das tradições; dos seus costumes e da sua história” (Mbembe, 2014, p. 159). Trazer para o Letramento Literário essas outras escritas e analisá-las com um olhar crítico sobre as relações raciais e suas tensões, oportunizando a fruição de leitura para que o seu interlocutor possa vivenciar outras experiências estéticas de linguagem, é suscitar um possível diálogo democrático e equânime com os atores que estão envolvidos no processo de formação humana e crítica.

À vista disso, o foco de discussão sobre o Letramento Racial e Literário estará na atenção e tratamento dado à Literatura Negro-Brasileira (LNB) como também na Literatura Canônica de autoria branca, que explora o negro/a negra como objetos de uma narrativa, e na Literatura Negrista, uma autoria não-negra, notória ou não na narrativa, entretanto que estima pela causa de um coletivo, mas “não há um projeto sistêmico de intervenção social por parte dos autores, tampouco um sentido de intervenção coletiva na cena pública” (Oliveira, 2014, p. 18). Essas categorias de literatura estarão em eventos discursivos dentro do Livro Didático ou fora dele, no contexto da escolarização literária, e suas possíveis reverberações asseverativas ou não, no contexto de fruição, na formação de estudantes leitores do Ensino Básico.

Pensamos, então, o LRL como eventos democráticos de leitura, porque acreditamos que a liberdade de se ler um texto a partir da confluência de múltiplos olhares e intervenções interdisciplinares só favorece a uma fruição e compreensão do dito e não dito na escrita com um resultado enriquecedor e crítico. Portanto um espaço de leitura que se respeite a

heterogenia dos interlocutores nas suas particularidades raciais e identitárias e com isso oportuniza-se o desenvolvimento das experiências críticas sobre as realidades intrínsecas e estéticas cujas obras literárias se espelham. No caso específico das Literaturas Negro-Brasileiras, acreditamos que quanto mais eventos de leitura com essa categoria literária se tornarem comuns, no contexto da escolarização, mais conseguiremos pontuar e esclarecer as violências simbólicas, no âmbito racial, identitário e histórico, sofridas pela população negra na trajetória de sua existência no processo diaspórico até os nossos dias, além de provocar deslocamentos de crenças negativas que estereotipam a imagem do negro e da negra no campo da produção do conhecimento e da representação étnico-racial. Oferece-se, portanto, alternativas éticas igualitárias ao impulso do colonialismo epistêmico ao “recentralizar” de maneira crítica o estabelecimento de um intercâmbio dialético uns com os outros (Rabaka, 2009).

Quando abraçamos as literaturas canônicas brasileiras, de autoria branca e majoritariamente masculina, no contexto da LRL, nós pretendemos, dentro do espaço de fruição, emergir questionamentos sobre seu contexto de produção, seu desenho estético de linguagem e seus reflexos para compreensão e formação de sociedade, sem nenhuma pretensão de censurar a criação artística. Trazemos essas obras, nos eventos do LRL, porque, em muitas delas, suas narrativas e versos extrapolam o sentido de ficção e se configuram em um projeto ideológico de nação pautada na racialização. Escritas literárias que só privilegiam e delimitam um segmento social como referência de humanidade a se seguir: a sociedade dita branca. Por vezes essa literatura canônica desconsidera outras realidades sociais e raciais imprescindíveis na constituição da identidade brasileira, ao estabelecerem apenas um espaço social de coadjuvantes inexpressivos das narrativas históricas que compõem a nossa brasilidade, solidificando um programa de racismo estrutural, porque “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (Santos, 2003, p. 744).

LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: PERCURSOS METODOLÓGICOS EM CONSTRUÇÃO

Se argumentamos que o LRL tem a pretensão de ressignificar o sujeito através de eventos críticos de leitura sob a estratégia de emancipação individual e coletiva do conhecimento, nos exige, então, uma construção metodológica que nos faculte protagonizar agentes e agências que possam ampliar o entendimento das e sobre as diferenças como um constructo importante na formação social e pessoal dos seus interlocutores nos espaços de leitura onde a literatura se faz presente na escola. É preciso pensar um percurso metodológico dentro de uma agência que seja capaz de dispor de expedientes identitários-raciais e étnico-culturais importantes para o desenvolvimento da liberdade humana (Asante, 2009) e do senso crítico, dentro do trânsito histórico de opressão e repressão racial vivido pelo homem negro e a mulher negra no Brasil.

Em vista disso, procuramos um diálogo com a Teoria Crítica Africana, na voz de Reiland Rabaka (2009), filósofo e pesquisador dos Estudos Africano-Americanos, quando preconiza um caminho que anteponha compreender o espaço social, criticar seus conflitos e contradições e criar alternativas. Na vertente do LRL, temos a pretensão de, simultaneamente, compreender o contexto de produção do texto literário através dos mecanismos históricos e ideológicos, criticar enunciados discursivos que introjetam práticas racistas e criar estratégias de interpretação para se identificar a dissimulação discursiva racista. Em contrapartida, elaborar estratégias pedagógicas para apropriação discursiva antirracista com o propósito de transformação social. Em uma aspiração de estabelecer uma reflexão-crítica da dominação, da discriminação e da emancipação.

Para perfazer uma prática que otimize a transformação social, o LRL conceberá uma possível ordem essencial a partir de três intervenções: *sensibilização*, *negociação de sentido em rede de interação* e *síntese crítica*. A primeira pretende, pela sensibilização do outro, estimular o processo de compreensão e interpretação do mundo (da vida) pelo texto, através

da curiosidade e da consciência de ter na leitura uma ponte para se operar transformações intrínsecas e extrínsecas, e, isto posto, o conhecimento do mundo pode se configurar em diversas formas e linguagens de apreensão da complexidade de si mesmo.

No momento que o professor procura sensibilizar o estudante-leitor, através do diálogo, da escuta, da interlocução cuidadosa, esse se integra aos conhecimentos, às subjetividades dos alunos. Portanto, o ato de sensibilizar não se destina apenas a ser um professor leitor, capaz de trazer sua experiência leitora para os estudantes, mas um professor leitor que esteja sensível à leitura do outro, do modo como o outro apreende os sentidos do texto e dele produz seu próprio conhecimento. Logo, cabe a esse professor-mediador buscar, através de mecanismos de diálogo, pistas que se aproximem das necessidades, anseios e ausências do estudante-leitor, para então pensar uma possibilidade de sensibilizá-lo para a leitura e fruição do texto literário. Inspirada no pensamento de Paulo Freire (2000), o ato de ensinar nos exige apreço aos saberes dos educandos. Quando o professor se permite a conhecer a realidade de seus estudantes, o texto literário pode dialogar com essa realidade e a partir dele os estudantes-leitores podem ganhar autonomia e curiosidade para novas (re)leituras de mundo. O ato de sensibilizar o outro para a leitura de um texto literário poderá ativar também mentalmente seus conhecimentos adquiridos e potencializará associações possíveis que poderão favorecer a fruição e o entendimento da obra literária (Cosson, 2016).

Em uma segunda intervenção, propomos a “negociação de sentido em rede de interação”. Nessa fase de evento do LRL, nos propomos à mediação crítica de leitura, onde o estudante-leitor, no seu momento de compreender e abstrair o texto, deverá construir sentidos. Ele dentro de sua ótica pessoal e também subjetiva preencherá os vazios textuais. O ato de preencher vazios ocupa-se no processo de dinamizar informações culturais e vivenciais. Consideramos esse processo de momento do diálogo e das inferências fundamental entre mediador e estudante-leitor, mediador e grupo de estudantes leitores e entre os próprios estudantes-leitores na produção de sentido do texto, ou seja, essa negociação de sentido, ou também chamada de interpretação de texto, levanta posições críticas e técnicas “do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (Cosson, 2016, p. 41).

O processo de negociação de sentido implica destacar duas categorias: o “contexto” e as “implicações ideológicas de produção” da obra literária. Ao buscar a compreensão de sentido, no jogo de sua negociação, de uma escrita literária a ser realizada pela leitura, buscar-se-á uma assimilação das relações entre o texto e o contexto. Visto que na sua “produção, o discurso que os veiculam e a recepção atendem a demandas geradas pelas instituições centralizadoras, num sistema de poder policêntrico” (Batista Júnior & Sato, 2014, p. 193).

Pensamos a ideia de contexto como a materialidade situacional do texto: o período de produção e suas peculiaridades e intencionalidades de autoria, abrindo espaços de hipóteses dos prováveis interlocutores específicos que interagem no momento histórico e na territorialização de produção que gera o sentido:

É o contexto investido de sentido. Sentido produzido na tradição do lugar e que, como já foi largamente demonstrado, de modo peculiar, por autores como Foucault (1996) e Geertz (1989), muda de acordo com o tempo e o espaço. É um sentido que resulta em processos múltiplos de significação. (Oliveira, 2012, p. 35)

Através da análise do contexto, podemos perceber as prováveis intenções nos traços discursivos que balizam ideologicamente valores e posições sociais, culturais, estéticas e políticas de quem, de onde e para quem produziu, hipoteticamente, interagir com o texto. A negociação de sentido se constitui em um processo de convergência entre autor, texto e leitores e seus contextos, “onde e quando qualquer produção ou ação humana se efetiva, devem constituir o primeiro acesso para se interpretar e entender qualquer manifestação de um sujeito, ou de uma coletividade” (Dumont, 2001, p. 44).

As “implicações ideológicas de produção”, outra categoria que estará na “negociação de sentidos, requerem uma relevância, visto que à produção das ideologias se materializam nas organizações de opiniões, valores e atitudes relativas ao homem e à sociedade, uma forma de cognição social (Van Dijk, 2015). A produção ideológica é fruto também de mudanças e adaptações a novas situações sociais e políticas. Essas ideologias “são adquiridas de forma lenta e se apresentam relativamente estáveis, a fim de servirem como uma base cognitiva fundamental para a conduta social e o discurso cotidiano dos membros do grupo” (Van Dijk, 2015, p. 54).

Buscamos nos eventos do LRL e suas possíveis práticas considerar, de maneira pertinente, “as implicações ideológicas de produção” como uma tentativa de problematizar determinados discursos ideologicamente complexos dentro da escrita literária brasileira que estabilizaram ou estabilizam práticas racistas e antirracistas “ou outras atitudes genéricas em relação à intervenção do governo no mercado, à imigração, ao aborto, aos casamentos entre homossexuais, à pena de morte ou às cotas para minorias, entre muitos outros assuntos” (Van Dijk, 2015, p. 55). A produção literária, dentro do espaço da indústria cultural, confirma-se como o mais importante campo das ideologias ao conceber saberes e objetos de desejo que são apropriados pelos indivíduos como se fossem fruto de seu entendimento e escolhas verdadeiras.

A negociação de sentidos no processo do LRL implicará na “externalização da leitura, isto é, seu registro” (Cosson, 2016, p. 66), que aqui chamaremos de “registro crítico” de leitura. Ou seja, um momento especial de criar, através de estratégias discursivas, possibilidades de o estudante-leitor apresentar outras variáveis incógnitas no ato comunicativo, como as crenças, valores, aspirações e inquietações. Neste espaço de inscrição, o estudante-leitor poderá desenvolver sua síntese de compreensão do texto analisado, arriscando-se a leituras a partir de uma interação pessoal com os textos, mas sem ser uma atividade mecanizada, desprovida de motivação e ser unicamente um registro escrito de uma compreensão rasa e pragmática da obra literária estudada. A promoção de um registro de leitura precisa ser construído considerando os objetivos de leitura pensados pelos mediadores, que determinam a forma como o leitor se situa diante dela e controla a consecução de seu objetivo, ou seja a compreensão do texto (Solé, 1998) e os protocolos de leitura, aqui como capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado discutidos, para um efetivo exercício de emancipação crítica do estudante-leitor.

Nesta última fase, os seus agentes precisam mobilizar os estudantes-leitores a produzirem sua síntese de leitura a partir de desafios de criação e de projeção do texto lido em suportes diversos. Para isso seria importante disponibilizar para o estudante-leitor um leque de opções de materialização do seu registro de acordo com suas intenções de criação. Uma das possibilidades estaria na prática de retextualização da obra lida, em virtude de propiciar a oportunidade de considerações sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e campos de atividades em que eles se organizam e atuam. Dell’Isola (2007) sublinha essa compreensão sócio-pragmática do texto facilitada pela atividade da retextualização. Essa facilita o exercício de desenvolver em outra linguagem a proposta do texto lido, ou seja, elaborar modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade: transformar um texto poético, sem perder o sentido geral do texto estudado, em um conto, em uma pintura, em um documentário, em uma exposição fotográfica são algumas das sugestões que poderiam mobilizar o estudante-leitor a interagir com a Literatura.

Acordamos com a percepção de poder transgressor da literatura como um facilitador do exercício da reflexão crítica, do autoconhecimento e da liberdade. Ideamos um processo formativo que se propõe alcançar o conhecimento que se transmuda sempre, realização indispensável à construção do pensamento autônomo e (in)responsável. A Literatura pode ser um campo de tensão entre vozes e escutas das mais variadas experiências do ser humano na vida, possibilitando a formação de leitores emancipados. Logo conjecturamos que a escolarização da leitura literária refletiria em “ensinar para emancipar”, como emancipam

leitores já capturados pela experiência literária, isto é, entender-se como sujeito fruto de mecanismos sociais de libertação e de opressão, ao se perceber como expediente crítico da depuração de práticas coloniais, isto é, uma ruptura simbólica para a constituição de uma autonomia político-social de antagonismo frente à dominação.

REFERÊNCIAS

- Asante, M. (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In E. Nascimento (Org.), *Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora* (pp.93-110). São Paulo: Selo Negro.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000) Literacy Practice. In D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic (Orgs.), *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Batista Júnior, J. & Sato, D. (2014). Letramentos nas Salas de Recursos Multifuncionais. In I. Magalhães, C. Caetano, & D. Bessa (Orgs.), *Pesquisas em Análise de Discurso Crítica* (pp. 155-74). Livros LabCom.
- Cosson, R. (2016). *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Cuti (2010). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições.
- Fonseca, M. (2011). Cuti. In E. Duarte (Org.), *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (pp. 45-61). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dell'isola, R. (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Dumont, L. (2001). Contexto, Leitura e Subjetividade. *Transinformação*, 13, 43-47
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonzáles, L. (1984). Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Hoje*, 223-244.
- Guimarães, A. (1995). Racismo e Anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos*, 43, 26- 44.
- Mbembe, A. (2014). *A crítica da razão negra*. Lisboa: Editora Antígona.
- Oliveira, E. (2012). Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18, 28-47.
- Oliveira, L. (2014). *Negrismo – Percursos e configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)*. Belo Horizonte: Ed. Mazza.
- Rabaka, R. (2009). Teoria Crítica Africana. In E. Nascimento (Org.), *Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora* (pp. 129-145). São Paulo: Selo Negro.
- Santos, B. (2003). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 735-775). Porto: Afrontamento.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed.
- Van Dijk, T. (2015). *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto.

FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DO ENSINO DE LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

André Galvão¹ & António Carvalho da Silva²

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

² CIEd, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Ao se pensar nos objetivos do ensino de literatura, um deles certamente se destaca: a formação de leitores. É importante lembrar que essa formação não deve ser considerada responsabilidade exclusiva do ensino de literatura nas escolas, mas há uma expectativa clara em torno de que o estudo de textos literários seja capaz de desenvolver nos estudantes o gosto pela prática da leitura como nenhuma outra disciplina do currículo. E, ao se referir às orientações oficiais para o ensino de literatura no Brasil, Barbosa (2011, p. 154) aponta para o seu objetivo principal: “letrar literariamente os alunos, inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não-funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler”.

Por isso, quando não há indícios de que a formação de leitores esteja sendo alcançada de forma relevante, como parece ser o caso do Brasil, onde, segundo autores que tratam da leitura e da literatura, a escola não vem conseguindo formar um universo significativo de leitores a partir de suas diretrizes curriculares e das suas práticas pedagógicas, faz-se necessário refletir sobre essa realidade e pensar novos rumos que possam permitir mudanças circunstanciais nesse contexto.

E quais os caminhos possíveis para finalmente as práticas escolares, mais precisamente o ensino de literatura, conseguirem alcançar esse objetivo? Numa estrutura complexa e deficitária como o contexto escolar no Brasil, marcado pelas diferenças normais de um país de dimensões continentais, onde culturas, costumes e políticas ampliam imensamente o horizonte de sua atuação, um caminho emerge de forma mais prática, gozando do prestígio junto a pesquisadores e gestores: o letramento literário.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM NOVO HORIZONTE PARA O ENSINO DE LITERATURA

Para Cosson (2014, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. O autor, ao defender a proposta do letramento literário, destaca sua importância não apenas na escola, mas em qualquer espaço social onde exista o contato do indivíduo com a leitura e escrita.

Percebe-se que a concepção trazida pelo autor compreende o letramento literário como um meio para que, a partir da leitura literária, o processo de escrita seja efetivamente dominado, contribuindo com uma maneira de aprendizagem alternativa e mais envolvente da escrita, que é normalmente associada a um caminho tedioso e previsível dos roteiros normativos da gramática da língua padrão. Entende, assim, que a proposta de letramento literário, defendida por ele, tem como objetivo o fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida no ensino básico. Essa proposta visa à formação de uma comunidade de leitores que seja capaz de reconhecer os laços que unem seus integrantes no tempo e no espaço. E complementa: “Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (Cosson, 2014, p. 12).

Um dos princípios do letramento literário está associado ao fato de que não basta apenas ler o texto, ou os textos, preponderando a quantidade sobre a qualidade, sem que seja

feita a relação da leitura com os fatores socioculturais de sua concepção e suas relações com a realidade circundante. O que se procura, nessa proposta, é que a leitura de textos literários seja capaz de proporcionar ao leitor a construção de uma consciência sobre e para além da obra lida. E que, a partir dessa prática emancipatória propiciada pelo ato de ler, possa desenvolver a competência de escolher seus próprios textos e também o interesse por novas modalidades de leituras, mesmo distintas das temáticas mais comuns ao seu percurso de leitura.

A defesa da presença do letramento literário no processo educativo não encontra voz apenas nas palavras de Cosson (2014). As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* não só preveem a sua utilização no ensino de literatura como a recomendam expressamente: “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (Brasil, 2006, p. 55). No documento oficial, o letramento literário é definido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Brasil, 2006, p. 55).

O texto oficial parte da constatação de que a leitura de literatura está cada vez mais rara nas escolas para chegar à ideia de que o letramento literário seja “necessário e urgente”. E o que estaria causando essa presença cada vez mais “rara” da leitura de textos literários na escola? Entre outras coisas, o texto aponta para o fato de que esta tem sido substituída por resumos, compilações... Tal declaração abre espaço para se pensar que, nesse particular, o exagero na historicização da literatura – que privilegia aspectos externos aos textos, como informações sobre a vida e obra de autores ou características de movimentos literários – e a fragmentação empreendida pelos livros didáticos – ao preconizarem o estudo de literatura exclusivamente a partir de fragmentos de textos – têm, assumidamente, prejudicado a forma como se desenvolve o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Assim, as *Orientações* defendem como experiência literária o contato direto do leitor com o texto, aduzindo que apenas dessa forma seria possível experimentar o estranhamento que a obra literária consegue produzir no indivíduo, que, estimulado, contribuiria a partir de sua visão de mundo para a fruição estética. A experiência resultante dessa troca de significados possibilitaria a ampliação de horizontes, reflexões, questionamentos, ou seja, um tipo de conhecimento diferente do científico. Por fim, consideram o prazer estético como conhecimento, participação, fruição (Brasil, 2006). Essas ponderações ratificam a importância da leitura literária para a formação não só do leitor, mas, acima de tudo, do indivíduo crítico e autônomo, evidenciando que o letramento literário pode surgir como iniciativa escolar, mas não pode ser limitado por esse contexto, estando naturalmente presente em todos os setores da vida social onde a literatura se encontra.

A discussão sobre o letramento literário é também parte dos estudos de Paulino (2001), que o apresenta como sendo um processo ativo de apropriação da literatura, considerando esta uma construção literária de sentidos. Para a autora, esse processo concebe a existência de um repertório textual, o uso de habilidades de trabalho linguístico-formal, além do conhecimento de procedimentos de construção de texto e de mundo que proporcionam a elevação do imaginário no campo simbólico. As ideias que decorrem do pensamento exposto pela autora recaem sobre a concepção de apropriação do texto literário.

Se o ato de apropriar-se de algo pode ser entendido como apoderar-se ou tornar próprio, a concepção de “apropriação da literatura” requer que sejam reunidos os elementos relacionados (repertório textual, habilidades de trabalho linguístico-formal, procedimentos de construção de texto e de mundo) a fim de que seja possível “tomar posse” do texto, a partir não somente de sua leitura simples, mas de seu entendimento de forma geral e dos aspectos que podem ser aprendidos através da investigação de sua estruturação e objetivos. Para que o texto literário faça sentido para o leitor, é preciso que este mergulhe em suas entrelinhas, na sua estrutura linguística, nas suas motivações e também no contexto sociocultural de sua produção. Uma vez cumpridas essas etapas, é possível afirmar que o indivíduo se *apropriou* do texto e está instrumentalizado para alcançar o letramento literário.

Para Lajolo (2002), a fim de que o cidadão possa exercer sua cidadania, é necessário que se apose da linguagem literária, se alfabetize nela e se torne seu usuário competente. Ao considerar o entrelaçamento do significado das leituras pessoais de um texto com os vários significados que este acumulou ao longo da história, a autora exhibe o conceito de “leitor maduro”:

aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (Lajolo, 2002, pp. 106-107)

Assim, esse leitor “maduro”, capaz de relacionar suas leituras com outras, e acima de tudo, em condições de retomar, ampliar ou até mesmo discordar de interpretações já realizadas, introduzindo uma interpretação sua, fruto do trabalho de leitura reflexiva de um texto, é um leitor que se apropriou da literatura. Trata-se de um indivíduo que, de posse da linguagem literária, consegue utilizá-la em seu favor, com o fito de elaborar suas próprias concepções acerca das leituras que realizou. Essa atividade complexa e, ao mesmo tempo, fundamental para se conceber uma atividade crítica do ato de ler encontra identificação com o que pretende o processo do letramento literário.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Diante de tantas particularidades socioculturais e de sistemas de ensino (que variam a cada estado da federação), tomar um objetivo como ponto de partida parece ser a solução mais equilibrada, se há de fato vontade política de mudar radicalmente o quadro da formação de leitores no país. E esse objetivo, com vista a organizar os procedimentos de formação de leitores, é o letramento literário, como processo através do qual a atividade de leitura promovida nas escolas – e por extensão em outros setores da sociedade – seja acima de tudo emancipadora, livre, crítica, e que possua a capacidade de despertar nos indivíduos o gosto pela leitura além das atividades de cunho escolar (normalmente associadas a ritos cansativos e sem sentido para o estudante).

Para cumprir essa função, o letramento literário, conforme mencionado anteriormente, tem a seu favor o fato de ser uma prática que propõe a apropriação da leitura pelo cidadão através da fruição estética, ou seja, diferente de atividades mais conservadoras de leitura, a grande vantagem dessa prática é construir nos alunos o gosto pela leitura como uma descoberta individual, sem a imposição aleatória de leituras e de atividades interpretativas que muitas vezes não fazem qualquer sentido para o seu público-alvo. Segundo Barbosa (2011, pp. 153-154), “a promoção do letramento literário significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura”. Para a autora, a formação desse tipo de leitor é o principal objetivo do ensino de literatura na escola.

Porém, justamente por se configurar tão inovador em relação ao que ainda vem sendo praticado na maioria das escolas brasileiras, a adoção do letramento literário como caminho para a formação de leitores requer, além de muitas ações, considerações sobre suas aplicações, práticas e instrumentos de efetivação, o que certamente não representa um percurso simples diante de um panorama tão carente de mudanças, mas ao mesmo tempo tão conservador, como tem se mostrado o cenário da educação nacional.

A primeira questão que pode ser suscitada é a respeito do espaço de onde deve partir o letramento literário. Ao considerá-lo como prática social, Cosson (2014) identifica-o como responsabilidade da escola, apesar de alertar para a necessidade de que essa instituição escolarize a literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la num espelho de si mesma que nega o seu poder humanizador. O ensino de literatura, portanto, não pode perder seu princípio de liberdade, que permite ampliar horizontes ao invés de limitá-los, caso contrário

poderá se esvaziar de sentido e não ser capaz de promover a formação de leitores. Paulino (2001, p. 121) menciona a “escolarização destruidora da leitura literária”, ao se referir a grandes escritores que declararam suas preferências por obras lidas fora do ambiente escolar, livres de inúmeros (e cansativos) processos avaliativos escolares. Uma escolarização apropriada do texto literário está relacionada com a possibilidade de oportunizar ao estudante a percepção de sua literariedade e dos mecanismos que são utilizados para representar o trabalho estético construído a partir da linguagem.

Não pode, portanto, a escola, dentro do contexto da promoção do ato de ler, enveredar por caminhos conservadores, constituídos por práticas mais corriqueiras de ensino, desprezando a difusão de leituras mais significativas, tanto para o estudante quanto para a conjuntura social da qual faz parte. Essa atuação equivocada no processo de promoção da leitura é discutida por Pontes e Barros (2007), ao afirmarem que a escola tem compreendido essa tarefa de maneira estática, sem conferir sentido ao ato de ler. Para as autoras,

Dessa forma, a leitura não parece ser fonte de prazer ou proporcionar significado para o educando, apenas reproduzindo o autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor os seus valores a uma maioria que não parece ter os seus valores reconhecidos. (pp. 69-70)

A leitura a ser estimulada pela escola, seja pelo ensino de literatura, seja por qualquer outra disciplina do currículo, deve se basear na liberdade de escolha e, através de práticas dialógicas, se inserir no universo cultural do estudante, despertando nele o prazer e o sentido que tanto se espera do ato de ler. Nesse sentido, Lajolo (2002) aponta para o fato de que aos professores tem sido atribuída a iniciação de jovens na leitura apenas de forma incidental, suscitando como justificativa para isso a ideia de que, em nossa tradição cultural, a leitura como exercício da coletividade exista de forma muito esparsa. Assim, a atuação docente em relação à leitura termina por se concentrar numa atividade muito mais pragmática, que se refere ao ato de servir como um “intermediário” da leitura, sendo responsável por divulgar livros, decifrar significados, intermediar e patrocinar o consumo de livros impressos. A autora defende mudanças qualitativas em projetos e práticas de leituras que se apresentam em diferentes circuitos da cultura nacional, a começar pela ruptura daquilo que intitula de “cadeia de alienações” na qual se insere a prática escolar de leitura no país.

Não obstante ser a escola o espaço mais adequado para a promoção do letramento literário e consequentemente para a formação de leitores, é possível identificar, no Brasil, a existência considerável de práticas escolares que, por seu formato, estão afastadas desse tipo de promoção. Para esse panorama, concorrem várias razões de ordem prática, que vão, de entre outros aspectos, desde a formação profissional inadequada ou insuficiente dos professores ao contexto competitivo criado nas escolas em virtude da realização dos vestibulares e do ENEM, o que também ocasiona um ensino conteudista e preocupado quase exclusivamente em atender às exigências dos conteúdos programáticos desses exames. Barbosa (2011, p. 154) apresenta três cenários dessas práticas, consideradas “apressadas e superficiais, inseridas num cenário pragmático e de alta competitividade”: a substituição da leitura de literatura por estudos sobre a literatura; a ocorrência de mediações que inibem as leituras dos alunos e a realização de simulações de leitura do texto literário.

Quando se refere aos *estudos sobre literatura*, Barbosa (2011) afirma que eles terminam se sobrepondo ao trabalho efetivo de leitura literária em sala de aula. Esses estudos, cujo direcionamento está voltado para investigar a estética literária como categoria em torno da qual se organizam os programas da disciplina literatura, retiram do estudante o protagonismo da leitura literária, enfatizando aspectos de ordem pragmática, como características de determinadas estéticas literárias, autores e obras. Dessa forma, a escola não motiva o ato de ler, ao associá-lo a atividades mnemônicas e sem relação com o universo literário da fruição e reflexão sobre os textos lidos. A autora ainda discute a questão do uso de cânones literários em séries iniciais do ensino médio, quando os estudantes ainda não estão

envolvidos com a leitura literária, desprezando leituras de autores cujas obras, seja por temática seja por linguagem, possam despertar mais interesse nesse público.

A questão das mediações equivocadas de leitura, inibidoras do desenvolvimento nos estudantes do gosto pelo ato de ler, é associada por Barbosa (2011) a atividades de leitura propostas pela escola que dificultam o processo interpretativo dos textos e desvalorizam a concepção trazida pelos alunos sobre esses, a partir de seus conhecimentos e experiências. Podem ser consideradas como “equivocadas”, nesse aspecto, as mediações que se baseiam em leituras “autorizadas”, condicionadas pelo ponto de vista do professor em detrimento das opiniões e considerações dos discentes; as atividades que se concentram em identificar recursos da linguagem sem propor relação entre forma e conteúdo textuais; a prática ainda comum do resumo de textos, em que se abre mão da leitura efetiva por um trabalho específico com alguns aspectos textuais, deixando de lado o seu conteúdo pleno, suas especificidades e reflexões em benefício de uma leitura mais rápida, direcionada a objetivos específicos, o que traz grandes prejuízos à descoberta da literatura pelo estudante.

As simulações de leitura do texto literário estão relacionadas diretamente, conforme defende Barbosa (2011), ao trabalho com atividades intertextuais. Trata-se de práticas que propõem que o texto literário dialogue com outros mais fáceis ou de gêneros mais distintos (científicos, informativos, publicitários...), causando o risco de fazer do texto literário um “tema” sobre o qual se discuta, sem aprofundar a sua leitura e a possibilidade de fruição e interpretação, priorizando um debate temático que desprezará as possibilidades de apropriação da linguagem literária, aspecto tão caro ao letramento literário e, por conseguinte, à formação de leitores.

Para transformar esse contexto nada auspicioso é preciso repensar e refazer os rumos do ensino de literatura no Brasil, tomando como ponto de partida a importância da leitura dos textos literários, com base nos procedimentos do letramento literário. Cosson (2014, p. 47) defende que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. Os estudantes precisam de ter consciência crítica sobre as leituras que realizam, e cabe ao professor o papel de orientá-los para que sejam capazes de ir além da análise superficial desses textos.

Cosson (2014) reconhece ainda a construção de uma comunidade de leitores como princípio do letramento literário. Essa comunidade, um universo dentro do qual o leitor poderá constituir suas próprias concepções e reflexões acerca das leituras e consequentemente da sua realidade circundante, segundo o autor, tem como requisito que o ensino de literatura promova um movimento contínuo de leitura, mobilizando saberes em diferentes esferas, ampliando leituras e concepções, para dilatar e consolidar o repertório cultural do estudante. Essa mobilização deve ser acompanhada pelas práticas de sala de aula e pela seleção de obras a serem lidas.

Há caminhos que podem transformar o cenário do ensino de literatura no Brasil, e aquele que se apresenta como o mais viável é o letramento literário, cujas práticas podem, de fato, “ensinar a ler” literatura, para além do sentido de decodificação, memorização e utilização em atividades rotineiras de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova configuração de práticas escolares pode, com base no processo do letramento literário, respeitando as experiências de autonomia e fruição dos estudantes, redimensionar o ensino de literatura e o horizonte da formação de leitores no país. E justamente nesse ponto está a necessidade de novas ideias e novas ações, que, mesmo requerendo maior dedicação e trabalho, precisam ser levadas a termo por todos os envolvidos no processo educacional, a fim de que essas iniciativas sejam acolhidas e realizadas. Atitudes simples, como conceder ao estudante em sala de aula o direito à expressão sobre como interpretou o texto, se gostou ou não e porquê da obra sugerida, podem mudar

significativamente a visão que discentes e até mesmo a sociedade tem do ensino de literatura, afastando a ideia de que se trata de algo abstrato, impositivo e sem utilidade num mundo cada vez mais competitivo e exigente.

Faz-se necessária, portanto, uma mudança real nas práticas de ensino e também na forma como se dão as relações em sala de aula no tocante às atividades relacionadas ao ato de ler. A liberdade deve ser o ponto de partida, não obstante a orientação e condução do professor sejam fundamentais. Assim, democratizar a escolha do que vai ser lido sob a supervisão docente, considerando os objetivos da aula e as possibilidades de trabalho, parece ser um caminho perfeitamente viável e frutífero, diante de uma realidade em que as leituras na escola costumam ser impostas e, por isso, muitas vezes representam atividades cansativas e enfadonhas, que não são capazes de despertar o gosto pela leitura, muito pelo contrário.

A escola, como foi abordado, é um espaço muito importante de difusão desse gosto pelo ato de ler, mas, a fim de que isso se concretize para além das diretrizes oficiais de ensino, é urgente que se redimensionem as concepções e práticas de professores e estudantes, envolvendo a comunidade e a realidade, a qual transpõe os muros da escola. O estudante precisa se engajar no mundo da leitura e suas infinitas possibilidades, e isso só será possível se compreender que está inserido num contexto de leituras, que engloba sua vida pessoal, escolar e profissional. E, nesse sentido, a proposta do letramento literário é mais abrangente que as condutas mais tradicionais do ensino de leitura, uma vez que não se limita a um espaço ou norma específica, mas compreende a necessidade de integrar o sujeito no mundo da leitura.

“Ensinar a ler” a literatura através do letramento literário, implantando uma cultura de leitura em constante mobilização vai muito além do ato de alfabetizar, no seu sentido estrito de ensinar a decodificar a língua e saber utilizar seus mecanismos de expressão escrita, ou de trabalhar conceitos históricos e características de escolas literárias: significa conduzir o estudante ao caminho imensurável do universo literário, onde poderá usar a ficção para entender a realidade, onde será capaz de recorrer à sua concepção de mundo para entender a concepção de uma obra. Representa, portanto, uma jornada repleta de possibilidades e descobertas, um rumo diverso e instável, mas acima de tudo rico, divertido e emancipador.

O ensino de literatura pode ser um importante caminho para a formação de leitores, desde que sejam observadas práticas mais dinâmicas e democráticas, em que a literatura represente para os estudantes não só um componente curricular trabalhado na escola, mas um mecanismo de fruição e reflexão. Para que isso ocorra, o desenvolvimento do letramento literário deve ser oportunizado, a fim de que suas estratégias propiciem novas diretrizes para o ensino e principalmente para desenvolver o gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, B. (2011). Letramento literário: sobre a formação do leitor jovem. *Educação em Foco*, 16(1), 145-167.
- Brasil (2006). *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Lajolo, M. (2002). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Paulino, G. (2001). Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*, 5, 117-125.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 69-88). Lisboa: Lidel.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: TEXTO, CONTEXTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Carlos Gileno¹ & Rosangela Gileno²

^{1,2} Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP)

O objetivo precípua da pesquisa é desenvolver atividades teóricas e práticas de educação literária que transcendam a análise textualista. Dessa forma, inserir a investigação do autor e da obra no seu contexto intelectual, cognitivo-linguístico, político e social pode oferecer ao ensino da literatura contato metodológico mais adequado com a interdisciplinaridade.

Além do exame dos temas e problemas que permeiam as discussões intelectuais no contexto político e social em que se situa o autor e a sua obra, a educação literária deve levar em consideração os sentidos e os valores do período histórico em que as obras foram produzidas. Na esfera cognitivo-linguística, esse procedimento metodológico pode impedir o uso anacrônico de conceitos e julgamentos de valor do tempo presente, procurando preservar a temporalidade da obra literária e a visão de mundo do seu autor.

Os estudos da chamada Escola Britânica de Cambridge - que possui entre os seus membros John Pocock, Peter Laslett, Quentin Skinner e John Dun - oferecem a base da nossa reflexão metodológica referente à educação literária. Utilizaremos, especialmente, dois autores daquela escola: John Pocock (2003) na obra *Linguagens do Ideário Político* e Quentin Skinner (1996) nos seus escritos intitulados *Meaning and Understanding in the History Ideas (Significado e compreensão nas ideias da história)* e *Fundações do Pensamento Político Moderno*.

Os conteúdos metodológicos naqueles dois autores estão inseridos nos âmbitos das análises da história intelectual e da história das linguagens políticas, procurando oferecer contribuições para a reflexão da história do pensamento político. Entretanto, tais conteúdos podem ser aplicados à análise dos textos literários, na medida em que privilegiam as análises contextuais e temporais dos discursos dos autores. Por exemplo, o método contextual apresentado por Quentin Skinner (1996), nos anos 60 e 70 do século XX, destacava a importância do contexto histórico e intelectual para a percepção das intenções do autor ao escrever a sua obra. Portanto, existe nessa metodologia a intenção de estudar não só o contexto histórico, mas o conjunto de discursos personificados nas linguagens, idiomas ou retóricas, os quais nem sempre são coerentes entre si.

A avaliação das diferentes linguagens em determinado contexto intelectual e político pode contribuir para a compreensão temporal dos conceitos utilizados pelos autores. Assim, o pensamento estaria ligado à sua temporalidade histórica, a qual é portadora de diversas tradições discursivas que abrem várias possibilidades de formação das linguagens. A reconstrução dessa formação seria a principal intenção do historiador das ideias.

Portanto, os textos produzidos podem ser classificados como acontecimentos temporais, pois influenciam e são influenciados pelo contexto intelectual e histórico. Ademais, ao se perpetuarem para além dos seus autores, os textos podem ser reconstituídos pelas gerações posteriores, as quais podem construir tradições de pensamento que extrapolam o contexto imediato de elaboração das obras nos seus aspectos linguísticos, políticos e sociais.

Em John Pocock (2003), seguindo a linha de raciocínio de Quentin Skinner (1996), a reconstrução dos discursos políticos (aqui se aplicam aos discursos literários) deve considerar que as obras são elaboradas por sujeitos históricos que estão em contato com o meio político e social do seu tempo. Se pensarmos os discursos como ações, é fundamental a análise dos fatos históricos. Assim, os “atos de fala” estão circunscritos a determinado período histórico onde os vários autores reagem e refletem sobre fatos em um ambiente de divergências e convergências sobre visões de mundo.

Nessa perspectiva, a reconstituição das estruturas das linguagens literárias nos seus respectivos períodos históricos pode conduzir o entendimento do seu “contexto linguístico”. Desse modo, aquela reconstituição deve considerar não apenas a demarcação do contexto histórico e geográfico onde foi produzida a obra de determinado autor, mas abarcar o maior número possível de autores literários, incluindo aqueles considerados clássicos e aqueles considerados “menores” pelo público naquele período, pois, todos são importantes para tal estudo.

No entanto, é importante frisar que a escolha dos autores não deve ser realizada *a priori*, mas ser o resultado da leitura dos textos originais: leitura que delimitaria os problemas, os temas e os conceitos que eram objetos de debates entre os autores daquela época histórica particular. É a reconstituição dos diálogos entre os autores clássicos e os poucos lidos e discutidos que possibilitariam, segundo Pocock (2003), construir hipóteses referentes à gramática das “linguagens políticas” - em nosso caso - literárias - que seria a essência das intervenções dos autores nos debates culturais, políticos e sociais das suas épocas.

A leitura das obras dos autores de determinados períodos históricos deve estar circunscrita ao conjunto das “convenções” ou das “questões paradigmáticas” que permeiam os seus tempos históricos. Segundo Pocock (2003), é a reconstituição de uma “comunidade de falantes” que permite compreender a obra estudada em sua profundidade: os conceitos básicos utilizados na época. Assim, o léxico e os temas políticos e históricos são reconstruídos com maior envergadura quando se tem a leitura não apenas dos clássicos, mas das supostas “obras menores” que compõem determinado período histórico. Essa reconstrução é fundamental para o entendimento da estrutura das linguagens políticas ou literárias.

No fundo, a proposta de Pocock (2003) é investigar não os autores propriamente em si, de forma hermenêutica, em uma leitura vertical da obra; porém, conceitos fundamentais para a discussão da época - que podem se complementar ou se opor - e que organizam determinada “comunidade de falantes”, uma *langue* de autores. Esses autores - mesmo sendo portadores de visões de mundo contrárias ou complementares - formam uma *langue* composta pelas diversas complementaridades e oposições entre as noções de “virtude”, “liberdade”, “democracia”, “autoridade”, “religião”, e inúmeras outras.

Nas propostas metodológicas de John Pocock (2003) e Quentin Skinner (1996), as obras podem ser entendidas como acontecimentos históricos em dois sentidos: afetam (e são depois afetadas) pelo contexto. E, ao sobreviver aos seus autores, seus leitores podem reconstituir e constituir tradições muito após o seu ato inicial de fala, ou seja, quando o seu contexto imediato já tiver sido em diversos aspectos superado. Por exemplo, em John Pocock (2003), existe a reformulação do discurso político realizado pelos atores históricos que podem participar direta ou indiretamente da atividade política da sua época. Assim, o estudo do discurso político está relacionado ao estudo de fatos históricos, já que são ações ou “atos de fala” e demonstram as formas como os atores “percebem e refletem sobre tais fatos”. Dessa forma, deve ocorrer a reconstrução da “estrutura das linguagens políticas” do período histórico analisado pelo autor, e o estudo do emprego daquela estrutura pelos demais escritores do tempo que também podem inovar aquela estrutura de linguagem.

Igualmente, a reflexão metodológica sobre a intenção do autor ao enunciar os “atos de fala” é fundamental. Em outros termos, os “atos de fala” não são apenas questão de entendimento semântico, mas valorizam a noção de função da linguagem que se preocupa com o contexto da situação: é através do estudo daquele contexto que se pode compreender a função de determinada estrutura gramatical. A noção de função da linguagem apresentada está relacionada aos “atos de fala”. De acordo com essa teoria, o falante utiliza-se de uma grande variedade de formas para desempenhar diversas funções: comandos, pedidos, relatos, descrições, entre outros. Convém esclarecer que a ciência que estuda “os atos de fala”, assim como o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua nos seus diversos contextos (situacional, discursivo, político, social, etc.) é a Pragmática: ramo da Linguística que estuda a relação existente entre o significado das palavras, os interlocutores e o contexto. Nesse sentido, a Pragmática extrapola a significação dada às palavras pela Semântica e a construção

frásica pela Sintaxe, explorando a significação das palavras mediante o contexto e a intenção comunicativa do autor.

Finalmente, no prefácio do livro *Fundações do pensamento político moderno*, Quentin Skinner (1996) pondera que não se deve apenas observar a leitura vertical do texto, mas o contexto mais amplo a partir do qual o autor estudado escrevia. Da mesma forma, é fundamental situar o texto em seu contexto intelectual e histórico adequado, exercício que conduz ao “ato de interpretação”, ou seja, aponta a forma metodológica para a análise dos modos de pensamento da época do autor.

Ao proceder dessa maneira, o estudioso da história das ideias deve interpretar corretamente o contexto ideológico e as relações das obras com aquele contexto para entender as conexões existentes entre a teoria política e a prática política. Nessa circunstância, é fundamental para a interpretação dos textos históricos e para a história das ideias focar a matriz intelectual e social mais ampla do surgimento e desenvolvimento das obras.

Na prática, para a implementação de um projeto político pedagógico que vise a educação literária sob o prisma apresentado, torna-se imprescindível um plano curricular que busque articular diferentes áreas do conhecimento e que tenha como um dos eixos fundamentais o estudo da linguagem e do discurso. Assim, para a realização de um trabalho de reconstrução dos cenários em que foram produzidas as obras literárias faz-se necessário o resgate de conhecimentos relacionados com a língua/linguagem e às ciências humanas, no que diz respeito às disciplinas de História, Geografia, Filosofia para a reconstrução dos discursos de uma época. E, a partir dessa reconstrução, é possível a produção de novos conhecimentos ou de novas perspectivas. Nesse sentido, tanto o estudo da linguagem, tendo por base a Semântica e a Pragmática e os conceitos desenvolvidos na interface entre essas duas áreas do saber linguístico, favorece a educação literária ou o estudo da literatura como possibilita a reconstituição de períodos e contextos históricos, políticos, sociais. Para tal tarefa é fundamental um trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Convém esclarecer que a interdisciplinaridade é entendida aqui como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, uma dimensão de trabalho no qual as disciplinas se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. Este recorte tem o objetivo de possibilitar o aprofundamento de seu estudo, configurando-se como uma necessidade metodológica legítima e necessária. Por outro lado, entende-se que a aproximação das disciplinas, embora fundamental, é insuficiente para garantir a formação integral dos indivíduos. A etapa superior referida diz respeito à busca da integração para muito além da troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e compatibilização de bibliografia entre os professores, pois é uma tentativa de maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas.

De fato, a operacionalização da interdisciplinaridade em um contexto escolar depende de espaços curriculares onde os procedimentos didáticos e pedagógicos privilegiem diálogos e trocas de saberes. Nesse sentido, prima-se por currículos flexíveis em que seja possível a oferta de projetos ou mesmo atividades que envolvam diferentes áreas do conhecimento na tentativa de reconstrução dos diferentes contextos intelectuais, históricos, linguísticos e discursivos.

É claro que a substituição de um modelo único por um modelo diversificado e flexível de currículo é hoje recomendável para que o aluno possua uma formação plural, transdisciplinar (sem fronteira estável entre as disciplinas) e engajada socialmente. No Brasil, O artigo 7º. a Lei nº 13.415/17 prevê que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Organizar uma escola que acolha as diversidades e reconheça os jovens como interlocutores legítimos sobre o currículo, sobre o ensino e suas aprendizagens, em tese, é uma proposta muito democrática. No entanto, na prática, fica a dúvida se o aluno fará a melhor opção de escolha de currículo, uma vez que o jovem tende a escolher o que é mais fácil, mais rápido e obrigatório. Poucos são aqueles que investem no seu currículo para projetos profissionais ou projetos de vida.

Hoje, a nova orientação para os currículos do ensino médio, tanto para as escolas públicas estaduais, municipais, federais e escolas privadas brasileiras, está no documento que se intitula Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. De modo geral, a BNCC define “as aprendizagens essenciais” de todos os alunos do Brasil, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE). É uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar. Ela foi elaborada estabelecendo como pilares “10 competências gerais” que irão nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares – as antigas disciplinas – durante a Educação Básica. No referido documento, a competência é considerada como “a mobilização de conhecimentos”, habilidades, “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Em outras palavras, competência é a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido. Nesse sentido, vai além das habilidades que seriam capacidades para desempenhar tarefas e resolver problemas. Ou seja, as habilidades, consideradas como a proficiência ou destreza para desempenhar tarefas, provinda da educação, da formação, da prática ou da experiência, podem possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação no. 11/2009, a organização por áreas “não exclui necessariamente as disciplinas”, mas, sim, “fortalece as relações entre elas” requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Para o ensino médio, o referido documento detalha as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Cada área do conhecimento estabelece “competências específicas” de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio.

A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta: “o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre as linguagens, textos e práticas (análise, apreciação ética, estética e política, avaliação, validação crítica, argumentação, demonstração, etc.)”, entre outras. (Brasil, 2018, p. 491). A progressão das aprendizagens e habilidades também almejam a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, com foco na literatura de língua portuguesa e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias entre outras, HQ, minissérie, filme, videominuto, game, entre outras. Desta forma, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras

literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Nessa perspectiva, a educação literária torna-se essencial no que diz respeito à ampliação de repertório e referências, para uma compreensão mais arguta e ativa de textos e discursos, a consideração das potencialidades e diferentes sistemas semióticos, além de favorecer um espaço para a expressão das sensibilidades individuais e coletivas. Assim, pensar em educação literária no currículo proposto aqui é fortalecer a articulação dos componentes da área, no caso das Linguagens, onde o texto literário se encontra, com outras áreas do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade. Ademais, considera-se que a análise do texto literário inserido em seu tempo histórico pode ser considerada tentativa de reconstituição de sentimentos, valores e formas de vidas pretéritas e presentes.

REFERÊNCIAS

- Brasil, Secretaria de Educação Básica. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf.
- Pocock, J. G. A. (2003). *Linguagem do ideário político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Skinner, Q. (1996). Prefácio. In Q. Skinner, *As fundações do pensamento político moderno* (pp. 9-14). São Paulo: Companhia das Letras.

DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA EM CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: O APAGAMENTO DAS VOZES SOCIAIS QUE CONSTITUEM DIALOGICAMENTE OS TEXTOS

Norma Goldstein¹ & Viviane Bartho²

¹ Universidade de São Paulo

² Instituto de Física da Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da competência leitora é um dos grandes desafios de uma escola que se pretende democrática. Dessa forma, este trabalho delimita, para estudo, o ensino da leitura, por meio da análise dos modos de leitura materializados em réplicas de texto elaboradas por alunos de uma instituição federal de ensino público no Brasil.

A recorrência enfocada que se configura como objeto de investigação é a leitura realizada por apagamento do sujeito-outro (outro: autor, vozes discursivas presentes nos textos de leitura) ou por centramento do sujeito-leitor. Em outras palavras, nas aulas de língua materna, quando é solicitada aos alunos a leitura de um texto e, na sequência, uma produção escrita que permita avaliar o processo de leitura, são observados, comumente, dois fenômenos: a) reprodução truncada das ideias do autor dos textos lidos, ou paráfrase rudimentar; e b) emissão de opinião pessoal, que se limita à supervalorização da própria intuição, em detrimento das ideias apresentadas pelo autor. A dificuldade de interação dialógica nas réplicas de leitura indica que esse processo, inerente à linguagem, teria ocorrido por meio do simulacro da monologia, ocasionando efeitos de leitura monofônica e não, polifônica, como era o objetivo.

A análise em questão suscita reflexões sobre os critérios de avaliação de réplicas de leitura, dentro de uma cultura escolar, por vezes, silenciadora. No universo de 377 textos que compõem o *corpus* de pesquisa, será apresentada, neste artigo, a análise de um exemplar, escolhido devido à presença de características discursivas recorrentes e marcantes em um grande número de produções. O olhar analítico teve como pressupostos teóricos conceitos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso Francesa.

A fim de melhor conduzir as discussões em torno das questões levantadas, abordaremos, no item 1, a noção adotada de leitura; em seguida, trataremos, no item 2, da leitura em relação à cultura do silenciamento na escola; na sequência, refletiremos, no item 3, sobre a atuação do professor na avaliação de réplicas de leitura; por fim, no item 4, apresentaremos as condições de constituição do *corpus* de pesquisa assim como a análise, sugerindo novos olhares sobre o desenvolvimento da leitura.

O PROCESSO DE LEITURA

Partimos de uma concepção de leitura que busca evitar uma espécie de reducionismo linguístico, como já comentado por Orlandi (2012). Dessa forma, ler não seria meramente decodificar – embora tal processo esteja pressuposto –, mas seria, principalmente, um processo de produção de sentidos. A partir das ideias da autora, texto não se define como produto acabado e fechado, que carrega os sentidos que o autor desejou inserir. Sendo assim, não seria possível, conceber a leitura apenas como o ato de encontrar informações, sentidos, intenções do autor. Diferentemente disso, leitura é a observação do processo de produção de um texto e de sua significação. O leitor, nesse caso, atribui sentidos ao texto, com atitude crítica, em um movimento de interação verbal.

Orlandi (2012) explica que toda leitura é realizada em condições sócio-históricas que afetam a produção de sentidos. Uma dessas condições é que toda leitura tem sua história, ou seja, para um determinado texto, ocorreram algumas leituras em dada época e não, em

outras. Um segundo fator que compõe as condições de leitura é o pertencimento a dada classe social: classes sociais distintas podem apresentar modos de leitura distintos.

No entanto, há também aspectos que apontam para certa previsibilidade de leitura de um dado texto, como a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade. O primeiro aspecto se relaciona à história do sentido, ou sua historicidade, isto é, os sentidos não são originais, mas foram cristalizados por relações de poder e ideologias dominantes. Assim, na escola, por exemplo, a figura de especialistas, de autores de livros didáticos, de críticos literários, muitas vezes, fixa sentidos considerados desejados para um texto; logo, esses sentidos passam a ser reproduzidos como corretos ou desejáveis. O segundo aspecto – a intertextualidade – refere-se à relação que um texto mantém com outros, e o conjunto dessas articulações direciona o modo de leitura.

Apesar dos fatores de previsibilidade da leitura, ela sempre é feita por leitores que também têm suas histórias de leitura, ou experiências diferentes com a leitura. Somada a essa questão, ainda há o fato de que toda leitura é realizada em momento sócio-histórico inédito (Orlandi, 2012); logo, o processo de leitura tem um caráter plural, que precisa ser explorado pela escola que se pretenda democrática e busque a criticidade dos alunos.

Ao considerar a leitura em sua pluralidade, o sujeito-leitor é compreendido por uma perspectiva histórica, subjetivado em sua relação com a linguagem, com as relações de poder e com o conhecimento (Orlandi, 2012). O sujeito, para além do empírico, é uma posição sócio-histórica e ideológica que se constitui, heterogeneamente, na e pela linguagem. Constituir-se na e pela linguagem afasta a visão instrumentalista da linguagem, segundo a qual o sujeito poderia usá-la, de forma estratégica, para alcançar seus objetivos e intenções, conscientemente.

A linguagem – sócio-histórica e ideológica – é produto da interação do sujeito com o mundo simbólico e, portanto, com os discursos que constituem os enunciados. Os sentidos, conseqüentemente, não estariam dados e completos, mas estariam sempre por ser construídos no processo aberto da interação. O término de um texto não coincide com o término do sentido, que está sempre por ser construído pelo outro, que dará uma réplica no processo de leitura (Corrêa, 2013). O sentido está aberto, tem acabamento no outro; e esse processo sucessivo e nunca findado ilustra a dialogia (Bakhtin, 2006).

Leitura, por essa perspectiva, pode ser considerada, portanto, como um processo dialógico por meio do qual o sujeito interage com as vozes sociais que constituem o texto lido e formula uma réplica, a qual, por sua vez, suscitará novas réplicas e assim por diante. Todo enunciado concreto é discursivamente capaz de suscitar respostas, que são atos responsivos de variadas formas, inclusive na forma de silêncio.

O que pretendemos abordar, especificamente, é a leitura enquanto ato discursivo de produção de sentidos e de réplica. A análise foi centrada nos modos de dialogismo ocorridos durante a leitura. Materializados nas produções de verificação desse processo, seus indícios podem ser analisados e discutidos. Na escola, a leitura é sempre avaliada, passando por critérios de coerção que estabelecem parâmetros para que uma leitura seja válida ou não, conforme será comentado adiante. Já que existem critérios em um modelo de escola tradicional, eles deveriam ser os mais democráticos e amplos que fosse possível.

A LEITURA E A CULTURA DO SILENCIAMENTO

A escola é uma instituição e, como tal, funciona como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1985), apresentando dispositivos de controle dos sujeitos de modo a vigiá-los e a padronizá-los. Paradoxalmente, a escola, que teria a função social de formar cidadãos autônomos, com voz ativa e crítica, opera, muitas vezes, a partir da cultura do silenciamento, segundo a qual a interlocução, a dialogia, as interações democráticas ficam restritas a enquadramentos subjetivos, o que acaba por silenciar os sujeitos. Segundo Ferrarezi Jr. (2014), vários são os traços da cultura do silenciamento que a escola cultiva, tais como currículos silenciosos, que tratam, sobretudo, de conteúdos gramaticais normativos; avaliações excludentes e classificatórias; propostas de produção escrita artificiais e

padronizadas; olhar homogeneizante à linguagem dos alunos, condenando o conhecimento e a variação linguística por eles trazidos, entre muitos outros aspectos. Aqui, deter-nos-emos no que o autor discute especificamente sobre a “leitura”.

Para Ferrarezi Jr. (2014), a forma como as atividades do livro didático são nomeadas pode indicar a concepção de leitura adotada, no caso, uma concepção que provoca o silêncio. Nomenclaturas como “interpretação de texto”, “vamos compreender o texto?”, “entendendo o que você leu” seriam exemplos reveladores de que “[...] primeiro a gente lê, depois entende o que leu; primeiro a gente decodifica; depois volta repetindo as coisas que decodificou para “entender” do que se tratava”. (Ferrarezi Jr., 2014, p. 41).

Embora o ato de ler pressuponha a decodificação, o que o autor parece criticar é o fato de a escola não desenvolver atividades com os alunos de tal modo que, além de decodificar o texto, eles o compreendam e o interpretem de forma dialógica. Basicamente, a escola pretende “chegar” se o aluno consegue parafrasear o que leu no texto. Esse processo, para o autor, corrobora a cultura do silenciamento na escola.

Ferrarezi Jr. (2014) diferencia “compreender” e “interpretar”. Compreender seria uma primeira etapa de contato com o texto, de construções de sentidos. A nosso ver, o teórico defende que haja uma significação para o texto pretendida pelo autor, a qual seria compreendida pelo leitor. Essa concepção, relacionada a uma concepção sociointeracionista de leitura, não converge com o que a AD francesa postula, segundo a qual não existiria um autor onisciente, consciente, capaz de “colocar” sentidos em seu texto que, na leitura, seriam “captados” pelo leitor. De qualquer forma, supomos que Ferrarezi Jr. (2014) faça referência a uma compreensão global do texto, da sua temática, da opinião do autor (se for o caso), das ações mostradas (se for o caso), de uma conclusão possível a partir da leitura. Após o ato de “compreender”, ele explica que viria o ato de “interpretar”, como um processo autônomo, um posicionamento sobre o que foi lido, uma análise apoiada na subjetividade e na experiência do leitor. Enfatizamos que, para uma concepção discursiva pechettiana, e até mesmo bakhtiniana, compreensão e interpretação seriam processos vinculados de maneira estrita, sem possibilidade de separação precisa do que seria do autor ou do leitor, uma vez que todo sujeito é heterogeneamente constituído. No entanto, entendemos o posicionamento de Ferrarezi Jr. (2014), principalmente, quando explica que, nos livros didáticos, as atividades nomeadas “interpretação” são, com muita frequência, direcionadas a “o que você acha”, como uma tentativa de querer ouvir a voz do aluno em sua singularidade; ouvir, talvez, como o aluno avaliou o texto, numa atitude já além da decodificação, buscando um posicionamento crítico. O problema é que a escola, como bem esclarece Ferrarezi Jr. (2014), não ensina os alunos a se posicionarem; apenas cobra deles uma resposta no campo pessoal e ainda avalia como inadequados os “achismos” que surgem. O aluno, por sua vez, antecipa, pelo imaginário discursivo, que, quando a ele é perguntado “o que achou do texto”, não pode exprimir sua verdadeira avaliação e, não tendo recursos para respostas mais elaboradas que argumentariam seu ponto de vista, parte para a reprodução ou paráfrases rudimentares dos textos lidos.

Essa forma de agir da escola é, para Ferrarezi Jr. (2014) – e com ele concordamos –, uma forma de silenciar o aluno: silenciar sua criatividade, sua opinião e, a longo prazo, repetidas vezes, silenciar sua capacidade de reflexão e de expressão. Essa lógica converge para o que esta pesquisa preliminarmente observou: leitura submissa ao outro, que apaga o “eu”; e leitura de centralidade do “eu”, que apaga o “outro”. Nesse sentido, tendo em vista o objeto do presente trabalho, afirmamos que esses silenciamentos atuam na precarização da formação crítica do aluno, de modo a falhar no apoio à obtenção da competência de estabelecer verdadeiras réplicas aos textos que lê.

Abordando ainda a temática do silenciamento e cerceamento do sujeito, Geraldi (2006) problematiza que, na escola, os papéis na interlocução estão estaticamente marcados, o que provoca um falseamento do processo. Não que não haja interlocução na escola, mas autor e interlocutor são sempre os mesmos, conseqüentemente, as produções tornam-se artificiais. Essa situação fica visível em leituras e produções em que o aluno não se percebe

dono da própria voz e, na busca por ser bem avaliado, reproduz uma voz institucionalizada com a qual tem contato nas práticas escolares.

Geraldi (2006), ao discutir o direito à palavra na escola, analisa dois textos produzidos por duas crianças, ou melhor, analisa, segundo ele, duas redações, uma vez que a concepção de *texto* permite espaço para a subjetividade, já a de *redação* não, pois ela formata, homogeneiza, não permitindo o novo, o polissêmico, o peculiar. Em sua análise, Geraldi (2006) apresenta uma produção composta por frases desconexas, mas bem redigidas, do ponto de vista da gramática; e outra, composta por uma sequência de frases articuladas, revelando uma narrativa coerente, malgrado os muitos erros gramaticais. O autor comenta que o primeiro texto foi bem avaliado pela escola; o segundo, não. A criança que havia redigido o segundo texto foi reprovada. Nas observações de Geraldi (2006), a primeira criança soube reproduzir o que a escola havia lhe ensinado. A voz dessa criança era, na verdade, a voz do professor, da escola. A voz da criança reprovada era a sua própria voz, que, frequentemente, não tem espaço no âmbito escolar. Isso se relaciona à cultura do silenciamento discutida por Ferrarezi Jr. (2014).

Para Geraldi (2006), leitura é processo de interlocução: é o encontro com o autor, em ausência, que ocorre por meio da palavra escrita; o leitor não é passivo, é um agente em busca de significações; os sentidos são produzidos nas situações dialógicas de leituras possíveis. E, ainda segundo Geraldi (2006), a maneira como se articula a concepção de leitura com as atividades em sala de aula está intrinsecamente relacionada à concepção de linguagem, “já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula” (Geraldi, 2006, p. 92).

Como bem sintetiza Geraldi (1991), em outra obra, além da predominância do ensino gramatical normativo nas aulas de língua materna, o texto é comumente tomado como “modelo” de três formas: objeto de leitura vozeada (oralização da leitura), objeto de imitação (texto lido como modelo para a produção escrita) e objeto de uma fixação de sentidos. Interessa-nos, nesta pesquisa, a terceira forma pela qual o texto aparece na sala de aula. Segundo o autor, a pluralidade de leituras é um processo ignorado quando se pretende fixar um sentido. Na terceira forma, não se lê um texto, mas, em vez disso, faz-se dele uma leitura autorizada e legitimada. E assim, a escola torna único o que seria pluralidade, fato que configura um modo de cerceamento e de silenciamento.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA AVALIAÇÃO DE RÉPLICAS DE LEITURA

O professor e o aluno, como já mencionado, são posições produzidas sócio-historicamente. Sua atuação precisa atender às demandas institucionais. Na lógica discursiva docente, a leitura precisa ser “ensinada” e, conseqüentemente, “avaliada”. A leitura, portanto, embora seja compreendida, aparentemente, segundo concepções de linguagem refletidas pelas teorias de Bakhtin (2006) e/ou de Pêcheux (1988) (de maneiras distintas, mas que podem ser aproximadas), na prática sócio-histórica da escola, passa por parâmetros valorativos (logo, ideológicos), a partir dos quais os produtos de leitura, como as produções de texto, são considerados como um dispositivo para avaliação. Dessa forma, as diversas leituras possíveis e a produção de sentidos decorrentes de diferentes filiações ideológicas e discursivas dissolvem-se na prática de seleção, pontuação, classificação. Conseqüentemente, dentro da escola, a leitura será alvo de categorização como “correta” ou “incorreta”.

O professor, inserido nessa lógica de avaliação, “precisa” levar seu aluno a produzir réplicas de linguagem consideradas satisfatórias. Embora todo enunciado concreto seja uma réplica (Bakhtin, 2006) e embora todo ato de linguagem revele efeitos de sentido segundo determinada formação discursiva (Pêcheux, 1988), a escola estabelece parâmetros dominantes aos quais os alunos são levados a se submeter pelo imaginário e pela memória discursiva.

O aluno, também nesse sistema ideologicamente valorativo, produz, muitas vezes, réplicas consideradas ruins, mas que, na verdade, respondem ao que o próprio sistema

produziu nele, ou seja, as réplicas vistas como inadequadas pela escola são, comumente, réplicas coerentes com o sistema da repetição, da coerção, da formatação, conforme o qual essa instituição funciona. Claro que não acreditamos que a escola seja apenas repetição e coerção. A escola, por vezes, consegue, sim, ser espaço para a voz dos alunos e para a formação singular. Vemos bons exemplos em muitas instituições brasileiras. No entanto, este artigo trabalha com o contexto geral e cristalizado pela história, por isso o tom de homogeneização recorrente. A pretensão é justamente suscitar discussões sobre como o sujeito (aluno e professor) pode encontrar espaço para replicar dialogicamente, ainda que submetido a um processo em que as vozes sociais dominantes que buscam ser centro na heteroglossia (Bakhtin, 2006) atuam em direção do silenciamento e da monologia.

A escola “exige” réplicas que se constituam de forma dialógica e crítica – de acordo também com o que ela considera dialógico e crítico –, sem levar em conta que a lógica dialógica em leitura precisaria ser acompanhada de um modo dialógico de funcionamento social, uma vez que, conforme postula Bakhtin (2006), os enunciados refletem o mecanismo social no qual interagem os sujeitos. Logo, as práticas de silenciamento e homogeneização contribuem para uma leitura sob o simulacro da monologia, que conduz à produção de textos com aspectos monofônicos (Barros, 2011). A leitura como processo de dialogia e o texto polifônico ficam, pois, subjugados, contrariando os pressupostos de uma escola inclusiva.

Acaba por alcançar êxito o aluno que, apesar dessa cultura do silenciamento que o afeta, mas que não o determina definitivamente, consegue constituir-se dialogicamente e produzir réplicas que apontem para a heterogeneidade mostrada e constitutiva. Esse aluno lê sob uma postura dialógica, marcando sua leitura como falha da repetição da estrutura no acontecimento (Pêcheux, 1990), porque o assujeitamento é um processo que apresenta falhas; não há repetição perfeita dos sentidos sedimentados e retomados pela memória discursiva; a enunciação sempre contará com sua característica de acontecimento irrepitível (Pêcheux, 1990). Como estrutura e acontecimento se articulam, é nessa relação que o sujeito pode ganhar espaço para fazer emergir sua subjetividade e sua singularidade.

Observamos que muitas réplicas de leitura que compõem nosso *corpus* ocorreram sob o apagamento do sujeito, que estaria submetido ao “outro” ou investido da ilusão do “eu” como origem e centro. Em ambos os casos, o sujeito, em predomínio, apenas repete, contrariamente ao que se buscaria como réplica satisfatória, entendida como aquela construída no entremeio, na alteridade que constitui a própria subjetivação. A dialogia em leitura estaria, portanto, no entremeio: na articulação do processo parafrástico e polissêmico de produção de sentidos (Orlandi, 2012); no processo de repetição e de deslocamento, no eu-outro, ou seja, na condição de ocorrência do acontecimento na estrutura. O aluno que realiza esse tipo de leitura também revela sua condição heterogênea na superação da lógica do silenciamento.

ANÁLISE DE RÉPLICA DE LEITURA

O *corpus* de pesquisa é composto por textos de alunos de uma unidade de ensino público federal, produzidos a partir de propostas de leitura. Para o presente artigo, delimitamos apenas um exemplar de réplica (ou não-réplica, segundo o olhar avaliativo da escola). O texto produzido é de um graduando em Matemática:

Conflitos raciais e religioso esta presente quando eles separam os judeus dos demais, e de gênero quando julgam e fala que Jesus escolheu apenas homens para ser seus apóstolos, dizendo que as mulheres são inferiores. (Sublinhados nossos)

O texto é uma produção referente a uma proposta solicitada após a exibição em sala de aula do filme “Alexandria” (título original “Ágora”, 2009, filme espanhol dirigido por Alejandro Amenábar). A obra cinematográfica fazia relação com tópicos estudados anteriormente, como a interdisciplinaridade necessária na escola. Ela também era propícia para fomentar discussões sobre alguns temas transversais, propostos pelos PCN (Parâmetros

Curriculares Nacionais), tais como pluralidade cultural, ética, relações de gênero, buscando paralelos com o ensino da matemática. Após o filme, antes de qualquer debate sobre ele, foi solicitada aos alunos a seguinte proposta: *elabore um texto dissertativo-reflexivo, de ao menos 15 linhas, sobre: a) conflitos étnico-raciais; b) conflitos religiosos e c) conflitos de gênero*. Era uma proposta sem recomendações de produção (como, por exemplo, “faça comparações entre A e B”, “aponte como você trabalharia em sala de aula com esse filme” etc.), porque nosso objetivo era observar a leitura que haviam feito do filme e como procederiam diante de uma proposta tão ampla.

Grande parte das produções apresentaram paráfrases do enredo do filme, como pode ser observado no texto, acima transcrito. É possível inferir que os alunos, em sua maioria, anteciparam, pelo imaginário discursivo, o que seria “ler” e “fazer redação” habitualmente na escola, a saber: “ler” é detectar / decodificar / decifrar os sentidos “corretos” que o autor “colocou” no texto, no caso, no filme; e saber localizar informações, prática de uma leitura enquanto decodificação; além disso, “fazer uma redação a partir da leitura” seria mostrar para o professor que se conseguiu entender quais sentidos o autor “quis” colocar no texto e que se é capaz de localizar informações explícitas, ou seja: escrever é parafrasear as informações solicitadas a encontrar no texto lido.

Essa concepção de leitura e escrita é denunciada pelo modo como o texto foi redigido. Não houve *dissertação e reflexão sobre* as formas de conflitos trabalhadas no filme; houve apenas a *localização* de cenas em que tais conflitos foram praticados no enredo, como se o aluno quisesse apontar ao professor que ele estava atento ao filme e cumpriu a tarefa de assistir a ele. Vejamos, sublinhados, os empregos do marcador discursivo temporal *quando* (por se tratar de cenas) com efeitos de sentido de lugar (para localizar a informação), além do emprego de *“esta presente”*, também para marcar lugar nas cenas. Ao demonstrar compreensão dos sentidos do texto, o aluno parece imaginar que vai obter uma boa avaliação.

Pela quantidade de repetições de textos similares ao que está em análise, o que aponta que não se trata de dificuldade individual, é possível concluir que esses alunos foram engendrados por uma cultura de leitura parafrástica, praticada na e pela escola. Nessa perspectiva, o aluno conseguiu dar uma boa réplica à proposta de leitura e produção solicitadas. No entanto, sob uma concepção de leitura crítica, dialógica, que permita observar as relações estabelecidas pelo aluno com as vozes que constituem o texto, ele não conseguiu dar uma réplica satisfatória. É preciso que a escola reconheça isso e passe a refletir sobre formas e práticas que auxiliem os alunos a ler dialogicamente e a produzir textos polifônicos, consistentes, que mostrem o trabalho de diálogo realizado no processo de leitura.

Pelo tamanho reduzido do texto, já se percebe a dificuldade do aluno em relação aos aspectos linguísticos, aos mecanismos de coesão e coerência, bem como ao desenvolvimento das ideias. Para além desses problemas, há a falta de um posicionamento dialógico em relação ao filme. Por exemplo, não há a preocupação em contextualizar o que foi compreendido, um movimento que vai em direção ao outro – o autor, as ideias do autor, as vozes no texto lido. Essa desconsideração do contexto – imediato e sócio-histórico – limita o diálogo que se busca fazer, o qual estaria no entremeio: sujeitos e linguagem são heterogeneamente constituídos pelo outro (Authier-Revuz, 1990); o diálogo ocorre com o outro; para tanto, é necessário trazê-lo ao texto, e então, estabelecer alguma interação. É nesse sentido que a leitura parafrástica é, em certa medida, necessária, porque é um processo de compreensão do outro, de consideração do outro, para, a partir disso, estabelecer uma leitura polissêmica, em que o “eu” teria a possibilidade de emergir e apontar novas formas de leitura, novos efeitos de sentido.

Alguns aspectos linguístico-discursivos do texto denunciam a falta de diálogo entre eu-outro. Segue novamente a transcrição, agora, comentada entre parênteses:

(não há um enunciado de abertura de contextualização, esperada em textos dissertativos) Conflitos raciais e religioso esta presente quando eles (“eles” não tem referente: pode ser uma inabilidade linguística de coesão, uma falta de compreensão do filme, ou ainda, mais provavelmente, uma marca que aponta para o fato de que, pelo imaginário discursivo, o professor já saberia quem é esse

referente, já que se trata, inevitavelmente, do que consta no filme, ou seja, não seria, pois, uma contribuição do “eu” aluno, cuja voz não precisa, segundo essa lógica, ser ouvida) separam os judeus dos demais (novamente um caso de falta de referente, agora, para “os demais”), e de gênero quando julgam (quem julga? Não ocorre a explicitação do sujeito) e fala que Jesus escolheu apenas homens para ser seus apóstolos, dizendo que as mulheres são inferiores.

O “outro” é precariamente instalado no texto por meio de uma paráfrase mal redigida. Não há o “outro” contextualizado com o qual se dialogaria. Também não há no texto a voz do aluno, pela ausência de marcas linguísticas de personalidade ou de marcas discursivas que revelem uma apreciação, uma aproximação ou distanciamento do que leu / a que assistiu.

CONCLUSÕES

Em uma cultura do silenciamento, a posição-sujeito assumida pelo professor, fortemente marcada pelas coerções da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, muitas vezes, não lhe permite lançar sobre a leitura um olhar realmente inclusivo, buscando encontrar, nas réplicas de seus alunos, o que escapa para além do simulacro na monologia. A própria escola contribui para a produção desse simulacro, apesar de solicitar, na prática, que os alunos percorram caminhos na e para a dialogia e produzam textos com efeitos de polifonia.

A análise apresentada possibilita refletir sobre procedimentos linguístico-discursivos que apontam para o modo como a leitura tem ocorrido e sugere refletir sobre como ocorrem as réplicas de leitura na escola. O próprio critério de consideração do que seria uma boa réplica precisa ser repensado.

Diante desses processos, o professor precisa reavaliar a própria prática, de forma que, apesar da objetivação dos sujeitos – sujeito-professor, sujeito-aluno –, eles possam se deixar entrever ou mesmo se revelar.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cad. Est. Ling.*, 19, 25-42.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Barros, D. (2011). Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In D. Barros & J. Fiorin (Orgs.), *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin* (pp. 1-10). São Paulo: EDUSP.
- Corrêa, M. (2013). Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 481-513.
- Ferrarezi Jr., C. (2014). *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2006). Escrita, uso da escrita e avaliação. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Orlandi, E. (2012). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Pêcheux, M. (1988). Discurso e ideologia(s). In *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (pp. 139-185). Campinas-SP: Ed. da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas-SP: Pontes.

REcriação DA OBRA A MAIOR FLOR DO MUNDO, DE JOSÉ SARAMAGO, POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Maria Elisa Grossi

Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito relatar uma experiência de educação literária vivenciada numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal de Belo Horizonte, no ano de 2011. O trabalho com literatura na Educação Básica nos desafia a refletir, permanentemente, sobre as práticas que temos desenvolvido com o texto literário. Acreditamos que “a educação escolar interfere no processo de formação de leitores, desde os primeiros anos de suas vidas” (Paulino & Cosson, 2004, p. 7), por isso procuramos aprofundar teoricamente sobre o tema buscando por uma adequada escolarização da literatura (Soares, 2003):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (p. 47)

Ao longo de nossa experiência como docente, atuando em diferentes escolas, foi possível perceber que, muitas vezes, o trabalho com educação literária na sala de aula resume-se às propostas apresentadas nos manuais escolares. Esses, em geral, se organizam em torno de textos fragmentados das obras:

Em livros didáticos encontram-se, em geral, como textos para leitura, fragmentos de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objetos textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares. (Soares, 2003, pp. 29-30)

Segundo adverte Soares (2003), no processo de fragmentação dos textos, costuma-se perder a própria essência do que se define como textualidade: “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 2006, p. 5). Além dos textos fragmentados, se observarmos as atividades propostas nos manuais escolares, veremos que, muitas vezes, elas correspondem a uma série de perguntas objetivas, desconsiderando a especificidade do texto literário, que, por sua estrutura aberta (Eco, 2005), possibilita interpretações mais subjetivas. A esse respeito, Zilberman (1988, p. 21) ressalta “O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor”.

Estudos apontam que a relação entre escola e literatura nem sempre é uma relação que considera a especificidade do texto literário. Como destaca Paulino (2004, p. 56): “os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal estar”. O texto literário é utilizado, muitas vezes, para se ensinar outros conteúdos como realça a pesquisadora. A esse respeito, Lajolo (1988, p. 53) adverte que, “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. O que se observa é que, muitas vezes, a própria essência do texto literário não é analisada e nem discutida.

Em uma pesquisa sobre literatura no livro didático, Passos (2004, p. 156) destaca que é possível encontrar histórias de qualidade nesse suporte, porém a pesquisadora ressalta que “os textos literários são transformados em textos informativos” pela forma objetiva com a qual são abordados. A pesquisadora realça também que as propostas dos manuais, em geral, desconsideram as características específicas do texto literário, particularmente em relação ao tratamento estético dado à linguagem e à construção de universos ficcionais.

Consideramos como texto literário aquele que estabelece um pacto ficcional com o leitor (Eco, 1994) e acreditamos que todo ser humano tem direito (Cândido, 1999, p. 112) a usufruir de sua leitura. A obra de ficção permite a participação do leitor no processo de construção de sentidos, como afirma a pesquisadora a seguir:

(...) a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formado pelo escritor. (Zilberman, 1988, p. 19)

Além da percepção da importância do leitor que “dá vida ao mundo formado pelo escritor”, no trabalho com o texto literário, outro conceito importante que deu suporte à experiência que vivenciamos com as crianças foi o conceito de leitura literária, que possibilita ao leitor atividades de reflexão e imaginação (Paiva, Paulino, & Passos, 2006, p. 25). Para Paulino (2014):

(...) a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. [...] O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (Paulino, 2014, p. 177)

O NASCIMENTO DO PROJETO

No ano de 2011, tivemos a oportunidade de participar como professora supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa proporciona o intercâmbio e a cooperação entre a universidade e a escola pública. Ele possibilita ainda a troca de conhecimentos que são construídos nas instituições de Educação Superior e na Escola Básica, buscando aliar a teoria à prática.

Na estrutura do PIBID, temos a coordenação geral, os coordenadores de área e os supervisores. Os coordenadores de área são os representantes das universidades que coordenam os subprojetos desenvolvidos nas escolas e os supervisores são docentes efetivos da Educação Básica que recebem graduandos de diferentes cursos de licenciatura nas salas de aula em que atuam. Além de acolher, cabe ao professor supervisor acompanhar sistematicamente e orientar os bolsistas no que tange à proposta pedagógica realizada em sala de aula. Aos participantes do Programa exige-se disponibilidade para participar das reuniões semanais de planejamento. Essas reuniões, em geral, acontecem na universidade responsável pela Coordenação Geral do Programa.

No caso específico da experiência aqui relatada, seis alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG¹ foram inseridas, em dias alternados, no cotidiano de uma turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, ciclo responsável pela sistematização da alfabetização das crianças. À época éramos a alfabetizadora da turma.

A participação no PIBID tornou possível a convivência das futuras professoras com questões cotidianas que envolvem o complexo processo de apropriação da língua escrita e com questões que se referem à organização da escola como um todo e que, de certa forma, interferem no trabalho docente. Nesse processo, assumiram relevância os encontros semanais de estudo e planejamento, nos quais se teciam reflexões sobre o processo

pedagógico desenvolvido em sala de aula durante a semana. Além da oportunidade de refletir sobre a dinâmica da sala de aula, participar do PIBID tornou possível realizar estudos sobre temas relacionados à prática alfabetizadora, aos Projetos de Ensino desenvolvidos, à relação professor e aluno, aos planejamentos elaborados, às atividades avaliativas, dentre outros.

O PLANEJAMENTO DO TRABALHO

Nas reuniões junto à Coordenação², definiu-se que desenvolveríamos um Projeto de Ensino visando à educação literária. O próximo passo seria selecionar o livro literário para elaborarmos o planejamento. A coordenação sugeriu que o grupo avaliasse a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, livro publicado em 2001 e premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no ano seguinte. Após leitura e análise do texto, consideramos que ele apresentava qualidade estética para a realização de uma proposta de educação literária: tema interessante para as crianças, texto verbal e visual de qualidade, projeto gráfico adequado ao público leitor, texto original e esteticamente construído. Consideramos ainda que o tema abordado pela obra permitiria um profícuo diálogo em sala de aula, uma vez que o protagonista do conto era uma criança, detalhe que poderia atrair a atenção dos estudantes.

Após a definição da obra a ser trabalhada, redigimos o objetivo geral do Projeto de Ensino, que foi explicitado da seguinte forma: proporcionar a leitura da obra *A maior flor do mundo* por leitores de diferentes idades e experiências. Os leitores seriam as crianças de sete anos do Centro Pedagógico da UFMG (turma em que lecionávamos) e os leitores adultos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turma em que lecionava a outra professora supervisora participante do Projeto. O desejo era que esses leitores em processo de alfabetização (crianças e adultos) pudessem compartilhar experiências a partir da leitura da obra de José Saramago. Ressaltamos que este texto contempla o trabalho realizado com as crianças do Centro Pedagógico da UFMG.

Nos momentos de formação, discutíamos a respeito da necessidade real de “um convívio pedagógico e culturalmente mais interessante entre escola e literatura” (Rangel, 2003, p. 128). Nas discussões, analisamos que, muitas vezes, a literatura é utilizada na escola apenas para cumprir objetivos pedagógicos. A coordenadora de área sempre nos instigava a pensar no desafio enfrentado pela escola em relação ao trabalho com textos literários. A preocupação da pesquisadora, em torno da possível descaracterização da essência da obra, levou-nos a definir que a proposta a ser implementada teria como princípio a leitura do texto integral, em seu suporte original: o livro.

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe, acredita-se, a exclusão. Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suportará a experiência total do produto - não o fragmento sacralizador do todo, mas a totalidade dessacralizada, material e imediata do livro impresso. (Zilberman, 2003, p. 266)

Na proposta de educação literária, o desejo era que as crianças tivessem o contato direto com o livro do autor, com a “experiência total do produto” como ressalta a pesquisadora citada.

OS CAMINHOS DO PROJETO “A PRODUÇÃO DE LEITURAS DA OBRA A MAIOR FLOR DO MUNDO”

Inicialmente, apresentamos o livro às crianças. Conversamos sobre a capa e estimulamos o levantamento de hipóteses a partir das pistas desse importante paratexto. Nossa premissa era de que, como mostram os estudos sobre aspectos cognitivos da leitura (Kleiman, 2002), todo leitor elabora estratégias antes, durante e após a leitura.

Dialogando com as crianças, analisamos o título, pesquisamos sobre o autor e sua produção, conversamos sobre a imagem que aparece no paratexto. A partir da análise da

capa, muitas hipóteses foram levantadas pelos pequenos leitores num rico processo de predições a respeito do tema, dos possíveis personagens e do enredo da obra.

Logo após o diálogo sobre a capa, realizamos a leitura da obra em voz alta, com a participação das graduandas. Como metodologia de abordagem do texto, adotamos o enfoque *Dime* (Diga-me) (Chambers, 2007) e dinâmicas próximas aos *Círculos de Leitura*. Essas propostas de abordagem do texto literário estimulam o diálogo entre os leitores e a troca de ideias e impressões sobre o livro. Segundo Cosson (2014, p. 35), ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa, por isso optamos por uma leitura compartilhada da obra para que os leitores pudessem expressar suas opiniões sobre o livro lido, fazer perguntas, comentar partes, relatar experiências rememoradas pela leitura. A respeito do enfoque *Dime*, destacamos:

O enfoque de 'Diga-me' parte de um modo conversacional básico, aumentando o número de participantes de uma criança e um adulto, para um adulto facilitador junto a uma comunidade de crianças leitoras cujo interesse mútuo se concentra em um texto compartilhado. (Chambers, 2007, p. 29, grifo do autor, tradução nossa³)

Após a leitura do texto e todo o longo processo de conversação, iniciamos a construção dos livros individuais de cada criança, confeccionados artesanalmente. O texto integral do autor foi dividido em várias unidades de sentido e as crianças produziram as ilustrações, recriando a obra com suas interpretações. A imagem a seguir revela parte da riqueza das criações das crianças.

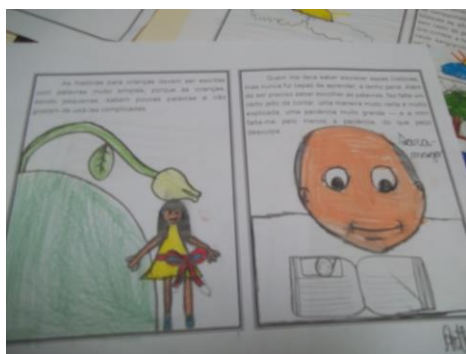


Figura 1. Ilustração realizada pelas crianças

Com a nossa orientação e das bolsistas, cada criança confeccionou o seu próprio livro, reinterpretando a obra com seus desenhos. É possível afirmar que a participação foi extremamente positiva. Houve grande envolvimento da turma nessa atividade.

Após o término da construção do livro individual, propusemos às crianças que, em grupo, reescrevessem alguma parte da história que desejassem ou que criassem um final diferente para o texto. Reunidas em grupo, elas optaram por produzir textos que falassem de flores diferentes da que gerou o tema da obra lida. Assim, inspiradas no título *A maior flor do mundo*, elas produziram os seguintes textos: *A flor mais assustadora do mundo*, *A menor flor do mundo*, *A flor mais bonita do mundo*, *A maior flor da UFMG* e *A flor mais inteligente da UFMG*.

O processo de produção de textos ficou marcado por significativas aprendizagens. A atividade de escrita gerou várias discussões nos grupos em torno de diferentes conteúdos necessários à realização da atividade: emprego de vocabulário, ortografia, uso de letras maiúsculas, acentuação gráfica, pontuação, paragrafação, dentre outros. As crianças, as graduandas e a docente compartilhavam seus saberes numa situação concreta de produção escrita.

Os textos produzidos seriam lidos e expostos no dia do encontro com os leitores da EJA e também seriam apresentados num evento interno e tradicional da UFMG, conhecido

como “UFMG JOVEM”. Essa proposta incentivou as crianças a se preocuparem também com o processo de revisão necessário à futura exposição dos textos.

Ao final do Projeto, como culminância de todo o trabalho, foi organizado um encontro entre as crianças e os estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos para compartilharem as leituras produzidas a partir da obra *A maior flor do mundo*. Esse encontro foi realizado no Centro Pedagógico da UFMG. A turma das crianças se preparou para receber os estudantes da EJA. Elas produziram cartões para os adultos leitores, situação que gerou novas aprendizagens em relação à produção escrita desse gênero textual: o que escrever, para que, para quem e como.

No dia do encontro, a sala foi organizada para receber os leitores adultos e as crianças apreciaram participar dessa atividade. Expuseram os livros confeccionados numa mesa, organizaram outra mesa com os cartões agradecendo a presença dos trabalhadores da EJA na turma e ainda prepararam um mural com ilustrações da obra.



Figura 2. Livros produzidos pelas crianças



Figura 3. Cartões das crianças para os leitores adultos



Figura 4. Mural das crianças

Uma importante atividade desenvolvida no dia do encontro foi o bate-papo entre os leitores sobre a experiência de leitura vivenciada. Eles puderam trocar as impressões causadas pela obra e, nessa troca, suas distintas histórias e trajetórias de leitura foram compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido com a obra *A maior flor do mundo* possibilitou o encontro dos leitores entre si e com o texto literário. Foi possível trabalhar a essência do livro e, durante a conversação, cada leitor sentiu-se convidado a compartilhar as suas experiências, as suas emoções e sentimentos despertados pela leitura coletiva da obra. Na dinâmica realizada em sala de aula, os leitores conversaram sobre as características marcantes da criança protagonista, analisaram o espaço em que se desenvolveu a narrativa, discutiram sobre os acontecimentos da história.

A proposta de abordagem do texto literário possibilitou a participação intensa das crianças antes, durante e após a leitura da obra. Os pequenos leitores ativaram muitas estratégias de leitura ao buscarem atribuir sentidos ao texto. Assim, anteciparam informações, levantaram hipóteses, realizaram inferências e confirmaram (ou não) ideias sobre o texto lido.

O trabalho realizado permitiu a recriação da obra pelas crianças por meio do diálogo do texto e por meio das ilustrações que elas criaram para o livro individual que cada uma confeccionou. O texto verbal de Saramago deu origem a diferentes interpretações, materializadas tanto na fala dos leitores quanto nas imagens criadas pelas crianças para ilustração dos livros individuais confeccionados em sala de aula.

Com o advento dos estudos sobre letramento, particularmente sobre letramento literário (Paulino, 2010), assume relevância a realização de propostas que concebem a literatura como arte da palavra. Acreditamos que o livro literário abre espaços na sala de aula para o diálogo, para o debate de ideias e para a recriação da obra pelo leitor, pois a literatura nos faz pensar, mobiliza a nossa imaginação e nos estimula a reventar a palavra.

NOTAS

¹Agradecimento especial às graduandas participantes: Clarissa Juliana de Oliveira Silva, Cynthia Souza Ramos, Jeanne de Oliveira Ramos, Maria José Viana Fernandes, Waleska de Oliveira Gonçalves e Vânia Vieira Orquiza.

²Agradecimento especial às coordenadoras de área Maria das Graças Rodrigues Paulino e Analise da Silva, docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ El enfoque de “Dime” parte de este modo conversacional básico, extendiendo el número de participantes del uno a uno, niño y adulto, a un adulto facilitador con una comunidad de lectores cuyo mutuo interesse está concentrado en un texto compartido (Chambers, 2007, p. 29).

REFERÊNCIAS

- Cândido, A. (1999). *Direitos humanos e literatura*. In A. Fester (Org.), *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Costa Val, M. (2006). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Eco, U. (1994). *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Eco, U. (2005). *Obra aberta: forma e indeterminações na poética contemporânea*. São Paulo: Perspectiva.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes. 2002.
- Lajolo, M. (1988). O texto não é pretexto. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor* (pp. 51-62). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Paiva, A., Paulino, G., & Passos, M. (2006). *Literatura e leitura literária na formação escolar*. Belo Horizonte: Ceale.
- Passos, M. (2004). Literatura no livro didático. In G. Paulino & R. Cosson (Org.), *Leitura literária: A mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Paulino, G. (2010). Letramento literário: Cânones estéticos e cânones escolares. In G. Paulino & G. Rosa (Org.), *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, Pelotas: UFPel.
- Paulino, G. (2014). Leitura literária. In I. Frade, M. Costa Val, & M. Bregunci (Org.), *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação.

- Paulino, G. & Cosson, R. (2004). *Leitura literária: A mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Rangel, E. (2003). Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Orgs.), *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces* (pp. 127-146). Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG.
- Soares, M. (2003). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. Evangelista, H. Brandão, & M. Machado (Org.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 17-48). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zilberman, R. (1988). A leitura na escola. In R. Zilberman (Org.), *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor* (pp. 9-22). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.

DIFICULDADES E DESAFIOS DE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PORTUGAL

Joaquim Guerra

Universidade do Algarve – F.C.H.S./CECL

O ensino do português enquanto língua estrangeira (LE) é um campo que nas últimas décadas tem despertado interesse político, académico e editorial em Portugal. Inicialmente, manifestou-se através da constituição, por parte do Ministério da Educação (ME), da disciplina escolar de Português Língua Não Materna (PLNM), de modo a responder às dificuldades crescentes das escolas por estas receberem alunos de várias nacionalidades, fruto das vagas migratórias para o nosso país. Recentemente, a preocupação voltou-se para o ensino do Português Língua Estrangeira (PLE), com a elaboração de referenciais, resultantes de políticas do ME e do Ministério dos Negócios Estrangeiros através do Instituto Camões (IC). Estes últimos resultam, principalmente, de uma crescente procura e interesse na aprendizagem do Português fora do país e também devido à grande vaga de estudantes estrangeiros que, ao abrigo de diversos programas internacionais, têm frequentado em grande número cursos nas universidades portuguesas. A criação de referenciais permite ainda que os programas dos diversos níveis possam estar harmonizados onde quer que se estude PLE, facilitando a certificação ou o acesso aos exames do CAPLE.

O presente artigo é dedicado à investigação em Didática do Português enquanto L2, focando a nossa atenção no campo do PLE. Constitui-se como um espaço de reflexão que tem como ponto de partida a nossa prática enquanto docente de PLE a alunos universitários e/ou residentes estrangeiros na região algarvia.

As linhas de reflexão incidirão, entre outras, sobre a elaboração de programas, os recursos textuais, a adequação aos níveis de proficiência do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (*vulgo* QECRL), os conteúdos linguísticos e as escolhas metodológicas dos manuais. No fundo, focar-nos-emos em questões que levantam dificuldades no terreno e que, na nossa opinião, urge resolver.

DIFICULDADES E DESAFIOS

O QECRL fundamenta o ensino e a aprendizagem de uma LE em vários princípios dos quais destacamos (i) a centração do processo de ensino-aprendizagem nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; (ii) a definição rigorosa de objetivos válidos e realistas; (iii) o uso informado de métodos e a criação de materiais adequados; e (iv) a implementação de modalidades e instrumentos de avaliação adequados (Conselho da Europa, 2001). Todos estes princípios, por si só, representam grandes desafios na prática letiva de qualquer docente de língua, implicando um conhecimento refletido sobre o público-alvo, conteúdos a ensinar, quadros programáticos, metodologias de ensino e métodos de avaliação, necessariamente diversos de outras disciplinas escolares. Aliás, como refere Esperança (2004: p. 10), “[u]ma das grandes dificuldades no ensino das línguas pode efetivamente passar pela falta de orientações válidas e realistas, porque frequentemente faltam objetivos claros, ou, se existem, são ignorados, muitas vezes por não ser fácil criar espaços de reflexão convenientes.” Associaremos ainda a falta de uma orientação clara sobre o(s) quadro(s) programático(s) a usar e a inadequação de vários dos recursos textuais disponíveis.

GESTÃO DE CURSOS DE PLE (ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS, IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES)

Os anos iniciais de criação e dinamização de cursos de PLE na Universidade do Algarve não foram tarefa fácil. Criado em 2002, na sua vertente de curso de verão e em 2008 enquanto curso semestral para responder à procura cada vez maior de alunos estrangeiros a frequentar a Universidade, o principal desafio foi o da elaboração de programas atuais e convergentes com os diversos documentos europeus, nomeadamente o QECRL. Não existiam ainda os documentos orientadores como o Programa de PLNM para o Ensino Secundário (homologado em 2008), o QuaREPE (aprovado pela portaria 914/2009, de 17 de agosto) ou ainda o referencial do Instituto Camões (DSL, 2017).

Vimo-nos, igualmente, a braços com outros desafios. Como refere Ndiaye (2006, 2011 *apud* Carvalho, 2013, p. 151), o âmbito do nosso trabalho centrar-se-ia:

[n]um contexto marcado pelo multilinguismo e pelo multiculturalismo, por turmas com um número elevado de alunos [nomeadamente nos níveis A1 e A2] e pela escassez de recursos didáticos ([...] [que] nem sempre apresentam propostas de trabalho mais adequadas), levar os professores [na sua maioria sem ou longínqua preparação para o ensino de línguas] a abandonar práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o professor é detentor dos saberes e ocupa grande parte do tempo discursivo.¹

Conscientes da importância de um instrumento orientador da prática dos vários docentes que foram sucessivamente afetos ao curso, elaborámos programas tendo por base os descritores dos níveis de proficiência do QECRL, para além de outros existentes em diversos cursos de língua. Procurámos selecionar docentes cuja formação inicial tivesse incluído a área metodológica do ensino de línguas, nomeadamente a LM, ainda que por diversas razões tivessem seguido outras áreas do saber.

Contudo, concordamos com a premissa de que não basta ser fluente em língua portuguesa para se poder ensinar português, tal como o conhecimento de teorias didático-pedagógicas para o ensino de línguas (nomeadamente, relativas ao ensino da LM) torne qualquer docente competente na sua lecionação (Batista & Alarcón, 2012). O ensino do PL2 inclui várias especificidades, nomeadamente linguísticas, que devem ser do conhecimento dos professores de PLE. Como refere Duarte (2009, p. 5),

[...] centremo-nos em exemplos com que poderia de facto deparar-se o estudante erasmus ao utilizar as primeiras unidades de um manual: frases aparentemente tão simples como “estou doente, fico em casa”, “ele usa calças curtas” ou “esse lápis é teu?” contêm uma série de dificuldades que um falante materno de uma língua normalmente não identifica como tal. Porquê “estou doente” e não “sou doente”? Porquê “fico em casa” e não “fico *na* casa”? Porquê “usa calças” e não “usa *umas* calças”? Porquê “esse lápis” e não “*este* lápis”? Porquê “são teus” e não “são *os* teus”? Enfim, não é por o nosso estudante erasmus falar português que ele saberá responder de forma clara a estas perguntas, tanto mais que, se taxativamente considerar esses usos incorretos, rapidamente os encontrará em outros contextos em que são aceitáveis (“*sou* doente do coração”, “*na* casa amarela há um jardim”, comprei *umas* calças nos saldos”, “*este* lápis precisa de ser afiado”, “está aqui o *teu* lápis”).

Poderíamos ainda adicionar outras particularidades, as quais são, frequentemente, alvo das perguntas dos estudantes de PLE (*e.g.* infinitivo conjugado, a elisão da segunda pessoa do plural na conjugação verbal, o uso ou não de artigo com topónimos) e que, aparentemente, apenas a prática letiva permite ao professor de PLE tomar conhecimento das mesmas. Citando, novamente, Duarte (2009, p. 7),

Não haverá grande exagero em dizer que é necessária ao professor de PLE uma reaprendizagem da língua, ou melhor, uma capacidade de a observar de uma

perspetiva exterior, o que exige sensibilidade e reflexão e, na verdade, só se adquire com a experiência da sala de aula.

O autor fornece inicialmente o exemplo de um estudante português fora do seu país, no quadro do programa Erasmus, a quem lhe pedem para ensinar a sua língua materna. Não obstante, o conhecimento da língua não torna qualquer pessoa docente de PLE, tal como o recurso a professores de Português (LM) das instituições de ensino portuguesas não garantiam o conhecimento das especificidades da lecionação de uma língua estrangeira, nem o conhecimento dos níveis de proficiência do QECRL. Pudemos, inclusive, constatá-lo nas ações de formação que desenvolvemos em parceria com o ME no âmbito da formação de professores de Português para a implementação do PLNM.

Neste sentido, Galvão (2014, p. 50), que investigou a falta de preparação dos docentes para o ensino do PLNM, concluiu que “os professores não se encontram preparados para ensinar a língua portuguesa a alunos estrangeiros [e que] [n]esse sentido, a maioria dos professores considera ser fundamental haver formação na área”.

Assim sendo, esta problemática remete-nos para os cursos de segundo ciclo de formação de professores no âmbito da Didática/ Metodologia do PL2, que preparam os docentes de PLNM (nos EB e ES) ou PLE, tal como acontece para o ensino das restantes línguas estrangeiras, de modo a poderem “observar a língua de uma perspetiva exterior” (Duarte, 2009, p. 7), permitindo desenvolver os conhecimentos declarativos e procedimentais sobre o ensino do português (língua e cultura) num contexto diverso da LM. Não obstante, uma leitura das diversas unidades curriculares das formações existentes, permite-nos verificar que atribuem importância ao conhecimento sobre a língua e a sua cultura (nomeadamente, literária) e menos sobre as especificidades do ensino da língua portuguesa enquanto L2 e metodologias de ensino de uma LE. Recordamos que o público-alvo dessas formações são preferencialmente docentes já em exercício, cuja formação inicial no ensino da LM privilegiava aquelas áreas, mas com poucos ou nulos conhecimentos sobre as particularidades do ensino-aprendizagem de uma LE (Batista & Alarcón, 2012).

MANUAIS ESCOLARES

Não pretendemos criticar os autores dos manuais ou as editoras, mas antes alertar para os problemas com que os docentes se deparam caso queiram implementar uma prática de ensino mais interativa e dinâmica, envolvendo os alunos nas suas aprendizagens e na compreensão dos processos envolvidos nas diferentes componentes da competência comunicativa e na estrutura da língua.

Como refere Tavares (2008, p. 9), “[o] manual tem um papel fundamental em todo o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. [...] [e] continua a ser o suporte de aprendizagem mais utilizado, resistindo a todas as inovações tecnológicas que o vão ameaçando”. Por essas razões, o manual escolar é, porventura, um dos recursos pedagógicos mais estudados no âmbito da Didática da Língua. Ainda que se lhe apontem frequentemente defeitos, tem, em nossa opinião, a virtude de estruturar o conhecimento a adquirir, procurando-se, desse modo, facilitar a aprendizagem dos estudantes, principalmente quando o contexto de aprendizagem é tão diverso.

Espera-se, por conseguinte, que os manuais sejam recorrentemente atualizados relativamente aos conteúdos a adquirir. Porém, tendo em conta que atualmente se procura não apenas a aquisição de conteúdos declarativos, mas igualmente o desenvolvimento de competências, espera-se que acompanhe “a evolução das práticas pedagógicas e da didática atual, conduza ao saber-fazer e, consequentemente, tenha como objetivo final a integração dos saberes didáticos” (Tavares, 2008, p. 10).

Apesar de, atualmente, existirem vários recursos virtuais para o ensino de línguas (Guerra, 2013, 2014; Sousa, 2009), nem sempre Instituições, professores e/ou alunos podem em sala de aula socorrer-se dos mesmos. É, aliás, largamente aceite que a adoção de manuais escolares se encontra generalizada, se bem que, nas sucessivas conversas que fomos tendo

com outros docentes, lhes sejam frequentemente apontados defeitos quer em termos de organização, quer em termos de conteúdo (textos, exercícios e ilustrações). A opinião negativa acerca dos mesmos prende-se, por um lado, com a existência de grralhas ortográficas, ou explicações gramaticais incompletas ou com falhas, e, por outro lado, com o facto de se observar sobretudo que existe desarticulação entre os conteúdos a adquirir, os recursos textuais, os exercícios e/ou as ilustrações disponíveis. Considera-se igualmente que, nalguns casos, os textos não são suficientemente diversificados em termos de género textual, para além de serem considerados demasiado elementares ou “infantis”, isto é, inadequados para o público-alvo do próprio manual. Ora, se estamos perante manuais generalistas (Tavares, 2008), os mesmos deveriam “ser moldáveis e adaptáveis às diferentes idades o que não acontece” (Galvão, 2014, p. 57).

Os exercícios são frequentemente estimados como simplistas, até pelos próprios aprendentes, que não lhes entendem a finalidade. Não permitem, por um lado, generalizar regras, recorrendo a atividades indutivas, por estarem elaborados numa lógica de repetição de estruturas sem qualquer nexu, com as intenções comunicativas subjacentes ao conteúdo linguístico ou função comunicativa em estudo, por exemplo. Por outro, nalguns casos, “a terminologia gramatical utilizada é a da gramática tradicional e o apêndice gramatical incluído no final engloba mais conteúdos do que aqueles que são apresentados nas unidades [...]” (Tavares, 2008, p. 91).

Como refere Galvão (2014, p. 17): “[u]ma pedagogia centrada na ação, tendo por protagonista o aluno, foca a sua atenção na necessidade de responsabilizar o mesmo aluno pela sua própria aprendizagem, fazendo dele um elemento ativo na procura da informação.” Contudo, as atividades são pouco interativas e dinâmicas, privilegiando a exposição do professor, não facilitando o envolvimento do estudante no seu processo de aprendizagem.

Estamos perante uma desadequação metodológica, que privilegia modelos behavioristas da educação, na memorização e repetição de estruturas, remetendo para segundo plano, na sua maioria, a vertente da compreensão oral, enquanto competência que se treina e adquire em aula com atividades específicas, mas igualmente as produções orais e escritas, principalmente, nos níveis iniciais.

Não preconizam a vertente acional do QECRL², numa das suas possíveis realizações pedagógicas (metodologia de tarefa, de projeto, método indutivo ou laboratorial, entre outros³) que introduza uma dinâmica de trabalho não apenas centrado no conhecimento do professor, mas também que envolva os estudantes em situações de aprendizagem, onde as realizações linguísticas encontrem contextos sociais de pertença relativos às quatro competências a adquirir e a desenvolver.

Os manuais fomentam pouco a competência comunicativa, existindo um desfasamento entre as quatro competências (compreensão e produção orais e escritas). Relativamente à produção escrita, podemos afirmar que as atividades estão pouco pensadas e estruturadas, não se relevando o papel do processo de escrita para a aquisição dessa competência e para a melhoria das produções futuras.

Existe também grande escassez de documentos autênticos, mesmo considerando os documentos áudio que acompanham as diferentes edições. Na verdade, encontramos documentos forjados, muito curtos (e até excessivamente nalguns casos) ou desfasados dos conteúdos que supostamente deveriam ilustrar, mas que posteriormente encontramos nas atividades propostas. Tavares (2008, p. 97) acrescenta que “[...] na sua maioria o uso de documentos autênticos é bastante limitado, predominando situações artificiais de comunicação e textos forjados com pouca relação com a realidade sociocultural”. As escolhas editoriais contrariam, assim, as metodologias de ensino de línguas atuais, e, inclusive, os próprios documentos orientadores (DSLCC, 2017; Grosso, 2011a, 2011b) que fomentam a exposição a géneros textuais variados, orais ou escritos, contextualizados.

Falta, a meu ver, realizar, igualmente, um *upgrade* para a realidade (multi)cultural em que nos encontramos atualmente. Já foram alteradas algumas ilustrações, mas existem textos que continuam apegados a um Portugal do passado.

Por fim, provavelmente por razões editoriais, consideramos que os manuais não respeitam totalmente os níveis de proficiência do QECRL. Adaptaram as publicações existentes acrescentando na capa os níveis sem olhar para o conteúdo e organização dos próprios manuais e se isso seria suficiente para distinguir os diferentes níveis de proficiência. De facto, a organização anterior em volumes passou a organizar os níveis de proficiência. A saber, volume 1 para o A1, o volume 2 para o A2 e o volume 3 para o B1. Em termos práticos, obriga um docente a utilizar dois manuais para o A2 (parte do anterior volume 1 e do segundo volume), sendo que as competências a desenvolver e os conteúdos a adquirir do A1 estão assim incompletos ou pouco explorados. Em termos económicos, os estudantes veem-se obrigados a comprar dois *packs* de manuais, sendo que parte de cada um nunca será possivelmente usado no semestre em que frequentam o curso de PLE e, se quiserem e/ou puderem progredir para o nível seguinte, não serão suficientes para o completarem.

As editoras deveriam, como tem sido política no ensino de outras línguas por parte de editoras estrangeiras, elaborar manuais por nível de proficiência, e não mesclar dois num mesmo manual, obrigando os docentes a serem “criativos” no seu uso, não por adaptarem práticas pedagógicas à realidade estudantil, como seria desejável, mas porque o manual assim o obriga. “Saltar unidades” do manual provoca outros problemas, como a adequação dos tempos verbais dos documentos e exercícios se pensarmos nos níveis A1 e A2 (por exemplo, conteúdos de A1 cujos documentos recorrem ao Pretérito, conteúdo do nível A2).

Na prática pedagógica, tende-se, por conseguinte, a complementar a informação do manual adotado com outros recursos selecionados pelo professor, encontrados noutros manuais (*inclusive* de LM) ou na internet, dificultando em certa medida a gestão e progressão das aprendizagens, para além da multitudine de fontes com que os alunos se deparam quando pretendem estudar.

CONTEÚDOS

Ensinar PLE é hoje ensinar uma multiplicidade de quadros referenciais para a estrutura da língua, se pensarmos nas diversas realidades do Português (Europeu, do Brasil, de África ou Timor-Leste), mas principalmente se olhamos para os documentos orientadores nacionais (Grosso, 2011a, 2011b; DSLC, 2017; Leiria, 2008) e os conteúdos presentes nos manuais. Tal como para a aprendizagem de qualquer outra língua estrangeira, espera-se que “os aprendentes se tornem aptos a comunicar nessa língua para satisfazerem as suas necessidades comunicativas básicas” (Almeida, 2004, p. 1), aliadas à partilha de experiências culturais expressas pela língua em aprendizagem e cuja realidade vai para além da questão nacional, cuja representação os manuais editados para o ensino de PLE privilegiam. Como Almeida (2004, p. 6), “acredito que quem ensina uma língua estrangeira deve ter consciência do papel dessa língua no mundo”, das interferências culturais de outras culturas, inclusive dos países de origem dos aprendentes, construindo-se dessa forma uma noção de alteridade e de aceitação do outro. Até porque se pensarmos no público-alvo de estudantes estrangeiros em universidades portuguesas, muitos deles escolhem o nosso país para aprender português, não apenas por razões volitivas, afetivas ou de proximidade, mas igualmente porque permite estabelecer uma ponte com outros países de expressão portuguesa, nos quais, em muitos casos, os estudantes pretendem futuramente entrar no mercado de trabalho ou prosseguir estudos. Citando, novamente, Almeida (2004):

Retomando a perspectiva de P.L.E. enquanto ensino contínuo e acompanhado da sua cultura, não se pode estancar geograficamente este ensino, ou seja, enquanto ensinante não me devo referenciar apenas aos lugares, à música, à gastronomia ou à arte de Portugal, [...]. Tenho, necessariamente, de atentar a África, a Europa, a América, a Ásia que são quatro dos cinco continentes onde existem países ou territórios em que a Língua Portuguesa é a língua oficial. (p. 6)

Não obstante, a realidade cultural de base dos manuais é, quase exclusivamente, a de Portugal, com problemas relativos à contemporaneidade das escolhas dos editores, como mencionámos acima.

Outra questão prende-se com os conteúdos gramaticais. Como já referimos, a terminologia usada para o ensino da LM é diferente da que recorremos para o PLE, cujos manuais (e alguns dos recursos disponibilizados *online* pelo IC) preconizam uma versão mais tradicional e não a nova terminologia linguística que entrou plenamente em vigor com a publicação do Dicionário Terminológico aprovado em 2008. Um professor, por exemplo, que leccione Português nos *curricula* dos EB e ES e no quadro do Programa Português para Todos⁴ (*vulgo* PPT) pode ter de trabalhar em simultâneo com duas nomenclaturas gramaticais caso o seu horário de trabalho inclua aulas de LM e de PPT.

Outra questão relativa aos conteúdos linguísticos advém da surpresa dos estudantes de PLE quando conjugamos os verbos ‘chamar-se’ e ‘ser’, por exemplo, nas primeiras aulas do nível A1, dos quais omitimos a segunda pessoa gramatical do plural, surgindo, contudo, a mesma nos diversos pronomes pessoais, possessivos, entre outros, dificultando a criação de referentes mentais para os mesmos e a sua aprendizagem. Para os falantes nativos, o ‘vós’ é considerado um regionalismo e poucos o usam, substituindo-o por outras realizações da língua privilegiadas na norma padrão. Estamos, no entanto, e em minha opinião, a truncar o conhecimento linguístico, estabelecendo diferenças entre aprendizagens do português, de acordo com a realidade contextual da língua e não na sua realização plena que comunga com outras variedades geográficas.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pude mostrar, existe ainda um longo caminho a percorrer para conseguirmos resolver alguns dos problemas referidos.

O ensino do PLE deveria merecer uma atenção cuidada por parte do ME, que, em conjunto com o IC, deveria produzir um único documento orientador que elencasse os níveis de proficiência, que inclua as diversas competências a desenvolver e organização de conteúdos e que procurasse uniformizar um núcleo duro semelhante às diversas realidades do ensino da L2: a residentes em Portugal, a estudantes ERASMUS, a estudantes de PLE fora do país, etc. O ensino de uma língua estrangeira baseia-se atualmente nos níveis de proficiência do QECRL e em domínios comunicativos (Conselho da Europa, 2001) suficientemente amplos para que possam, *a posteriori*, ser adaptados para diferentes realidades. Um referencial tem por papel o de elencar as diferentes competências a desenvolver e conhecimentos a adquirir por nível de proficiência e não necessita de o fazer para todos os ciclos ou realidades possíveis de aprendizagem do português.

Quando transferidos para os materiais didáticos a usar nas aulas, e no caso dos manuais, salientamos, como Galvão (2014, p. 61) que:

[...] a criação de manuais e material didático para o ensino de PLNM [e de PLE] deverá fundamentar-se na ausência de componentes e recursos suficientes para o ensino e aprendizagem da língua e não no mercado económico-financeiro e na possibilidade de criar um monopólio de material com vista ao lucro.

No fundo, devem prevalecer motivos didático-pedagógicos e não apenas razões comerciais para a edição de manuais, em consonância com as diretrizes dos documentos orientadores (e não a simples adaptação dos existentes, como tem sucedido).

De acordo com o QECRL (Conselho da Europa, 2001: p. 198):

Os autores de manuais e os organizadores de cursos não são obrigados a formular os seus objetivos em termos de tarefas para a realização das quais desejam que os aprendentes estejam preparados ou das competências e das estratégias que devem desenvolver. São obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca das atividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente.

O que, em certa medida, não tem acontecido. Temos observado, sucessivas (re)publicações de recursos e a criação de alguns novos, mas com características e problemas semelhantes aos que descrevemos acima acerca dos existentes.

Recomendamos a uniformização de nomenclaturas, o recurso a materiais autênticos, a diversificação de géneros textuais e a atribuição de uma maior atenção à organização de cada sequência didática, de modo a não termos mais conteúdos associados do que aqueles que de facto surgem nos textos ou atividades. Por outras palavras, o *input* textual, que ilustra a situação comunicativa, deveria ser consonante com os *inputs* linguístico(s) e culturais que desejamos que sejam adquiridos naquele momento e estes refletidos nos exercícios e sínteses gramaticais.

Seria necessário, como sucede nas restantes disciplinas escolares, fomentar a formação específica de docentes de PL2, atribuindo a esses as aulas nos diferentes níveis de ensino. Isso permitiria que os alunos tivessem professores especializados, conscientes das dificuldades de ensinar a língua portuguesa a não nativos e de um conhecimento pedagógico de conteúdo que prepare o docente para o processo ensino-aprendizagem de PL2.

Consideramos, assim, que estamos longe de termos condições favoráveis à implementação dos princípios do QECRL (Conselho da Europa, 2001) referidos acima. Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aprendente e definir rigorosamente objetivos válidos e realistas associados ao desenvolvimento de competências e de aprendizagens dos estudantes estão sujeitos, como vimos, a fatores externos ao próprio processo, tal como a definição de métodos e a escolha de materiais adequados ao ensino-aprendizagem do PLE.

NOTAS

¹Optámos por atualizar a ortografia das referências publicadas anteriormente à adoção do novo acordo ortográfico.

²Encontramos, não obstante, adaptações da perspetiva acional do ensino de línguas quer no QuaREPE (Grosso, 2011a, 2011b), quer no referencial do IC (DSLCL, 2017).

³A este respeito, veja-se Bourguignon (2014) e Castro (2017), por exemplo.

⁴Programa do Alto Comissariado para as Migrações, aprovado pelas Portarias n.º 1262/2009 de 15 de outubro e n.º 216-B/2012 de 18 de julho e que também funciona na rede pública de escolas do ME.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. (2004). Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 2(2). Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/pinheiro.pdf.
- Batista, M. & Alarcón, Y. (2012). Especificidades do ensino do PLE. *Revista SIPLES*, 3(1). Recuperado de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109.
- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris: Edition Delagrave.
- Carvalho, J. (2013). Didática do português língua não materna – língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Coord.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 146-154). Porto: Lidel.
- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas. Da teoria à prática*. Porto: Lidel.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DSLCL (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, I.C.L.
- Duarte, G. (2009). *Da especificidade do professor de Português Língua Estrangeira (I)*. Recuperado de <https://tacansado.wordpress.com/2009/02/19/da-especificidade-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-i/>.

- Esperança, J. M. (2004). Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira. *Português Mais*, um manual escolar em análise. *Idiomático*, 3, 1-34.
- Galvão, C. (2014). Ensino do português como segunda língua. A perspetiva dos professores do 1º CEB. Dissertação de Mestrado em Didática do Português. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/CELIA_GALVAO.pdf.
- Grosso, M. (Coord.) (2011a). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, M. (Coord) (2011b). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guerra, J. (2013). Web based language class activities: contexts of uses and background methodologies. In H. Uzunboyiu & F. Ozdami (Eds.), *Procedia – social and behavioral sciences*. “2nd World Conference on Educational Technology Research – 2012 (pp. 117-124). Londres: Elsevier.
- Guerra, J. (2014). Outils du web 2.0 gratuits, efficaces et ubiquistes pour l’enseignement et l’apprentissage des langues. In A. Santos, A. Gonçalves, P. Sequeira, & T. Sousa, *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares* (pp. 261-268). Lisboa: Edições Cosmos.
- Leiria, I. (2008) (Coord.). Orientações programáticas de português língua não materna – Ensino secundário. Lisboa: ME/DGIDC.
- Sousa, A. (2009). Quando o Português não é a língua materna, que metodologias e que materiais escolher?. In M. H. M. Mateus, P. Pinto, L. Solla, D. Pereira, F. Santos, F. Caels, N. Carvalho, R. Dias, & Patrícia Cruz (Orgs.), *Metodologias e materiais para o ensino do Português como língua não materna* (pp. 26-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ILTEC/APP.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira*. Porto: Lidel.

LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES-MEDIADORES: DOS OBJETIVOS ÀS ESCOLHAS

Lívia Leal¹ & Maria Zélia Machado²

¹FaE, UFMG

²PPGE – FaE, UFMG

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu a partir de reflexões realizadas em uma pesquisa de mestrado que teve como principal objetivo investigar os critérios mobilizados por professores de língua portuguesa, quando selecionam obras literárias para a indicação aos seus alunos. O *corpus* dessa pesquisa é composto por um total de onze entrevistas, realizadas com docentes atuantes em diferentes redes de ensino brasileiras, entretanto, para o presente artigo, selecionamos apenas duas, que se mostraram representativas em relação às tendências de respostas encontradas no conjunto dos dados analisados.

As motivações para a investigação que fundamentou este trabalho surgiram das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora, professora da educação básica em escolas da rede privada de Belo Horizonte, no exercício da prática docente. Considerando que, conforme demonstrou Lage (2010), a literatura juvenil e as disciplinas que se dediquem à interface literatura/educação não são pautas de estudo na maior parte dos cursos de Letras das universidades brasileiras, a docente sentia-se despreparada para o trabalho com a literatura, sobretudo em turmas das séries iniciais da segunda metade do Ensino Fundamental¹, a respeito das quais as pesquisas são ainda mais escassas.

A proposta metodológica adotada possui abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2004) e analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

MEDIAÇÕES DE LITERATURA JUVENIL: AS VISÕES DAS PROFESSORAS

Neste tópico, objetivamos contrastar as concepções que norteiam as docentes entrevistadas no trabalho como mediadoras de leitura. As discussões que apresentaremos a seguir serão organizadas em torno de cinco temáticas recorrentes na totalidade do *corpus* analisado na pesquisa de mestrado, aqui nomeados da seguinte forma: 1) Concepções de literatura juvenil; 2) A imagem que se tem do leitor; 3) As escolhas para os alunos; 4) Leituras escolares X não escolares; e 5) As leituras das professoras.

Faz-se importante destacar que, com a presente análise, não desejamos estruturar uma discussão em torno das diferenças existentes entre as práticas educativas que se desenvolvem entre as escolas públicas e as privadas. De modo semelhante, também não desejamos estabelecer uma comparação entre as profissionais que tenha como foco as suas formações acadêmicas. Pretendemos, sim, conforme anteriormente informado, analisar as falas das docentes investigadas no que diz respeito aos temas a serem discutidos.

A fim de tornar a nossa exposição mais didática, optamos por apresentar os eixos temáticos a serem explorados em subitens independentes. Entretanto, ressaltamos a ideia de que as discussões propostas ao longo dos tópicos estão fortemente imbricadas quando refletimos acerca dos processos de formação dos leitores literários.

CONCEPÇÕES DE LITERATURA JUVENIL

Ao longo deste tópico, realizaremos uma discussão voltada para algumas concepções que perpassam o trabalho de mediação de leitura literária das professoras ouvidas, bem como para as suas impressões a respeito das leituras espontâneas realizadas, pelos estudantes, em

contexto extraescolar. Pelo fato de este trabalho tratar das produções literárias endereçadas ao público jovem, faz-se necessário definir, ainda que de forma breve, o modo como o termo “literatura juvenil” tem sido tratado na literatura acadêmica. Para tal, utilizaremos de empréstimo as palavras de Cademartori (2009):

(...) quando falamos em literatura juvenil, não pensamos propriamente em gênero literário, nem em indivíduo e, muito menos, em um sujeito a que tal literatura se destine. Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído. (p. 61).

As palavras de Cademartori (2009) destacam a ideia de que a literatura juvenil, tal qual a infantil, aparece atrelada à instituição escolar e, por conseguinte, marcada por um forte caráter utilitário-pedagógico. Essa vinculação com a Pedagogia, definida por Aguiar (2009) como “o pecado original da literatura infantil” (Aguiar, 2009, p. 243), motiva, ainda hoje, na academia, uma marginalização das obras destinadas aos jovens leitores, vistas, muitas vezes, como produções, de menor valor estético.

Através das falas das professoras investigadas, buscamos observar as formas como essas mediadoras concebem a literatura que, atualmente, é acessada pelos jovens leitores das séries finais do Ensino Fundamental, seja por indicação escolar ou por iniciativa própria. Vejamos o que dizem:

TRECHO 1 – PROFESSORA TÂNIA

PROFESSORA: Eu entendo como paradidático os livrinhos... Livrinhos é ótimo, né? Esses livros extra, que não fazem parte do didático, que é o grandão, que os meninos precisam ler, que fa... Que estão... (...) Que não tem nada de gramática, que não tem nada científico... Praticamente o paradidático é um livro que conta uma história. Seria isso, meu parco entendimento.

PESQUISADORA: Mas tem uma diferenciação entre paradidático e literário? Porque eu te vejo ora usando um termo, ora, o outro.

PROFESSORA: Pois é, quando eu formei a gente pensava... que, assim, todo gênero jornalístico não é literário, né? Quando a gente vem pro sexto ano, é... Falar literário é uma coisa tão pesada, e a gente lida às vezes com obras das editoras que são tão chulezinhas, tão fraquinhas, que depois a gente fala assim “nossa...” que nem... Na minha concepção não caberia nem o nome literário naquilo. É literário, é literatura, com certeza. Mas o nome comercial e escolar é paradidático. E quando a gente fala literatura, até os meninos, eles pensam em Drummond, Machado de Assis, Manoel Bandeira, esses grandes nomes. De repente, ah... Zé das Couves lá, o Zé das Couves escreveu esse livro, não vai ser literário. Mas isso também vem do meu parco entendimento.

PESQUISADORA: Mas e esses livros então que cê trabalha no sexto ano, (...) eles são literários ou paradidáticos? Em que categoria que eles entram? (...)

PROFESSORA: A Tânia fala assim: “Gente, tá chegando nosso próximo paradidático.” [risos]

TRECHO 2 – PROFESSORA CARLA

PESQUISADORA: Mas... é... tem alunos frequentes à biblioteca ou não?

PROFESSORA: Olha... não. Eles já têm aquela... é... eles não estão frequentes aqui eu acho que é por causa da literatura... eles leem muito Paula Pimenta, é..., *Diário de um banana*, então... eles não querem saber mais dos livros daqui. Aí tem uns até que falam que aqui não tem nada, né. Tem sim, o problema é que a literatura deles é outra.

PESQUISADORA: “A literatura deles é outra”. É... o que que você chama de “literatura deles”, assim, como que você define para mim?

PROFESSORA: Eu já estou, inclusive, começando a querer trabalhar com a Paula Pimenta... (risos) com os livros dela. Você pega um livro, por exemplo, um clássico, mesmo que seja adaptado... no oitavo ano que eu dou aula de redação a professora no bimestre passado trabalhou... é... *A megera domada* adaptado, né, com os meninos. Quando eu cheguei na sala e eu trava... trabalho junto com ela, eu pedi a resenha crítica do livro e ela pediu a prova... “Ah, não, Carla, o livro é muito chato. Você tem que pedir pra ler... pede pra Kátia passar pra gente os livros da Paula Pimenta, *Fazendo meu filme*. Então às vezes eu me questiono se... é o que eles estão

lendo, então por que não... né... não vale a pena tentarmos trabalhar com eles também? Pode não ser um clássico, mas é o que eles estão lendo, né, são livros assim, de mais de duzentas páginas que eu vejo.

A leitura dos fragmentos nos revela que Tânia e Carla possuem visões muito distintas em relação às produções endereçadas aos jovens leitores. A primeira professora, ao hesitar na utilização do nome “literatura” para se referir às obras juvenis, evidencia o valor pejorativo que atribui a essas produções. Para Tânia, a falta de legitimidade decorrente do fato de as obras juvenis que são lidas na escola geralmente serem produzidas por editoras inferiores e escritas por autores desconhecidos é determinante para a classificação dessas como paradidáticas. Esse “rótulo”, na visão da professora, marca o limite existente entre o cânone, composto por “esses grandes nomes” que fazem jus ao título de literatura (como “Drummond, Machado de Assis e Manoel Bandeira”) e as “literaturas menores” acessadas no ambiente escolar.

Carla, por outro lado, quando questionada sobre o fato de os seus alunos não se interessarem pelos títulos presentes na biblioteca escolar, estabelece uma separação entre as obras com função principalmente didática que integram no acervo e aquelas que nomeia como “literatura deles”, ou seja, obras de caráter mais mercadológico, que têm despertado forte interesse nos leitores jovens. Na sua fala, a professora valoriza as leituras eleitas pelos alunos e sinaliza, inclusive, o seu desejo de levá-las para a sala de aula. Carla, ao relatar a situação ocorrida a partir da leitura da adaptação de *A megera domada*, reflete acerca da ineficiência de imposição dos clássicos como estratégia para a formação de leitores, evidenciando, assim, a sua concepção de que a efetiva sedução dos leitores para a literatura passa pela via do prazer.

A IMAGEM QUE SE TEM DO LEITOR

Ao longo da nossa pesquisa, percebemos que as escolhas literárias realizadas por professores para indicação escolar estão intimamente ligadas à imagem que eles projetam dos leitores em processo de formação. Assim, para melhor compreender as opções realizadas pelas duas docentes entrevistadas, buscamos, em seus relatos, excertos que evidenciassem o modo como elas concebem a relação dos seus alunos com leitura de obras literárias. Selecionamos estes:

TRECHO 3 – PROFESSORA TÂNIA

PROFESSORA: “Letramento literário”...? Eu não tenho muito conhecimento não, eu penso... e posso estar bem errada... que seja o contato com...dos meninos com a própria li... com a literatura em si, né, ensinar os meninos a ler, entre aspas. Eu penso que seja isso. E algo que sei... que é...que não faz parte da realidade deles e, por mais que a gente tente, você praticamente põe o livro na frente deles, você abre... você conta os minutos, você fala: “só quando eu falar ‘parou’ vocês podem parar de ler”... É cada vez mais difícil.

TRECHO 4 – PROFESSORA CARLA

PESQUISADORA: Ano passado eu lembro que cê me contou um pouquinho da relação dos meninos com alguns livros que eles gostam de ler. Hoje em dia se vê esse tipo de iniciativa nas suas turmas?

PROFESSORA: É, não, eles continuam né, esses livros da série *Jogos Vorazes*, literatura, a série... Aquela série *Divergente*. Você olha pela (sala assim) eles continuam lendo. Literatura fantástica também, né. Eu vejo muito eles lendo muito crônicas, *Crônicas de Nárnia*, eles gostam. Que é diferente do que a gente indica aqui.

PESQUISADORA: Mas eles, mesmo imaturos, cê considera que eles são leitores, ou não?

PROFESSORA: Ah, eu considero... Eu mudei. Eu achava que não, né... Que não era esse tipo de literatura. Que eu aprendi a ler literatura, literatura... Aquela literatura brasileira, literaturas clássicas, né, mas já que ele está lendo, eu indiquei um livro de 112 páginas, 112 páginas. O menino tá lendo *Jogos Vorazes*, o último ali, com mais de 300 páginas, então é leitura.

PESQUISADORA: Aí cê acha que ele lê 300 páginas, mas não lê 112. Por quê?

PROFESSORA: O meu livro não foi interessante para ele (...).

As falas das entrevistadas novamente evidenciam um contraste de pontos de vista. Enquanto Tânia, baseando-se na ausência de realização das leituras escolares, define os seus alunos como não leitores, Carla separa as leituras realizadas pelos alunos em dois grupos, “escolares” e “não escolares”, e, a partir dessa separação, conclui que esses jovens são sim leitores, mas não das obras impostas pela escola.

Ao ser questionada sobre a não leitura, pelos alunos, dos títulos escolares, Carla apresenta como justificativa a falta de interesse dos jovens por eles. Essa justificativa dá margem à reflexão acerca da ideia de motivação para a leitura. Se, por um lado, Carla entende que essa motivação está relacionada à relação de prazer que o leitor constrói com o texto, Tânia, por outro, ao relatar as dificuldades encontradas para fazer com que os seus alunos leiam, evidencia o insucesso da sua estratégia de tentar motivá-los através da associação entre leitura e obrigação (“...você conta os minutos, você fala: ‘só quando eu falar parou vocês podem parar de ler’... É cada vez mais difícil.”).

Confrontadas as concepções de leitura extraídas dos discursos das professoras, selecionamos, para concluir esta seção do artigo, um fragmento representativo das discussões propostas por Petit (2013) acerca dos discursos, muitas vezes apropriados por professores, sobre o desinteresse juvenil pela leitura. Cremos ser relevante, para os aqueles que atuam na formação de leitores jovens, a reflexão que a autora propõe:

(...) os leitores potenciais são sujeito, sujeitos que desejam. (...) esses discursos alarmistas podem ser sentidos como tantas outras exortações, como testemunhos de uma vontade de controle e domínio. Consequentemente, não devemos nos surpreender com o fato de que, para muitos adolescentes a leitura tem um caráter de obrigação: é preciso ler para agradar aos adultos. Se muitos jovens resistem aos livros, talvez seja também porque querem que eles os engulam a todo custo. (Petit, 2013, p. 38)

AS ESCOLHAS PARA OS ALUNOS

Nesta seção, buscamos elucidar critérios e objetivos que orientam os docentes na escolha de obras literárias para os jovens leitores. A fim de direcionar a discussão, apresentamos, a seguir, duas coletâneas construídas a partir de falas das entrevistadas.

COLETÂNEA 1 - PROFESSORA TÂNIA

“...a gente busca aquilo que de uma certa forma dialogue como que vai ser produzido nas aulas de redação.”
“...você não vai adotar uma obra que oferece uma linguagem muito complexa ou que o tema é muito abstrato para eles.”
“... a gente trabalha com *Aventura da escrita* e trata da linguagem verbal, não verbal, dos símbolos, como que nasceram as letras...”
“...a gente faz essa escolhas antes da lista de material ser fechada.”
“... na terceira etapa a gente trabalha o relato pessoal, então a gente trabalha um daqueles das irmãs Klink, que é *Férias na Antártica*...”
“...trabalhamos o *Diário de Pilar na Grécia*, que é da editora Zahar, que eles amam. É um livro escrito... o formato do livro é uma... uma... um layout fantástico!”
“... e vamos trabalhar na segunda etapa um da coleção dos *Mortos de Fama*, (...) uma biografia da Cleópatra, que é também pra fazer um trabalho com o professor de história.”

COLETÂNEA 2 - PROFESSORA CARLA

“Este ano eu estava tentando aproximar eles da... da leitura...”
“... nós gostamos muito... e é um livro que chama atenção, são livros que chamavam a atenção...”
[O livro *O gênio do crime*] “Veio como referência, outros professores trabalharam, o livro é muito bom. Eu mesma nunca trabalhei ele... Pra chamar atenção dos meninos.”
“Pesquisadora: Cê já teve oportunidade de ler? Já conheceu?
Professora: Não, eu só li a sinopse mesmo.”

A análise das falas das docentes revela que as escolhas literárias realizadas por elas são fundamentadas em critérios bastante diversos. Uma simples observação das extensões de cada uma das coletâneas de falas mostra que as escolhas da professora Tânia são feitas de acordo com um processo mais rígido. Essa rigidez, supomos, está relacionada ao contexto em que a professora atua profissionalmente (duas grandes escolas tradicionais e católicas da cidade de Belo Horizonte), que é bastante diferente daquele em que trabalha a professora Carla (uma escola pública estadual situada na mesma cidade).

Pelas falas de Tânia, percebemos a associação da obra literária a um instrumento pedagógico. Como os fragmentos em negrito revelam, ao falar sobre os títulos que propõe aos seus alunos, a docente justifica as suas escolhas com base nas possibilidades de articulação dos aspectos nelas presentes ao conteúdo curricular trabalhado durante as aulas. Tânia, ao selecionar os títulos que adota, analisa-os segundo as possibilidades que oferecem como materiais de apoio didático, deixando em segundo plano questões de ordem estética e aquelas relativas às experiências proporcionadas aos leitores pelo texto.

Carla, com suas frases, revela um processo de escolha menos sistemático. Através das obras literárias, a docente busca, em primeiro plano, a sedução dos jovens leitores. Dessa forma, ela demonstra se basear nas próprias experiências vivenciadas como leitora para fazer as suas escolhas (“...nós gostamos muito...”). Nas palavras de Carla também não aparece menção aos aspectos estéticos das obras literárias.

Uma última leitura das coletâneas revela outros aspectos importantes das falas das professoras relacionados aos processos que estão por trás das escolhas. Apesar de Tânia revelar preocupação com a acessibilidade da linguagem e a adequação temática das obras que propõe aos seus alunos, a entrevistada relata que a seleção dos títulos que indica é feita antes do início do ano letivo, ou seja, quando ela ainda não conhece os estudantes. Carla, por sua vez, diz ter lido apenas a sinopse de um dos títulos escolhidos pela adoção, demonstrando, assim, desconhecimento da obra que avalia como adequada aos seus alunos.

LEITURAS ESCOLARES X NÃO ESCOLARES

Na análise das entrevistas realizadas, buscamos compreender *se* e *como* as leituras realizadas pelos jovens de forma autônoma, à revelia da escola, são valorizadas ou exploradas de alguma maneira no ambiente da sala de aula. A esse respeito, as entrevistadas revelaram:

TRECHO 5 – PROFESSORA TÂNIA

“... esse banana, né?!, esse *Diário de um banana* é uma coisa... assim... recorrente. Adotar esse livro na escola... tem várias questões por trás, né, porque, por exemplo, *O Diário de um banana* é uma questão muito de mercado, né, uma linguagem muito tranquila (...) para entrar aqui na escola tem que ser uma coisa mais literária mesmo, né, então trazer esses popularezinhos... eu não fico sabendo de todos, mas eu nunca trouxe-os para dentro da escola não. (...) eu trabalhei com uma professora de sexto ano que já aposentou, ela tinha essa visão muito bacana, ela falava: “É aqui que os meninos têm que ter contato com clássicos, com livros, por exemplo, de autores... de história de autor que trabalha com pintura, com música...é aqui, porque lá fora eles leem os *Bananas*, eles já leem *Garota Nada Popular*, já se perdem um pouco nisso, então nossa função é trazer para eles essa outra realidade”.

TRECHO 6 - PROFESSORA CARLA

“Então eu tô tentando rever meus conceitos. (...) eu também achava que era uma coisa assim de... de adolescente, né, da moda... mas eu comecei a pensar: “tenho alunos bons que estão lendo”... por exemplo, o nono ano... Nicolas Sparks, né, os meninos adoram as histórias lá de romance... são alunos bons... estão ajudando, a leitura está ajudando... então por que que não trabalhar, né, com esses livros então? Estou revendo isso.”

O confronto das falas revela que, embora as duas professoras atribuam uma valorização simbólica diferente aos títulos lidos autonomamente pelos alunos, nenhuma das

duas, de fato, insere-os nas suas aulas. Assim, essas leituras que tanto seduzem os jovens permanecem, nos dois casos, distantes do ambiente escolar.

Carla, ao se referir às leituras dos jovens, afirma estar “revendo os seus conceitos”, com base na constatação de que tais títulos têm sido eficientes na construção do gosto pela leitura. Tânia, porém, define de modo pejorativo as escolhas dos seus alunos como uma literatura “mercadológica” e esclarece a sua concepção de que a função da escola é promover o acesso aos títulos referendados, vistos como um caminho para o resgate do leitor, que “se perde” nos livros “popularezinhos”.

Uma leitura comparativa das duas falas permite-nos refletir sobre uma dicotomia que, hoje, faz-se muito presentes nas discussões acerca do trabalho de mediação de leitura que se desenvolve no Ensino Fundamental: “literatura deles” x “literatura da escola”. O que se percebe é que, concepções como a revelada pelas palavras de Tânia julgam as produções literárias a partir de uma escala simbólica de valor e, assim, determinam o que deve entrar no circuito de leitura que será validado pela escola e o que deverá ficar à margem dele. Considerando-se as falas de Carla, encontramos uma visão que, por vezes, mesmo que timidamente, manifesta-se na escola através de docentes que assumem ser impossível negar o valor da literatura que o jovem escolhe para si.

AS LEITURAS DAS PROFESSORAS

Os roteiros-base das entrevistas realizadas com as professoras, no seu último item, trazia a solicitação de que elas realizassem a indicação de um título literário para a pesquisadora. As respostas obtidas foram reveladoras em relação aos repertórios de leitura dos professores. A seguir, encontram-se reproduzidas falas de Tânia e Carla:

TRECHO 7 – PROFESSORA TÂNIA

PROFESSORA: Para você? Hoje eu te passaria esse livro dessa...é...se você gosta de suspense, né, ah... tem o... *A Menina que Roubava Livros*... eu sou apaixonada com ele. *Gosto muito do Caçador de Pipas* também...

PESQUISADORA: O que você acha que esses livros têm de especial assim?

PROFESSORA: Emoção. Emoção... são livros... acho que marcam a gente pela emoção e pelo momento da vida, né, que a gente tá vivendo também, porque o livro de suspense é muito bem-escrito... quando ele é muito bem-escrito, ele é muito agradável, o tempo passa muito rápido, mas ele não te toca... então esses livros de drama eles têm umas questões... assim... que parece que estão vivos, né, que sai assim... é emoção pura e sem essa questão mercadológica...

TRECHO 8 – PROFESSORA CARLA

PROFESSORA: Hoje eu li praticamente de tudo, só livro de autoajuda que eu não consigo ler. Realmente não consigo. Eu acho muito repetitivo. A mesma coisa, por exemplo, “você não deve desistir de si mesmo”, isso tá em todos os livros, então eu não... (...)

PESQUISADORA: Mas, por exemplo, um autor, um texto, um livro...?

PROFESSORA: Ah tá... Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Fernando Sabino, Machado de Assis, também... Eu gosto muito dos livros de ficção do Augusto Cury, são bons.

PESQUISADORA: O que que é bom do Augusto Cury, você sabe algum título?

PROFESSORA: Todos! Mas eu gosto mais dos de ficção dele...

Relativamente às indicações realizadas pelas professoras, é curioso destacar que, embora as docentes, ao longo das entrevistas, tenham negado o valor dos *best-sellers*, revelaram-se como leitoras dessa mesma literatura “mercadológica” que tanto atrai os seus alunos. Tanto Tânia quanto Carla, porém, demonstram não reconhecer os títulos que leem como representativos dessa categoria de obras literárias. Tânia evidencia isso a partir da afirmação “e sem essa questão mercadológica...”. Já Carla reproduz um discurso muito frequente no meio acadêmico sobre a baixa qualidade dos livros de autoajuda para justificar a sua suposta rejeição a tais títulos. Entretanto, ao revelar o seu autor preferido, a professora cita justamente um autor mundialmente conhecido pela escrita de obras desse gênero.

Um outro aspecto que merece ser destacado nas falas é o de ambas as professoras, ao fazerem as indicações de leitura, revelarem que as escolhas que fazem para si são fundamentadas no prazer que a obra literária proporciona. Tânia, ao destacar o fato de os livros marcarem os leitores pela emoção, promovendo identificação das situações vividas com o conteúdo da obra, deixa transparecer uma valorização da experiência transacional (Rosenblatt, 2012) que vivencia em contato com a literatura.

Para finalizar as discussões acerca deste último tópico, apresentamos uma observação: as falas analisadas ao longo deste artigo, por algumas vezes, demonstraram que as professoras acreditam ser a formação de um leitor de clássicos uma das principais funções da escola. Entretanto, elas próprias revelaram não serem leitoras dessas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo deste trabalho demonstraram que os processos de escolha de livros literários para indicação escolar são complexos e fortemente marcados pela subjetividade dos docentes. Através das falas analisadas, observamos que, apesar de as professoras declararem levar em consideração os perfis dos alunos-leitores quando realizam as escolhas literárias, essas escolhas costumam ser feitas antes mesmo de o ano letivo começar. Dessa forma, as seleções de títulos ocorrem, de fato, a partir de uma imagem construída, pelos docentes, de um “leitor ideal” baseado em experiências vivenciadas com alunos de anos anteriores ou, até mesmo, em depoimentos de colegas que, em outros contextos, foram bem-sucedidos com determinadas escolhas.

As análises realizadas evidenciam, também, a necessidade de ampliação das possibilidades de diálogo entre o leitor jovem e o professor mediador para que possamos entender melhor as *nuances* que envolvem a relação entre os jovens e as leituras (escolares e não escolares). Nesse sentido, concluímos que pesquisas que tenham como objetivo estudar as indicações literárias escolares sob a ótica dos jovens leitores podem ser muito úteis para uma melhor compreensão das questões levantadas neste artigo.

No contato com os professores que participaram da investigação, foram frequentes os apontamentos sobre as inúmeras dificuldades cotidianamente enfrentadas nos processos formativos dos leitores literários, ainda pouco estudados nas faculdades de Letras brasileiras. Diante disso, destacamos a importância da realização de novos estudos que busquem uma maior aproximação entre escola e universidade, a fim de que, como pesquisadores, estejamos aptos a responder aos reais desafios experimentados atualmente pela educação básica.

NOTAS

¹A segunda metade do Ensino Fundamental a que este fragmento faz referência corresponde a um segmento da Educação Básica brasileira que recebe alunos entre 1 e 15 anos de idade e é dividido em quatro anos de escolarização (6º, 7º, 8º e 9º).

REFERÊNCIAS

- Aguiar, V. (2009). Construindo um jogo de escolhas. In A. Paiva, G. Paulino, A. Martins, & Z. Machado (Orgs.), *Escolhas (literárias) em jogo* (pp. 97-106). Belo Horizonte: Autêntica.
- Alves-Mazzotti, A. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Cademartori, L. (2009). *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lage, M. (2010). *Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- Petit, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: S.L. fondo de Cultura Económica de España.

O CONTO “NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO” DE ONDJAKI, NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Danuza Lima

Universidade de Coimbra, Capes/IFSP

Há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.

(Italo Calvino)

A reflexão sobre o ensino da literatura é um exercício contínuo e necessário ao professor de Língua Portuguesa e suas literaturas. Além de promover o interesse pela leitura, o educador deve estar atento às possibilidades e estratégias para praticar a educação literária. Esta tarefa sempre se revelou desafiadora para os profissionais, pois se, em outros tempos, o conhecimento a ser transferido era demasiadamente restrito, amparado por currículos canônicos e sob o aval de conhecimentos unívocos. Atualmente, a possibilidade de ampliação do cânone atende diversas demandas socioculturais e oferece aos professores maiores oportunidades, acompanhadas da responsabilidade na eleição dos textos em favor de atividades coerentes e produtivas para o seu campo de trabalho.

Partimos do princípio de que para alcançarmos níveis melhores de justiça social são necessárias ações para a promoção da justiça cognitiva, conforme abordam Santos e Meneses (2010), em suas *Epistemologias do Sul*. Afinal, para a real integração dos diversos saberes é necessária suma atenção para a diversidade dos currículos escolares, bem como a criticidade sobre as hierarquias culturais. A fim de transformar a sala de aula num espaço voltado para a pluralidade dos saberes e descentralizações hegemônicas.

Uma educação literária que abranja práticas pedagógicas antirracistas merece amplo espaço no ambiente escolar. Frantz Fanon (2008), em *Pele negra e máscaras brancas*, problematiza o caráter racial das epistemologias eurocêntricas que permeiam a academia. Essas constroem a imagem do negro (africano ou afrodescendente) como um não-ser, ou seja, sem capacidade ontológica para contribuir de maneira positiva ou igualitária para a construção dos saberes. Essa concepção se manteve como um dos princípios da racionalidade moderna ocidental eurocêntrica, apoiada numa ordem política e econômica desigual e assumidamente monocultural. Conforme afirma Meneses (2016), essa lógica tornou “quase impossível reconhecer como iguais as vidas e as vozes dos que são concebidos como não-existentes” (p. 178).

A “não-existência” é produzida por meio de várias lógicas e processos: “Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (Santos, 2002, p. 247). Boaventura de Sousa Santos (2002) aponta cinco lógicas promotoras da não-existência: a monocultura do saber e do rigor científico que exclui o não-canônico; a monocultura do tempo linear e progressivo que concebe o passado como obsoleto e subdesenvolvido; a lógica da classificação social que naturaliza as hierarquias; a lógica da escala dominante que determina a irrelevância de todas as outras escalas possíveis; a lógica produtivista que desqualifica como improdutivo o trabalho que não visa somente o lucro financeiro. Essas lógicas podem ser, facilmente, associadas ao imaginário construído sobre a cultura produzida pelos africanos e afrodescendentes no Brasil.

Sabemos que o Brasil não conta com uma longa tradição de culto à literatura e à educação literária nos âmbitos escolares, embora seu currículo tenha sido por muito tempo orientado pelos modelos das escolas europeias. Para além dessa defasagem na promoção da cultura literária, o país apresenta o histórico de uma educação excludente no trato com as culturas indígenas e afrodescendentes que as mais recentes leis e reformas educacionais visaram corrigir.

No ano de 2003, em resposta às antigas reivindicações articuladas pelo Movimento Negro Brasileiro, a lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e incluiu no currículo oficial de níveis fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileira. De acordo com a lei, esses conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas aulas de Educação Artística, Literatura e História. Fica explícito o papel conferido à literatura como instrumento capaz de recuperar a representatividade e a dignidade da população afro-brasileira, e assim promover o reconhecimento da identidade cultural desses povos no contexto nacional. Essa lei foi atualizada em 2008 pela 11.645 que inseriu, com o mesmo propósito, a obrigatoriedade do estudo sobre a história e culturas indígenas.

A nossa proposta, neste trabalho, é a reflexão sobre esse tema com uma abordagem amparada pela prática pedagógica. Buscamos oferecer um exemplo de atuação do texto literário em sala de aula com o conto “Nós choramos pelo cão Tinhoso” do escritor angolano Ondjaki, numa perspectiva da educação literária que contribua para a implementação da lei 10.639/03, a fim de refletir sobre os caminhos didáticos possíveis para a incorporação desse texto sem o desperdício das suas habilidades estéticas - acentuando a sua contribuição para a cultura literária. A narrativa de Ondjaki abre um extenso leque de trabalho com os alunos de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, pois permite uma identificação com a história e cultura comuns entre Brasil e Angola.

“NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO”: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LITERATURA

O que distingue o texto literário do não literário, em termos gerais, é a sua capacidade de apreensão estética. É possível falar de três dimensões de alcance dessa modalidade textual (Reis, 2015, p. 24): a dimensão sociocultural, que diz respeito ao papel social da literatura no que concerne a certa identificação ou consciência coletiva que ela instaura. Também é possível apreender a sua dimensão histórica. Neste sentido, recuperamos a definição de Carlos Reis ao retratar “a capacidade para testemunhar o *devoir* da História e do Homem e os incidentes de percurso que balizam esse *devoir*” (Reis, 2015, p. 24), e, claro, a elaboração da linguagem literária.

Poderiam ser eleitos outros componentes que aqui não são chamados porque o nosso intuito é apenas demonstrar a amplitude de seu alcance, pois, embora subjetivos, esses são, sem dúvida, domínios de conhecimentos materializáveis e ensináveis. Essa reflexão é importante para não cairmos em armadilhas que questionam se a literatura é passível de ensino e se existem instrumentos para o domínio da educação ou da cultura literária. A resposta é sim. No entanto, por serem vastos e subjetivos, dependem de critérios, por vezes, não preestabelecidos e das escolhas feitas pelo educador.

O que pode, então, a literatura? O que existe no texto literário a fim de ser tão proveitoso ao aluno? Que conhecimentos o ensino instrumentalizado baseado no currículo eurocêntrico nega ao discente? Ou ainda, conforme tece Annie Rouxel (2013) sobre a educação literária: “Trata-se de aumentar a cultura dos alunos?” (p. 17). Neste caso, qual cultura? Trata-se de contribuir para a construção de suas identidades? Nestas questões estão implícitas algumas reflexões fundamentais sobre qual (quais) texto (s) literário (s) ensinar e quais conhecimentos valorizar.

O currículo nacional brasileiro apresenta definições mais ou menos explícitas sobre esses valores, pois os professores dos ensinos fundamental e médio recebem diretrizes por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), embora não se proponha um ensino oclusivo. Dadas as circunstâncias geográficas, históricas e socioeconômicas do Brasil, um modelo cerrado não seria exequível. Neste sentido, para sobre os educadores algumas instâncias da responsabilidade sobre tais escolhas.

Conforme afirma Annie Rouxel (2013) sobre a atuação dos profissionais, a abordagem de cada texto varia segundo os saberes disponíveis e didatizados em cada campo de ensino e “esses diferentes parâmetros interferem e tornam complexa [...] a tarefa dos

professores” (p. 18). Antonio Candido (1988), no final da década de 1980, no texto “O direito à literatura”, retomando o conceito de Le Bret (*apud* Candido, 1988, p. 239) fala da cultura literária como bem incompressível aos seres humanos, ou seja, aquilo que não deveria ser negado a ninguém. E o principal argumento utilizado por Candido (1988) é sem dúvida aquele que deveria orientar as escolhas de cada educador, pois, de acordo com esse intelectual brasileiro, para pensar nessa questão é necessário o seguinte pressuposto: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo [...]; é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente esse postulado” (Candido, 1988, p. 239). Nos preceitos de Candido (1988) são questionadas a grande incongruência que rege o sistema de ensino brasileiro e a educação literária ministrada no País, pois, conforme afirma, são bens incompressíveis os que garantem a integridade espiritual e, entre eles, estão a fruição da arte e da literatura, pois correspondem a necessidades profundas do ser humano (Candido, 1988, p. 241). Desse modo, o ensino da literatura é um exercício indispensável a fim de democratizar o acesso à cultura, tão restrita na atual realidade escolar.

A definição de Antonio Candido (1988) a respeito da literatura é realizada de maneira ampla, abarcando as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas de todas as sociedades. Ele ressalta o fato da literatura ser uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (p. 176). Pois, todos os povos apresentam expressões de fabulação.

Isso significa que a educação literária não se restringe aos textos canônicos, embora seja nítido que não os possa excluir. As leis 10.639 e 11.645 abriram espaço para a reconfiguração do cânone literário brasileiro, tradicionalmente eurocêntrico. Após ultrapassarem algumas barreiras sociais, obras como a de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Solano Trindade estão, gradativamente, recebendo o reconhecimento da Academia Literária por meio das inserções nos ambientes escolares e universitários, bem como por meio das premiações literárias.

O trabalho com as obras literárias africanas e afro-brasileiras apresentam essa importante acepção de resgate e reconhecimento identitário, mas também oportuniza aos alunos o contato com os recursos estéticos empregados por esses autores. Essa noção é importante para que o educador não se restrinja às atividades que concebem, unicamente, os elementos temáticos ou exteriores à obra, tal como o contexto de criação, autoria e etc.

Para exemplificar a nossa proposição, inserimos nessa reflexão uma proposta pedagógica que busca oferecer atividades de atuação com o texto literário africano em sala de aula, numa perspectiva da educação literária. Elegemos, assim, alguns exercícios didáticos desenvolvidos a partir do conto de Ondjaki. O nosso objetivo não é oferecer uma bula didática com esse exercício, e sim apontar alguns caminhos para o trabalho em sala de aula.

A escolha desse texto se justifica pela possibilidade de identificação do aluno com a história e cultura comuns entre Brasil e Angola, mas também pela qualidade estética do texto. Caberá, portanto, ao professor fornecer as lentes para que esses alunos adentrem na tessitura literária desse conto. É com esse intuito que deslindamos alguns aspectos desse texto que integra o volume de histórias *Os da minha rua*, publicado em 2009.

No conto de Ondjaki é narrada a experiência da leitura de um aluno do oitavo ano com o texto de Luís Bernardo Honwana (2008), “Nós matamos o cão Tinhoso”, marco da literatura moçambicana.

A narrativa retrata o universo estudantil luandense. Suas referências espaciais e temporais são muito precisas: ano 1990, turma dois, oitava classe da escola secundária Mutu Ya Kevela. Durante a aula de Português os alunos são incumbidos de ler o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, do livro homônimo do moçambicano Luís Bernardo Honwana (2008). O protagonista e narrador do conto de Ondjaki, alcunhado pelos colegas por Jacó, conta a história de sua experiência de leitura em sala de aula e a sensibilização dos colegas diante da narração da morte do cão. Encarregado de ser o último a ler, por ser considerado um dos “que liam melhor” (Ondjaki, 2015, p. 101), Jacó também é particularmente tocado pelo conto. Conforme descreve Pires Laranjeira (2012), “é como se aquela história fosse um acontecimento real que todos tivessem presenciado em Luanda” (p. 278).

O texto é, portanto, uma narrativa da experiência da leitura e as implicações subjetivas deste ato. É ela que estabelece o contato entre as crianças do conto de Ondjaki e as de Bernardo Honwana. E sob o olhar infantil do narrador várias características dessa experiência aparecem comentadas. A primeira que podemos destacar e que pode ser analisada juntamente com os alunos é o fato de o menino já conhecer previamente o texto, embora seja na segunda leitura que declara conseguir deslindar melhor a narrativa. “Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalham a pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa” (Ondjaki, 2015, p.101).

O ato da leitura de um texto literário não é uma experiência de efeitos imediatos. Muitas vezes é necessário retornar e perceber que a cada leitura novos significados são conferidos à obra. Conforme Wolfgang Iser (1999):

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses. (pp. 12-13)

A melhor maneira de começar o trabalho com um texto literário que tematiza a experiência da leitura é propiciando aos alunos esta experiência. Neste sentido, a nossa proposta é que se inicie a aula com a atividade de leitura-silenciosa, primeiramente, e depois, assim como faz a professora do conto, propor a leitura oral e dividida entre os alunos. É importante destacar o fato de a obra apresentar um narrador-personagem menino que, enquanto narra, confere ao texto um efeito de aproximação do leitor por meio dos recursos de linguagem, como, por exemplo, a fala coloquial e as descrições, cujo efeito de sentido é o de transferir ao leitor as suas emoções e sensações.

O fato de o texto ser construído por uma linguagem oralizada exige um ritmo que pode não ser alcançado na leitura silenciosa. É interessante, então, que o professor sugira uma leitura expressiva da história. Também pode ser apontado o fato de o narrador, após dois anos, sentir-se mais maduro para compreender o texto.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa [...] Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto. (Ondjaki, 2015, p. 102)

Ser escolhido como último leitor confere certo prestígio ao narrador-personagem. No entanto, à medida que os colegas avançam na leitura essa tarefa se torna um fardo, dado o grau de envolvimento com texto.

(...) comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se a professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais uma vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso. (Ondjaki, 2015, p. 103)

A comoção é demarcada pelo choro, ou pela ausência dele, interdito pelo tabu social de que menino não chora. “O estereótipo de gênero, que faz das raparigas seres

lacrimajantes, hipersensíveis, e dos rapazes seres resistentes [...], é assim, simultânea e contraditoriamente, reiterado e desconstruído, na acção da narrativa” (Laranjeira, 2012, p. 282). Aos poucos os alunos deixam de rir de passagens consideradas cômicas e são tocados por aquilo que o narrador intitula “o peso do texto”, ou seja, a densidade dramática da obra (Laranjeira, 2012, p. 281). É desse modo que a literatura transpõe o limite das páginas, permitindo que o olhar do menino se cruze com os olhares do cão, da Isaura, dos colegas e da professora.

Acreditamos que essa proposta de trabalho contribua para despertar a sensibilidade dos alunos para o texto literário e assim desenvolver o interesse pela leitura. E sem que nos estendamos demasiadamente, agregamos a esta proposta mais algumas atividades reflexivas sobre os aspectos estruturais da narrativa e em seguida sobre o contexto da obra.

AS ESTRATÉGIAS TEXTUAIS

Além de narrar alguns aspectos cognitivos da leitura, o narrador-personagem demonstra capacidade de reconhecer os elementos estruturais da construção narrativa, conforme o excerto: “no início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só a introdução. Os nomes dos personagens a situação assim no geral e a maka do cão” (Ondjaki, 2015, p.102).

O conto possui uma estrutura narrativa simples. Este dado pode servir de base e facilitar a observação dessa estrutura. O professor pode, juntamente com os alunos, identificar alguns desses aspectos. O seguinte quadro pode ser utilizado:

Estrutura da narrativa: em geral, apresenta três principais partes:

Introdução - a situação inicial e a apresentação da (s) personagem(s) localizando-a (s) no tempo e no espaço.

Desenvolvimento - a ação propriamente dita, onde constrói-se uma trama que culmina no clímax (a parte mais emocionante do texto).

Conclusão - o final da ação ou o desfecho.

No texto narrativo para além da história contada, importa como ela é narrada. Por isso, é interessante observar a focalização e a descrição do espaço e das personagens.

O conto tem como espaço o ambiente escolar. Esse dado é um elemento facilitador para promover certa identificação dos alunos. Após a análise dos elementos descritivos (em relação ao tempo, espaço e personagens), como aproveitamento do exercício realizado de exploração da estrutura narrativa, pode ser solicitado ao aluno que escreva sobre a sua experiência de leitura. O texto pode conter fatos reais ou imaginados sob o título “Nós conhecemos o Cão Tinhoso”. Para tanto, o professor deve novamente sublinhar a importância da organização da estrutura narrativa e dos elementos descritivos do texto.

São muitos os caminhos que podem ser explorados a fim de levar o estudante a reconhecer os recursos da linguagem, bem como as escolhas estéticas do autor e o efeito que elas conferem ao texto. Este trabalho está intimamente relacionado com a interpretação que cada um confere à obra. Todavia, acreditamos ser produtivo direcionar a análise para a percepção do aluno sobre as possibilidades de manuseio criativo da língua. Conforme afirmam Bernardes e Mateus (2013) “é importante e útil levar os alunos a descobrirem os segredos formais do texto, demonstrando que ele é o resultado de um trabalho oficial laborioso e complexo, marcado por escolhas que se efetuam num plano de maior ou menor consciência por parte do autor artesão” (Bernardes & Mateus, 2013, pp.58-59).

Na narrativa de Ondjaki, o dêitico pessoal presente no título, “nós”, é uma marca linguística que expressa a identificação do narrador-personagem com o texto de Luís Bernardo Honwana (2008). Uma atividade interessante é solicitar aos alunos que troquem o pronome e façam observações orais ou escritas sobre os efeitos de sentidos dessa alteração. O efeito conferido se, ao invés de nós, o título fosse “Eles choraram pelo Cão Tinhoso” ou “Eles choraram pelo Cão Tinhoso”, ou ainda, “Vós chorastes pelo Cão Tinhoso”. E se, por exemplo, fosse “Eu chorei pelo Cão Tinhoso”.

Como última etapa da proposta, reportamos a exploração de elementos exteriores ao texto, ou seja, os dados biográficos do autor, o contexto de produção e o contexto histórico a que se refere a obra. Este estudo permite que o aluno se oriente historicamente e consente o acesso a outro universo histórico-cultural.

Ao falarmos de contextos, neste âmbito, convocamos necessariamente uma antiga parceria entre saberes de natureza especificamente literária e conhecimentos inscritos noutros campos, que, podendo ser considerados exteriores ao fenómeno literário na sua essência estética, lhe são adjacentes na sua qualidade de processo comunicativo, englobando o conjunto de circunstâncias a que os atos de criação, circulação e receção literária não são alheios. (Bernardes & Mateus, 2013, p. 61)

O conto de Ondjaki foi publicado alguns anos após o fim da devastadora guerra civil em Angola (1975-2002). Pelo olhar infantil de Jacó é apresentado um retrato do ambiente escolar da sociedade de Luanda 15 anos após a independência política. Segundo Pires Laranjeira (2012): “naquele momento histórico, pelo menos em algumas escolas da capital, [era uma prática de militância internacionalista] dar a ler aos estudantes textos literários dos ‘camaradas’ escritores revolucionários de outros países africanos” (p. 278). E por este motivo os alunos liam o conto de Luís Bernardo Honwana (2008). Embora o conto não traga uma referência direta ao contexto colonial e da guerra pela Independência, apresenta uma metáfora e é, portanto, uma chave para esse estudo.

Tendo em vista os aspectos observados, podemos afirmar que a desconstrução das imagens e representações negativas sobre a África e os africanos no Brasil passam diretamente pela descolonização dos currículos. Isso implica uma constante busca do professor por abordagens epistêmicas que atendam a pluralidade e a diversidade, assim como a crítica em relação a saberes que têm, como base, ações preconceituosas. É de suma importância o reconhecimento de que o preconceito racial e a xenofobia estão presentes e são reproduzidos em diversos ambientes culturais e sociais. A plena consciência disso, viabilizará a implementação da justiça cognitiva, nesse caso, em relação aos constructos sobre as comunidades africanas e afrobrasileiras.

REFERÊNCIAS

- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Candido, A. (1988). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Honwana, L. (2008). *Nós matámos o cão-tinhoso*. Lisboa: Cotovia.
- Iser, W. (1999). *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed.
- Laranjeira, P. (2012). “O peso do texto na pedagogia infantil”. In P. Petrov, *O grande prémio do conto Camilo Castelo Branco (1991-2009)* (p. 277-282). Lisboa: Roma.
- Meneses, M. (2016). A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta?. *Sociologias*, 43, 176-206.
- Ondjaki. (2015). *Os da minha rua*. Córdova: Leya.
- Reis, C. (2015). *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In M. Dalvi, N. Rezende, & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.
- Santos, B. & Meneses, M. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, 63, 237-280.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS, DE TEXTOS E DE SENTIDOS

Paula Lopes¹ & Maria Leticia Machado²

^{1,2}Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos três anos, o “Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento” associado ao Grupo de Pesquisas “Linguagem, Cognição Humana e Processos de Letramento” (Programa de Pós-Graduação em Educação – Proped/UERJ) vem desenvolvendo estudos e práticas de ensino para Formação de Professores, através dos pilares básicos formativos do ambiente acadêmico, contemplando ensino, pesquisa e extensão. Em diferentes frentes de trabalho, estes movimentos coletivos vêm direcionando esforços na área de Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento para crianças, jovens e adultos. Tais ações se concretizam em contribuições na medida em que formulam concepções de linguagem, alfabetização, letramento e formação de leitores e escritores, em âmbito especialmente delineado pela Licenciatura em Pedagogia. Em contexto de formação de professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ/Campus Maracanã, considera-se como principal referencial os aspectos sócio-históricos que imprimem caráter inclusivo ao projeto pedagógico deste curso.

Ainda que de natureza conceitual, a pesquisa que dá base a este artigo, intitulada “Cultura e currículo de formação de professores para o letramento e a alfabetização – A experiência curricular formadora de professores para o letramento”, incorpora moldes de pesquisa-ação por pressupor “devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções” (Demo, 2000, p. 22), já que as concepções formuladas impactam diretamente o processo de reformulação curricular da área e, conseqüentemente, suas ementas, planejamentos e materiais pedagógicos.

O artigo se organiza em duas seções articuladas entre si, com o objetivo de destacar alguns aspectos didático-metodológicos da rotina da alfabetização que a considerem no movimento contínuo de produção de conceitos que se ampliam e se complexificam ao longo da escolarização.

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, um conjunto de pressupostos teóricos motiva novos contornos dos estudos em alfabetização: a) a divulgação da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberoski, 1986), considerando a construção da escrita como atitude cognitiva e, portanto, mental; b) um conjunto de movimentos sociais pela diversidade e sob influência de teorias dialógicas que relacionam alfabetização e política, como Freire (1996) por exemplo; c) difusão de estudos sócio-históricos que explicam a aprendizagem humana a partir de definições de mente que privilegiam a cultura e as diferentes formas de interação com o mundo (Bruner, 1997; Vygotsky, 1998), bem como o impacto de tais teorias sobre o processo de aprendizagem. Somam-se a estas teorias, os estudos da discursividade e da sociolinguística, representados no Brasil por pesquisadores como Marcuschi (2008) e Bagno (2007), entre tantos outros.

Assumidas como referências até mesmo em documentos oficiais como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e do PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, (Brasil, 2001), tais contribuições desenham um perfil de formação de professores alfabetizadores voltado para a produção de sentidos desde as primeiras práticas de trabalho com a leitura e a escrita, pensadas para a Educação Infantil.

Tratada como conceito científico por não ter sua natureza explicada a partir da filogênese humana, a escrita alfabética, eleita e difundida culturalmente, conforme explicado por Vygotsky (1998), é construída de maneira singular entre os sujeitos pelos seus mais diferentes modelos de interação social, cognitiva e afetiva. Isto quer dizer, portanto, que os conceitos envolvidos no processo de construção da escrita não se restringem ao domínio de comportamentos grafomotores da leitura e da escrita. Como sistema cultural, a escrita envolve um conjunto de conceitos que se constroem a partir das interações com este sistema.

Assim, o percurso de aprendizagem se torna mais importante do que o produto da leitura e da escrita – o texto escrito –, no sentido de que é o processo que desafia os sujeitos em alfabetização a questionarem suas formas de pensar sobre a escrita, a elaborarem outras e, portanto, produzirem e trabalharem sob outras bases conceituais. O conceito de escrita alfabética, portanto, embora tenha sua explicação acadêmica pautada no método científico e nos processos de gramatização iniciados na Idade Moderna, se traduz como uma alegoria da realidade a ser construída por cada sujeito.

Ainda que a escola eleja formatos pré-determinados de uso da língua escrita e dos procedimentos de leitura, os processos de aprender apenas se explicam se atrelados aos diferentes modos de interação com o mundo, com as pessoas e, portanto, com os conhecimentos.

Permeados pela diversidade de comportamentos diante da elaboração de conceitos sobre o sistema de escrita alfabética, a produção de textos e a produção de sentidos na leitura, as teorias contemporâneas de alfabetização são motivadas também pelos estudos de Letramento a partir da década de 1990, que trazem a revisão do conceito de alfabetizar. Consequentemente, as dimensões do ensino vislumbram a formação de leitores e escritores usuários que produzem e interagem de forma criadora, contextual e autoral com o sistema de escrita alfabético.

ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS DA ROTINA DA ALFABETIZAÇÃO

Senna (1995) explica que a concepção teórica de alfabetização assumida pelos professores define o modo como são concebidas também as práticas em leitura e escrita, bem como a finalidade de cada uma na formação ampla de sujeitos leitores e escritores no mundo. O autor afirma, ainda, que esta concepção assinala maior ou menor aproximação a tipos diversos de práticas de alfabetização.

Tal concepção, vale ressaltar, refere-se às escolhas individuais e não se explica pela teoria de autores renomados ou definições previamente formuladas. A concepção a qual se refere o autor, diz respeito ao que de fato os professores decidem incorporar como valores e princípios em suas práticas. Assim, a escolha didático-metodológica apenas se esclarece se atrelada a este conjunto de valores que a inspira.

Neste artigo, a opção didático-metodológica pela alfabetização a partir de textos é referendada por Vygotsky (1998) ao afirmar que “a língua escrita deve ter significado para as crianças” (p. 156):

Uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que se desenvolverá, não com hábitos de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (Vygotsky, 1998, p. 156)

É importante ressaltar que a complexidade desta forma de linguagem pressupõe mediação que garanta o trânsito entre as culturas de origem dos estudantes e a cultura científica, concretizada pela escolaridade e representada pela língua escrita. Desta forma, o contato com o texto não garante interação com a escrita e a leitura. O que pode proporcionar esta interação é o quanto a experiência com estes processos exerce impacto afetivo, social e cognitivo sobre os estudantes. Este impacto é, portanto, incomparável entre as pessoas, pois envolve as subjetividades inerentes aos seres humanos e seus modos de ação sobre o mundo, as pessoas e os objetos.

Após longo período de ênfase em paradigmas mecanicistas e linguísticos de alfabetização, bem como nas décadas de 1980 e 1990 com o silenciamento das questões de ordem didática, conforme descrito por Mortatti (2000), a ênfase pedagógica da alfabetização é retomada a partir dos anos 2000. É possível identificar através de estudos como os de Mortatti (2004), Mortatti e Frade (2014), Colello (2014) e Geraldi (2011), entre outros, a presença de alguns indicadores didático-metodológicos que podem orientar práticas contextuais e autorais, que trabalhem a construção de conceitos em cultura escrita, atrelada às práticas de produção de sentidos em tudo o que se realiza em sala de aula.

Britto (2011) afirma que:

Quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso. Mesmo quando “se diz por dizer”, apenas para sustentar-se em um diálogo ou coisa parecida, esse “dizer por dizer” é, do ponto de vista da linguística, bastante comunicativo. [...] A aprendizagem decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua. (Britto, 2011, p. 125)

A afirmação do autor chama a atenção para a produção de sentidos, como condição inerente às práticas pedagógicas contemporâneas, o que encaminha para um trabalho alfabetizador que assuma textos reais tanto na dimensão oral quanto na dimensão escrita. O texto é assumido, assim, nesta pesquisa, como ponto de partida, como opção didático-metodológica e como objetivo na formação de leitores e escritores.

No intuito de destacar aspectos didáticos da rotina de alfabetização, é importante esclarecer que o trabalho voltado para experiências de produção de textos não se define da mesma forma quando o objetivo são os processos iniciais de alfabetização. Desde o início do trabalho com a leitura e a escrita, mesmo na Educação Infantil, pode-se trazer para a pauta a produção de textos orais e escritos, articulados em propostas interdisciplinares, interdiscursivas e intertextuais, porém apenas estes aspectos não contemplam as análises linguísticas necessárias na elaboração de conceitos básicos do sistema alfabético de escrita.

Especialmente, tratando-se dos processos iniciais de alfabetização, é necessário que os planejamentos contemplem oportunidades de elaboração e reelaboração de conceitos sobre a escrita, que podem ser realizadas em atividades da rotina escolar, como, por exemplo, no momento em que se define o planejamento do dia e que este é listado no quadro; em atividades nas quais os estudantes possam em duplas ou trios compartilhar as suas formas de pensar uma mesma intenção de escrita; nas experiências de escrita criadora, através das quais os estudantes possam colocar em jogo formas mais livres e expressivas de escrita porque não pressupõem correções ou avaliações.

Formatos de produções de texto através dos quais os alunos possam interagir de forma mais segura com a escrita alfabética podem ser propostas a partir do trabalho com textos escritos que saibam de cor (em sua versão oral), como, por exemplo, parlendas, quadras populares, trechos de músicas, adivinhas e cantigas. O trabalho com gêneros discursivos de origem oral poderá favorecer estratégias de leitura e análises linguísticas sobre as unidades menores como palavras, sílabas e letras, sempre contextualmente, em substituição às práticas repetitivas de silabação palavração e treino motor.

Enfatiza-se neste contexto que as propostas didático-metodológicas em alfabetização podem ser selecionadas tomando como critério o fato de representarem uma contribuição importante para a aprendizagem de cada estudante. Esta seleção diz respeito tanto sobre a escolha do gênero textual que melhor poderá servir para as interações necessárias dos estudantes com o sistema de escrita alfabética, quanto sobre as mediações que os professores realizam na motivação destas interações.

No que se refere à produção textual, diferenciar as marcas de escrita que os estudantes mostram em seus próprios textos e o que cada gênero discursivo pode proporcionar como oportunidade de reflexão sobre o sistema de escrita, representa uma disponibilidade do professor para conhecer as formas utilizadas pelos seus alunos para pensarem a escrita. O pressuposto assumido aqui é o de que é necessário abrir espaço no

planejamento didático para que os estudantes coloquem em jogo os conceitos já construídos e que também revelem os conceitos ainda não garantidos.

A atenção nestes dois aspectos contempla os conceitos que os estudantes já elaboraram sobre a escrita e busca nos variados gêneros discursivos e nas propostas de interação com estes textos, as estratégias didático-metodológicas para que elaborem novos conceitos e, assim, se aproximem cada vez mais da escrita convencional, conforme aceita socialmente.

Para que sejam contextualizadas, as propostas de produção textual precisam responder à demanda dos estudantes, pois, num mesmo grupo de trabalho, é possível identificar conceitos de escrita já alfabéticos e tantos outros não-alfabéticos. Marcas de escrita que revelem, por exemplo desconhecimento de normas ortográficas, influência da oralidade sobre a escrita, especificidades fonético-fonológicas, marcas sociolinguisticamente motivadas, grafismos que representem comportamentos psicomotores diferenciados, entre tantos outros aspectos, poderão definir as escolhas didático-metodológicas que melhor contemplem os objetivos individuais de aprendizagem.

Para cada marca de representação da escrita, como conceito reelaborado pelos estudantes em todo o seu processo de letramento em cultura escrita, as estratégias didático-metodológicas são diferenciadas, o que impõe aos professores alfabetizadores o desafio de construir práticas pedagógicas sempre contextuais, que atendam às demandas reais das salas de aula.

De tal modo, se temos estudantes que produzem textos com predominância de marcas não-alfabéticas de escrita, podemos investir em propostas didático-metodológicas que contribuam para a reflexão sobre o sistema alfabético da escrita. Canções, cantigas, parlendas, poemas, quadras populares, adivinhas, trava-línguas, cordel e repente, por exemplo, são gêneros discursivos que favorecem à memorização do texto completo, ou parte dele, para servir como referência para o ajuste do que se canta ou proclama ao texto escrito, à ordenação dos versos para compor o texto, à ordenação de letras ou sílabas para compor palavras do texto e à transcrição do texto que está sendo analisado e trabalhado no decorrer de várias aulas. O objetivo é que os alunos tenham oportunidade de usar “formas” de escrita que mais se aproximem da escrita alfabética, ainda que elaborem a escrita em outras concepções nas demais propostas didáticas.

A produção de sentidos na leitura entre os estudantes em processos iniciais de alfabetização poderá acontecer concomitantemente às produções de registros escritos. Especialmente os registros escritos derivados de experiência vivida pelos estudantes poderão resultar em boas oportunidades de elaboração de conceitos por envolverem uma preocupação apenas com a forma da escrita, já que o conteúdo será consequência de algo experienciado por eles. Desta forma, os estudantes têm a chance de dedicar atenção, por exemplo, à organização espacial do texto, às relações fonemas-grafemas, ao espaçamento intervocabular, às escolhas de letras, sílabas e palavras para a expressão do que foi vivenciado e, portanto, produz sentido.

CONCLUSÕES

As relações humanas se fazem em tradições discursivas desde sempre, por meio de tipos textuais dos mais diferenciados. Conforme destacado por Geraldi (2011) estes tipos textuais são matrizes para cada campo da expressão humana, constituindo gêneros discursivos. Desta forma, é coerente propor que as práticas escolares desde sempre ofereçam propostas com a leitura e a escrita vinculadas às práticas comunicativas reais, possíveis de acontecerem em ambientes sociais não escolares.

É possível afirmar que, no Brasil, não há consenso sobre as práticas de alfabetização nem sobre as perspectivas teóricas que as sustentam. São concomitantes e contemporâneas práticas didático-pedagógicas que partem de situações contextuais e que privilegiam o texto como unidade de análise e como estratégia metodológica, assim como é possível verificar práticas radicalmente diferenciadas como o Método das Boquinhas (Jardini, 2018), que

pressupõe a alfabetização a partir de estratégias fônicas, visuais e articulatórias, tratando a leitura e a escrita como universo a ser descoberto através de possibilidades neurogenéticas a partir da fala e da escuta.

Conclui-se, neste artigo, que os processos de alfabetização são explicados a partir de ações sócio-interativas e, portanto, consideram-se aqui as subjetividades e as representações tanto coletivas quanto individuais. Daí a dimensão tanto individual quanto coletiva do trabalho alfabetizador, que repensa constantemente, através de planejamento diversificado e propostas de reais interações com a cultura escrita. O planejamento diversificado é contemplado aqui como caminho possível para práticas alfabetizadoras mais inclusivas que atendam aos diferentes modos de interação com a cultura escrita.

Professores alfabetizadores que adotem concepções de alfabetização como construção individual de conceitos, assumem procedimentos que colocam seus alunos para “pensar” e fazer escolhas a todo momento. Esta postura se dá porque a prática de reprodução ou de repetição de conceitos só se explica numa lógica de alfabetização mecanicista, que trata a escrita como transposição de códigos oriundos da oralidade.

Colello (2014) realiza um levantamento importantes sobre os estudos que influenciam as práticas contemporâneas de alfabetização e podemos identificar uma pluralidade de práticas que se esforçam em dar conta da multiplicidade de formas do ler e do aprender, o reforça a leitura e a escrita como compromisso de todas as áreas e não apenas da Língua Portuguesa.

É possível afirmar, portanto, que tudo o que se produz em leitura e escrita na escola pode se dar contextualmente, assumindo a produção de sentidos como condição para a elaboração de planejamentos e propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (2001). *Programa de Formação de Alfabetizadores*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- Britto, L. (2011). Em terra de surdos-mudos. In J. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 117-126). São Paulo: Ática
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Colello, S. (2014). Sentidos da Alfabetização nas práticas educativas. In M. Mortatti & I. Frade (Orgs.), *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos?* (pp. 169-186). São Paulo: Editora Unesp.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geraldi, J. (Org.). (2011). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Jardini, R. (2018). *Alfabetização e reabilitação pelo Método das Boquinhas - Fundamentação teórica*. Recuperado de <http://www.metododasboquinhas.com.br/Fundamenta%C3%A7%C3%A3oTe%C3%B3rica2.aspx>.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mortatti, M. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/ CONPED.
- Mortatti, M. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP.
- Mortatti, M. & Frade, I. (Orgs.). (2014). *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos?*. São Paulo: Editora Unesp.

Senna, L. (1995). Psicogênese da Língua Escrita, *Universais Linguísticos e Teorias de Alfabetização*. *Alfa*, 39, 221-241

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS

Jane do Carmo Machado

Universidade Católica de Petrópolis

INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido foco de muitas críticas, reflexões, constatações, retrocessos e avanços, especialmente no que se refere a questões de escrita e de leitura (Kleiman, 2013; Koch, 2015; Lerner, 2008). Essas fragilidades são decorrentes, muitas vezes, de aspectos relacionados com a formação de professores e de condições pessoais, sociais, culturais e de aprendizagem dos alunos que não lhes conferem uma autonomia no que tange à compreensão e ao uso da Língua tanto em ambiente não formal de aprendizagem como, posteriormente, em um espaço formal de aprendizagem como a escola.

Assim, parte-se do pressuposto de que, ao chegar à escola, o falante já foi exposto a inúmeras situações em que não apenas observou a Língua sendo usada informal e formalmente, mas também está impregnado dela por usá-la. Entretanto, embora se constate tal proximidade com a Língua, muitos desses falantes apresentam dificuldades quando se exige que façam uso dela de forma escrita, já que a escrita demanda outras competências linguísticas que vão sendo apropriadas, especialmente, ao longo do processo de escolarização.

A escola, como espaço formal de ensino-aprendizagem do patrimônio histórico-cultural do qual a Língua é parte, assume como um de seus principais objetivos ampliar o conhecimento linguístico do aluno, fazendo com que possa adquirir fluência oral e escrita da Língua nas diversas práticas sociais em que essa aparece e que vai requerer que o sujeito acesse o repertório linguístico por ele construído de acordo com a comunicação pretendida.

Para a aquisição e a ampliação desse repertório, o aluno vai ter de vivenciar práticas significativas de leitura, de oralidade e de escrita que são, ou deveriam ser, planejadas e sistematizadas por todos os professores e pelos professores de Língua Portuguesa em especial. Tal incumbência para os professores decorre da necessidade de o aluno se apropriar da Língua oral e escrita para poder acessar o conhecimento privilegiado nos currículos das escolas e atribuir sentidos diversos quando de seu uso.

Antunes (2003) defende a concepção interacionista, funcional e discursiva da Língua, cuja orientação está no princípio geral de que a Língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. Nesse sentido, a Língua encontra-se em constante movimento, mesmo que conserve estruturas fixas, é um organismo vivo. Esse movimento é decorrente da necessidade de fazer comunicação significativa, considerando o contexto e os sujeitos envolvidos. Assim, a Língua constitui-se de estrutura, contexto e sujeitos, locutores e interlocutores, a partir da necessidade de comunicação estabelecida que se revela por meio de palavras, escritas e orais, que transitam de um lado para o outro a fim de cumprir o objetivo inicial.

A aprendizagem da Língua Portuguesa exige de quem aprende e de quem ensina certos saberes, conhecimentos e competências específicas para que essa possa servir ao seu usuário, tornando-o capaz de transitar com excelência “de lá para cá e de cá para lá”, como ouvinte e como falante.

Na escola, os professores com formação inicial em Pedagogia são os primeiros a desenvolver, junto aos alunos, práticas linguísticas sistematizadas, de modo que possam adquirir certas competências linguísticas para o uso formal e informal da Língua. Nesse

sentido, a formação desses professores precisa contemplar alguns conhecimentos que viabilizem o desenvolvimento de práticas linguísticas significativas.

Nos últimos anos, no contexto brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que possui como referência os dados das avaliações externas a que são submetidos os alunos em relação à Língua Portuguesa e à Matemática, tem apresentado índices de melhoria e de alcance das metas estabelecidas (Inep, 2018). Tais avaliações possuem, ou deveriam possuir, uma função diagnóstica, de monitoramento e intervenção, em que se torna possível perceber como os alunos constroem suas hipóteses, como lidam com a Língua escrita a partir de sua representação por meio de diversos gêneros textuais, e como transitam pelos níveis de dificuldade apresentados nessas avaliações, gerando, assim, dados para que os professores e o governo, tanto nos âmbitos federal, estadual e municipal, possam pensar na implementação de políticas públicas que fortaleçam o que está bem e intervenham no que não está bem. Nessa linha, foi homologada, em 2017, pelo Ministério da Educação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – documento de caráter normativo que deve ser usado na elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas do Brasil, e que traz orientações também para o ensino da Língua Portuguesa (Nascimento & Araújo, 2018).

Entretanto, alguns estudos (Alavarse, Bravo, & Machado, 2013; Lerner, 2008; Suba, 2012) têm apontado preocupações em relação a muitos alunos que apresentam severos problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Tais estudos revelam que esses alunos têm dificuldades para construir e acessar o seu repertório linguístico, ou esse é bastante frágil, e demonstrar os conhecimentos decorrentes da leitura de mundo que fazem informal e sistematicamente na escola a partir do registro escrito, considerando as convenções da escrita.

Diante do exposto, considera-se premente ouvir o que os professores em formação inicial têm a dizer sobre sua formação e suas expectativas sobre o trabalho com a Língua Portuguesa a ser futuramente desenvolvido junto aos alunos da educação básica. Assim, neste estudo, apresentam-se alguns dados sobre as percepções dos sujeitos em formação em um curso de licenciatura em Pedagogia sobre a sua futura atividade docente para que possam ser tomados como mais um material de reflexão e de intervenção sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e a formação de professores nesse curso.

A LÍNGUA PORTUGUESA: APROXIMAÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

A Língua Portuguesa, especialmente, possui características de heterogeneidade decorrentes das variedades sociolinguísticas que ocorrem em cada grupo ou comunidade de falantes, falantes esses que possuem um repertório linguístico que não é estático, incidindo em mudanças constantes no seu modo de dizer “as coisas”, evidenciando a dinamicidade no interior da própria Língua marcada pelas experiências vividas pelos sujeitos:

Na prática, todos nós, professores de língua portuguesa, de uma forma geral, devemos saber que o objetivo do ensino da língua é ampliar a competência do estudante para o exercício cada vez mais fluente da fala e da escrita, incluindo-se nessa prática a escuta e a leitura. As aulas de português são, portanto, aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em uma complexidade gradativa, com atividades que promovam, entre outras habilidades, a compreensão das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam textos orais e escritos estruturados de forma clara e coerente (Sandoval, Alcântara, & Zandomênic, 2017, p. 24).

Partindo desse principal objetivo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, surgem algumas questões que perpassam a formação e o trabalho dos professores responsáveis pelo seu ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber: Como os professores se formam para orientar os alunos a produzirem seus textos, a estabelecerem comunicação, a criarem sentidos que possam resultar em comunicação com o mundo interno e externo da escola? Como se preparam para dialogar com as condições de

produção de suas próprias práticas pedagógicas e as condições de produção textual dos alunos? A formação que recebem possibilita assumirem a linguagem como prática social e discursiva, considerando as contribuições dos diversos tipos de texto e dos gêneros textuais? Como se preparam para lidar com as mudanças constantes da Língua, estabelecendo pontes entre a linguagem formal e não formal? O que pensam sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e sobre os alunos? Como percebem o seu processo de formação inicial? Qual papel atribuem ao professor de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

Dada a complexidade dessas questões, neste estudo, serão considerados alguns aspectos que ajudam a pensar no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa e na formação dos professores em curso de licenciatura em Pedagogia.

Nessa linha, Antunes (2003) apresenta diversos apontamentos de ordem pedagógica que atribuem sentido ao lugar da escrita, da leitura e da gramática na aprendizagem da Língua Portuguesa e que podem indicar alguns caminhos para que o ensino seja mais significativo.

Da escrita, Antunes (2003, p. 51) coloca: “A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a *recepção é adiada*, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço”. Nesse sentido, autor e leitor, embora unidos pelo texto escrito, partilham-no em tempos cronológicos distintos, o que exige de quem escreve e de quem lê o texto certa competência linguística.

A autora aponta que a escrita demanda etapas distintas e integradas de realização do texto. A primeira etapa denominada de *etapa do planejamento* implica: delimitação do tema e do que lhe traz unidade; eleição dos objetivos; escolha do gênero; delimitação dos critérios de ordenação das ideias; previsão das condições de seus leitores e da forma linguística (mais formal ou menos formal). A segunda etapa, chamada de *etapa da escrita*, diz respeito à transcrição do que foi planejado para o papel, em que o escritor traduz, em palavras, o que deseja comunicar. Na terceira etapa, *etapa da revisão e da reescrita*, marcada pela análise e reflexão do que foi escrito, o escritor tem a possibilidade de confirmar as etapas anteriores e dar o texto por encerrado.

Antunes (2003) denuncia, ainda, que as práticas escritoras em sala de aula tendem a não seguir essas etapas, optando por uma escrita mais improvisada e feita às pressas, o que tem implicações para a qualidade linguística do texto escrito, inclusive com repercussões para a posterior leitura que pode se revelar desinteressante. Sinaliza que, no trabalho com a escrita, o professor de Língua Portuguesa precisa garantir algumas características, tais como: *Uma escrita de autoria também dos alunos* – incluir os alunos como autores, protagonistas da escrita; *Uma escrita de textos* – incentivar a escrita de textos que se revelem em comunicação, evitando a escrita de palavras e frases soltas; *A escrita de textos socialmente relevantes* - privilegiar a escrita de textos que façam relação com a comunicação social, aos usos sociais da escrita; *Uma escrita funcionalmente diversificada* – promover a escrita de textos que atendem às diferentes funções interativas a que se propõem e as justifiquem; *Uma escrita de textos que tem leitores* – possibilitar uma escrita que considere as especificidades dos leitores concretos do texto; *Uma escrita contextualmente adequada* – garantir a escrita de textos que possam ser adequados à situação em que se insere o evento comunicativo; *Uma escrita metodologicamente ajustada* – considerar as etapas para a escrita do texto: planejamento, escrita e reescrita; *Uma escrita orientada para a coerência global* – garantir que o texto atenda às características do gênero escolhido, respeitando seus aspectos essenciais para que seja compreensível; *Uma escrita também adequada em sua forma de se apresentar* – cuidar que sejam respeitados os aspectos relativos à superfície do texto. Esses são um conjunto de aspectos que a autora considera relevante para que os sujeitos possam garantir uma escrita significativa capaz de colocá-los em permanente processo de aprendizagem e de interação social a partir de suas próprias produções escritas e de outrem.

Em relação à leitura, Antunes (2003) destaca sua importância como atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético como experiência gratuita do ler pelo simples gosto de ler, que exige conhecimento sobre as especificidades da escrita, mas

também conhecimento prévio sobre temas abordados para poder compreender as intenções do escritor e as inúmeras possibilidades que o texto escrito apresenta quando lança mão dos muitos recursos linguísticos e extralinguísticos disponíveis na Língua Portuguesa. Assim, a autora indica que para sustentar o ensino da leitura, o professor de Língua Portuguesa deverá promover: *Uma leitura de textos autênticos*, em que esteja presente sua função comunicativa, seu objetivo interativo, textos reais; *Uma leitura interativa*, em que se privilegie o texto como lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê; *Uma leitura em duas vias*, em que seja explícita a relação de interdependência e de intercomplementariedade entre a escrita e a leitura; *Uma leitura motivada*, para a qual o aluno é convencido das vantagens e objetivos daquela leitura, em que o professor contribui para que o aluno possa construir uma representação positiva do próprio ato de ler e dos poderes que tal leitura poder-lhe-á conferir como cidadão; *Uma leitura do todo*, para que o aluno possa identificar noções-núcleo em função das quais a interpretação pontual de suas partes ganha sentido; *Uma leitura crítica*, em que o aluno possa compreender que o texto não é neutro, mas carrega pontos de vista ideológicos que podem estar presentes explícita ou implicitamente nas entrelinhas; *Uma leitura da reconstrução do texto*, em que o leitor seja capaz de compreender as etapas seguidas pelo escritor para a elaboração do texto; *Uma leitura diversificada*, em que haja oportunidade de contato com diferentes tipos de textos, que usam diversos recursos linguísticos e extralinguísticos para atingir os objetivos comunicacionais diversos; *Uma leitura também por “pura curtição”*, que retome o prazer estético que o texto suscita, sem cobranças posteriores; *Uma leitura apoiada no texto*, em que sejam privilegiados os recursos próprios da linguagem, recursos de textualização; *Uma leitura não só das palavras expressas no texto*, em que a totalidade do sentido apresentada possa ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto; *Uma leitura nunca desviada do sentido*, em que sejam dadas orientações sobre a necessidade de respeito às normas linguísticas presentes no texto como facilitadoras da compreensão do texto na sua totalidade. Essa perspectiva sobre a aquisição da leitura contribui para a formação de um leitor que seja capaz de perceber que, tal como apontado por Vygotsky (1999), a leitura do texto não se fecha em um único modelo semântico, mas se abre, sempre e infinitamente, à diversidade e aos universos onde o leitor a enfoca, havendo, portanto, uma multiplicidade de sentidos possíveis.

Da gramática, a mesma autora indica que o professor de Língua Portuguesa precisa trazer para a sala de aula uma gramática que seja *relevante*, possuidora de noções e regras que contribuam para o uso e a compreensão sociais da língua de modo a ampliar a competência comunicativa dos alunos. Também uma gramática que seja *funcional*, privilegiando a aprendizagem de regras que possibilitem sua aplicação em textos de diferentes gêneros, com respeito à escrita, à fala, ao uso formal e informal da língua. Uma gramática *contextualizada*, parte da interação verbal, como condição indispensável para a produção e interpretação de textos significativos. Uma gramática que *traga algum tipo de interesse*, sendo capaz de levar a uma busca de conhecimentos sobre a Língua, tornando-a mais interessante. E ainda uma gramática que *liberte, que “solte” a palavra*, em que a sala de aula seja espaço para se promover a fluência linguística e neutralizar uma dimensão mais prescritiva e corretiva com que, muitas vezes, se percebe a produção dos alunos. Uma gramática que *prevê mais de uma norma*, em que a norma-padrão é a variedade socialmente prestigiada, mas não a única “certa”. Uma gramática que é da *língua*, que é das *pessoas*, que atribui significado à experiência humana da interação verbal, que é linguística e gramatical.

Diante desses apontamentos de ordem pedagógica feitos por Antunes (2003) em relação à escrita, à leitura e à gramática, é possível sustentar e defender que o processo ensino-aprendizagem pode ser potenciado a partir das escolhas metodológicas feitas pelo professor em sala de aula. Essas escolhas precisam estar embasadas em concepções e conhecimentos sobre o como se ensina, ou melhor, como se leva o aluno a aprender alguma coisa chamada conteúdo curricular (Roldão, 2007), e como se aprende, especialmente, considerando o perfil dos alunos de hoje.

Sendo assim, torna-se relevante saber o que pensam os alunos em formação inicial, futuros professores, sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e sobre os alunos e como percebem o seu processo formativo, uma vez que suas percepções podem contribuir para orientar outros caminhos para a formação e o trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PERCURSO METODOLÓGICO, OS DADOS E O TRATAMENTO: REVELANDO CONSTATAÇÕES E SENTIDOS

Neste estudo, foram levantadas algumas questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa para alunos da Educação básica em um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino privada da região serrana do Estado do Rio de Janeiro – Brasil. Para a recolha dos dados, foi aplicado um questionário com perguntas abertas a 22 alunas do 2º período da licenciatura em Pedagogia, no segundo semestre de 2017, a partir da disciplina denominada Língua Portuguesa e suas práticas pedagógicas, sobre as expectativas das alunas em relação à referida disciplina, os desafios enfrentados pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, o perfil dos alunos e o papel do professor na aprendizagem dos alunos. Essas questões tornaram-se categorias de análise, cujo tratamento decorreu de uma análise de conteúdo interpretativo, em que foi possível identificar aspectos relacionados às referências mais marcantes nos registros das alunas, futuras professoras, sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos da Educação Básica.

a) Expectativas das alunas em relação à disciplina de Língua Portuguesa

Espero poder absorver com clareza o conteúdo abordado para que eu possa aplicar na minha vida profissional e assim garantir um aprendizado de excelência dos meus alunos (Clara, 2017).

Acredito que a disciplina possibilitará o debate e fornecerá instrumentos para que possamos abordar o ensino dessa língua em sala de aula futuramente (Ester, 2017).

Quero aprender como introduzir e trabalhar o conhecimento linguístico de forma compreensiva e construtiva. Quero acrescentar momentos e situações vivenciadas por mim, que sejam coerentes e produzam diálogos e aprendizagens (Nadia, 2017).

Espero aprender a ministrar uma aula de Língua Portuguesa apresentando aos meus futuros alunos uma didática envolvente e atrativa. Desejo partilhar minha paixão pela disciplina e principalmente pela escrita (Dulce, 2017).

Aprender práticas e meios de como ensinar a Língua Portuguesa, compartilhar meus conhecimentos com a turma e trazer situações do dia a dia para discutir em sala (Rute, 2017).

Espero poder partilhar experiências e aprender intervenções pedagógicas que poderei por em prática (Sonia, 2017).

Nessa categoria, foi possível identificar que as alunas, futuras professoras da Educação Básica, apostam na formação que estão recebendo, confiando que, durante a formação, poderão se apropriar de conhecimentos capazes de fazer com que futuramente possam ensinar a seus alunos de modo significativo. Nesse sentido, essa disciplina tem um papel fundamental no currículo por essa universidade privilegiado, pois esperam nela aprender práticas pedagógicas de como se ensina a Língua Portuguesa para os alunos da Educação Básica. Também aponta que essas alunas reconhecem a importância da metodologia usada pelo professor para que os alunos construam conhecimento de modo significativo, percebendo a Língua como organismo vivo.

b) Desafios enfrentados pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica

Muitas vezes a falta de materiais que impede o professor de colocar alguns projetos em prática e a ausência dos responsáveis na vida escolar do aluno (Rute, 2017).

Saber a abordagem correta para lidar com essa faixa etária para que os alunos realmente tenham interesse em querer ir para a escola e também aprender (Patrícia, 2017).

O principal desafio é o incentivo à leitura em livros tradicionalmente. Atualmente, a leitura que temos contato é em meios digitais. Sendo assim, nossos pequenos veem crescendo com pouca intimidade com livro, porém, já “ligados” ao celular por exemplo (Nadia, 2017).

Os principais desafios estão ligados a uma política pública pouco incentivadora na Educação Básica, em sua maioria com ambientes carentes, e hostis à aprendizagem (Dulce, 2017).

Na categoria relacionada aos desafios enfrentados pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa, as alunas apontam para questões relativas à própria organização das escolas, tanto no que se refere ao material/recurso didático disponível aos alunos, como de ordem pedagógica no que tange à metodologia privilegiada e ao acompanhamento dos pais no processo pedagógico. Percebem a interferência tecnológica no processo de aquisição da leitura. Reconhecem ainda como um desafio as políticas públicas que, muitas vezes, são frágeis para tratar questões educacionais.

c) Perfil dos alunos e papel do professor na aprendizagem dos alunos

Varia muito com a formação familiar que eles recebem, mas no geral eles são questionadores, comunicativos, gostam do novo, mas também podem ser dispersos, voltados para eles mesmos e muitos apresentam dificuldades para escrever. E o professor é um grande incentivador e estimulador quando promove no seu planejamento atividades que apliem o vocabulário do aluno, como também projetos, mas quem de fato marca, determina e se torna referência de leitura são os que estão mais próximos à criança, os seus responsáveis (Nora, 2017).

Os alunos são bem ligados às tecnologias. Porém, existe um individualismo dentro de cada sala, de cada escola. Devemos analisar o contexto social onde essa criança vive suas tradições. Não podemos generalizar, traçando um único perfil. O professor deve considerar o conhecimento linguístico já existente no aluno, e, a partir do mesmo, trabalhar com o aluno a língua, a cultura. É importantíssimo que o professor inicie essa ampliação, levando em consideração e dando valor ao conhecimento que o aluno traz consigo (Nadia, 2017).

Alunos curiosos, descobrindo o mundo, se descobrindo e com sede de aprendizagem. O professor tem que incentivar a leitura para que obtenham um vocabulário amplo e de qualidade; Despertar o interesse pela cultura e entre outros (Clara, 2017).

Cada aluno tem a sua personalidade, mas nesse período podemos ver principalmente crianças com um grande interesse de aprender, pois é um ambiente novo, com novos conhecimentos. O papel do professor no desenvolvimento do repertório linguístico do aluno é muito importante, por mais que o primeiro contato seja em casa, e no colégio que se irá aprender a utilidade e a função da linguagem, é lá que será desenvolvido tanto a língua como o gosto e o prazer por ela (Dilza, 2017).

Essa categoria revela que as alunas compreendem a necessidade de considerar os alunos e seus contextos de forma individualizada, pois somente a partir daí poderão fazer suas opções pedagógicas para que os alunos alcancem os objetivos traçados.

As expectativas das alunas em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa faz refletir sobre o processo formativo pelo qual passam no curso de Pedagogia no sentido de, futuramente, como professoras no primeiro segmento do Ensino Fundamental, poderem articular teoria e prática segundo uma perspectiva da Língua como interação social (Antunes, 2003).

CONCLUSÕES: ALGUMAS PONTUAIS E OUTRAS EM CONSTRUÇÃO

Lorenset (2014) apresenta marcas constitutivas no percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apontando perspectivas sobre a Língua e seu ensino, assim como lugar que essa ocupava em cada momento histórico, o que revela as concepções linguísticas, educacionais, sociais, econômicas, políticas e culturais desse importante instrumento de civilidade, interação e poder.

A Língua está sempre em movimento, é viva, dinâmica, representa espaços-tempo. Assim, pensar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa exige das alunas, futuras professoras da Educação Básica, um mergulho no percurso histórico dessa disciplina, como que, em muitos momentos, ela serviu de instrumento de dominação e de poder, especialmente considerando que para compreender o presente é preciso perceber as marcas do passado que o constitui. Dessa forma, há de se colocar em xeque os diversos aspectos que estão implicados na construção de metodologias, estratégias e concepções teórico-práticas para o processo ensino-aprendizagem.

A aquisição da Língua é condição imprescindível de inserção do sujeito na vida social, em um mundo letrado, configurado e estruturado para os que leem e dominam o código linguístico. Dai a necessidade de se problematizar a Língua no que tange à sua estrutura, aos objetivos, aos recursos verbais e não-verbais, e, especialmente, ao uso de modo a superar preconceitos linguísticos, noções de ‘certo’ e ‘errado’, e tratar a Língua na sua complexidade, como patrimônio cultural de uma nação, considerando os falantes e os ouvintes como interlocutores, e os contextos histórico-culturais como essenciais.

Os dados revelaram que as alunas apontam a necessidade de aprenderem, durante a formação na universidade, como desenvolver práticas pedagógicas capazes de contribuir para que seus futuros alunos aprendam significativamente a Língua Portuguesa, sabendo usá-la nas diversas situações da vida cotidiana; como principais desafios indicaram o frágil acompanhamento do processo ensino-aprendizagem pelas famílias, a desvalorização do professor e a diversidade entre os alunos; revelaram ainda que essas alunas atribuem ao professor um papel primordial para que os alunos possam ampliar seu repertório linguístico, despertando no aluno o interesse pela leitura, sendo referência de leitor para eles. Assim, dos resultados, é possível defender a necessidade dos alunos do curso de Pedagogia, futuros professores da Educação Básica, de terem acesso a uma formação sólida, capaz de garantir a indissociação teoria-prática e o reconhecimento da Língua Portuguesa como patrimônio histórico-cultural.

As percepções dessas alunas ajudaram a pensar que tanto elas, como os demais alunos de Pedagogia em outras instituições, precisam passar por uma formação inicial capaz de fundamentar, a partir do conhecimento teórico que possuem sobre a Língua nas suas diversas dimensões, suas próprias opções metodológicas para o ensino, ou melhor, possam ter condições de levar os alunos a aprenderem significativamente (Roldão, 2007) a Língua Portuguesa em constante processo de transformação, de movimento, para além da sua dimensão estrutural.

REFERÊNCIAS

- Alavarse, O., Bravo, M., & Machado, C. (2013). Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. *Est. Aval. Educ.*, 24(54), 12-31.
- Antunes, I. (2003). *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.
- Inep. (2018). *Resumo técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica – 2005-2017*. Brasília: Inep. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf.
- Kleiman, A. (2013). *Texto e leitor – Aspectos cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes Editores.

- Koch, I. (2015). *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Lerner, D. (2008). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lorenset, R. (2014). A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. *Unoescc & Ciência – ACHS*, 5(2), 155-162.
- Nascimento, M. & Araújo, D. (2018). De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, 20(1), 111-121.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-131.
- Sandoval, A., Alcântara, S., & Zandomênicco, S. (2017). A avaliação do domínio da Língua Portuguesa no Enem e a diversidade do Português Brasileiro. In L. Garcez & V. Corrêa (Orgs.), *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores* (pp. 23-28). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Suba, L. (2012). O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Vygotsky, L. (1999). *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRABALHANDO FATOS DA LÍNGUA NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA

Roseane Bastista Feitosa Nicolau
Universidade Federal da Paraíba/Brasil

INTRODUÇÃO

A motivação para esse trabalho resulta da necessária uma revisão nos objetivos e métodos de ensino da disciplina Língua Portuguesa, para que os alunos adquiram e ampliem a competência comunicativa em condições de produção discursiva, tanto oral como escrita, nas mais diversas situações de interação.

Azeredo (2007, p. 33) afirma que “aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências”. Desse modo, o ensino da língua deve centrar-se no modo como se usa a língua, quotidianamente, em diversos contextos e práticas sociais, e, assim, o ensino cumpre o seu papel que é o de levar o aluno a adquirir uma competência comunicativa tanto oral como escrita.

Tem-se, portanto, como objetivo, neste trabalho, apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa e interpretativista das práticas de ensino e aprendizagem, programadas na disciplina do PROFLETRAS: Gramática, Variação e Ensino, no sentido de promover a análise linguística, nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a diversidade linguística e, destacando, as diferenças entre os modos coloquiais de falar e os modos formais de falar e escrever, partindo do que cada aluno da comunidade escolar traz consigo.

A proposta para a pesquisa foi respaldada na visão apresentada por Bortoni-Ricardo (2012) por meio de uma abordagem incidental, holística e indutiva, que conduza os alunos a se familiarizarem e a trabalharem fatos/fenômenos da língua, a partir da diversidade contextual e comunicativa; estudando fenômenos linguísticos por eles observados; tendo como fim a compreensão leitora e a produção de textos coesos e pertinentes aos contextos e ações comunicativas.

Para alcançar o objetivo traçado inicialmente serão apresentadas visões sobre o trato que deve ser dado a língua na escola a partir de linguistas e, em seguida, práticas desenvolvidas por mestrando do PROFLETRAS, na óptica teórica de realizar análises linguísticas de diferentes fatos/fenômenos linguísticos, no contexto de uso da Língua Portuguesa do Brasil.

ABRINDO A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PARA À PLURALIDADE DOS DISCURSOS

No ensino de Língua Portuguesa, tem-se a oportunidade de refletir sobre a variedade linguística e, a partir dessa reflexão, introduzir e oportunizar o contato com outros contextos linguísticos, abrindo a escola à pluralidade dos discursos (Travaglia, 2009) como ponto de partida para a aprendizagem da língua.

Conforme Travaglia (2009), a língua deve ser estudada no seu processo de interação, só assim ela terá sentido.

No Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS - UFPB), dentre as principais dúvidas dos professores-mestrandos de escolas públicas está a de como ensinar a Língua Portuguesa no Brasil por meio da análise linguística, como reza nos PCN (Brasil, 1998), e, ao mesmo tempo, trabalhar com a terminologia gramatical, recomendada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (BRASIL, 1959). E, nesse processo, também promover a inclusão dos alunos que são de diferentes estratos sociais e que apresentam variantes dialetais, muitos da

zona rural. Isso, em meio uma prática que ainda está perdida com relação ao ensino da língua nesse contexto de inclusão.

Reina, nas escolas do Brasil, o ensino de uma gramática normativa e a ideia de unificação da língua, não reconhecendo as diferenças linguísticas presentes no Brasil, tampouco que as línguas, de forma geral, são inerentemente variáveis e que não “existem fronteiras rígidas entre entidades como língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão etc.” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.51). Com essa visão de unificação em sala de aula, os alunos, muitas vezes, não progrediram na leitura e na escrita. Esse entrave vem sendo um dos fatores de insucesso dos brasileiros e se torna visível nos exames nacionais e internacionais.

Nesse contexto, o que se faz necessário? Faz-se necessário um trabalho que capacite o aluno a circular por todos os espaços sociolinguísticos com segurança e com competência. A base para a implantação dessa pedagogia deve ter como primeira ação considerar o acervo que os alunos trazem para a escola, a sua competência linguística oral.

A visão de trabalhar a diversidade linguística não é novidade, na década de 1980, tanto Luft (1985) como Perini (1985) reconheciam a necessidade de se conhecer, valorizar e estudar a diversidade linguística do Brasil. Luft (1985) indica um estudo contrastivo entre as regras da língua culta e as regras de outros níveis gramaticais; a partir desse estudo, conduz-se os alunos a usuários competentes da Língua Portuguesa do Brasil em sua variedade formal, um dos objetivos do ensino da língua. Perini (1985) comunga com Luft quando publica que se deve considerar o coloquial, a linguagem do dia a dia do aluno, que é composta de variáveis muito ricas e é o “chão concreto”, a base, de onde o educando partirá para o estudo da gramática padrão.

E, ainda hoje, estudos do Português do Brasil realizados por linguistas sobretudo sociolinguistas (Gorski & Coelho, 2009; Vieira & Brandão, 2011; entre outros) apontam e destacam para a necessidade de se trabalhar a diversidade linguística no ensino da Língua Portuguesa.

Assim, é importante conduzir a escola a enfrentar o desafio de lidar com a variação linguística, trabalhando uma proposta pedagógica que não só privilegie a diversidade de gêneros textuais, foco maior dessas últimas décadas do ensino de língua, mas também conceba as variantes em função do contínuo (Bortoni-Ricardo, 2004), indo do [+ formal] ao [- formal], do [+ escrito / - oral] ao [- escrito / +oral], do [+ culto / -popular] ao [- culto / + popular], do [+ monitorado] ao [- monitorado].

Uma agenda de pedagogia linguística, assim definida, começaria por valer-se da competência comunicativa dos alunos como ponto de partida para o estudo das variações dentro da própria Língua Portuguesa do Brasil, e, depois, partir de modelos no campo do ensino que se foram constituindo desde o século XX com os estudos linguísticos, na busca de melhores métodos no desenvolvimento de um ensino da língua, como preconizado pelos documentos oficiais.

O estudo da língua precisa adotar a concepção de que a língua é heterogênea e interativa, que precisa considerar as relações interpessoais, o contexto e a subjetividade. Essa visão não exclui o ensino da língua formal, variante de prestígio, mas o ensino da língua não pode desconsiderar a variante do aluno e de sua comunidade. Essa visão gera não só novas metodologias, mas, como diz Geraldi (1999, p. 45) um novo conteúdo de ensino. E é isso que estamos buscando nesse trabalho.

Adotando a concepção de língua como heterogênea e como uma atividade de interação, abre-se a possibilidade de se realizar análises linguísticas tendo como suporte a própria produção dos alunos, desde que sejam traçados objetivos e metas para essa possibilidade. Uma pedagogia da variação pode impedir que o aluno, por medo de errar, se cale e se veja como incompetente na sua língua, dificultando a sua aprendizagem e sua interação nas situações formais.

O modelo de uso de uma variante formal está tão presente nas aulas de Língua Portuguesa que outras possibilidades variáveis da linguagem são entendidas, muitas vezes, como erro. A partir da Pedagogia da Variação, o aluno não tem que substituir sua variante

por outra; mas, como diz Bechara (2001), ser um poliglota na sua própria língua, conhecendo a gramática dessa língua em sua diversidade.

Se o aluno refletir sobre os fenômenos/fatos linguísticos da sua língua e as variantes que a frase/enunciado apresenta, o ensino e a aprendizagem da língua materna podem se realizar em sua plenitude; uma vez que, assim, o aluno aprenderá a fazer uso das variantes em seus contextos de uso, com propriedade. Para isso, é papel da aula de Língua Portuguesa oferecer um ensino das variantes e do professor assumir a postura de pesquisador e abandonar a prática tradicional de apenas transmitir o conteúdo, sem refletir criticamente sobre ele, tomando partido da variante como se essa fosse a única de que o aluno deve fazer uso.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO DA VARIAÇÃO

O que é afinal Análise linguística? De acordo com Mendonça (2006, p.205, destaque da autora): “O termo *análise linguística* [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Essa expressão foi usada pela primeira vez por Gerladi (1999) para se contrapor aos exercícios tradicionais de gramática. Nos PCN, a análise linguística constitui com a leitura e a produção textual os três eixos básicos do ensino da Língua Portuguesa.

Os PCN (BRASIL, 1998) preconizam que o ensino da língua deve ser pautado na análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, privilegiando alguns aspectos linguísticos capazes de ampliar a competência discursiva do sujeito.

Ainda segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 52), no processo de análise linguística, espera-se que o aluno possa: a) constituir um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para a prática de escuta, leitura e produção de textos; b) apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto; e, por fim, c) ser capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados, e conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Há, como se pode observar nos PCN, no processo de análise linguística, uma ênfase atribuída à variação linguística. Neste processo, o aluno deve, portanto, reconhecer as diferentes vertentes da Língua Portuguesa e, a partir desse conhecimento, perceber que todas as variantes têm o seu devido valor e função social.

O trabalho, por meio de análises linguísticas, com as variantes linguísticas utilizadas ou não pelos alunos, pode-se vir a criar, no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, certa concepção do que seria apropriado em cada gênero no contínuo do mais formal, menos formal, do mais oral e do menos oral, apontando para inadequações em função do contexto e do gênero textual.

ANÁLISE LINGUÍSTICA POR MEIO DE UMA ABORDAGEM INCIDENTAL, HOLÍSTICA E INDUTIVA

Comungamos com a visão de Bortoni-Ricardo (2012) quando esta linguista diz que o trabalho com a análise linguística, na escola, se deve pautar por uma abordagem que seja incidental, holística e indutiva:

- a) Incidental, no sentido de aproveitar toda a oportunidade de se apresentar e, também, realizar análises linguísticas sempre comentando, comparando ou relacionando a conhecimentos já adquiridos e, também, a estudos realizados por linguistas. Hoje, as mídias e redes sociais nos dão a oportunidade de

observar a diversidade na fala do brasileiro e a escola pode aproveitar esses veículos para trabalhar a língua em todas a sua diversidade, bem como o próprio texto do aluno.

- b) Indutiva, uma vez que, como se sabe, a estrutura da língua e os seus usos são adquiridos pelo processo indutivo. O aluno vai familiarizando-se com os fatos linguísticos em enunciados e contexto de uso; seja na interação oral, seja nos processos de leitura e escrita, e também de análise linguística. Alguns usos linguísticos já fazem parte do repertório do aluno; outros, são novos e serão objeto de seu processo de aprendizagem, merecendo um foco especial, por serem mais aceitos socialmente. O aluno deve aprender a selecionar as formas ideais, buscando sempre analisar as condições de produção, o contexto social, e as expectativas dos interlocutores, as quais são moldadas pelos valores vigentes na sociedade. Portanto, cabe à escola ampliar a experiência do aluno com a língua em sua diversidade, continuando esse processo indutivo por meio da observação de outras variantes em uso, em diversificados contextos sociais.
- c) Holística, porque os fatos/fenômenos estão inseridos em um contexto que, também, demanda análise da língua, e não devem ser estudados de forma isolada; além disso, há outros fenômenos que também ocorrem concomitante, neste mesmo contexto de uso linguístico, e que merecem ser analisados, ou seja, as análises linguísticas, em um contexto, não devem ficar circunscritas a um único fenômeno/fato textual.

Além disso, o aluno precisa reconhecer a diversidade de falares do Brasil, e que há variantes que sofrem preconceito linguístico. O preconceito linguístico também deve ser visto como um objeto educacional da escola; e, mais explicitamente, deve-se promover análises linguísticas que sirvam para o desempenho linguístico do aluno na sociedade, favorecendo a sua autoestima como representante da diversidade linguística brasileira.

As aulas de Língua Portuguesa devem se livrar de estigmas, como o de que é preciso “consertar a fala dos alunos”, desvalorizando a forma de falar deles, não os reconhecendo como falantes da Língua Portuguesa, como se eles falassem outra língua, e, assim, desconsiderando os seus padrões culturais.

As análises linguísticas devem partir do pressuposto de que o aluno carrega com ele um conhecimento internalizado sobre a língua e que a põe em prática a partir desse conhecimento intuitivo. A partir desse conhecimento, o professor de língua portuguesa pode trabalhar diversos fenômenos/fatos linguísticos por meio de uma abordagem incidental, considerando a faixa etária dos alunos. Esse processo pode ser iniciado por um texto produzido pelos alunos, no qual o professor pode selecionar fenômenos linguísticos a serem trabalhados.

PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Partindo da seleção de fenômenos linguísticos para a construção de uma proposta voltada para a ampliação da competência comunicativa do educando brasileiro e tendo como ponto de partida as ideias de Bortoni-Ricardo, os mestrandos do Profletras elencaram fenômenos linguísticos que eles reconhecem nos textos de seus alunos. Dentre eles: *topicalização do sujeito, variáveis de concordância nominal e verbal; emprego dos verbos haver e fazer impessoais; regência verbal com verbos de movimento; simplificação da flexão modo-temporal; neutralização dos pronomes sujeitos e objetos e apagamento do pronome objeto, colocação pronominal, emprego do “a gente” e de “você” com pronomes etc.*, para idealizar uma prática de ensino, considerando a língua como organismo variável, utilizável pelos usuários que adotam práticas que atentem ao contexto social e interativo, percebendo e refletindo sobre a dinâmica presente nessas práticas.

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de prática desenvolvida pelos mestrandos-professores, tendo com parâmetro as visões apresentadas pelos linguístas citados. Sugere-se que essas práticas (i) se operem a partir das experiências linguísticas dos alunos; (ii) devem envolver a pesquisa de campo na comunidade de convívio do aluno e pesquisa em textos modelares da mídia falada e escrita; e (iii) tenham como finalidade criar condições para a formação de uma competência linguística do aluno.

As atividades pedagógicas propostas têm como foco metodológico o paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, mediante utilização de uma pesquisa-ação sociolinguisticamente, orientada.

Travaglia (2009) chama a atenção para a necessidade de o professor eleger um fenômeno linguístico e se resguardar com bom material teórico antes de se propor a realizar a ação de ensino e buscar “desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, no modo escrito, de toda a produção cultural” (p.229). Todavia, ressalta-se que isto deve ser feito de maneira a deixar claro o papel social dessa modalidade evitando se reproduzirem preconceitos e sensação de inferiorização.

Para isso, foi traçada a seguinte orientação para a análise linguística, pautada em uma abordagem que seja incidental, holística e indutiva, considerando a possibilidade de realizar total ou parcialmente, os seguintes passos:

- a) Seleção do fenômeno linguístico a partir da leitura de um texto, das propostas do livro didático, de uma observação feita por um aluno etc;
- b) Solicitar ou criar situações para que o aluno faça uso do fenômeno linguístico; e, depois da observação desse uso, confrontar com o que o livro didático e as gramáticas trazem sobre esse fenômeno;
- c) Exercitar o uso mais formal, caso seja necessário, uma vez que é papel da aula de Língua Portuguesa expandir o uso da língua, sobretudo na modalidade formal. Esta expansão pode se dar por meio de atividades de fixação para que o aluno se aproprie das descobertas realizadas, sempre considerando o contexto de uso;
- d) Conduzir os alunos à pesquisa linguística uma pesquisa sociolinguística (na comunidade ou em textos modelares) em relação ao fenômeno, de modo a superar a reprodução mecânica de valores linguísticos padronizados.

Esse planejamento didático de ações vai permitir ao aluno “operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco [...] paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão”, como preconizado nos PCN (Brasil, 1998, p. 27-28). Esses tipos de atividades devem nortear, gradativamente, as aulas, sempre envolvendo a participação reflexiva e crítica dos alunos em todas as etapas.

A título de ilustração, tome-se como fenômeno linguístico do Português do Brasil o *Sistema Pronominal* considerando as formas, colocadas pelo padrão formal e o uso social, que converge ou diverge com o padrão formal, ou seja, sua ocorrência em vários contextos e gêneros que circulam socialmente.

Esse fenômeno linguístico foi selecionado por sua dinâmica, por implicar relações sociais, concordância, contexto histórico-discursivo e linguísticos. Ressalta-se que o desconhecimento de algumas formas pronominais, pouco familiares, pode ser um elemento motivador para o aprendizado e deve ser apresentada ao aluno, colaborando para a compreensão de gêneros, sobretudo, de épocas pretéritas e de determinadas esferas, como a religiosa e jurídica.

Cada mestrando ficou encarregado de planejar suas aulas com o estudo do *Sistema Pronominal*, considerando o que foi discutido nas aulas do Mestrado e, aqui exposto, como

pressupostos teóricos (Geraldi, 1999; Travaglia, 2002; Bortoni-Ricardo, 2004; 2012) para este trabalho que ora se apresenta.

Selecionou-se para esse trabalho apenas uma proposta planejada e realizada por um professor com alunos do 7º ano (alunos da faixa etária de 13 a 15 anos). Antes do início da sua prática, o professor, construiu um plano-ação no qual constavam os passos que deveriam ser dados:

1º Passo: Solicitar aos alunos que escrevessem textos que relatassem situações, vivenciadas por eles nos últimos dias e que fossem marcantes (poderia ser na escola, em casa ou em outros lugares), se possível com diálogos.

2º Passo: Estudar o sistema pronominal (visão tradicional e visões a partir de estudos linguísticos).

3º Passo: Analisar do uso dos pronomes nos textos dos alunos. Os textos foram analisados pelo professor que destacou:

- a) Uso do “agente” e “a gente” no lugar de “nós” o que os obrigou a preencher a forma sujeito para não confundir como “ele”.
- b) “A gente” como caráter indeterminador, de coletivo.
- c) Variação no emprego do “tu” e do “você”, mas sempre com a forma verbal da 3ª pessoa.
- d) Uso do pronome reto usado como objeto (acusativo) ou apagamento desse objeto.

4º Passo: comunicar aos alunos que iriam realizar um estudo do uso dos pronomes pessoais, sugerindo o seguinte processo: consultar em gramática e livros didáticos o quadro dos pronomes pessoais, exemplos e, depois, observar os pronomes utilizados neles.

5º Passo: Expor a pesquisa e ampliá-la com novas visões do quadro a partir dos estudos linguísticos (os alunos devem formar um quadro com os pronomes em uso). Muitos alunos ficaram surpresos quando o professor alterou o quadro dos pronomes e disse que o quadro dos pronomes da Língua Portuguesa estava em processo de mudança. Alguns alunos não reconheceram o pronome “você” como pronome, apenas o que eles aprenderam (eu, tu, ele, nós, vós, eles), e que o “a gente” era um nome e não um pronome.

6º Passo: Apresentação de textos com outras formas/paradigmas pronominais (Gorski; Coelho, 2009; Vieira; Brandão, 2011), seus contextos de uso, em gêneros, de diversas esferas, como a religiosa e jurídica.

7º Passo: Analisar o uso dos pronomes nos textos produzidos pelos alunos considerando as variantes em função do seguinte contínuo (Bortoni-Ricardo, 2004), indo do [+ formal] ao [- formal], do [+ escrito / - oral] ao [- escrito / +oral], do [+ culto / -popular] ao [- culto / + popular], do [+ monitorado] ao [- monitorado]. Nesse passo foi dado ao aluno reconhecer como ele usa os pronomes, efetivamente, e, depois, analisar e comparar com outro uso de língua real. Essa ação pode tornar o ensino de Português muito mais dinâmico e real para esses alunos.

8º Passo: Solicitar ao aluno a produção de textos curtos usando os pronomes em conformidade com o uso +/-formal e +/- monitorado, e, assim, unindo às análises estruturais às possibilidades de uso. Nesse sentido, o texto produzido pelo aluno, fará uso das variantes de forma consciente ampliando o seu leque discursivo e comunicativo, construindo um saber sobre a sua língua e, ainda, aprenderá a utilizar a língua de modo variado e adequado a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Por meio da análise de fenômenos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno exercita a observação de textos falados e escritos, de forma reflexiva e crítica, sobre o funcionamento da língua e sua organização; apreciar as variedades linguísticas compara o

seu repertório, visualiza a possibilidade de ampliá-lo; e, por fim, passa a entender a complexa estrutura que é a Língua Portuguesa em sua diversidade.

Além disso, o aluno participa ativamente do ato de descoberta sobre o uso linguístico de determinado termo, de determinada forma linguística, e, por meio de sua contribuição nas discussões em sala de aula, testando hipóteses sobre o uso da língua na sua diversidade, sobretudo da variedade de prestígio social, considerandando a pluralidade de uso, sem desmerecer a variedade da sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de práticas de análise linguística, tendo como ponto de partida os fenômenos linguísticos e suas variantes, decorrerá, naturalmente, dessa prática o respeito às variantes; além disso, lhes será ensinado as diversas possibilidades do contínuo da variação, no qual se enquadram as variantes prestigiadas.

Estuda-se, assim, as distinções entre os modos coloquiais de falar e os modos formais de falar e escrever; e cria-se estratégias para facilitar, dinamizar e ampliar o ensino da língua por meio de pesquisas; as quais podem levar o aluno aos usos linguísticos que exijam maior grau de formalidade e/ou atendimento à determinada norma padrão.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas propostas para o ensino de língua devem considerar a visão de língua como sistema heterogêneo sócio-historicamente constituído. E, por meio de uma Pedagogia da variação, o professor pode oferecer condições para que os alunos desenvolvam análises linguísticas baseadas no uso → reflexão → uso, proposto nos PCN.

Esta proposta de trabalho ainda está sendo realizada no PROFLETRAS e espera-se que contribua para tomadas de posição em relação ao controverso tema de aspectos do ensino da Língua Portuguesa, suscitando novas reflexões e questionamentos acerca das relações, nem sempre tranquilas, entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- Azeredo, J. C. (2007) *Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bechara, E. (2001). *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2012). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola.
- Brasil (1959). *Nomenclatura gramatical brasileira*. Rio de Janeiro. Acadêmica.
- Brasil (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2015). *A Norma culta brasileira: construção e ensino*. In A. Zilles & C. A. Faraco (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola
- Gearldi, J. W. (Org.) (1999). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Gorsky, E. M. & Coelho, I. L. (2009). Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1): 73-91.
- Luft, C. P. (1985). *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino* [12.^a ed]. Porto Alegre: L&PM.
- Martins, M., Vieira, S. R. & Tavares, A. (Orgs.) (2014). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- Mendonça, M. (2006). Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Bunzen & M. Mendonça (Orgs.), *Português no ensino médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- Perini, M. A. (1985). *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática.

- Travaglia, L. C. (2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus* (8.ª ed). São Paulo: Cortez.
- Vieira, S. R & Brandão, S. F. (Orgs.) (2011). *Ensino de gramática: descrição e uso* (2 ed.). São Paulo: Contexto.

TERNO DE REIS EM (DIS)CURSO: TRADIÇÃO, PESQUISA E VIVÊNCIA CULTURAL

Cristina Maria de Oliveira
UNICNEC

INTRODUÇÃO

Cantorias de Terno de Reis é uma cultura de tradição oral que resiste como um antidiscurso à dessacralização das festas natalinas e outras manifestações culturais de massa que, contemporaneamente, impõem valores mercantilistas subjacentes em suas interações. Urge que, especialmente nas escolas, desafie os estudantes a conhecerem esta mais antiga lenda contada e cantada que narra, em contextos diversos, a mesma mensagem: o nascimento de Jesus, o fato histórico rememorado nas festas natalinas. Mas, então, por que é lenda?

Lenda é a modalidade narrativa que perpassou séculos: começou quando? onde? quem são os cantadores de Terno de Reis? que 'reis' são esses? Ah! Contaram que... E assim, através dos tempos, os *cantadores* levam o Terno de casa em casa. "Aprendi com meu pai, ele com meu avô, meus tios ...", disseram-nos os entrevistados. Sim, concordamos: vamos continuar narrando esta história de paz e de fé que enlaça a humanidade cristã.

Decidimos, pois, convidar acadêmicos, futuros professores a, juntos, conhecermos um pouco mais desta história: a das *cantorias de Terno de Reis*. Planejamos criar um diálogo, através de uma pesquisa voltada a essas manifestações populares: aproximamo-nos dos cantadores de Terno de Reis, buscando conhecer o que mantiveram e o que alteraram nessas cantorias. Também lemos muitos registros, até chegarmos ao apócrifo revelado nos "Manuscritos Perdidos" (Landau, 2013). Diversas obras de arte, pinturas de inúmeras nacionalidades, deixaram marcas que nos possibilitam aproximar os 'reis' magos a diferentes nacionalidades. Enfim, uma História infundável!

No decorrer da pesquisa, fomos construindo um rizoma (Deleuze & Guattari, 1995) que descreve e comenta fatos históricos dos Magos do extremo oriente e dos cantadores de Terno de nossa região; também analisamos dispersões e regularidades discursivas nas cantorias e acrescentamos discursos de Mestres de grupos e de cidadãos que convivem com essa tradição.

Propiciamos a prática de Análise do Discurso – AD, contextualizada na cultura, aos acadêmicos de Letras em sua formação profissional. Também objetivávamos cumprir a função social da universidade de valorizar o discurso acadêmico e o popular. Não poderíamos nos eximir de registrar esta História de Tradição Oral. E, conseqüentemente, efetivar a produção de material de apoio ao professor de Língua e Cultura, para que seja agente mediador dessa tradição entre seus alunos; assim, publicamos resultados da pesquisa em livro, acompanhado de um DVD contendo depoimentos dos entrevistados, e, também estamos narrando sobre o estudo em eventos de Terno de Reis, em Feiras de Livros, em debates com Escritores e Professores. Ressaltamos que não se pode valorizar o que não se conhece. E, sem ser conhecido, não pode ser mantido o valor. A escola precisa propor atos de leitura com significado.

A seguir, registramos parte do estudo investigativo desenvolvido, o qual está mais detalhado no livro *Terno de Reis em (dis)curso: vozes da tradição* (Oliveira, Pereira, Silva & Pacheco, 2018).

LEITURAS, CONVERSAS & CANTORIAS

No percurso rizomático (Deleuze & Guattari, 1995) que percorremos em busca de informações, lemos "O Manuscrito Perdido Reis Magos" (Landau, 2013), em que está

comentada a “Revelação dos Magos”, escrito em sânscrito e posteriormente traduzido em outros idiomas por pesquisadores; o documento porta informações sobre os mensageiros da história de paz, revelada pela ‘estrela-criança’, acreditado como o mais antigo registro desta *História Oral* (Alberti, 2005) dos povos primitivos do oriente.

Ao tecer este laço e, talvez, guiados pela velocidade de propagação da luz estelar, deixamo-nos fluir nessa história através dos séculos e por terras longínquas, para podermos compreender melhor a magia da sustentabilidade dessa tradição – uma mensagem que, desde sua remota criação, culturalmente nunca foi interrompida. Essa tradição configura-se, hoje, entre as celebrações que cultuam *festejos populares*, reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial (IPHAN, 2003). Assim, ratificamos nosso objetivo de valorizá-la. Para isso, tornou-se pertinente que revíssemos um pouco da história local que ‘revela’ sua universalidade nas cantorias do Terno de Reis no Litoral Norte – LN do Rio Grande do Sul/Brasil.

Aqui no LN, as cantorias chegaram junto com as famílias açorianas, por volta de 1743. Já de tradição na cultura europeia, mantiveram suas manifestações congregadas pela amizade e religiosidade cristã. Esse legado passou por pequenas alterações, necessárias para se manter através dos tempos.

No entanto, foram as *cantorias*, levando o Terno de Reis de casa em casa, que sustentaram tal tradição e, assim, configuraram a História Oral. Pretendemos, pois, assomar um registro escrito que valorize a força dessa tradição, reconhecendo a necessidade de mantê-la presente como constituinte da identidade do povo desta região. Leituras históricas, entrevistas com historiadores e cantadores, audições de cantorias, tudo foi indispensável para tecermos e destacarmos as marcas discursivas em estudo.

CANTADORES NO LN, NOS REGISTROS HISTÓRICOS

Consta na obra “A Vila da Serra” (Stenzel Filho, 1924, 1980), uma *partitura musical com versos natalinos* que, segundo o historiador osoriense, consiste no registro escrito mais antigo (1862) da história das *cantorias de Terno de Reis* na região. Consideramos como um elo histórico, estratificado na codificação escrita e nos ícones musicais, que merece mais socializado, em especial, entre os seguidores da arte das cantorias. Não é possível voltar no tempo, mas podemos alimentar devaneios históricos com a colaboração da interpretação de um profissional de música.

Stenzel (1924/1980) também registra o que lhe foi contado sobre a existência, em século anterior, de um grupo de cantadores de Terno, na Encosta da Serra, no distrito de Vila da Serra (hoje município de Osório), da então região de Santo Antônio da Patrulha, formado pelos irmãos Correa de Andrade. Conforme foi registrado, os dois irmãos eram os instrumentistas do grupo e tinham como cantoras duas filhas de seus escravos, as conhecidas Joaquina e Mariquinha.

Em “A Vila da Serra” e no livro “Reis Magos” (Bastos, 1936, 2007), os autores contam histórias que lhes *contaram* e que foram *contadas a quem lhes contou*; uma narrativa que compõe a *história oral*, da qual quase nada foi documentado. Historiadores podem conferir alguns nomes citados nessas narrativas históricas em Livros de Batismo e em livros de registros comerciais da época, ainda existentes no município de Osório. Conforme consta, nos já referidos livros, outro grupo de Terno que marcou presença na história dos *cantadores* de Osório foi o dirigido por Manuel Justino.

Rompendo com a linearidade de época, registramos também a informação sobre outro grupo de mulheres nas Cantorias de Terno de Reis – as Irmãs Manducas; grupo de *cantadoras* de Terno, do distrito da Borússia/Osório, atuante na década de 1940. Atualmente, sabemos da existência do grupo das Fernandes que continuam esta história no município de Caraá.

Entre os registros escritos analisados, não encontramos dados que justificassem a rara presença da mulher ou seu desaparecimento nos grupos de cantorias. Associamos, no imaginário discursivo, que essa atitude seja por tentativa de aproximação ao legado de sua

representação: os ‘reis magos’; e, numa segunda hipótese, ao fato social de que os *cantadores* percorriam, à noite, longas distâncias entre as casas para, como dizem, “levar o Terno”; na região, com características de zona rural e sem infraestrutura de estradas, sem iluminação, etc., não era costume mulher sair de casa à noite.

Atribuímos, pois, à cultura de que as mulheres não poderiam se ausentar de casa para sair em cantorias, quanto mais à noite; culturalmente, em eventos sociais, mulheres ficavam em casa, nas lidas da casa, para que a família pudesse receber bem os convidados; mulher somente saía de casa para acompanhar marido e filhos na agricultura ou na igreja.

CANTADORES NO LN, NA INTERAÇÃO EM ENTREVISTAS E NO DECORRER DE SUAS CANTORIAS

No decorrer das entrevistas que realizamos, quando questionados com quem e como tinham aprendido a cantar, os informantes lembravam emocionados da dedicação de suas mães a repetir-lhes as canções, e das noites em que, curiosos, escondiam-se para ouvirem os ensaios do pai com seus irmãos e ou amigos próximos da família. Enquanto as mulheres preparavam refeições e os homens – grupo de Terno – ensaiavam as cantorias, de forma discreta, desde o fogão, passavam a conhecer todas as canções – letra e melodia; conhecedoras, então ensinavam aos meninos homens em outros momentos, preparando-os a serem sucessores de seus pais e irmãos mais velhos.

Coletamos dados em grupos de *cantadores* nas localidades próximas à instituição educacional – UNICNEC, nos municípios de Osório, Santo Antônio da Patrulha, Tramandaí e Palmares do Sul. Efetivamos entrevistas semiestruturadas com responsáveis locais e envolvidos nas cantorias, bem como com os integrantes de grupos de cantadores; também mantivemos participação direta nos eventos de cantorias.

As entrevistas, que se desenvolveram na metodologia de conversas informais, trouxeram-nos inúmeras informações, o que permitiu que nós, pesquisadores e informantes, usufríssemos momentos discursivos gratificantes; esses *atos de fala* (Foucault, 2008) constituem parte desta *história oral* (Alberti, 2005) que ora se registra.

Dialogamos sobre cada uma das funções discursivas dentro do grupo, sua composição, seus instrumentos musicais, seu repertório e sobre o processo de composição dos versos, além do tempo e da forma de apresentações. Como característica de um discurso narrativo oral, a entrevista teve de ser limitada a um tempo pré-determinado, considerando que as histórias dos cantadores são ‘infinitas’ — o que estenderia muito o tempo da entrevista.

Estava bastante presente, nas falas dos entrevistados, a questão investigada na preservação de dois vieses: *tradição* e *religiosidade*. As atividades dos grupos de Terno de Reis são embasadas fielmente na regularidade destes vieses, seguindo a mesma *ordem discursiva* (Bakhtin, 2010).

Constatamos que vários outros grupos, seja na região onde hoje é Osório, ou em seus arredores, demais municípios do LN, descendentes do município de Santo Antônio da Patrulha, um dos quatro primeiros municípios do estado do Rio Grande do Sul, deram sustentabilidade à tradição de serem mensageiros da paz e da fé cristã; uma sustentabilidade ancorada na família da qual receberam este legado. De geração em geração, as *cantorias* formam parte das festas natalinas, quer nas famílias, quer em apresentações em igrejas, e, hoje, em praças públicas: um compromisso cristão a ser honrado.

Por sua espontaneidade e perseverança, essas histórias formam parte das manifestações populares que identificam os povos desta região; e, por serem populares, são manifestações do Folclore Nacional (Câmara Cascudo, 1984) com marcas de identidade açoriana. Identificada e compreendida a força da tradição presente nas cantorias, lutaremos para que a diversidade e o ‘apagamento’ cultural, impostos às gerações presentes no contexto contemporâneo, não sejam nocivos ao seu valor.

DAS CANTORIAS ...

As *dispersões* do discurso das cantorias, apontadas nas alterações de letras e de melodias, bem como no espaço em que hoje se efetivam, estão mais relacionadas à sustentação dos eventos do que à vontade dos cantadores de continuarem; percebemos, no decorrer das entrevistas, a manifestação de uma triste sensação de ‘perder forças’ de sustentar algo tão significativo culturalmente. Os grupos de cantadores estão disseminados pelos recantos do LN: urge que se consiga reuni-los para que tenham condições de dar-se a conhecer a quem nunca os ouviu.

Na análise do campo discursivo, observamos a singularidade com que cada enunciado é produzido. Durante as apresentações, há um tema comum sendo contextualizado – o nascimento de Jesus. No entanto, os versos que compõem a *cantoria* não são sempre formados com as mesmas palavras, podendo ser elaborados de improviso, no instante em que se apresentam, além de, muitas vezes, se adaptarem ao contexto das situações.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. (Foucault, 2008, p. 31)

Mesmo com versos improvisados, que podem nunca mais serem usados em futuras apresentações, os cantadores não ultrapassam os limites estabelecidos pelo propósito das *cantorias*: mantêm seus discursos e o foco no conteúdo histórico-religioso; conservam também a mesma *ordem discursiva* e as *marcas de oralidade* (entonação e ritmo). Enquanto uns cantam versos improvisados ou não, os outros escutam para depois repetir, retendo os enunciados que fazem estas ligações, para não dispersar a atenção ao tema durante as apresentações.

Quando se mantêm esses *fatores discursivos* – ordem e marcas – constitui-se a *regularidade* deste discurso; já a improvisação irá constituir a *dispersão discursiva* que fica marcada pela transformação necessária e adequada a cada evento.

ENFIM, O LIVRO

Os resultados do estudo investigativo sobre *Dispersões e Regularidades Discursivas nas Cantorias de Terno de Reis*, etapa 2016-2017, foram socializados através da publicação do livro *Terno de Reis em (dis)curso: vozes da tradição* (Oliveira, Pereira, Silva & Pacheco, 2018), lançado no evento de Terno de Reis em 06 de Janeiro de 2018, no município de Osório/RS, data em que se comemora o Dia de Reis. Foi produzido pelos integrantes do Grupo de Pesquisa – GP Discurso & Cultura¹, do curso de Letras da UNICNEC do mesmo município. Podemos destacar que foi muito significativo dialogar com *Cantadores de Terno* e com inúmeras pessoas das comunidades da região do LN / RS, enquanto identificávamos uma linguagem em comum: a memória e a identidade com a cultura luso-açoriana, e o valor das suas tradições. Na ocasião da pesquisa e na redação do livro, revalidamos nosso propósito e nossa responsabilidade, como educadores e cidadãos, de resgatar algumas informações e analisá-las, para poder difundir um pouco do legado recebido de nossos ancestrais entre a sociedade contemporânea, em especial, nas escolas. Afinal, temos *raízes* que, se bem ‘preservadas’, sustentarão nossos conhecimentos e alimentarão os valores

histórico-culturais; estaremos construindo a história, através da revisitação ao passado, por meio do legado dos *cantadores* de Terno de Reis.

De acordo com Bauman (2010, p.19), “a ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica”. No referido estudo, buscamos conhecer a situação atual da cultura de *cantorias de Terno de Reis* que se configuram como parte dos cenários dos *festejos populares* na trajetória da *história oral* (Alberti, 2005) presente nos municípios do LN, desde os idos tempos. Além de contextualizar a identidade luso-açoriana da região, estamos resgatando traços significativos da cultural local, quer seja pela sua religiosidade ou por sua tradição. Reconhecemos, no entanto, que, em meio ao avassalador ritmo atual da massificação de uma ‘cultura comercializada’, o que muito nos preocupa, urge saber o quanto esse modo contemporâneo de viver pode influenciar a aceitação e a sustentabilidade social à preservação das *cantorias* e as reconhecer como um *patrimônio cultural imaterial sustentável*. Conhecendo os discursos que compõem as *cantorias do Terno de Reis*, estamos contribuindo com alguma parcela à compreensão da importância social e da necessidade de sua preservação.

Além das leituras de livros, artigos e outros documentos sobre Terno de Reis, para conhecermos sua história e elementos de integração discursiva, incluímos, no referido livro, depoimentos com diferentes curiosidades e informações sobre a situação desse movimento cultural aqui no LN.

Compreendemos que se tornou necessário, ao longo do tempo, para uma maior aceitação do público e para manter, na contemporaneidade, essa tradição legada pelos luso-açorianos, algumas adaptações: as cantorias, como ato espontâneo de reconhecimento folclórico, agregaram a seu tradicional espaço de visitação a famílias, em sua maioria moradoras de áreas rurais, o espaço urbano de eventos culturais em palcos e praças. Mesmo assim, não se desprenderam de suas origens, tampouco de seus objetivos de, através das cantorias, anunciar o desejo cristão de paz para a humanidade. Tais alterações são as *dispersões discursivas* (Foucault, 2008) que passaram a integrar o *dialogismo* (Bakhtin, 1992) em torno dessa tradição.

Percebemos a preocupação para que, nessas diferentes configurações, não se esvaia a religiosidade, nem a tradição que perpassa séculos. Reconhecemos o surgimento, talvez inevitável e até de difícil aceitação, de uma aproximação de manifestações folclóricas e parafolclóricas: num mesmo palco, por um lado, os cantadores entoam com veemência seus sentimentos e o compromisso de manter a tradição de levar a mensagem de fé cristã – perpassam um sentimento de espontaneidade, de crença, de respeito, de tradição folclórica; por outro, o contraste das luzes, da potência sonora, do público em massa, do tumulto social, que se caracteriza, então, como um evento parafolclórico – tudo programado, planejado para o sucesso do evento social.

Conferindo as informações recebidas, acompanhamos eventos diversos; registramos fotos e gravação das cantorias de vários grupos de cantadores de Terno de Reis. Posteriormente, com uso do software ELAN em laboratório, analisamos algumas cantorias, destacando os espaços de instrumentação, de vozes de mestres e contramestres com seus ajudantes, da firmata e, eventualmente, com a sonorização do ‘tipe’ que vocaliza o final dos versos cantados.

Nos versos analisados, a presença da *tradição oral* pode ser reconhecida na repetição dos ritmos das cantorias: de pai para filho ou no âmbito familiar de parentesco quase que integralmente masculino, as cantorias vieram de além-mar e cá continuam; mínimas são as alterações. Também, no seu discurso carregam a história da anunciação e do nascimento de Jesus, nos moldes como o Catolicismo se apropriou dos fatos históricos através dos tempos. Essa tradição com marcas de religiosidade chegou aqui no LN nas vozes dos açorianos que povoaram a região; a manifestação de fé e o respeito ao legado dos antepassados são sagrados e precisam ser perpetuados, segundo contam os envolvidos.

Pudemos observar e sentir uma força ‘mágica’ que inunda as palavras dos entrevistados e dos cantadores, quando se referem ao fato histórico religioso e à herança de

seus familiares no compromisso de dar continuidade às *cantorias*. Consideramos ser essa a principal *marca luso-açoriana* ainda presente nas cantorias de Terno de Reis no LN.

Porém, quando nos remontamos à história já documentada sobre os Reis Magos, sobressalta o político ao religioso: no extremo oriente, no mundo antigo, interesses das ‘nações’ sobre o futuro da humanidade, fizeram com que alguns de seus líderes, então ‘magos’/sábios, exímios conhecedores de astrologia, acompanhassem o surgimento de uma estrela - a estrela que se tornou visível e os guiou a uma convergência para ouvir outro grande sábio, o historicamente mais capaz de todos. Segundo alguns registros que recuperam informações da antiguidade, foram muitos que caminharam, em torno de quatro anos ou mais, buscando encontrar o ‘Rei, Salvador da Humanidade’. Esse fato, recontado e apropriado às intenções de difusão do cristianismo/catolicismo, resultou na denominação de ‘Reis Magos’; enfim, atribuiu-se o título de ‘rei’ aos ‘magos’ do extremo oriente, e resumiu-se em três os representantes dos diferentes povos em busca de uma harmonia para a humanidade, além de delimitar um tempo e um espaço.

E COMO DESPEDIDA...

Destacamos, ao produzir o livro, fatos curiosos na revisão da literatura, na fala dos entrevistados, na organização dos eventos e no decorrer das cantorias. Estamos seguindo em nossa investigação, contagiados e guiados talvez pela mesma ‘estrela’, tão amplamente venerada nas cantorias e na simbologia dos festejos do nascimento do Salvador. Registramos parte dos resultados de nossa pesquisa e comentamos neste livro.

Queremos que as *cantorias de Terno de Reis*, enquanto manifestação histórico cultural, sejam documentadas e tenham o merecido reconhecimento: o valor desta trajetória secular, como manifestações e festejos populares, constitui parte do Folclore Brasileiro (Câmara Cascudo, 1984) e, num contexto mais amplo, integra os Bens do Patrimônio Cultural Imaterial Sustentável (IPHAN, 2003). Segue nosso empenho para o reconhecimento e registro dessas comemorações existentes no Litoral Norte do Rio Grande do Sul no Livro de Registros de Comemorações dos Bens Culturais Imateriais do município de Osório.

Este estudo investigativo alcançou o objetivo de formar professores conscientes do quanto a pesquisa estimula e ensina a ler; e, do quanto ler e ouvir histórias desenvolvem a capacidade crítica e contribui para que nos tornemos cidadãos competentes de participar, com significado, da construção da nossa história.

Almejamos que se instaure nos municípios do LN, como parte dos programas escolares, currículo escolar, o estudo do Patrimônio Cultural. Através de organização de Sequências Didáticas envolvendo a Oralidade (Schneuwly & Dolz, 2004), será possível conhecer e tecer esta história. Somente conhecendo o que nos legado, poderemos valorizá-lo e respeitá-lo, construindo, assim, a nossa cidadania.

NOTAS

¹Estêvão T. S. Pereira, Gabriel Fernandes M. da Silva e Jéssica S. Pacheco, na ocasião, acadêmicos do curso de LETRAS, UNICNEC/Osório; auxiliares de pesquisa e co-autores na produção do livro *Terno de Reis em (dis)curso – Vozes d Tradição*.

REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2005). Tradição oral e história oral – proximidades e fronteiras. *História oral*, 8(1), 11-28.
- Bakhtin, M. (1992). Gêneros do discurso In *Estética da criação verbal* (pp. 279-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Bastos, F. (1935/2007). *Noite de Reis*. Osório: AEC – Associação de Estudos Culturais.
- Bauman, S. (2010). *Ensaio sobre conceitos de Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Câmara Cascudo, L. (1984). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Italiana.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1.^a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- IPHAN (2003). *Bens Culturais Registrados*. Recuperado de <http://portal.iphan.gov.br>.
- Landau, B. (2013). *Os Manuscritos Perdidos dos Reis Magos – um tesouro da Biblioteca do Vaticano finalmente revelado*. (Trad. Fernando Effori de Mello). São Paulo: Matrix.
- Oliveira, C., Pereira, E., Silva, G. & Pacheco, J. (2018). *Terno de Reis em (Dis)curso – Vozes da Tradição*. Osório/RS: C. M. Oliveira.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Org.). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Stenzel Filho, A. (1980). *A Vila da Serra (Conceição do Arroio)* (2.^a ed.). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA MILITARES ESTRANGEIROS: DESAFIOS CULTURAIS

Monique Pinto de Oliveira¹ & Jane do Carmo Machado²

¹Universidade Católica de Petrópolis; Centro de Idiomas do Exército do Rio de Janeiro

²Universidade Católica de Petrópolis

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa falada e escrita tem sido objeto de estudo de muitos linguistas, especialmente por apresentar muitas variações e adaptações quando falada. Isso porque para se determinar uma condição socioeducacional com estudos linguísticos relevantes à época atual, há de se ter muito dos lexicais pilares atemporais (Cagliari, 1990, p. 48). O ensinar a ler, a escrever, a compreender e a interpretar a Língua Portuguesa para um aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa.

No entanto, conforme Préneron (2006), os distúrbios da fala oriundos de disfunções do léxico também podem caracterizar alterações da linguagem. Essas alterações podem afetar a semântica e alterar os significados, comprometendo a precisão da comunicação. Também os distúrbios morfossintáticos podem levar a variações de sequência gramatical previamente distinguida para um significado quando se modifica a sequência, prejudicando o resultado final da comunicação.

Saussure (2006) assegura que a primeira coisa que nos chama a atenção nessa organização são as suas solidariedades sintagmáticas: quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas, de que elas próprias se compõem. Isto é, a língua apresenta itens independentes, sem relação sintagmática, não falamos por meio de signos separados, no entanto, por grupos de signos¹.

Assim, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil vai exigir do futuro falante conhecer o universo dos brasileiros oriundos das cinco regiões (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul) do país e conhecer algumas das variações linguísticas e com ela o preconceito linguístico para que possa apropriar-se da Língua em seus diversos aspectos.

Desta forma, compreende-se que o ensino da Língua Portuguesa brasileira para Oficiais das Nações Amigas possui relação recíproca voltada para uma consciência de cultura civil, pedagógica e militar, presentes nos cinco continentes. Há uma dimensão sem fronteiras, onde Exército, Marinha e Força Aérea, juntos, possuem diferentes visões, em que a Língua como apropriação cultural e linguística está sempre presente.

A partir do exposto, apresenta-se neste estudo, que é parte de pesquisa de Mestrado em andamento, uma discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros oferecido em um curso² - Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) - e estágio³ - Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) - promovido pelo exército brasileiro, considerando, especialmente, os desafios culturais e linguísticos presentes no processo ensino-aprendizagem⁴ dessa língua.

PROFESSOR COMO MEDIADOR CULTURAL

Neste curso, o professor de Português como língua estrangeira (PLE) para Oficiais das Nações Amigas (ONAs) assume o papel de um mediador no processo ensino-aprendizagem e cultural. O trabalho pedagógico desenvolvido com alunos/militares estrangeiros exige do professor-mediador ir além da sala de aula, pois, é necessário conhecer e compreender a cultura e a individualidade de cada ONA. Assim, em sala de aula trabalha-se o aspecto pluricultural, visto que se trata de militares de diversos países.

A realidade da sala de aula não ocorre de maneira tão “perfeita” quanto na teoria, fazendo com que uma mistura de métodos e abordagens se torne necessária, dependendo da realidade do professor. É por isso que acreditamos que o professor deve ter autonomia para escolher o caminho que prefere seguir. (Morosov & Martinez, 2012, p.19)

Compreende-se que trabalhar com o idioma Português para estrangeiro é diferente de trabalhar com nativos que têm o Português como língua materna. Nessa perspectiva, faz-se necessária a ampliação de conhecimento sobre o tema em relação ao PLE em um curso que reúne militares estrangeiros de diversas nações, cuja língua traz as marcas de sua cultura.

Assim, parte-se do pressuposto que a aprendizagem de uma nova língua implica vivenciar novas experiências culturais, históricas e sociais. No caso das aulas de PLE, muitas vezes, inicialmente, a Língua Inglesa é usada na comunicação entre professor e alunos, considerando que se trata de alunos, na maioria dos casos, falantes de línguas exóticas, como: árabe, russo, vietnamita e mandarim.

Nesse contexto tão marcado pela diversidade, no processo ensino-aprendizagem PLE, o professor, tal como defendido por Bizarro e Braga (2004), tem de se assumir como um agente de ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica, uma atitude positiva de relacionamento interracial, intercultural, intersocial, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a diferença.

O conhecimento da Língua Portuguesa não garante uma comunicação eficaz, pois existem diferenças culturais e a mensagem pode ser interpretada de outra forma. Assim, o professor como mediador vai precisar conhecer a cultura de cada país para poder aproximar o aluno estrangeiro à cultura brasileira e, por consequência, da Língua Portuguesa de modo mais significativo.

De acordo com Porcher (1996, p. 4), “a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais”. Nessa perspectiva, o foco do ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros concentra-se fundamentalmente na comunicação. Essa comunicação diária pode ocorrer de formas muito diversificadas desde os sons das palavras ou seus desenhos até resumir-se em oralidade e escrita respectivamente. Da mesma forma, também pode ocorrer a comunicação por meio de sinais ou outros códigos linguísticos. O fato é que só existirá comunicação se a mensagem transmitida for recebida e compreendida.

Nesse cenário, de acordo com Richards (2007), os princípios que regem, atualmente, a abordagem comunicativa podem ser resumidos nos seguintes itens:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem da língua.
- Oferecer aos alunos oportunidades para que experimentem e ponham a prova o que aprenderam.
- Ser tolerante em relação aos erros dos alunos, já que indicam que eles estão construindo a sua própria competência comunicativa.
- Oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento tanto da precisão como da fluência no idioma.
- Relacionar as diferentes habilidades, uma vez que elas atuam de forma conjunta no mundo real.
- Deixar que os alunos aprendam as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descobrimento.

Segundo Laraia (2006, p. 52), a comunicação é “um processo cultural” em que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. Assim

sendo, cultura, língua e comunicação estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que a língua, cujo objetivo é o ato comunicativo, se alicerça no contexto de um ambiente cultural particular. Ou seja, o modo como os indivíduos agem, pensam, sentem, acreditam, é-lhes transmitido na sua totalidade por meio de mensagens verbais e não-verbais de acordo com os pressupostos de determinada sociedade (Cantoni, 2005).

Portanto, defende-se que o professor de PLE para militares estrangeiros deve estar atento à complexidade da aquisição da competência intercultural, uma vez que é um processo gradativo. Nessa linha, o esquema apresentado por Meyer (referido por Moreira, 2013, p.17), distingue três níveis que ajudam a entender em que grau de interculturalidade o aluno se posiciona e de que forma o professor pode orientar o seu trabalho:

- Nível monocultural: neste nível, o aprendente baseia-se mentalmente na sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura estrangeira, prevalecendo, assim, os tópicos, os preconceitos e os estereótipos. Há como que um efeito de “espelho”, no qual se observa a outra cultura à luz da nossa própria cultura.
- Nível intercultural: o aprendente está mentalmente situado entre as duas culturas. O conhecimento que tem da cultura estrangeira permite-lhe comparar ambas e possui suficientes recursos para explicar as diferenças culturais.
- Nível transcultural: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre as duas. É capaz de se afastar da sua forma habitual de ver o que o rodeia, para poder adotar pontos de vista alheios, sem renunciar à sua própria identidade cultural.

Assim, partindo dessa perspectiva, sustenta-se que o docente do CPME e EIPA que trabalha em turmas pluriculturais precisa proporcionar uma formação além da sala de aula e do livro didático, intercultural, em que a troca de saberes entre as culturas seja uma realidade, e que o desenvolvimento cultural se expresse na capacidade de estabelecer diferenças e respeitar a cultura do outro, assumindo-se como um mediador da aprendizagem da Língua Portuguesa para esses alunos.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que tenha como objetivo central a interação social entre os falantes (nativos e estrangeiros) são necessários, além de conhecimentos linguísticos e funcionais, conhecimentos pragmáticos relacionados ao entorno cultural e social da língua que se quer acessar. De acordo com Furtado (2006), cultura e língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo faz-se necessária uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada.

Estudiosos detectam entre tais fenômenos que a linguagem é uma habilidade humana determinada biologicamente; e a língua é um conjunto de signos e regras que se combinam entre eles, cujos significados são socialmente convencionados; e que a exposição do indivíduo, ainda na tenra idade, a um ambiente linguístico é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem. Desta forma, língua e linguagem são fenômenos que fazem do homem um ser de interação sociocultural. (Furtado, 2006, p. 92)

No livro *Língua Portuguesa e Didática* (Selbach, 2010), a autora defende que para se ensinar a língua e produzir a mágica de uma aprendizagem significativa e uma capacidade de expressão oral e escrita significativamente satisfatória é essencial que três “personagens” estejam bem articulados:

- O aluno que com os saberes que conhece é o sujeito de seu processo de aprendizagem.
- Os conteúdos conceituais ou conhecimentos que constituem fundamentos que transformarão o aluno no domínio de sua linguagem.
- O professor que deverá organizar a mediação entre o aluno e os conhecimentos. Sua ação é “ensinar” e, portanto, não transferir informações, mas ajudar o aluno a aprendê-las de maneira significativa.

Essa concepção de ensino-aprendizagem de língua pressupõe que o discente deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como perceber as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

A Língua Portuguesa tem um vasto conteúdo de variação linguística e isso contribui para que aconteçam distúrbios de comunicação e de linguagem, visto que, para ser um bom produtor de texto, considerando precisão na comunicação, tem de ser um bom conhecedor da gramática textual e dominar as competências supracitadas (Moita Lopes, 1996). Na mesma linha, Moreira (2013, p. 115) sustenta que: “É certo que há duas maneiras básicas de se adquirir conhecimento, através da experiência e através das linguagens. E o conhecimento que se adquire através das linguagens pode auxiliar ao desenvolvimento de novos conhecimentos sucessivamente”.

Para esse autor, o falante, adquire conhecimento a partir do conhecimento de mundo e por meio da leitura, desta forma, conquista novos saberes. Contudo, é necessário fazer um julgamento do que se lê, se escreve ou se fala para que possíveis dificuldades no uso da Língua sejam minimizadas.

Além de acompanhar o desenvolvimento social do meio em que vive para se relacionar de forma precisa à contemporaneidade, pois, ao longo de algumas décadas, palavras tomam significados diferenciados e acordados entre grupos sociais ou toponímicos.

Língua, linguagem e fala são conceitos que parecem, mas agem de forma diferente no processo de comunicação. Enquanto a linguagem é uma capacidade específica do ser humano, pois intencionalmente ou não, ela pode ser utilizada de forma verbal ou escrita para transmitir informações, opiniões, sentimentos. Nesse sentido, torna-se importante a forma de comunicação individual utilizando a linguagem verbal para que o sujeito possa se expressar. Entretanto, quando se trata de um conjunto de códigos, vocabulário e regras de combinação previamente estabelecidas, que possibilitam a compreensão da mensagem, refere-se à língua específica de determinada região ou país.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) aponta que a comunicação é indispensável para os seres humanos. Ela pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc. Segundo esse autor, tais manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana.

Os componentes da comunicação (linguagem, língua e fala) são marcados por aspectos culturais que devem ser considerados sob dois pontos: o primeiro é o impacto inicial com o encontro cultural dos ONAs que pertencem a diferentes países num mesmo espaço físico onde construirão um novo conhecimento linguístico e de mundo. Esse impacto é sentido por docentes, discentes e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Há, nesse ponto, não somente as questões dos mais variados idiomas, mas ocorre um segundo choque cultural e linguístico quando os alunos identificam que o Português Brasileiro não é único, e sim se difere nas cinco regiões do Brasil e nessas também há especificidades. Um exemplo mais marcante é a fala do carioca e do mineiro, diferentes entre si, mesmo fazendo parte da região sudeste do mesmo país.

Logo, o processo de aquisição de uma nova língua não deve se dar isoladamente visto que caracteriza um momento cultural e social com consequentes resultados na construção da relação semântica ao discente. É fundamental ratificar que o ensino da cultura brasileira e da cultura militar do Brasil não é meramente aula de uma história por si só. É necessário que

seja um pano de fundo no qual os valores e as tradições agreguem sentido às palavras e à construção de conhecimento.

Portanto, o ensinar a ler, a escrever, a compreender e a interpretar a Língua Portuguesa para aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística local como parte importante da Gramática Normativa. A língua e a cultura com suas variações e diversidades precisam dialogar o tempo todo para que o aluno possa construir conhecimento linguístico necessário à sua comunicação, sendo, portanto, Língua e Cultura elementos indissociáveis.

DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA A PESQUISA DE CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS

Privilegiou-se, neste estudo de natureza qualitativa e exploratória, a problematização do PLE em um curso no Centro de Idiomas do Exército oferecido a militares estrangeiros a partir de estudos e documentos referidos neste texto, com o intuito de trazer para o centro da discussão os desafios de ordem linguística e cultural presentes no ensino-aprendizagem dessa Língua, assim como apresentação do próprio curso com suas especificidades.

No decorrer da pesquisa, a qual este estudo está vinculado, para a coleta de dados⁵, será solicitado aos militares estrangeiros, participantes desse curso e estágio, construam suas narrativas (histórias contadas) em forma de mônadas sobre os desafios linguísticos e culturais presentes na aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de tópicos iniciais, além de responderem a ficha de dados básicos de qualificação de estrangeiro das Nações Amigas em serviço no Brasil.

De acordo com Benjamin (1994), as narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos de mônadas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1994, p. 205)

As narrativas pretendem superar a formato imposto pela entrevista com perguntas e respostas, minimizando a influência do entrevistador nas respostas do entrevistado. Para Benjamin (1994), o mundo atual encontra-se pobre no narrar de experiências, possuindo apenas vivências, individuais e fragmentadas. Logo, a proposta das mônadas poderá aproximar os discentes, que terão oportunidades de apresentar suas perspectivas em relação ao curso de PLE no que tange aos desafios linguísticos e culturais implicados nessa aprendizagem, da realidade por eles vivida, podendo trazer para o centro suas experiências.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (Bauer & Gaskell, 2015, p.91)

As mônadas, segundo Galzerani (2002), podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. Dessa forma, mônadas são narrativas – onde o aluno escreve sobre um assunto – na qual é identificada a temática principal por meio de sua narrativa.

A metodologia privilegiada na pesquisa a qual este estudo vincula-se tem a pretensão de trazer para o centro perspectivas dos alunos, militares estrangeiros, sobre os seus próprios processos de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, da Língua Portuguesa, que

possam contribuir para o aprofundamento do tema e apontar outros caminhos para o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira.

CONCLUSÃO

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) defendem a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve proporcionar ao aprendente a compreensão de que há uma heterogeneidade no uso da linguagem nos níveis contextual, social, cultural e histórico e, por isso, é importante fazer com que os alunos compreendam que há diversos modos de categorizar e de expressar a experiência humana de realizar interações sociais por meio da linguagem. A inclusão da competência cultural nas aulas de Português é fundamental, pois contribui de forma positiva para o processo ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira.

Para uma aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira que tenha como objetivo central a interação social entre os falantes (nativos e estrangeiros), faz-se necessário, além de conhecimentos linguísticos e funcionais, conhecimentos pragmáticos relacionados ao entorno cultural e social da língua que se quer acessar.

Nessa linha, assumi-se que Cultura e Língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo, exige-se uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada. Essa concepção de ensino/aprendizagem de língua pressupõe que o aluno deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como as formas de interagir nas distintas situações comunicativas. O objetivo primordial no ensino-aprendizagem de PLE é conduzir o discente à aquisição de conhecimentos linguísticos que lhe permitam atingir uma proficiência linguística próxima da do falante nativo.

Assim, neste estudo, considera-se que os distúrbios da comunicação interferem na análise do discurso, levando a escrever de forma similar ou aturdida. Defende-se a importância de os conteúdos culturais serem trabalhados nas aulas, aos poucos, contextualizados em situações concretas sem desvincular-se dos conteúdos linguísticos, permitindo que os alunos militares estrangeiros possam observar e dessa forma relativizar sobre as condutas que podem ser adotadas em cada uma das situações por eles vividas nos diversos contextos de uso da Língua.

Desse modo, o processo ensino-aprendizagem de PLE exige dos alunos envolvidos uma imersão no contexto que possibilite a comunicação e a construção de sentidos a partir das experiências por cada um vivida e do professor assumir-se como mediador nesse processo de modo a aproximar mais significativamente os alunos da Língua Portuguesa e do contexto onde essa é usada.

NOTAS

¹ Os signos são os sinais que o homem produz quando fala ou escreve. Ao produzir signos os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade, etc.

¹ Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) com a duração de até 34 semanas. Sendo de interesse do EB, pode-se aceitar o militar da NA que tenha pouco ou nenhum conhecimento do idioma Português como língua estrangeira, implicando, neste caso, que este seja matriculado, obrigatoriamente, no CPME.

¹ Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) com a duração de 9 semanas. É necessário o conhecimento prévio do idioma Português como língua estrangeira, por parte do militar indicado pela NA.

¹ É aplicado aos alunos do CPME e EIPA o Teste Diagnóstico de Língua Portuguesa (TDLP) para avaliar o nível de proficiência do Idioma Português pelo militar da NA.

¹ As narrativas serão realizadas no segundo semestre de 2018 com alunos militares estrangeiros participantes do Curso de Português para Militares Estrangeiros e do Estágio de Idioma Português e Ambientação.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bauer, W., & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeira. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira Brito* (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Brasil, MEC - Secretaria da Educação Básica (2008). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias* (Vol. 1.). Brasília: MEC/SEB.
- Cagliari, L. C. (1990). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cantoni, M. G. (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana*. (Tese de Mestrado em Estudos Linguísticos - Teorias de Aquisição de Segunda Língua). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Estado Maior do Exército - EME. Portaria N° 410, de 24 de agosto de 2016 - Republicação.
- Furtado, C. (2006). *Língua - Sociedade - Cultura: uma relação indissociável*. João Pessoa: Principia.
- Galzerani, M. C. (2002). Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In A. Faria, Z. Demartini, & P. Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados.
- Laraia, R. (2006). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moreira, A. (2013). *A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Morosov, I. & Martinez, J. Z. (2012). *A Didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Línguas Estrangeiras*. Campinas: Intersaberes.
- Porcher, L. (1996). Cultures... culture. *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. Janvier, número spécial.
- Préneron, C. (2006). *Distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança*. São Paulo.
- Richards, J. C. (2007). *La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Portafolio SBS 3: Reflexiones sobre la enseñanza de idiomas*. São Paulo: SBS.

UNIDADES LÉXICAS ESPECIALIZADAS: ANÁLISE DE ATIVIDADE DE ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Rosemeire de Souza Pinheiro

UNESP (Fclar)/ IF Goiano

INTRODUÇÃO

O léxico é um saber sociocultural que registra o conhecimento da humanidade. Isto é, as mudanças, evoluções e avanços históricos, tecnológicos, sociais, culturais e econômicos são representados por este saber lexical, podendo continuamente ser ampliado.

Dentro dos estudos lexicais, o vocabulário abarca um conjunto de palavras pertencentes a uma comunidade linguística, em um lugar e tempo determinado, auxiliando textos orais e/ou escritos, como nos livros literários e didáticos.

No livro didático, o vocabulário vem ao lado e/ou no final do texto ou do livro, com o objetivo de esclarecer unidades léxicas pertencentes a um determinado contexto sócio-histórico ou de especialidade. Desta forma, o vocabulário, seja para textos literários, técnicos ou outros, contribui para a formação proficiente do leitor e escritor.

O vocabulário de texto técnico apresenta uma terminologia de um ou vários domínios associados, com o intuito de facilitar a leitura do texto. O estudo de unidades terminológicas permite ao aluno adentrar em um mundo, talvez, distinto do seu, e entender o contexto de especialidade apresentado no livro.

Ao entender a essência da unidade terminológica, conhecer suas acepções e compreendê-la no seu contexto e fora, o aluno pode reproduzi-la na fala e/ou escrita. Diante destas reflexões que tangem léxico e vocabulário terminológico, este trabalho objetivou a analisar as temáticas resgatadas nos vocabulários do livro didático, como foco nos vocábulos técnicos, e a verificar a contribuição dos exercícios pós-vocabulário no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, podemos perceber que o livro didático tem apresentado textos com diferentes contextos: literário, técnico e outros. Um mundo tecnológico e de especialidade tem sido apresentado de forma sutil aos discentes. Diante destas reflexões, cabe-nos refletir: O vocabulário terminológico presente no livro didático de ensino médio tem sido abordado nos exercícios ou são apenas utilizados a favor do texto, sem uma futura reflexão? Quais são os temas mais abordados nos vocabulários? Para refletir sobre tais questionamentos, este estudo foi organizado em três etapas: a primeira foi a constituição do *corpus* de análise, o qual contou com três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, de 1º a 3º série de ensino médio, aprovadas pelo PNLD. O livro didático de Língua Portuguesa foi escolhido para este estudo, por ser uma ferramenta que faz parte do dia-a-dia do estudante, sendo avaliado e disponibilizado gratuitamente às escolas públicas de educação das redes federal, estadual, municipal e distrital. Na segunda etapa, dedicamos a análise e classificação dos conteúdos dos vocabulários, e a na terceira, focamos na análise dos exercícios pós-vocabulário.

Fundamentado em teóricos como: Trévillle e Duquette (1986), Kleiman (1996), Bezerra(1999), Cabré (2005), Coelho(2006) e Antunes (2012), este trabalho faz uma reflexão sobre o vocabulário e os exercícios pós-vocabulários.

O SABER LEXICAL

O léxico é um sistema aberto, estando constantemente pronto para ser renovado, reinventado e recriado. Na dinâmica das palavras, com o passar do tempo, alguns vocábulos aparecem outros desaparecem, alguns pertencem ao campo da língua geral, outros da especialidade.

Cabré (2005) defende que a palavra é “uma unidade descrita por um conjunto de características linguísticas sistemáticas e dotada da propriedade de se referir a um elemento da realidade¹”(p.25). Enquanto o termo se configura como uma unidade de “características linguísticas similares, utilizada em um domínio de especialidade. Deste ponto de vista, uma palavra que forme parte de um âmbito especializado seria um termo²” (p.25). A mesma autora salienta que existem características que aproximam e que distanciam o termo e a palavra, depende da análise realizada. No entanto, “os aspetos pragmáticos são os que melhor permitem diferenciar os termos das palavras³” (Cabré 2005, p.26). Ou seja, os usuários, as situações, as temáticas e os discursos que delimitam a “barreira” entre o termo e a palavra.

O saber lexical e terminológico tem sido apresentado em dicionários, glossários, vocabulários, e em outros materiais que portam a mesma natureza: registrar a língua. Assim, neste trabalho, dedicamo-nos a focar no estudo dos exercícios pós-vocabulário apresentados no livro didático.

Vocabulário no livro didático

A língua é formada por um sistema lexical e gramatical que compõe a competência individual. Na medida em que o indivíduo estabelece contato com a língua mais amplia suas competências.

A competência lexical envolve um “repertório de vocábulos dominado e utilizado na codificação e decodificação das mensagens verbais.” (Coelho, 2006 p. 94). Seja por meio da competência oral ou escrita, faz-se necessário que o indivíduo adquira uma competência lexical suficiente que o possibilite ouvir, falar, ler e escrever de forma clara e segura.

O estudo do vocabulário está diretamente vinculado à competência, pois a lexical segundo Trévillle e Duquette (referenciado por Bezerra, 1998), compreende cinco componentes:

- Componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;
- Componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, co-ocorrência);
- Componente referencial – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;
- Componente sociocultural – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;
- Componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção) (Trévillle e Duquette, 1996, *apud* Bezerra, 1998, p.98).

Quando o vocabulário não é utilizado apenas para auxiliar no entendimento do texto, mas para o desenvolvimento da competência lexical, o discente passa a compreender as diferentes estruturas léxicas e seus múltiplos sentidos em diferentes contextos de uso, levando em conta o ambiente sociocultural em que a comunicação é proferida. Também se

sente hábil a fazer inferência diante do desconhecido, e passa a utilizar as palavras aprendidas em seu contexto de uso.

Durante muitos anos, a preocupação dos livros didáticos estava em abordar a gramática, posteriormente passaram a focar em interpretação de texto e análises literárias. Atualmente, de forma muito singela, têm abordado o vocabulário, muitos livros apresentam um vocabulário ao final do texto, contento os vocábulos considerados de “difíceis entendimento” ou que merecem ser pontuados e definidos. Para tanto, sabemos que o sentido é construído em um contexto harmonioso ente léxico e gramática.

Ampliar o vocabulário dos alunos, expandir seu repertório lexical esteve, durante muito tempo escolar, fora do foco. Os ‘erros de gramática’, sobretudo aqueles ligados à sintaxe, assumiram a liderança na procura das dificuldades a superar.

Falar e escrever sem erros” ainda é, em muitas escolas, o parâmetro que subjaz aos juízos da avaliação corriqueira, que subjaz a um grande número de livros, cujo conteúdo se resume à exposição de regras do como dizer “para não falar errado”. Para além do erro, parece não existem horizontes (Antunes, 2012, p.97).

Nas últimas décadas, o vocabulário passou a ter espaço nos livros didáticos, porém ainda é pouco explorado e exposto apenas para clarear significados. Poucos livros utilizam os vocabulários como ferramentas que ampliam a qualidade e o domínio no discurso oral e escrito.

Antunes (2012) afirma que no âmbito da linguagem como ação discursiva poderia discorrer dos conhecimentos lexicais no desenvolvimento das competências para:

- a produção de um discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas e conveniências de cada situação comunicativa;
- a compreensão bem-sucedida de textos orais e escritos mais formais, complexos e com exigências de um vocabulário mais especializado (Antunes, 2012, p.154).

A mesma autora salienta que na perspectiva vocabular, os estudos lexicais deveriam incluir quanto à coesão e coerência:

- quanto à coesão, o que implica o estudo da repetição de palavras em textos de diferentes gêneros orais e escritos, sua frequência, seus modos de ocorrência, sua distribuição pelas partes do texto; esse ponto inclui ainda a exploração da possível variação de uma palavra por seu sinônimo ou hiperônimo, bem como a associação semântica entre as palavras, ou seja, aquilo que se conhece como palavras semanticamente afins; nesse âmbito, convém, lembrar também o fato de as palavras adotarem nos textos certas combinações preferenciais, o que resulta nas chamadas ‘lexias complexas’ (como, por exemplo ‘modéstia à parte’) e, mais tarde, nas ‘lexias compostas’ (como, por exemplo, ‘rés-do-chão);
- quanto à coerência do texto, o que inclui os pontos referidos no item anterior, sobretudo o que se chamou de palavras semanticamente afins; a título de lembrete, reforçar o princípio de que conhecer o domínio a que pertence o objeto sobre o qual se vai falar é condição básica para conseguir achar as palavras certas (Antunes, 2012, p.154 e 155).

Nesta perspectiva, o discente conseguiria ampliar sua percepção frente aos diferentes gêneros orais e escritos, além de entender o processo de variação, associação e substituição lexical, assim, melhorando na seleção vocabular dos textos orais e escritos.

O estudo do vocabulário, de forma didática, ampla e exploratória, pode proporcionar uma aquisição da proficiência na leitura, na arguição e na escrita. Para tanto, o vocabulário

não deve ser apenas um suporte para o entendimento de palavras “desconhecidas”, mas para adentrar no universo semântico e internalizar os novos vocábulos e conceitos.

PASSOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO

Sob os aspectos lexicais e o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, este estudo parte de uma revisão bibliográfica e análise de livros didáticos utilizados no Brasil. Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente preocupamo-nos com a seleção dos livros didáticos de ensino médio, em segundo lugar dedicamo-nos à classificação do conteúdo dos vocabulários, e em terceiro lugar, focalizamos na análise dos exercícios pós-vocabulário. Para sistematizar as análises e reflexões, foram construídos tabelas e gráficos e exemplificados com e exemplos de exercícios pós-vocabulário.

Seleção dos materiais para o desenvolvimento desta pesquisa

Baseando nos livros selecionados pelo PNLD, foram selecionadas três coleções, com três volumes cada, a saber:

- 1) Veredas da palavra, de Hernandes e Martin (2016);
- 2) Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso, de Cereja, Vianna e Damien (2016);
- 3) Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre e Pontara (2016).

Dos livros de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD, elegemos os três volumes das coleções, para que pudéssemos comparar as obras e as séries, a fim de verificar a ocorrência dos contextos técnicos e analisar a utilização dos vocabulários nos exercícios.

Análise do conteúdo dos vocabulários

A segunda etapa foi composta pela análise dos conteúdos dos vocabulários na constituição e organização das tabelas com a quantidade de vocabulário, separado por temas.

Tabela 1. Quantidade de vocabulários nas obras de *Português Contexto, Interlocução e sentido*

Obra	Qt.	Temas
Português Contexto, Interlocução e sentido 1	48	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 1	7	Outros : Blog (p. 177), Espetáculo de humor (p.187), Biologia (p. 214), Globo (p.236), Carta (p.262), Blog (p.276), Jornal Folha de São Paulo (p.300).
Português Contexto, Interlocução e sentido 2	95	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 2	5	Outros: Calvin(p.289), Divulgação científica (p.325), Carta (p.331) e Revistas (p.337 e 345).
Português Contexto, Interlocução e sentido 3	88	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 3	3	Outros: Relatório e Cena de filme (p.319), Vestibular(p.326).
Total	231	Vocabulários de textos literários
Total	15	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	246	

Na obra *Português contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre e Pontara (2016), podemos observar dois aspectos lexicais: primeiro que de 246 textos apenas 15 não apresentam contextos literários; segundo ponto observado é que o livro de 1^o série é o que

mais apresenta assuntos diversos, contendo um maior número de vocábulo técnico e de diferentes áreas do conhecimento.

Tabela 2. Quantidade de vocabulários nas obras de *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

Obra	Qt	Temas
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1	30	Textos literários (amor, religião, elementos da natureza, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1	0	Outros
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 2	18	Textos literários (amor, religião, elementos da natureza, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 2	02	Outros: Filme (p.301) e Revista (p.321).
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3	26	Textos literários (amor, religião, relato de experiência, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3	03	Internet (p.49), Música (p.120), Carta (p.170).
Total	74	Vocabulários de textos literários
Total	05	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	79	

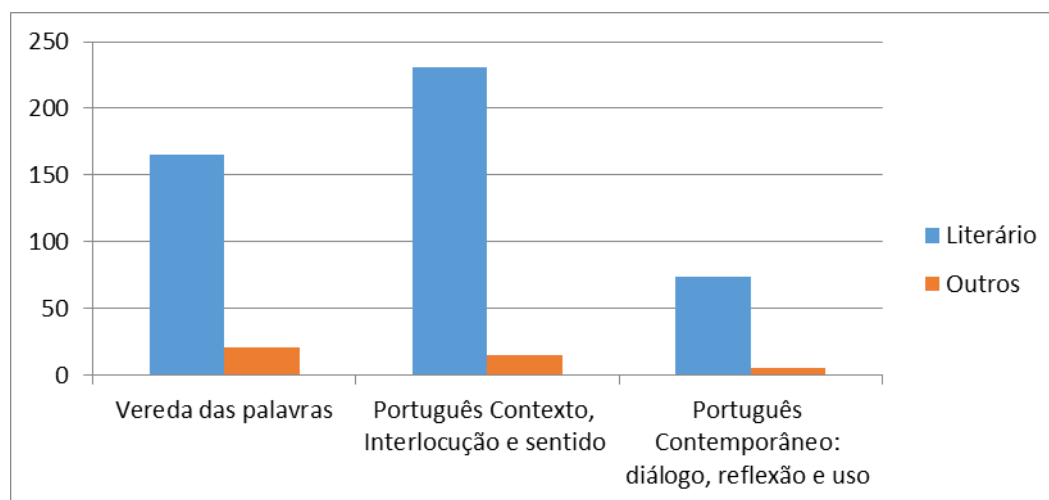
Em *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), a obra destinada para alunos de 1º série, trabalha apenas com vocabulário literário. Já nas 2º e 3º séries, apresentam de 79 vocabulários, apenas 5 de conteúdos técnicos e/ou diversos.

Tabela 3. Quantidade de vocabulários na coleção de *Veredas das palavras*

Obra	Qt.	Temas
Veredas das palavras1	30	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 1	15	Conteúdo literário, linguístico e de leitura
Veredas das palavras 1	04	Outros : Entrevista(p.28), Jornal Folha de São Paulo (p.143), Texto da Internet (p146) e Música (p.184).
Veredas das palavras 2	68	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 2	01	Música (p.261)
Veredas das palavras 3	67	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 3	01	Música (p.313)
Total	180	Vocabulários de textos literários
Total	06	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	186	

Na obra *Veredas da palavra*, de Hernandes e Martin (2016), destinada para alunos de 1º série, não somente os textos apresentam vocabulário, mas alguns conteúdos também. Isto é, o conteúdo do vocabulário da obra foi dividido em três características: textos literários (30), conteúdos literários, linguísticos e de leitura (15) e “outros” em que estão os vocabulários técnicos, apenas com (04), porém apresentaram melhor resultado que os livros de 2º e 3º série que cada um apresentou apenas um vocabulário que não fosse de literatura.

Gráfico 1. Frequência dos conteúdos literário e outros (técnicos) nas três coleções



Os três gráficos juntos mostram que, nas três coleções, os vocabulários literários têm uma maior ocorrência do que os *outros*. Também, podemos perceber que a coleção *Português Contexto, Interlocução e Sentido* apresenta mais vocabulários que os demais, com (246) de frequência, enquanto *Veredas das palavras* totaliza (186) e *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (79).

Nas três coleções analisadas, os termos técnicos não estão presentes apenas no contexto “outros”, mas também juntamente com o contexto literário, assim, podemos citar vocabulários terminológicos:

- 1) *Veredas das palavras*: Religião, texto técnico, jornal, etc.
- 2) *Português Contexto, Interlocução e Sentido*: Blog, jornais, revistas, divulgação científica, carta, relatório, futebol, etc.
- 3) *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*: Religião, futebol, revista, redes sociais, texto técnico, etc.

Separamos os vocabulários “literários” dos “outros”, pois poucos literários apresentavam terminologia utilizada atualmente, muitos são referentes a outras épocas, culturas e regiões (Portugal e África).

Logo, percebemos também que assim como a obra destinada a 1^o série do *Veredas das palavras* apresenta vocabulário para textos e para alguns conteúdos que julgam necessário, as demais obras, mesmo apresentando vocabulário somente para os textos, estão empenhados em trazer informações lexicográficas para o usuário.

Observação dos exercícios pós- vocabulário

Ao observar o contexto semântico-pragmático dos vocabulários, esperávamos encontrar atividades de leitura e escrita que fizessem uma retomada aos vocabulários, porém encontramos dois tipos de exercícios:

- 1) Exercício que não faz referência ao vocabulário

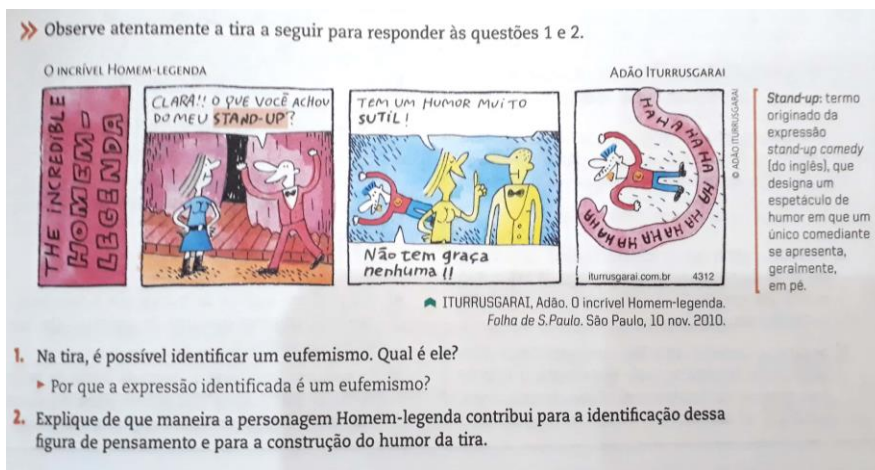


Figura 1. Extraída do livro Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso (Cereja, Vianna & Damien, 2016)

A definição do termo *Stand-up* aparece apenas para auxiliar na leitura da tira, não é feita, nenhuma reflexão a respeito das informações presentes no verbete.

2) Exercício que cita o vocabulário, porém não promove a internalização dos termos

O Deus-Verme

Neste soneto, o eu lírico trata da morte em sua dimensão física.

Factor universal do transformismo,
Filho da **teleológica** matéria,
Na superabundância ou na miséria,
Verme — é o seu nome obscuro de batismo.

Jamais emprega o **acérrimo** exorcismo
Em sua diária ocupação funérea,
E vive em **contubérnio** com a bactéria,
Livre das roupas do **antropomorfismo**.

Almoça a podridão das **drupas agras**,
Janta **hidrópicos**, rói **yísceras** magras
E dos defuntos novos incha a mão...

Ah! Para ele é que a carne podre fica,
E no inventário da matéria rica
Cabe aos seus filhos a maior porção!

ANJOS, Augusto dos. Eu. In: BUENO, Alexei (Org.). *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 209.

Teleológica:
(filosofia) diz-se de argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final.

Acérrimo: muito acre, ácido, amargo.
Contubérnio: camaradagem, familiaridade, vida em comum.

Antropomorfismo: atribuição de características e comportamentos típicos da condição humana às formas inanimadas da natureza ou aos seres vivos irracionais.

Drupas: frutos carnosos, como o péssego e a manga.
Agras: de sabor acre, ácido ou azedo.

Hidrópicos: que ou aqueles que se caracterizam por inchação ou retenção de líquido

Visceras: entranhas.

1. Uma das características da obra de Augusto dos Anjos é a incorporação de um vocabulário científico à poesia. No soneto transcrito, quais palavras justificam essa afirmação?
▶ Além do uso de termos da ciência, o assunto tratado no poema chama a atenção: a “caracterização” do verme que se alimenta dos corpos em decomposição. Qual é essa caracterização?
2. O tema da morte é abordado por muitos poetas, que tratam de sua dimensão espiritual ou sentimental. Como a morte é apresentada no poema “O Deus-Verme”?
▶ No título do poema, o verme é definido como um “deus” a quem se destina “a carne podre”. Explique de que maneira esse processo de “divinização” dos vermes revela uma visão racional da morte.
3. Por que a poesia de Augusto dos Anjos se opõe à estética parnasiana, que predominava como gosto literário no início do século XX?
▶ Transcreva no seu caderno, dos versos de “O Deus-Verme”, elementos que podem ter provocado uma reação desfavorável dos leitores habituados ao gosto parnasiano.

Figura 2. Extraída do livro Português contexto, interlocução e sentido 3 (Abaurre, Abaurre, & Pontara, 2016)

O texto *O Deus-Verme* é literário, mas apresenta um vocabulário científico, de suma importância para o enriquecimento lexical do discente. Entretanto, o exercício número 1 cita a “incorporação de um vocabulário científico” e solicita que aluno volte ao texto para encontrar palavras que justifique sua resposta. O fator positivo é que o exercício leva o aluno a uma releitura do texto, isto pode ajudar a perceber os vocábulos. Mas, o exercício poderia orientar o aluno a inferir sobre o significado das unidades que compõem o vocabulário científico, também não sugere que o aluno não leia nenhuma vez o vocabulário. Logo, deixa de oferecer aos alunos, exercícios que os levem a se apropriar do vocabulário na fala e na escrita.

Kleiman (1996) defende que o ensino da inferência lexical é fundamental para apropriação do vocabulário, contribuindo para expansão lexical do discente.

Com isso, as coletâneas analisadas, em relação ao estudo dos exercícios pós-vocabulários, não têm explorado os vocabulários e tem utilizado muito pouco as terminologias, estas que podiam esclarecer a leitura e enriquecer a expressão oral e escrita do falante.

A análise minuciosa nos mostrou que o vocabulário é formado de acordo com o que o autor julga mais difícil ou desconhecido pelo aluno. Logo, oferece um esclarecimento dos vocábulos selecionados, e não propõe exercícios abordando esse vocabulário. Não são oferecidas estratégias para o ensino-aprendizagem aplicadas nestes exercícios observados.

Com isso, percebemos que os exercícios pós-vocabulários podiam não somente explicar sobre elementos gramaticais, literários e interpretativos, mas lexicais, pois o vocabulário além de possibilitar uma melhor compreensão do texto, auxilia no processo de leitura e fornece dados lexicais para uma escrita mais sofisticada e esclarecedora.

Outro problema detectado é que as atividades analisadas não trazem nenhuma reflexão ou conhecimento prévio do aluno sobre o sentido das palavras do vocabulário, pois não levam o aluno a tentar deduzir o significado por meio do contexto ou a busca em um dicionário ou outra ferramenta.

O indivíduo, que está em constante ampliação lexical, tem probabilidade de ler com mais rapidez e eficiência, absorvendo o suficiente para reproduzir na oralidade e na escrita.

Os livros didáticos precisam apresentar exercícios que levem o aluno a fazer inferência, pois há as palavras que exigem o significado fidedigno do dicionário, e outras que podem ser compreendidas por inferência de acordo com o contexto. A inferência lexical é “um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o sentido aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura” (Kleiman, 1966, p.69).

Oliveira (2006, p.50) defende que “com relação ao enriquecimento do vocabulário, o ensino escolar dispõe de estratégias didáticas satisfatórias, recorrendo à leitura, ao hábito de consultar dicionários e ao estudo dos processos de formação de palavras”. Portanto, o autor continua sua reflexão frisando que o grande desafio é “levar o aluno a empregar o vocabulário com propriedade.”

Para tanto, necessita-se estudar gramática, tendo como foco a norma-padrão, mas é de suma importância trabalhar as competências múltiplas para responder as exigências ditadas pelo mundo moderno. Logo, seria fundamental que o livro didático oferecesse diferentes suportes para desenvolver a competência lexical do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos lexicais não têm recebido a atenção necessária no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio brasileiro, pois priorizam a fixação da gramática e a interpretação de textos, de preferência de cunho literário.

O vocabulário nos livros didáticos analisados tem se apresentado como uma listagem de palavras intituladas “difíceis” que vem acompanhadas dos significados, pois as obras não apresentam um trabalho introdutório que considere o conhecimento prévio do discente.

O livro didático precisa de exercícios que ofereçam estratégias de compreensão e produção textual, para que o aluno consiga além de compreender o vocábulo, atribuir o significado, saber reconhecer e utilizar em diferentes contextos. Isto é, o vocabulário não pode ser trabalhado com a única finalidade de um entendimento rápido e eficaz, mas sob estratégias de ensino, que leve o indivíduo a inferir, refletir e internalizar este léxico, sendo na escrita e/ou fala.

Assim, inferimos que se por um lado a presença de unidades terminológicas nos livros didáticos de língua portuguesa tenha sido um avanço, por outro lado, os exercícios, em geral, não fazem menção explícita ao seu vocabulário especializado, sendo ensinado de forma superficial sem desenvolver reflexões mais concretas em que aproveitem melhor o contexto especializado.

Logo, podemos afirmar que o livro didático precisa de trabalhar o léxico geral e específico de forma didática e prática, levando em conta a interação e o contexto de uso do aluno, para que seja mais que um saber lexical da escola, mas para a vida.

NOTAS

¹una unidad descrita por un conjunto de características lingüísticas sistemáticas y dotada de la propiedad de referirse a un elemento de la realidad (Tradução nossa).

²una unidad de características lingüísticas similares, utilizada en un domínio de especialidad. Desde este punto de vista, una palabra que forme parte de un ámbito especializado sería un término (Tradução nossa).

³Los aspectos pragmáticos son los que mejor permiten diferenciar los términos de las palabras.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. L., Abaurre, M. B. & Pontara, M. (2016). *Português contexto, interlocução e sentido* (Vols. 1, 2 e 3). São Paulo. Editora Moderna.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17730/1/AmpliacaoVocabularGlossario.pdf>
- Antunes, I. (2012). *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bezerra, M. A. (1999). *Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário*. *Intercâmbio*, 8, 169-178. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>. Acesso em: outubro 2018.
- Cabré, M. T. (2005). La terminologia - una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos futuros. *Revista Debate Terminológico*.
- Cereja, W., Vianna, C. D., & Damien, C. (2016). *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (Vols. 1, 2 e 3). São Paulo. Editora Saraiva..
- Coelho, B. J. (, 2006). *Linguagem: conceitos básicos*. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- Hernandes, R. & Martins, L. M. (2016). *Veredas das Palavras* (Vols. 1, 2 e 3). São Paulo. Editora Ática.
- Kleiman, A. (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.

FLUÊNCIA DE LEITURA NA TRANSIÇÃO DO 3.º PARA O 4.º ANO

Maria Helena dos Santos Ramos¹ & Pedro Balau Custódio²

¹Agrupamento de Escolas de Paião

²Escola Superior de Educação de Coimbra

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. As avaliações dos *TIMS & PIRLS*, por exemplo, confirmam que “saber ler bem está associado a desempenhos mais elevados, estes resultados reforçam a importância de os alunos que concluem o 1.º ciclo do Ensino Básico terem um domínio efetivo da leitura, que lhes permita utilizá-la para aprender nos ciclos seguintes” (Ferreira, 2013).

O presente estudo aborda a evolução da fluência de leitura na transição do 3.º ano para o 4.º ano do Ensino Básico.

A finalidade desta investigação é melhorar os resultados dos alunos do Agrupamento de Escolas de Paião a nível da leitura, fluência, uma vez que este é um problema que pretendemos resolver.

Este estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Paião que fica no concelho da Figueira da Foz. O meio em que este se insere qualifica-se por alguma diversidade, encontrando-se implantado numa área que se estende do mar e do salgado aos campos de arroz do baixo Mondego e Pranto. Este fator implica a caracterização económica e social do mesmo.

Do Agrupamento de Escolas fazem parte dezassete estabelecimentos de Educação de Ensino Oficial, 7 do pré-escolar, 9 do 1.º ciclo e um do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, maioritariamente de pequena dimensão e geograficamente dispersos. A população escolar ronda os mil alunos.

Tem um corpo docente estável e qualificado e uma direção competente. Os resultados da avaliação externa dos alunos, em todos os anos, são superiores à média nacional.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A fluência é um objetivo da competência da leitura e é avaliável através da leitura oral.

De entre as definições de fluência de leitura, mencionamos a do *Nacional Reading Panel* (2000) compartilhada por Rasinski, (2004) como a capacidade de ler um texto rapidamente, com expressão adequada, tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras. A fluência na leitura não se limita à competência de reconhecimento automático da palavra. Para Torgesen e Hudson (2006), Rasinski (2004), a fluência abrange três dimensões fundamentais: precisão, velocidade e prosódia. Envolve questões tanto ligadas ao tipo do texto, quanto à competência do leitor. Uma boa interação entre estes elementos pode garantir que a leitura seja fluente.

A fluência na leitura é distinguida como capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão. Para Rasinski, (2014) a fluência de leitura é composta pela automaticidade no reconhecimento de palavras e de expressão na leitura oral, que reflete o significado do texto. Ou seja, a fluência é o elo essencial entre o reconhecimento de palavras num lado e a compreensão de leitura no outro. Alguns autores definem a correta entoação como característica fundamental para uma boa leitura. Na opinião de Rasinski, (2004), a avaliação das três dimensões da fluência é bastante acessível para os professores.

A fluência é uma competência que necessita de ensino explícito, por isso, em sala de aula, devemos proporcionar aos alunos atividades que permitam a aquisição de vocabulário e prática de leitura oral e assim, aumentar a fluência de leitura e, em simultâneo, contribuir

para ampliar a compreensão de leitura. Como foi referido, o reconhecimento automático de palavras é uma habilidade necessária, mas não suficiente. Por outro lado, ler fluentemente não significa compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto.

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular publicou documentos de apoio para implementação das metas curriculares e, no caderno de apoio *Aprendizagem da leitura e da escrita*, é definido o conceito de fluência e evidenciada a importância desta na compreensão do texto, “a fluência é medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm), constitui um excelente indicador da eficiência da leitura. Na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão” (Buescu *et al*, 2012, p.8). Na opinião de Rasinski, (2004) a fluência é como uma competência mediadora entre a descodificação e a compreensão.

Como referimos, o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu *et al*, 2015) considera que a fluência é um todo que engloba a entoação, ou seja, expressividade e ritmo, a precisão, isto é a leitura correta da palavra e a velocidade de leitura, que é o número de palavras lidas corretamente por minuto, mas no final a fluência é medida pela velocidade de leitura do aluno, retiradas as palavras contabilizadas como “imprecisas” e descontados os sinais de pontuação que deveriam ser lidos tendo em consideração a entoação adequada.

De acordo com a experiência adquirida em contexto profissional, o reconhecimento da palavra permite ao aluno ler com precisão, mas se faltar a entoação, a leitura não é fluente.

Compete ao professor, em contexto de sala de aula, assegurar que todas as crianças adquirem fluência na leitura, reconstroem rapidamente o significado do texto escrito para obterem informação. Para tal, é importante mobilizar situações de diálogo, de cooperação, de confronto de ideias, fomentar a curiosidade de aprender e levar as crianças a descobrirem e desenvolverem o prazer de ler. O que se pretende não é a aquisição de automatismos, mas levar o aluno a observar, a distinguir relações de modo a que descubram novas conexões entre conceitos e atitudes, desenvolver a criatividade, tendo como objetivo final que este aprenda a pensar, seja crítico e participativo na sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Optámos por uma metodologia de natureza mista, qualitativa, descritiva, uma vez que se visa a compreensão e descrição de acontecimentos e quantitativa porque se procede à recolha de dados e análise percentual dos mesmos. Como técnicas de recolha de dados privilegiámos a observação e a análise de conteúdo.

Através deste tipo de pesquisa mista procuraremos atingir a finalidade geral deste trabalho comparar a percentagem de alunos que lê de acordo com as Metas Curriculares no 3.º ano e a sua evolução no 4.º ano.

Amostra

Esta investigação foi realizada com uma amostra de 282 crianças do Agrupamento de Escolas de Paião, distribuídos por três grupos, G.1 com 99 crianças, G.2 com 89 e G.3 com 94 crianças. Todas as crianças foram avaliadas na fluência de leitura no 3º e no 4º ano.

Procedimentos

A avaliação da fluência foi realizada através de textos não conhecidos, identificados pelo currículo como adequados ao ano de escolaridade. Os excertos apresentados são relativos a textos narrativos. A leitura é realizada individualmente com cada criança e cronometrado o tempo de leitura.

A avaliadora solicita à criança que leia durante um minuto. Durante este tempo seguimos a leitura e assinalamos os erros cometidos.

Para verificar a expressividade e o ritmo de leitura, observamos se a criança respeita a pontuação e se faz pausas corretas.

No final de um minuto, determinamos a velocidade de leitura de cada aluno, contabilizando o número total de palavras que leram num minuto e subtraindo o número de erros (apenas contamos um erro por palavra). O número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm) representa a pontuação da fluência que tem por referência as Metas Curriculares.

Confrontaremos os resultados apurados na fluência da leitura dos alunos no 3.º ano e no 4.º ano. Os resultados serão apresentados por percentagens relativas ao nível atingido pelos grupos.

Instrumentos

Na grelha de fluência de leitura foram considerados itens relativos à precisão leitora. Da mesma constam ainda itens relativos à expressividade e ritmo, tal como consta no quadro 1. Os instrumentos foram construídos, aplicados e analisados por nós, de acordo com o definido pelo currículo do primeiro ciclo, tendo sempre em consideração os conhecimentos disponibilizados pela investigação realizada no domínio da leitura.

RESULTADOS

Precisão leitora

O quadro 1 resume os dados relativos à precisão leitora do 3.º ano e do 4.º ano de todos os grupos do estudo. Para apurar a precisão de leitura do grupo contabilizámos o número de palavras lidas, subtraímos as palavras lidas com incorreção. Os alunos do 3.º ano do grupo I leram 9067 palavras. Tendo em consideração as palavras lidas, a taxa de precisão leitora é 99,1%. O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, leu 10193 palavras. A taxa de precisão leitora situa-se em 99,6%.

Os alunos do 3.º ano, do grupo II, cometeram cinquenta e dois erros de leitura distribuídos pelas várias tipologias consideradas. O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, leu 9374, a que corresponde uma taxa de precisão leitora no 4.º ano de 99,8%.

Os alunos do grupo III, no 3.º ano leram 9373 palavras. Considerando as palavras lidas e o número de palavras lidas incorretamente; a taxa de precisão leitora foi de 99,3%. O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, leu 11345 palavras. A taxa de precisão leitora no 4.º ano foi pois, de 99,8%.

Comparando os resultados do grupo do 3.º ano com o do 4.º ano, o número de ocorrências reduziu e o nível de proficiência aumentou 0,5% na precisão de um ano para o outro, em todos os grupos.

A incidência na tipologia de erros alterou-se do 3.º para o 4.º ano. No 3.º ano a troca, omissão ou inserção de sílabas foi o erro comum nos três grupos. No 4.º ano prevaleceu a troca de palavras como erro frequente em todos os grupos. (conferir tabela 1).

Tabela 1. Precisão de leitura do 3.º e 4.º anos

Tipologia de erros	Erro identificação fonema	Troca ou inserção sílabas	Omissão de palavras	Troca palavras	Nº ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	
Grupo I	3.º ano	22,4	34,1%	15,3%	28,2%	85	9067	99,1
	4.º ano	15,8%	28,9%	18,4%	36,8%	38	10193	99,6
Grupo II	3.º ano	11,5	38,5	21,2	28,8	66	7900	99,3
	4.º ano	13,2	13,2	36,8	36,8	22	9374	99,8
Grupo III	3.º ano	18,2	36,4	10,6	34,8	66	9373	99,3
	4.º ano	8,7	17,4	13,0	60,9	23	11345	99,8

Expressividade e ritmo

A nível da expressividade e ritmo, do 3.º para o 4.º ano, aumentou o desempenho em todos os itens avaliados.

O grupo I do 3.º ano progrediu e obteve melhores resultados, quando foi avaliado no 4.º ano. Aumentou em 11,1% o número de estudantes que leram com expressividade e ritmo adequado. De acordo com a definição de fluência, 49,5% são considerados bons leitores.

No grupo II, no 3.º ano, 68,5% dos alunos da turma leram com expressividade, entoação e ritmo adequado. Este grupo, do 3.º para o 4.º ano progrediu 9% e atingiu 77,5%.

No grupo III no 3.º ano, 54,3% leu com expressividade, entoação e ritmo adequado. De um ano para o outro progrediram 6,3% e 60,6% dos alunos liam com expressividade, entoação, ritmo.

Tabela 2. Expressividade e ritmo do 3.º e 4.º ano

	% em relação grupo	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva	Tom baixo
Grupo I	3.º ano	7,1	17,2	27,3	38,4	10,1
	4.º ano	4,0	14,1	24,2	49,5	8,1
Grupo II	3.º ano	2,2	7,9	15,7	68,5	5,6
	4.º ano	2,2	4,5	12,4	77,5	3,4
Grupo III	3.º ano	2,1	11,7	24,5	54,3	7,4
	4.º ano	3,2	11,7	18,1	60,6	6,4

Velocidade de leitura

Ao fazer a avaliação da fluência de leitura relativa ao item velocidade, considerámos a informação constante nos cadernos de apoio à implementação das Metas, que prevê que o aluno leia no mínimo 90% do número de palavras identificadas por este documento curricular.

A tabela 3, indica-nos o número de alunos e o nível de leitura, tal como a percentagem de sucesso dos grupos no 3.º e no 4.º ano.

O grupo I atingiu 33,3% no 3.º ano e aumentou no 4.º ano para 46,5% do exigido pelas metas. Acrescentamos que os alunos que mais progrediram foram aqueles que já liam, no 3.º ano, acima do exigido para o ano.

No grupo II, registamos que no 3.º ano 44,9% dos alunos liam com fluência adequada e no 4.º ano, este valor aumentou para 46,1% (quadro 3).

Quando estudamos os resultados do grupo III no 3.º e no 4.º ano, 56,4% dos alunos atingiram a menção de Muito Bom. No 3.º ano, o grupo tinha atingido 44,7%. O grupo aumentou a proficiência da leitura em 11,7% de um ano para o outro.

Tabela 3. Velocidade de leitura do 3.º e 4.º ano

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano	Taxa sucesso
3.º (99)	6	12	48	21	12	33,3 %
4.º	3	14	36	10	36	46,5 %
3.º (89)	7	17	25	25	15	44,9 %
4.º	4	14	30	13	28	46,1 %
3.º (94)	2	18	32	12	30	44,7 %
4.º	3	18	20	11	42	56,4 %

DISCUSSÃO

O nível de fluência de leitura das crianças progrediu do 3.º para o 4.º ano em todos os anos em estudo. Os resultados médios da amostra constam da tabela 4 e podemos confirmar a evolução da fluência nas três dimensões estudadas.

Tabela 4. Média dos 3 anos na fluência de leitura

Fluência	Precisão leitora	Expressividade	Velocidade
3.º ano	99,2	53,4	41
4.º ano	99,7	62,5	49,7

A nível da precisão, os grupos evoluíram do 3.º para o 4.º ano de forma sustentada e equilibrada com uma regularidade de cinco décimas de um ano para outro.

Quanto à expressividade e ritmo, os grupos progrediram do 3.º para o 4.º ano. Anotamos que o grupo I obteve no 3.º ano a menor percentagem de alunos a ler com expressividade. Apesar do aumento de 11,1% de um ano para o outro; no 4.º ano estes alunos continuaram com a menor percentagem de leitores a nível da expressividade. O grupo II foi o que leu com melhor expressividade, quer no 3.º ano, quer no 4.º ano. O grupo III foi o que menos evoluiu do 3.º para o 4.º ano.

No tópico velocidade de leitura, que nos dá a fluência, o grupo I progrediu do 3.º para o 4.º ano, 13,2%. O grupo II foi o que atingiu menor fluência no 4.º ano e, em simultâneo, o que menos progrediu do 3.º para o 4.º ano. O grupo III atingiu o valor mais alto de fluência, situando-se este em 56,4%.

CONCLUSÃO

Os resultados já foram mencionados e, como se pode confirmar (quadros 1 a 3), há progressão clara de um ano para o outro.

Os grupos evoluem de forma ímpar e pouco regular entre eles e nos itens de cada dimensão da fluência.

Nem sempre os grupos que têm melhor proficiência no 3.º ano atingem melhor nível de fluência na leitura no final do 4.º ano.

Bom desempenho a nível da precisão, segundo Rasinski, (2004) “a descodificação é considerada adequada quando a percentagem de palavras lidas com precisão é superior a 90%).

A dimensão da expressividade sobrepõe-se aos resultados da velocidade; Se a precisão beneficia a expressividade e a velocidade (Pikulski & Chard, 2005) onde procurar a origem dos resultados pouco expressivos da fluência?

Os alunos que apresentam algumas dificuldades no início, evoluem mais lentamente e não chegam a atingir o nível dos bons leitores iniciais.

Observámos que, com treino em fluência de leitura, os alunos melhoram a proficiência.

De acordo com *NRP* (2000) o aumento da prática e exposição repetida às palavras nos textos que as crianças leem, o reconhecimento contínuo e preciso de palavras levará a melhorias significativas na velocidade e facilidade no reconhecimento de palavras. Por outro lado, concordamos com Rasinski (2008, 2014): a fluência de leitura é uma componente essencial na aprendizagem, mas o papel do professor e o treino no ensino de estratégias de leitura é crucial.

Este estudo permitiu-nos constatar que os grupos evoluem de forma ímpar e pouco regular entre cada dimensão da fluência. Nem sempre os grupos que têm melhor proficiência no 3.º ano atingem melhor nível de fluência na leitura no final do 4.º ano.

REFERÊNCIAS

- Buescu, H. C., Morais, J. & Rocha, M. R. (2012). *Metas curriculares no Ensino Básico. Caderno de apoio- aprendizagem de leitura e de escrita (LE)*: Lisboa. DGE
- Buescu, H. C., Morais, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2015). *Programa e metas curriculares de Português- Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, A. S. (2013). (coord.). *TIMSS & PIRLS 2011 – Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano: Implicações para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade*. Lisboa: ProjAVI, Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos. Recuperado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/>
- Nacional Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2.
- Ramos, M. H. (2017). *Das conceções linguísticas de leitura e escrita à fluência e compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um estudo no Agrupamento de Escolas de Paião*. (tese de doutoramento não publicada). Évora: Universidade de Évora, Portugal.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational leadership*, 61(6), 46-51. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx>.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. Recuperado de <file:///C:/Users/Windows%207/Desktop/pesquisa/rasinsks%2010.pdf>
- Torgesen, J. K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Recuperado de http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/Fluency_chapter-Torgesen&Hudson.pdf.

O PLANO DE TEXTO DO ARTIGO CIENTÍFICO: CONTEÚDOS E SEGMENTAÇÃO

Rute Rosa

FCSH – NOVA/ FCT

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida um projeto de investigação em curso, desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Linguística do Texto e do Discurso, bem como trabalhos anteriores focados na caracterização e didatização do género *artigo científico* (Rosa, 2017; 2018; Silva & Rosa, 2018).

O *artigo científico* é um género fundamental para a construção e divulgação de ciência no âmbito académico. Porém, a maioria dos alunos só contacta com exemplares, quando ingressa no ensino superior, revelando algumas dificuldades na compreensão dos textos e, mais tarde, no segundo e terceiro ciclo, na produção escrita, sobretudo no que diz respeito a aspetos relacionados com a organização textual e temática. Além disso, os dispositivos de didatização dos géneros, modelos didáticos e sequências didáticas (Schneuwly & Dolz, 2004; 1999), são, na sua maioria, destinados ao Ensino Básico e Secundário, não sendo considerado o Ensino Superior e não existindo, desta forma, uma grande reflexão sobre as propriedades do *artigo científico* e, em particular, sobre o plano de texto.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é contribuir para essa reflexão, dando conta da relação entre conteúdos e segmentação no plano de texto do *artigo científico*. Para tal, articulando a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, [1997] 1999) com as propostas de Jean-Michel Adam (1999; 2008), no quadro da Linguística Textual, apresentamos uma análise textual descritiva de cunho qualitativo de um *corpus* constituído por quatro exemplares pertencentes a quatro áreas de investigação: Ciências Farmacêuticas, Engenharia Civil, Linguística Textual e Direito.

A PERSPETIVA DO ISD

Para o ISD, a linguagem constitui uma forma de ação nas diferentes esferas de interação humana, os textos são os correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem e o texto é resultado de uma “ação de linguagem situada”, correspondendo à realização concreta do sistema linguístico numa determinada situação comunicativa (Bronckart, [1997] 1999, p. 75). Contudo, como observa Bronckart (2010, p. 28), embora todo o texto implique a mobilização de unidades linguísticas de uma língua natural, este não é em si mesmo uma unidade linguística, mas uma unidade comunicativa, pois as suas condições de abertura e fechamento não derivam do linguístico, sendo determinadas pela ação que o gerou. Nesta perspetiva, a organização e funcionamento dos textos dependem não apenas dos recursos e das regras de uma língua natural, mas também das propriedades das atividades com que se articulam, bem como dos parâmetros contextuais físicos (emissor, recetor, momento e lugar) e sociosubjetivos (quadro social da ação, papéis sociais do enunciador e destinatário, finalidade) que influenciam a construção textual (Bronckart [1997] 1999, p. 93). Considerando estas relações de dependência, no ISD assume-se uma abordagem descendente (Voloshinov, [1929] 1977), ou seja, defende-se que as produções de linguagem devem ser relacionadas, primeiramente, com a atividade humana em geral, depois das atividades de linguagem para os textos e, por último, dos textos para as unidades linguísticas (Bronckart, [1997] 1999, p. 107). Além disso, para o ISD, a produção de qualquer texto implica a seleção e adaptação de um modelo de género. Nos termos de Bronckart (2006, p. 144):

os géneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante um desafio social etc.

De acordo com esta perspectiva, os géneros de texto estão vinculados às atividades da vida social, revelando, por isso, os usos da língua nas diferentes esferas de atividade. Por outro lado, o duplo processo de seleção e adaptação de um modelo de género implica o conhecimento dos seus contextos de uso dos géneros, bem como das suas propriedades linguísticas e estruturais. Deste ponto de vista, tal como sublinha Coutinho (s.d):

A maior ou menor familiaridade com um determinado género – isto é, com as regularidades situacionais, funcionais e organizacionais que lhe estão associadas – funcionará como fator facilitador, tanto na perspectiva da produção como na da interpretação.

PLANO DE TEXTO

Integrando a infraestrutura geral, a camada mais profunda do modelo da arquitetura interna dos textos, um dos instrumentos de análise do ISD (Bronckart, [1997] 1999), o plano de texto diz respeito ao que Bakhtin (1984, p. 60) designava por estrutura composicional, uma das três propriedades dos géneros. Como observa Bronckart, o plano de texto é responsável pela organização global do texto, correspondendo, desta forma, à “organização de conjunto do conteúdo temático”. Além disso, de acordo com o autor, o plano de texto pode assumir formas muito variáveis, pois depende do género a que pertence e de vários fatores, nomeadamente das dimensões do texto, da natureza dos conteúdos tematizados, do suporte, da modalidade (escrita ou oral), entre outros. Neste sentido, um plano de texto pode ser mais ou menos previsível, consoante o género a que pertence o texto. Importa, ainda, sublinhar, que o plano de texto é visível na leitura (ou escuta) e é reconstruído na escrita (ou na oralidade), assumindo, desta forma, um papel fundamental na orientação da leitura, interpretação e produção textuais. Embora a introdução do plano de texto neste instrumento de análise textual do ISD sublinhe a “necessidade de identificar uma unidade de estruturação (ou composição) que permita apreender a globalidade do texto” (Miranda, 2010, p. 136), esta noção, tal como admite Bronckart ([1997] 1999, p. 248), continua a ser utilizada num “sentido fraco e não técnico”, necessitando, por isso, de um aprofundamento teórico.

De acordo com Adam (2008, p. 255), o autor que mais tem trabalhado esta noção no quadro da linguística textual, o plano de texto é responsável pela estrutura composicional do texto. Segundo o autor, o plano de texto corresponde ao que a Retórica Clássica designava por *dispositio* (ou disposição), “parte da arte de escrever e da arte oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da invenção”. Contudo, observando que o modelo da Retórica não permite dar conta de todas as possibilidades de planos de texto, Adam faz a distinção entre os planos convencionais e os planos ocasionais, consoante a maior ou menor fixação dos géneros (Adam, 2002, p. 434; 2008, p. 256). Segundo o autor, “um plano de texto pode ser convencional, isto é, fixado pelo estado Histórico de um género (...)” ou “(...) ocasional, inesperado, deslocado em relação ao género (...)” (Adam, 2008, p. 256). Deste ponto de vista, alguns géneros pré-determinam um plano de texto fixo, como atesta a convencionalidade da estrutura do soneto, da comédia clássica em três atos ou da tragédia em cinco (Adam, 2011, p. 54). Por outro lado, a convencionalidade ou ocasionalidade do plano de texto depende ainda de múltiplos fatores, como, por exemplo, a maior ou menor estabilidade do género numa dada sincronia e numa determinada comunidade, os objetivos específicos do produtor e a(s) atividade(s) em que o género é mobilizado.

Dando continuidade ao trabalho de Adam, mais recentemente, alguns investigadores têm procurado aprofundar esta noção, identificando os componentes que devem ser

contemplados na descrição do plano de texto e esclarecendo a relevância do plano na organização textual.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 9), “para analisar o plano de texto, é preciso identificar as diversas secções que organizam o texto e que fazem parte da composição textual, descrever como se interrelacionam e como são segmentadas no espaço textual”. Já Silva (2016, p. 193), por seu lado, sublinha que o plano de texto “consiste na distribuição dos conteúdos manifestados e, em suporte escrito, na segmentação formal atestada num texto”. Destas duas citações, destacamos dois elementos que nos parecem fundamentais: a segmentação e a distribuição.

A segmentação corresponde à divisão formal do texto, quando produzido em suporte escrito, e a distribuição diz respeito à articulação e ordenação dos conteúdos (Silva, 2016, p. 194). Na maioria dos géneros, os mecanismos de segmentação dependem dos conteúdos tematizados e a distribuição dos conteúdos depende da sua seleção prévia (Silva, 2016, p. 194). De acordo com Adam (2008, p. 261), a macrossegmentação é que sustenta a operação de reconstrução, tanto na produção como na interpretação textuais, do plano de texto. Neste sentido, a segmentação textual é inerente à noção de plano de texto, pois é esta que evidencia a distribuição dos conteúdos. Se, em alguns casos, como no exemplo do soneto, existe uma segmentação pré-determinada pelo género, noutros, como na maioria dos casos, os mecanismos de segmentação mobilizados são bastante variáveis. Como observa Silva (2016, p. 194), na maioria dos géneros, os mecanismos de segmentação dependem dos conteúdos tematizados e do grau de convencionalidade do género – logo, também do plano de texto que lhe está associado. Isto significa que os temas contemplados e/ou admitidos pelo género condicionam a segmentação atestada nos textos. Nesta perspectiva, é expectável que os géneros que contemplem e admitam uma maior diversidade temática se caracterizem também por uma maior variabilidade de mecanismos de segmentação e, conseqüentemente, uma maior ocasionalidade do plano de texto. Se, por um lado, alguns géneros admitem temas de natureza muito diversa, como é o caso do *artigo científico*, noutros, como, por exemplo, na *bula de medicamento*, não há variação temática significativa. Na nossa perspectiva, o plano de texto corresponde, assim, ao modo particular como a forma evidenciada pela segmentação organiza os conteúdos na superfície textual. Isto significa, por um lado, que a mesma forma pode organizar diferentes conteúdos e, por outro, que os mesmos conteúdos podem ser organizados por diferentes formas. Subjacente à nossa aceção de *plano de texto* está o pressuposto de que existem géneros que são mais convencionais quanto à forma, admitindo, porém, uma grande variação temática, outros que poderão apresentar convencionalidade tanto na forma como nos conteúdos e, por fim, géneros com um plano de texto ocasional, nos quais a forma e os conteúdos tematizados são pouco previsíveis.

Todos os mecanismos que assinalam um plano de texto (de forma mais ou menos explícita) desempenham a função de organização textual. Para evidenciar as diferentes operações de planificação textual que o termo conector não contemplava, Schneuwly, Rosat e Dolz (1989, p. 40) propuseram a noção de *organizadores textuais*, correspondendo, segundo os autores, a “trace[s] privilégiée[s] de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle”.

De acordo com a proposta de Adam (1999, p. 181), os organizadores textuais fazem parte da categoria geral dos conectores. Embora o autor distinga os conectores dos organizadores textuais, dado que os primeiros têm a função específica da orientação argumentativa, ambos partilham a função de organização textual, ou seja, segmentam e ligam as partes do texto. Para o autor, os organizadores textuais classificam-se de acordo com a função assumida: *organizadores temporais*, *espaciais*, *enumerativos* (*aditivos* ou de *integração linear*), de *mudança*, de *topicalização* e de *ilustração*.

Apesar de Adam (2002, p. 523) não integrar a pontuação na categorização dos organizadores textuais, o autor atribui-lhe um importante papel na marcação do plano de texto.

Des plus bas niveaux jusqu'aux bornes du péritexte, elle [la ponctuation] fournit des instructions pour la construction du sens par découpage et regroupement d'unités de complexité variable.

Neste âmbito, importa, ainda, referir que Adam (2013, p. 29) distingue os sinais de pontuação convencionais (*ponctuation noire*) dos mecanismos de segmentação gráficos (*ponctuation blanche*), que correspondem aos espaços em branco que ocorrem entre unidades de diferentes tipos e dimensões, como as palavras, os parágrafos, as partes e secções, as margens das páginas e as fronteiras dos textos.

Coutinho (2004, p. 5), por seu lado, utiliza a expressão de *mecanismos de organização textual* para designar todos os mecanismos que sinalizam um plano de texto, incluindo, desta forma, a pontuação, os mecanismos gráficos, os organizadores textuais linguísticos, bem como os fenómenos prosódicos, no caso dos textos orais. Neste trabalho, ao contrário de trabalhos anteriores, em que procurámos analisar o funcionamento de formas linguísticas ao nível do plano de texto (Rosa *et al*, 2018), focamos papel dos mecanismos de segmentação gráficos na configuração do plano de texto, dada a sua relevância na macrossegmentação textual.

O PLANO DE TEXTO DO ARTIGO CIENTÍFICO: CONTEÚDOS E SEGMENTAÇÃO

Como se referiu inicialmente, para dar conta da relação entre segmentação e conteúdos no plano de texto no género *artigo científico*, apresenta-se uma análise textual descritiva de cunho qualitativo de *corpus* constituído por exemplares de áreas distintas. Ainda em termos metodológicos, privilegamos uma abordagem descendente (Voloshinov, [1929] 1977), considerando, em primeiro lugar, o funcionamento social do género e os parâmetros contextuais de ordem social e subjetiva, seguindo-se o plano de texto.

Os quatro exemplares do género foram produzidos por autores portugueses, escritos em Português Europeu e publicados em revistas científicas nacionais. Para identificar os textos, usamos uma sigla constituída pelas iniciais do género e áreas de investigação, conforme se apresenta na seguinte figura.

Áreas de investigação	Siglas	Links de acesso aos textos
Ciências Farmacêuticas	ACF	http://www.actafarmaceuticaportuguesa.com/index.php/afp/article/view/138/167
Engenharia Civil	ACE	http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31027/1/1963-pag.5-14.pdf
Direito	ACD	http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21650/4/26%20Artigo%2c%20O%20principio%20da%20diversidade%20e%20o%20Direito%20da%20Uniao.pdf
Linguística Textual	ACL	http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf

Figura 1. *corpus*

No que diz respeito ao funcionamento social do género, o *artigo científico* está associado à atividade de investigação na esfera académica, sendo mobilizado, neste caso, em quatro áreas científicas: Ciências Farmacêuticas, Engenharia Civil, Direito e Linguística Textual. Porém, é um género que pode estar associado e ser mobilizado em muitos outros domínios científicos, como, por exemplo, História, Psicologia, etc. Além disso, a produção e a circulação textuais estão associadas à atividade editorial que, por seu lado, é também regulada pela atividade de investigação e, em particular, pela área científica com que se articula. Sendo, assim, expetável que textos de diferentes áreas científicas, como é o caso dos

quatro exemplares considerados, apresentem características singulares que decorrem das diferentes normas de publicação.

Quanto ao contexto de produção, o *artigo científico* é um género associado a parâmetros contextuais de ordem social e subjetiva relativamente estáveis, como se sistematiza na seguinte tabela.

Tabela 1. parâmetros contextuais

Parâmetros contextuais sociais e subjetivos	Papel social do enunciator(es)	Investigadores/docentes	
	Papel social do destinatário(s)	Investigadores/comunidade científica	
	Lugar Social	Instituição académico-científica	
	Objetivo(s) da interação	Apresentar um contributo para a área científica	Tematização de um processo de investigação (ACE, ACF)
			Reflexão sobre um tema (ACL, ACD)
	Quadro social de circulação	Revistas científicas nacionais	

Os enunciadores assumem o papel social de investigadores/docentes que têm como principal objetivo apresentar um contributo para a área científica em causa, podendo este concretizar-se de duas formas: através da tematização de um processo de investigação, no caso dos exemplares de Ciências Farmacêuticas e Engenharia, ou mediante a tematização de um tema objeto de reflexão, privilegiada nos exemplares de Direito e de Linguística Textual. Quanto aos destinatários, por um lado, é expectável que estes sejam os indivíduos reconhecidos como pares nas diferentes áreas científicas, assumindo, por isso, o papel social de especialistas e, por outro, os estudantes dos diferentes níveis do Ensino Superior. No que concerne ao quadro social de circulação, importa também sublinhar que, apesar de os quatro textos circularem no mesmo tipo de publicação (revistas científicas nacionais), as revistas de divulgação científica estão associadas a diferentes entidades que, por sua vez, também se inscrevem em diferentes áreas de investigação, sendo, desta forma, também influenciadas pelas práticas científicas em uso das mesmas.

Dado que o funcionamento social do género e os parâmetros contextuais são os fatores que mais influenciam a produção textual, estes determinam as propriedades do plano de texto, refletindo-se, assim, como veremos, na relação entre os conteúdos tematizados e a segmentação.

Começando pelos exemplares de Engenharia Civil e Direito, observa-se que o conteúdo temático no *peritexto* aparece distribuído por várias secções maioritariamente convencionais, designadamente, o título, a identificação do(s) autor(es) e filiação institucional. Estas secções são evidenciadas por diferentes mecanismos gráficos, nomeadamente o recurso ao negrito, o tipo/tamanho de letra, o espaçamento entre os blocos textuais e os parágrafos que os segmentam. Porém, a disposição no espaço textual e os mecanismos mobilizados dependem, em grande medida, das diretrizes das revistas responsáveis pela publicação. Porém, no artigo de Direito ocorre a secção *sumário*, em vez do habitual *resumo*. No *sumário* são enumerados sob a forma de índice os conteúdos tematizados no corpo do texto, anunciando, desta forma, a configuração do plano de texto. Esta secção dá ao leitor uma orientação prévia no que respeita aos conteúdos tematizados e à sua disposição no espaço textual. O *sumário* tem, assim, um funcionamento diferenciado dos resumos e *abstracts* que ocorrem nos restantes artigos, tendo em conta que estes últimos indicam apenas os conteúdos contemplados e não a sua organização/distribuição (Silva & Rosa, 2018).

Quanto aos exemplares de Ciências Farmacêuticas e Linguística Textual, no *peritexto*, o conteúdo aparece igualmente distribuído por várias secções convencionais, nomeadamente

dedicadas à identificação do artigo e dos autores. Observam-se, porém, oscilações decorrentes das diferentes normas e critérios de publicação das revistas de divulgação científica, nomeadamente no que respeita conteúdos selecionados e aos aspetos gráficos.

Quanto ao corpo de texto dos quatro exemplares, observa-se que os conteúdos temáticos são distribuídos por várias secções, na sua maioria, ocasionais, embora as secções *introdução* e *conclusões* ocorram em todos os exemplares, exceto no exemplar de Direito. O corpo do texto aparece, assim, segmentado em todos os exemplares, através de intertítulos que delimitam as secções no espaço textual que, por sua vez, são segmentadas através dos parágrafos e do espaçamento entre estes, destacando-se ainda o papel da pontuação, nomeadamente na apresentação de citações longas e na mudança de topicalização (ACL), bem como os procedimentos de reenvio intertextual e intratextual, como, por exemplo as notas de rodapé (ACD), as notas de fim (ACL).

Além disso, observa-se que nos artigos de Direito ocorrem apenas secções verbais, enquanto nos exemplares das restantes áreas científicas temos a presença de secções mistas, sendo utilizados gráficos, tabelas e imagens para ilustrar aquilo que é linguisticamente expresso (cf. ACE, ACF, ACL).

Importa, ainda, salientar, algumas diferenças importantes entre os textos selecionados, no que se refere à relação entre conteúdos e segmentação. Em primeiro lugar, enquanto nos artigos de Ciências Farmacêuticas e de Linguística Textual predomina a ocorrência de um nível de secções, nos exemplares de Direito e Engenharia Civil é privilegiada a distribuição por dois ou mais níveis. Por outro lado, nos exemplares de Ciências Farmacêuticas e Engenharia Civil, é privilegiada a descrição de processos experimentais, como é explicitado pelos intertítulos que marcam a abertura e fechamento das secções. Nestes exemplares, os intertítulos constituem mecanismos de segmentação gráfica que delimitam as secções no espaço textual e que explicitam as etapas de processos de investigação: *3. materiais, composições e procedimentos de ensaio* (ACE), *2. apresentação e análise dos resultados obtidos* (ACE); *material e métodos* (ACF) *resultados e discussão* (ACF). Isto significa que, nestas áreas (ACF/ACE), os conteúdos são ordenados/distribuídos de acordo com as diversas etapas de um processo de investigação, ou seja, tematiza-se “o que se faz”. Já nos exemplares de Direito e Linguística Textual, os conteúdos são distribuídos de acordo com os temas selecionados, não tendo, por isso, a previsibilidade dos textos de Ciências Farmacêuticas e Engenharia, no que respeita à organização e distribuição dos conteúdos. Neste caso, os intertítulos que segmentam o texto no espaço textual, delimitando as secções, explicitam os temas objeto de reflexão e a sua hierarquização: *2. Textos, géneros de texto, tipos de discurso* (ACL), *3. Parâmetros de género* (ACL); *1.2 Sentido e alcance do termo diversidade* (ACD), *2. Diversidade cultural* (ACD). Constatamos, assim, que as diferentes *formas de fazer e divulgar ciência em uso* nas duas áreas científicas se refletem na configuração do plano de texto e, em particular, na relação entre conteúdos e segmentação, sendo mais previsível, quando se expõe um processo experimental (ACF/ACE) e menos, quando é tematizado um tema objeto de reflexão (ACD/ACL). Assim, nos exemplares de Ciências Farmacêuticas e Engenharia, a segmentação evidencia uma organização sequencial dos conteúdos, refletindo etapas de processos de investigação. Nos exemplares de Direito e Linguística Textual, a segmentação dá a ver uma organização hierarquizada dos conteúdos, embora seja mais evidente no exemplar de Direito, dado que neste caso os conteúdos aparecem distribuídos por dois ou mais níveis de secções. Deste ponto de vista, a relação entre conteúdos tematizados e a segmentação atestada nos textos depende, em grande medida, das especificidades das áreas científicas, nomeadamente no que respeita à natureza dos processos de investigação privilegiados, bem como dos temas contemplados/admitidos nas áreas científicas. Se, por um lado, é possível argumentar que algumas áreas científicas poderão admitir diferentes práticas no que concerne à produção e divulgação de ciência, como é o caso da Linguística Textual, por outro, também é expectável que outros domínios, como na Engenharia e Direito, sejam mais restritivos no que diz respeito aos modos de investigação adotados, de carácter experimental, no primeiro caso, e de cunho mais reflexivo no segundo. Deste ponto de vista, no ensino do género, deverão ser, por um lado,

consideradas as características transversais, nomeadamente a presença de secções peritextuais que explicitam a autoria dos textos e que indiciam os conteúdos dos mesmos (*resumo, abstract, sumário, palavras-chave, keywords*), assim como a organização sequencial e/ou hierárquica dos conteúdos em secções graficamente delimitadas e, por outro, as especificidades das áreas científicas, dado que estas e os *modos de fazer e divulgar ciência* que lhes estão associados influenciam as suas propriedades, como é o caso do plano de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurámos analisar a relação entre conteúdos e segmentação no plano de texto do *artigo científico*. Embora o número de textos analisados não permita alcançar conclusões definitivas, a escolha de exemplares mobilizados em áreas científicas distintas permitiu dar conta do modo como as diferentes *formas de construir e divulgar ciência* se refletem na relação entre os conteúdos e a segmentação atestada nos textos.

Assim, a partir da análise efetuada, observou-se que: i) o plano de texto do *artigo científico* é relativamente flexível, quer nos conteúdos contemplados, quer nos mecanismos de segmentação mobilizados; ii) os conteúdos contemplados, por um lado, são determinados pelos domínios científicos e pelos *modos de fazer e divulgar ciência* em uso e, por outro, condicionam a segmentação atestada nos textos, refletindo uma maior ou menor convencionalidade do plano de texto e as suas propriedades.

Deste ponto de vista, a relação entre conteúdos e segmentação constitui, assim, uma das características a ser contempladas no ensino do género, devendo, contudo, ser articulada com a reflexão sobre o seu funcionamento social, designadamente as práticas em uso em diferentes domínios científicos. Além disso, é ainda importante considerar a dimensão contextual do género, sobretudo no que respeita aos papéis sociais do(s) enunciador(es)/destinatário(s), às finalidades comunicativas e aos quadros sociais de produção e de circulação dos textos. Nesta perspetiva, os instrumentos de didatização do *artigo científico* deverão, assim, integrar uma dimensão social/contextual e uma dimensão composicional, na qual se integram as propriedades do plano de texto, devendo, contudo, ser consideradas outras dimensões genológicas, como, por exemplo, a enunciativa e a material (suporte). Embora seja importante que os alunos ao se apropriarem do género se familiarizem com as diferentes *formas de fazer e divulgar ciência* em uso e com as propriedades que delas decorrem, a didática do género deverá ser adaptada às especificidades do contexto de ensino, como, por exemplo, o nível de escolaridade, a área científica do curso e as necessidades comunicativas mais específicas dos alunos.

REFERENCIAS

- Adam, J.-M. (2002). Segmentation graphique. In P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Orgs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Adam, J.-M. (2011). *Textes: types et prototypes*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2013). Problèmes du texte. In Pré publications, Université d'Aarhus. Recuperado de http://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub_no_200_-_nov_2013.pdf
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (Trad. Anna Raquel Machado). São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2006). Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In J.-P. Bronckart, *Atividade de*

- linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (Trad. Rosalvo Gonçalves Pinto, pp. 121-160). Campinas: Mercado de Letras,.
- Bronckart, J.-P. (2010). La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (Eds.). *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 11-40). Porto: APL.
- Coutinho, M. A. (s.d.). *Géneros de texto: noção teórica e ferramenta didática*. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf
- Coutinho, M. A. (2004). Sobre organizadores textuais. In Gramática Textual do Português. Recuperado de <http://www2.fctsh.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre%20OTs.pdf>.
- Coutinho, M. A. (2006). O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. *Veredas*. Recuperado de <http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>
- Gonçalves, M. (2011). Espécie de texto: contributo para a caracterização do sítio web. *Hipertextus*, 7, 1-12. Recuperado de <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCT/FCG.
- Rosa, R., Fidalgo, M., Gonçalves, M. Jorge, N. & Leal, A. (2018). Organizadores textuais e plano de texto: o caso da forma *e*. In *atas XXXIII Encontro Nacional da APL* (aceite para publicação).
- Rosa, R. (2017). Proposta para um modelo didático do género *artigo científico*. Comunicação apresentada In *VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação, Santarém*.
- Rosa, R. (2018). Modelo didático do género *artigo científico*: um contributo para o ensino do Português como Língua Adicional. In *Atas do SINEPLA, Simpósio Internacional sobre o Ensino do Português como Língua Adicional*. King`s College, Londres (submetido para publicação).
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). *Os géneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino* [Tradução de G. S. Cordeiro]. Publicado originalmente em *Repères*, 15.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Géneros orais e escritos na escola* (Trad. G. Cordeiro & R. Rojo]. Campinas: Mercado das Letras.
- Schneuwly, Bernard, Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans). *Langue Française*, 81, 40-58. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768
- Silva, P. N. (2016) Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), 181-224. Recuperado de http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_30-1.pdf.
- Silva, P. N. & Rosa, R. (2018). O plano de texto do artigo científico: caracterização e ensino (submetido para publicação).

CORDEL, LETRAMENTO LITERÁRIO E VERBO-VISUALIDADE: TEORIA E PRÁTICA

Edleide Santos Roza
Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta, de forma concisa, os resultados obtidos na pesquisa de mestrado, intitulada "Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: três conceitos, um autor, uma história, um folheto" (Roza, 2018), que teve como objeto de estudo o folheto de cordel *A mulher que se casou dezoito vezes ...*, de Valeriano Felix dos Santos. O trabalho consistiu no desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática composta em doze etapas, executadas em quinze aulas, em uma turma da 8ª série (assim denominada na ocasião), de uma Escola do Ensino Fundamental, vinculada à Rede Municipal de Ensino, em Riachão do Dantas, no estado de Sergipe, Brasil, cidade natal do mencionado autor. O folheto foi estudado na perspectiva do letramento literário (Cosson, 2014) e tomado como "manifestação cultural, popular, nordestina e brasileira." (Roiphe, 2013, p. 19).

A literatura de folhetos, um gênero popular que circulava no Nordeste brasileiro desde fins do século dezenove (Terra, 1981, 1983; Abreu, 1999), a partir da década de 1970, passou a ser alvo de interesse dos estudiosos universitários brasileiros e de outros países. Contudo, os estudos realizados, apesar da sua essencialidade para os trabalhos que se seguiram e do seu valor incontestado e inestimável, ora tomavam o cordel por seu valor histórico-cultural, ora folclórico, ou até mesmo geográfico. Somente a partir de 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998, 2000), o cordel passou a ser relacionado ao ensino com uma perspectiva mais literária. Inicialmente, enfatizando apenas a oralidade, posteriormente, também, a escrita.

Todavia, ao se adentrar no estudo do cordel pelo viés do aspecto verbal, não raramente, o visual é descurado. A pesquisa feita enfatizou a essencialidade do folheto de cordel ser lido e analisado em sua inteireza verbo-visual para que mais efetivamente possam ser estabelecidos os sentidos nele presentes (Roiphe, 2011, 2013). Esse disposto veio também ao encontro da necessidade de se enfatizar a leitura da imagem, detectada na referida turma da 8ª série, pois um dos problemas observado nas aulas de Língua Portuguesa, nessa sala, foi o descaso em relação à leitura do texto visual, quando atrelado ao texto verbal. O texto visual era concebido como mero "desenho", ilustração, como se não fosse textual. Fez-se necessário, portanto, alfabetizar para a leitura da imagem (Costella, 2002), uma vez que ela diz também do tema, o delimita, o questiona, o sugere, o expõe, precisando ainda ser concebida como texto pelos alunos, deixando de ser apenas "vista", passando a ser efetivamente lida. A imagem é texto. Pressupõe interação, atitude compartilhada entre enunciador e coenunciador, intersubjetividade (Cavalcante, Custódio, & Brito, 2014). Sua leitura, indubitavelmente, requer análise, interpretação, inferências e interferências. A dicotomia entre verbal e visual, quando ambas encontram-se presentes na leitura, fere o texto, decepa-o.

Logo, foi a necessidade de apresentar uma experiência de leitura verbo-visual exitosa, feita a partir do cordel, haja vista ser o gênero constituído por essas duas formas de linguagem, que justificou, primeiramente, a realização da pesquisa. A outra justificativa foi a necessidade de se estudar um escritor de cordel riachãoense, bastante conhecido e valorizado fora das fronteiras do município, mas ainda desconhecido de sua própria gente: Valeriano Felix dos Santos, patrono da cadeira nº 34, da Academia Sergipana de Cordel (ASC).

Citado por Carvalho (2002), ao lado de Manuel d'Almeida Filho e João Firmino Cabral, dentre os cordelista sergipanos de destaque, e por Almeida e Alves (1978, p. 257), no *Dicionário Bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada*, como "poeta popular

sergipano radicado na Bahia, reside em Simões Filho”, Valeriano Felix dos Santos era filho de Vicente Felix dos Santos e Maria Antonia de Jesus. Nasceu em 14 de abril de 1926, em Palmares, município de Riachão do Dantas, no estado de Sergipe, e faleceu em 24 de agosto de 1996, aos setenta anos, na cidade de Simões Filho, Bahia, onde residiu a maior parte de sua vida”.

Além de cordelista, o escritor riachãoense atuou como jornalista no estado baiano, onde fundou o jornal *O carteiro*, e trabalhou ainda como funcionário público. Como jornalista, escreveu *O encontro de tia Policarpa com o seu destino*, história baseada em fatos reais ocorridos na região onde nasceu (J. Santos, 2014). O texto foi transformado em seriado e exibido na semana de 10 a 14 de janeiro de 1983, no programa Caso Verdade, na Rede Globo. Como poeta cordelista, o folheto de sua autoria que ficou mais conhecido e que foi mais divulgado foi *A mulher que se casou dezoito vezes ...*, cuja edição mais antiga, de que se tem registro, consta do ano de 1972 (V. F. Santos, 2016), alcançando diversas outras publicações nos anos subsequentes e sendo publicado atualmente pela Editora Luzeiro, situada na cidade de São Paulo. Desde o título contido na capa, constituída pela imagem de um cemitério com dezoito túmulos, o livreto provoca a curiosidade do leitor ávido por saber quem é essa mulher, como e por que casou tantas vezes e o que aconteceu com seus maridos.

Para realizar uma leitura competente do folheto, propiciando o letramento literário aos alunos da turma citada, além de contar com o próprio suspense criado pelo narrador e com a estrutura enigmática da obra, seria preciso responder antes aos seguintes questionamentos: Como fazer para que o folheto fosse lido em sua totalidade, ou seja, não só verbal, mas também visualmente, de modo que pudessem ser estabelecidos de forma mais ampla os sentidos existentes no texto? Como proceder para que o aluno realizasse uma leitura competente do livreto e descortinasse o mistério por traz da morte de cada marido de Dorotéa, levantando hipóteses, fazendo inferências, discutindo, criticando, em suma, refletindo acerca dos conceitos pertinentes à literatura de cordel e das situações narradas na história?

Em resposta a essas questões, foi pensada e estruturada uma sequência didática composta por uma série de atividades e procedimentos lúdicos que possibilitassem a leitura verbo-visual do folheto, de forma exitosa, uma vez que o próprio ato de ler, por si somente, já é um ato complexo (Dehaene, 2012; Coscarelli & Novais, 2010), ainda mais quando atrelado ao visual, cuja prática não é uma constante, muito pelo contrário, apresenta-se como uma necessidade.

METODOLOGIA: O CORDEL NA TRILHA DA VERBO-VISUALIDADE

A sequência elaborada e adiante exposta foi baseada na proposta apresentada por Cosson (2014) para o acesso ao letramento literário. Ela contempla quatro grandes momentos: (1) “motivação”; (2) “introdução”; (3) “decifração”; e (4) “compreensão, interpretação e contextualização”. Foi enriquecida com procedimentos lúdicos que tiveram por fim dinamizar as atividades. Desenhando, pintando, recortando, colando, discutindo, expondo suas ideias em plenário, trabalhando coletivamente, avaliando, oralmente ou por escrito, o trabalho feito, os alunos puderam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Ao associar, inevitavelmente, ensino e produtividade à seriedade, “a escola induziu o professor a abandonar a ludicidade” (Passarelli, 2012, p. 91). Entretanto, conforme adverte Huizinga (2005), o jogo não se opõe diametralmente à seriedade, mas sim à realidade. Mesmo a mais diminuta observação leiga permite verificar de como, no jogo, seus participantes não admitem interferências ou “intromissões” alheias, prova de como ele é considerado uma atividade séria pelos partícipes. Ele leva da tensão ao êxtase e atrai por se configurar como um ato livre; instiga seus compartos a brincar, sentir, imaginar, inventar, criar, sorrir, chorar.

O folheto de cordel *A mulher que se casou dezoito vezes ...*, a partir do qual foram organizadas as atividades e jogos, narra a enigmática história de Dorotéa Carvalhal, uma

mulher "fenomenal", "De beleza singular", que é caracterizada como "MULHER-MACHO SINSEHOR" (V. F. Santos, s/d a, p. 16), que já se casou dezoito vezes e enviuvou em igual número, continua virgem e "louca p'ra casar" (V. F. Santos, s/d a, p. 1). Ela é a personagem principal da narrativa composta por estrofes de sete versos de sete sílabas com rima ABCBDD, perfazendo um total de 79 estrofes. Estas, na versão original, foram distribuídas em 16 páginas, tendo a primeira, quatro estrofes e as demais, cinco. Na versão atual constam 32 páginas, contendo duas estrofes na primeira e nas demais, três, totalizando 29 páginas destinadas à parte da narrativa propriamente dita. Esta foi a versão adotada para o trabalho com os alunos, não só por ser a disponível no mercado para aquisição, mas também, e principalmente, pelo colorido na capa que tornou a edição ainda mais chamativa.

Consoante Terra (1983, p. 5), no cordel, a capa tem uma função chamativa. A leitura do cordel era iniciada já pela leitura da imagem e, na maioria das vezes, esta era, tradicionalmente, decisiva para a compra do folheto, uma vez que quem o adquiria, geralmente, era uma pessoa que não dominava o código escrito, mas comprava o livrinho para ser recitado por outra que sabia ler. No início do século XX, "a maioria da população nordestina era constituída por analfabetos que escutava, em saraus e reuniões familiares a leitura de romances e poemas".



Figura 1. Capa original do folheto *A mulher que se casou dezoito vezes...*, de Valeriano Felix dos Santos. Desenho de Joselito Duque. Fonte: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=95013>

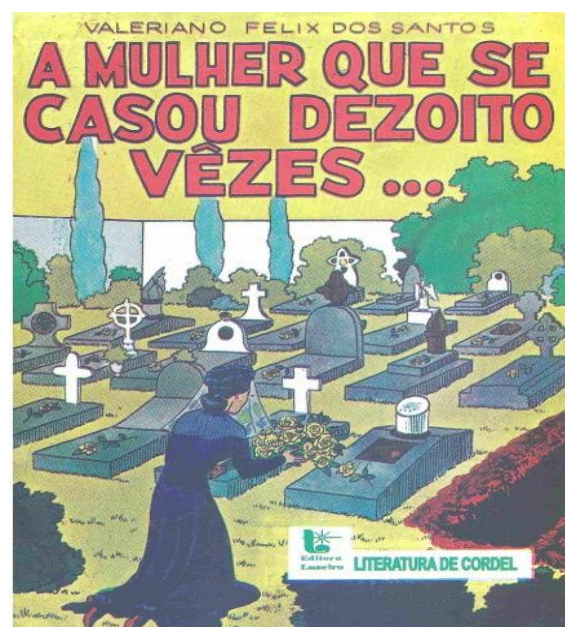


Figura 2. Capa da versão atual do folheto *A mulher que se casou dezoito vezes...*, de Valeriano Felix dos Santos. Fonte: De V. F. dos Santos (n.d.), *A mulher que se casou dezoito vezes...* São Paulo: Editora Luzeiro.

Além da leitura verbo-visual do folheto selecionado, o estudo desenvolvido contou ainda com a leitura oral e explicativa, em sala, de outros textos de apoio, a exemplo do excerto do texto "Origem da literatura de cordel e a sua expressão de cultura nas letras do nosso país" Cavalcante, 2000) e do artigo de jornal "Valeriano Felix dos Santos, as marcas de um poeta riachãoense" (Roza, 2017). A leitura desses textos contribuiu para o aprofundamento do estudo sobre o gênero cordel (concepção, características, autores, obras, público leitor, formas de produção, circulação e venda); e para a discussão de alguns conceitos como estrofe, rima e folheto.

A sequência, adiante apresentada, objetivou proceder à leitura verbo-visual do folheto de cordel já citado, *A mulher que se casou dezoito vezes ...*, buscando propiciar formas de letramento literário aos alunos da turma anteriormente mencionada, em um total de 34, com

uma faixa etária de 13 a 18 anos, turno vespertino. Visou também realizar as atividades e os jogos que a compõem, possibilitando o estabelecimento mais completo dos diversos sentidos existentes no texto. Ela encontra-se devidamente desdobrada no Caderno Pedagógico intitulado “Cordel, letramento literário: teoria e prática”, apêndice da dissertação aludida na introdução deste trabalho.

Sequência didática

Motivação (duas aulas)

- 1ª Etapa - Realização de conversa informal com os estudantes para apresentação do projeto e explicação sobre a exposição de alguns folhetos de cordel e do banner intitulado “Excerto do texto de Rodolfo Coelho Cavalcante sobre cordel: ‘Origem da literatura de cordel e a sua expressão de cultura nas letras do nosso país’” (Cavalcante, 2000).
- 2ª Etapa - Exposição de folhetos de cordel e leitura do banner sobre cordel, destacando as informações nele contidas acerca da definição do gênero e suas características e explicando a forma como os folhetos eram produzidos e vendidos antigamente e como são hoje.

Introdução (uma aula)

- 3ª Etapa - Leitura da imagem e da estrutura composicional e estilística dos folhetos de acordo com a classificação feita por Maranhão (1981) indicativa dos tipos das capas do folheto popular: "sem capa", desenho popular, cartão postal, fotografia, gravura popular (xilogravura). A esses tipos foi acrescida a reprodução gráfica colorida utilizada mais recentemente. Também, nesta etapa, foram expostos os dez pontos de vista para análise de uma obra de arte elencados por Costella (2002): factual, expressional, técnico, convencional, estilístico, atualizado, institucional, comercial, neofactual e estético. Para exemplificação de cada um desses pontos, foram tomados dois livretos de cordel: um mais antigo O Cachorro dos Mortos, de Leandro Gomes de Barros, exemplar republicado em 2005 (Barros, 2005); e outro mais atual A história de Bitó: O Bode de Riachão, de Zezé de Boquim, editado em 2010 (Boquim, 2010).

Decifração - Leitura da narrativa (três aulas)

A leitura da narrativa foi dividida em três momentos correspondentes às seguintes etapas:

- 4ª etapa - Leitura oral, pelo professor, da primeira à décima terceira estrofe do folheto e observação da caracterização da personagem Dorotéia Carvalhal, pelos alunos;
- 5ª etapa - Leitura oral, pelos alunos, da décima quarta estrofe até a vigésima nona, trecho onde o autor faz uma espécie de profecia dos fatos futuros.
- 6ª Etapa - Leitura do restante da narrativa por meio do jogo "Brincando de detetive".

Para a execução dessas etapas, o folheto foi distribuído sem a capa de forma a não direcionar a atividade de produção das capas feita na etapa subsequente, pois estas deveriam ser de livre confecção de acordo com a interpretação de cada um acerca da história lida. Após o término das etapas 4 e 5, os exemplares foram recolhidos para, na sequência, ser introduzido o jogo “Brincando de detetive” correspondente à 6ª etapa. Ele está estruturado

de acordo com os três tópicos sugeridos por Roiphe (2017) para que se possa tomar conhecimento do funcionamento de um jogo: (1) apresentação; (2) organização; (3) regras do jogo. Consiste no levantamento de hipóteses pelos alunos, em grupo, acerca de como morreram os maridos de Dorotéa e posterior conferência, pelos grupos adversários, do número de acertos, após análise e discussão coletiva das hipóteses apresentadas, comparando-as com o ocorrido na história. Para isso, logo após os registros das hipóteses pelos grupos, o folheto de cordel é redistribuído para conclusão da leitura e observação das causas das mortes explicitadas pelo narrador.

Compreensão, interpretação e contextualização (nove aulas)

- 7ª Etapa - Confecção e exposição da capa dos folhetos (duas aulas) pelos alunos, individualmente, de acordo com a interpretação feita da história lida, não valendo o tipo “Sem capa”. De acordo com o interesse e a habilidade de cada um, foram utilizadas as seguintes técnicas: desenho, pintura, isogravura, recorte e colagem. Finda a confecção, as capas foram expostas no barbante para apreciação de todos.
- 8ª Etapa - Leitura silenciosa da versão atual da capa do folheto de cordel em estudo (uma aula), seguida dos comentários, por escrito, acerca do observado, comparando com o imaginado por eles e aproveitando para escrever sobre as dificuldades sentidas na hora de confeccionar as capas. Partilha dos comentários em plenária por meio da leitura na íntegra do texto escrito ou, simplesmente, expondo-o oralmente. Recolhimento dos comentários pelo professor para posterior verificação.
- 9ª Etapa - Realização do Jogo “dos oito” erros às avessas (uma aula). Consistiu na leitura comparativa dos elementos visuais mantidos nas duas versões da capa do folheto, selecionando os oito mais significativos, fazendo um comentário acerca do papel de cada um deles na narrativa. Para isso foi distribuída, para cada aluno, a imagem da capa da versão original.
- 10ª Etapa - Realização de atividades escritas (três aulas), objetivando reler alguns trechos da obra para aprofundar a discussão sobre versificação, elementos da narrativa e alguns aspectos contextuais presentes na história como a religiosidade, o papel da mulher, a estigmatização social concernente a expressão “mulher-macho” e o uso do jornal como meio para procurar marido.
- 11ª Etapa - Visualização do espaço na obra (uma aula).

Barthes (1990, p. 34), ao falar da função relais, encontrada sobretudo nas charges e nas histórias em quadrinhos, gêneros tradicionalmente classificados como verbo-visuais, alerta que, nesses gêneros, “a unidade da mensagem é feita em um nível superior: o da história”. Sendo o folheto de cordel também um gênero verbo-visual, foi cabal no estudo desse folheto de Valeriano Felix dos Santos, a observação visual, por meio do mapa, da construção do espaço feita na obra. Consistiu na distribuição, entre os alunos, de dezoito fichas numeradas de 1 a 18 e de dezoito cartas contendo trechos da narrativa referentes a cada marido. Por meio das pistas textuais, os alunos identificaram e assinalaram, no mapa, os locais de origem dos maridos de Dorotéa ou os lugares onde foram realizados os casamentos, percebendo a diluição espacial da obra: do local para o regional, deste para o nacional e daí para o internacional. Essa atividade permitiu também perceber a existência de um grande mistério na obra: a ausência do 18º marido. Acerca deste não havia pistas textuais. Os discentes levantaram hipóteses, discutiram, mas o enigma perdurou para além da leitura de toda a obra, confirmando que o texto é um todo provido de inesgotabilidade, ainda mais o texto literário que prima por abrir o infundo mundo das possibilidades.

A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a

ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros, (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros – para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é. (Bernardo, 1999, p. 147).



- 12ª Etapa - Exposição de um *banner* sobre Valeriano Felix dos Santos e algumas de suas obras (uma aula), para contextualização e aprofundamento sobre o autor: vida e obra. (V. F. Santos, s/d b).

OS FRUTOS COLHIDOS/RESULTADOS

Para análise da eficácia de toda a sequência, foram utilizados os parâmetros elencados por Butt (2009) para a efetivação de aulas bem sucedidas, conforme a tabela a seguir. A pontuação variou de 5 a 10, onde 5 significa que o critério foi “pouco contemplado” na realização da atividade e 10 significa que o critério foi “totalmente contemplado”.

Tabela 1. Análise geral das atividades desenvolvidas de acordo com os critérios estabelecidos por Butt (2009)

Atividades / Critérios	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0*	1*
Ter propósito definido	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser bem estruturada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ser flexível	0	0		0	0	0		0		0	0
Ser bem servida de recursos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ser desafiadora					0	0		0		0	
Ser bem ritmada, dinâmica	0			0	0	0		0		0	0
Envolver uma aprendizagem ativa					0	0		0		0	
Usar habilidades de raciocínio, iniciativa e imaginação					0	0				0	
Ser prazerosa, gratificante				0	0	0		0			0
Indicar continuidade e progressão	0	0		0	0		0	0		0	0
Total	9	6	7	7	00	9	6	8	1	7	4

Legenda: 1* Exposição de folhetos de Cordel / 2* Leitura oral do *banner* sobre cordel / 3* Aula expositiva sobre Costella (2002) / 4* Leitura oral do folheto pelo professor e alunos / 5* Realização do jogo “Brincando de detetive” / 6* Produção da capa / 7* Leitura da capa versão atual / 8* Realização do jogo dos oito erros às avessas / 9* Realização das atividades escritas / 10* Visualização no mapa / 11* Exposição sobre Valeriano

De acordo com a análise feita, todas as atividades obtiveram a pontuação máxima (dez) nos critérios de “ter propósito definido” e “ser bem estruturada” e que, referente aos recursos, apenas a exposição sobre Valeriano não obteve dez. Isso retrata a dificuldade em obter mais informações sobre o autor, assim como mais folhetos originais de sua autoria.

Tabela 2. Pontuação das atividades desenvolvidas na sequência de acordo com os critérios de Butt (2009)

Atividades	Pontuação
Realização do jogo “Brincando de detetive”	100
Produção da capa do folheto lido	99
Realização do jogo dos oito erros às avessas	98
Visualização no mapa do espaço	97
Exposição de folhetos de cordel	89
Leitura oral do folheto pelo professor e alunos	87
Leitura da capa versão atual	86
Exposição sobre Valeriano	84
Leitura oral do <i>banner</i> sobre cordel pelo professor	76
Realização de atividades escritas	71
Aula expositiva sobre Costella (2002)	67

Percebe-se que algumas atividades conseguiram contemplar uma pontuação maior no cômputo total dos critérios. Contudo, evidentemente, todas elas, de forma cumulativa, foram fundamentais para a consecução da sequência.

Tabela 3. Síntese dos traços característicos do folheto de cordel, de acordo com as respostas dadas ao questionamento “O que é cordel?” no diagnóstico inicial e nos comentários finais

Aspectos/ Momento	Diagnóstico inicial	Comentários finais
Livrinho	14	11
Folheto	02	12
Histórias	10	15
Poemas Populares	01	08
Versos/Poemas	12	09
Estrofes	—	06
Rimas	06	16
Venda	02	08
Literatura	—	02
Cordelistas	—	02
Capa	01	03
Tradição, Arte, Folclore	—	01
Ilustração/Desenho	03	01
Corde/Barbante	—	06
Sextilhas	—	01
Septilhas	—	06

Antes da execução deste trabalho na turma já citada, por meio de um questionamento inicial acerca do que é cordel, ficou evidente a incerteza, os “achismos”, as suposições. Nenhuma referência foi feita ao estilo das estrofes ou sequer mesmo a estrofes, apesar da associação feita a versos, poemas e rimas. Nos comentários finais, pós-aplicação da sequência, termos como folheto, poemas populares, estrofes, rimas, sextilhas, septilhas, barbante, cordão, foram empregados com propriedade e convicção, e expressões como “literatura de cordel”, “cordelistas” e “folheto” também. Vale lembrar que, em nenhum

momento, foi apresentado aos alunos um conceito formulado acerca do que é cordel. A intenção era que eles lessem o folheto selecionado e, por meio da realização das atividades, compreendessem e interpretassem adequadamente a história lida, contextualizando-a, e, em decorrência das discussões feitas e do letramento literário efetivado, passassem a conhecer o gênero cordel e o autor de sua terra Valeriano Felix dos Santos. Esse intuito, conforme a análise dos dados obtidos, foi plenamente alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência apresentada mostrou-se não apenas viável, mas também eficaz para o estudo do folheto de cordel na perspectiva verbo-visual. Sua aplicação confirmou que o trabalho com o folheto requer, sim, diferentes formas de atividades que contemplem as duas formas de linguagem – a visual e a verbal – que o constituem. Ela possibilitou aos alunos a realização da leitura, compreensão, interpretação e contextualização do folheto selecionado – *A mulher que se casou dezoito vezes...*, de Valeriano Felix dos Santos –, e mais, a ampla apreensão dos sentidos presentes no texto. Os alunos aprofundaram, ainda, o estudo acerca do gênero cordel e passaram a conhecer um poeta de sua terra, cordelista, autor de diversos folhetos, e também sua obra mais importante. Compreenderam a importância e a necessidade de se realizar a leitura concomitante das linguagens verbal e visual para apreender mais amplamente os diversos sentidos presentes nos textos constituídos verbo-visualmente, percebendo que, em um mundo onde a comunicação pela imagem é cada vez mais predominante, o texto não pode mais ser concebido apenas em termos de aparato verbal e que, para se manifestar/sugerir sentidos, a imagem também pode e deve ser utilizada.

A diversidade das tarefas executadas, assim como a flexibilidade, prerrogativa de todo e qualquer planejamento didático, permite que as atividades e jogos constitutivos da sequência possam ser trabalhados em qualquer série, do fundamental ao médio, como também com outros cordéis, desde que feitas as adaptações necessárias, tendo em vista as especificidades do folheto selecionado, da turma e do nível de aprendizagem dos alunos. Uma questão, todavia, não pode jamais ser descurada: a verbo-visualidade.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (1999). *Histórias de cordéis e folhetos..* S. Paulo: Mercado das Letras.
- Almeida, Á. , & Alves, J. (1978). *Dicionário Bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada.* João Pessoa: Editora Universitária.
- Barros, L. G. de (2005). *O Cachorro dos Mortos.* Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel.
- Barthes, R. (1990). *O óbvio e o obtuso: Ensaios críticos III* [Tradução de L. Novaes]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bernardo, G. (1999). O conceito de Literatura. In J. L. Jobim (Org.). *Introdução aos termos literários* (pp. 135-169). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Boquim, Z. de (2010). *A História de Bito: O bode de Riachão.* Riachuelo.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: D.P. & A editora.
- Butt, G. (2009). *O planejamento de aulas bem-sucedidas* (2ª ed.) (A. Sobral, & A. Lima, Trad.). São Paulo: Special Book Services Livraria e Editora.
- Carvalho, G. (2002). Dossiê: Vozes e Letras do Cordel. *CULT: Revista Brasileira de Literatura*, V(54), 43-63.
- Cavalcante, M. M., Custódio, V., & Brito, M. A. (2014). *Coerência, referenciação e ensino.* São Paulo: Cortez.
- Cavalcante, R. C. (2000). *Cordel.* São Paulo: Hedra.

- Coscarelli, C. & Novais, A. (2010). Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, 45(3), 35-42.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: Teoria e prática* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Costella, A. F. (2002). *Para apreciar a arte: Roteiro didático* (3ª ed.). São Paulo: Editora SENAC.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler* (Trad. L. Scliar-Cabral). Porto Alegre: Penso.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Maranhão, L. (1981). *O folheto popular: Sua capa e seus ilustradores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Passarelli, L. (2012). *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos.
- Roiphe, A. (2011). Folheto de cordel: um gênero verbo-visual. In A. Roiphe & M. A. Fernandez (Orgs.), *Gêneros textuais: Teoria e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (pp. 113-135). Rio de Janeiro: Rovelte.
- Roiphe, A. (2013). *Forrobodó na linguagem do sertão: Leitura verbovisual de folhetos de cordel*. Rio de Janeiro: Lamparina FAPERJ.
- Roiphe, A. (2017). O jogo na aula de literatura. In A. Roiphe (Org.), *Literatura em jogo: Proposições lúdicas para as aulas de português* (pp. 11-24). Aracaju: Criação.
- Roza, E. S. (2017, setembro 28). Valeriano Felix dos Santos, as marcas de um poeta riachãoense. *Jornal da Cidade*, 13.489, Cidades, B-6.
- Roza, E.S. (2018). *Cordel, letramento literário e verbo-visualidade: três conceitos, um autor, uma história, um folheto* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Santos, J. (2014). *Riachão do Dantas: Nossa terra, nossa história*. Pará de Minas, MG: VirtualBooks, Editora.
- Santos, V. F. (2016). *A mulher que se casou dezoito vezes*. Recuperado de <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=95013>.
- Santos, V. F. (s/d a). *A mulher que se casou dezoito vezes....* São Paulo: Editora Luzeiro.
- Santos, V. F. (s/d b). *De volta ao ninho antigo*. Salvador: Tipografia São Judas Tadeu.
- Terra, R. (1981). *A literatura de folhetos nos fundos Villa-lobos*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros - USP.
- Terra, R. (1983). *Memória de lutas: Literatura de folhetos do Nordeste (1893 a 1930)*. São Paulo: Global Editora.

LEITURA, EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E PERFIL DO CIDADÃO PARA O SÉCULO XXI

Cristina Manuela Sá

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

INTRODUÇÃO

Neste texto, reunimos reflexões suscitadas pela leitura atenta e crítica de um documento de trabalho do Ministério da Educação – intitulado *Perfil dos alunos para o séc. XXI* – relativo ao perfil que os alunos portugueses deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória (Gomes *et al.*, 2017). Cruzamo-las com reflexões nossas sobre o contributo que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna poderão dar para este esforço. Tendo em conta o tema central do encontro, demos particular relevância aos aspetos relacionados com a compreensão na leitura.

O PERFIL DO CIDADÃO PARA O SÉC. XXI

Este documento apresenta linhas orientadoras, que deverão ser adotadas em todos os níveis de escolaridade do sistema educativo português e que assentam em vários aspetos.

Antes de mais, são apresentados alguns princípios fundamentais relacionados com (cf. Gomes *et al.*, 2017, pp. 8-9):

- *A promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (Incluir como requisito de educação), logo sustentável (Contribuir para o desenvolvimento sustentável);*
- *A defesa de um saber holístico, ligado à promoção de um perfil de base humanista, caracterizado pela vontade de valorizar o saber, capaz de gerar soluções para problemas sociais;*
- *A adoção de uma abordagem transversal do processo educativo, focada no desenvolvimento de competências-chave e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação, caracterizado através das fórmulas *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens, Educar ensinando com coerência e flexibilidade e Garantir a estabilidade.**

Somos particularmente sensíveis a este último princípio, dado que, há anos (pelo menos desde 2004), que – na esteira de autores internacionais (por exemplo: McCallion, 1998; Rey, 1996) e nacionais (Valadares, 2003) – vimos defendendo uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua materna que comporta duas vertentes (cf., por exemplo, Sá, 2012):

- *A valorização do ensino e aprendizagem da LP como um garante do desenvolvimento de competências transversais – nomeadamente ligadas à comunicação oral e escrita – essenciais para a vida em sociedade (com destaque para as esferas interacional e profissional) e, de forma mais restrita, para o sucesso académico;*
- *Paralelamente, a valorização do contributo que o ensino e aprendizagem das restantes áreas curriculares poderá dar para um melhor domínio da língua portuguesa, já que implica o seu uso com finalidades que implicam o recurso à comunicação oral e escrita (cf. por exemplo, Sá, 2017a, 2018a, 2018b).*

CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS INOVADORAS

A nossa reflexão sobre o documento em apreço permitiu-nos constatar que o projeto de educação que deverá conduzir ao desenvolvimento do perfil do aluno para o séc. XXI requer práticas pedagógico-didáticas inovadoras centradas (Gomes *et al.*, 2017, p. 18):

- Em vivências democráticas, assentes na realização de projetos intra ou extraescolares, concretizados através de atividades realizadas “*de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela*”, promovendo a colaboração, que gera “*a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio*”, implicando a tomada de decisões, a escolha de opções, o confronto de pontos de vista, devidamente fundamentados, e visando a resolução de problemas e criando, em contexto escolar, “*espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente*”;
- Na valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, promovido através da abordagem dos conteúdos de todas as áreas curriculares “*associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados*”, de um ensino baseado na “*observação, questionamento da realidade e integração de saberes*”, feito de forma intencional, em contexto escolar e extraescolar e do recurso a formas de trabalho, técnicas e recursos diversificados;
- Na defesa de uma abordagem transversal do processo educativo, associada a um sistema de avaliação que valorize a livre iniciativa “*incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade*”.

Também nós temos pautado a nossa atuação como docente e formadora de profissionais da Educação pela aposta:

- Numa pedagogia de projeto (Sá, 2014a, 2014b);
- Na valorização simultânea da colaboração e da autonomia (Macário, Sá & Moreira, 2014; Macário & Sá, 2016);
- Em vivências que impliquem a tomada de decisões, a escolha de opções, o confronto de pontos de vista, devidamente fundamentados, visando a resolução de problemas (Sá, 2017b, 2017c) e contribuindo para o desenvolvimento do Pensamento Crítico (Sá, 2016a, 2017d);
- Na valorização de um saber holístico, que associa o ensino e aprendizagem da língua materna ao de outras áreas curriculares para gerar soluções para problemas educativos (Sá, 2013a, 2014c, 2017e; Sá & Martins, 2008);
- Na definição de um sistema de avaliação, que promove o desenvolvimento de competências transversais ligadas à comunicação oral e escrita, mas também à autonomia e à colaboração através do recurso a formas de trabalho, técnicas e materiais diversificados (Sá, 2013b, 2013c, 2015, 2016b).

CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS PARA A PROMOÇÃO DESTES PERFIL

O documento em apreço também refere competências transversais a desenvolver em todas as áreas curriculares, nomeadamente através de um esforço concertado que se pode traduzir na aposta em projetos interdisciplinares e até transdisciplinares (cf. Gomes *et al.*, 2017, pp. 12-17).

Para cada uma dessas competências, são apresentados *descritores operativos* (cf. Gomes et al., 2017, pp. 19-24).

Alguns deles (competências/descritores operativos) podem ser diretamente relacionados com o ensino e aprendizagem da língua materna, como é o caso dos que a seguir referimos:

- *Linguagens e textos*, correspondendo à “*Utilização eficaz dos códigos para exprimir e representar conhecimento em diversas áreas do saber conduzindo a produtos linguísticos, [...] artísticos [...]*” (Gomes et al., 2017, p. 13) e implicando descritores como *Usar linguagens verbais para significar e comunicar, construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências* e *Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos* (cf. Gomes et al., 2017, p. 19);
- *Informação e comunicação*, descrita como “*Seleção, análise, produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimentos em diferentes formatos*” (Gomes et al., 2017, p. 13) e ligada a descritores como *Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência, Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma* e *Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);
- *Raciocínio*, visto como “*Processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento [que é necessário expressar e divulgar]*” (Gomes et al., 2017, p. 14) e associado a descritores como *Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões, Analisar criticamente as conclusões* e *Reformular as estratégias adotadas, o que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);
- *Resolução de problemas*, perspectivada como “*Capacidade de encontrar respostas para uma nova situação mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões*” (Gomes et al., 2017, p. 14) e ligada a descritores como *Testar* e *Usar modelos para diversas finalidades* e *Avaliar produtos a partir de critérios, recorrendo eventualmente à interação verbal oral/escrita/multimodal* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);
- *Pensamento crítico*, descrito como a capacidade de “*Observar, identificar, analisar, dar sentido às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis*” (Gomes et al., 2017, p. 14) e associado a descritores como *Usar critérios para apreciar* e *Construir argumentos para ancorar posições, o que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);
- *Usar critérios para apreciar* e *Construir argumentos para ancorar posições, o que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21) e ligada a descritores como *Concetualizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);
- *Relacionamento interpessoal*, descrito como “*Interação em diversos contextos sociais e emocionais*” (Gomes et al., 2017, p. 15), associado a descritores como *Envolver-se em conversas formais e informais, Relacionar-se em grupos presencialmente/a distância, Desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda* e *Resolver problemas de natureza*

- relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);
- *Sensibilidade estética e artística*, definida como “*Fruição das diferentes realidades culturais e desenvolvimento da expressividade individual*” (Gomes et al., 2017, p. 16) e ligada a descritores como *Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais* (cf. Gomes et al., 2017, p. 23);
 - *Desenvolvimento pessoal e autonomia*, descrito como “*Processo conduzindo ao desenvolvimento da capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento*” (Gomes et al., 2017, p. 15) e associado a descritores como *Desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios* e *Expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos* (cf. Gomes et al., 2017, p. 22).

CONTRIBUTO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM COMPREENSÃO NA LEITURA PARA A PROMOÇÃO DESTE PERFIL

É este o aspeto que pretendemos desenvolver neste texto e que nos levou à reflexão que passamos a apresentar.

De facto, no âmbito do ensino e aprendizagem do Português como língua materna, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura pode ser diretamente relacionado com algumas das competências transversais referidas no *Perfil do aluno para o séc. XXI* e também com descritores operativos sugeridos para as desenvolver (Gomes et al., 2017).

Na nossa ótica, tal acontece com os seguintes pares de competências transversais-descretores operativos:

- *Linguagens e textos -Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna)* (cf. Gomes et al., 2017, p. 19), descritor que corresponde a um dos objetivos do ensino e aprendizagem da língua materna desde os primeiros anos de escolaridade e que, dentro de certos limites, já se pode contemplar na própria Educação Pré-Escolar, através da exploração e desenvolvimento da literacia emergente;
- *Informação e comunicação - Pesquisar sobre temas do seu interesse, Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais e Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20), visto não ser difícil realizar atividades de leitura que vão ao encontro destes descritores operativos, nomeadamente na fase de pré-leitura (como uma forma de motivar os alunos para a abordagem do texto que se pretende explorar) e também na de pós-leitura (a fim de ampliar a informação recolhida a partir da exploração do texto lido);
- *Raciocínio - Formular/analisar/responder a questões e Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20), remetendo o primeiro descritor para uma atividade clássica da aula de Português de todos os níveis de escolaridade, quando está em causa a compreensão na leitura, e podendo o segundo ser associado a uma atividade de pesquisa a realizar na fase de pós-leitura, aquando da exploração de um texto ou conjunto de textos;
- *Resolução de problemas - Generalizar conclusões de uma pesquisa* (cf. Gomes et al., 2017, p. 20); embora este descritor esteja mais diretamente ligado à expressão/produção (oral e escrita), que permite comunicar a outrem os resultados que obtivemos a partir de uma pesquisa que realizámos, também é verdade que a sua concretização pode implicar a compreensão na leitura, até

- porque as várias vertentes da comunicação oral e escrita são indissociáveis, logo estão em permanente interação;
- *Pensamento crítico - Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21); eis descritores operativos que seria bem importante pôr em ação aquando do exercício da compreensão na leitura e que, geralmente, são contemplados por atividades rotineiras (como a célebre *análise e interpretação de texto*, que obedece sempre ao mesmo esquema e pouco tem em conta a especificidade do texto em questão) frequentemente reservadas em exclusividade ao texto literário;
 - *Pensamento criativo - Apreciar a exequibilidade de ideias, que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21); a própria formulação do descritor operativo remete para a comunicação oral e escrita, logo abrange também a compreensão na leitura; de facto, a apreciação da exequibilidade de ideias pode passar pela leitura de textos em que estas são apresentadas e a reflexão (individual ou em grupo mais ou menos alargado) sobre estes numa fase de pós-leitura;
 - *Relacionamento interpessoal - Considerar diversas perspetivas e Criar consensos* (cf. Gomes et al., 2017, p. 21); as atividades de compreensão na leitura podem passar pela exploração de textos de diversos tipos/géneros – logo com variadas finalidades – e – é claro – apresentando várias perspetivas sobre o mesmo problema; pode-se trabalhar com textos literários (por exemplo, *Thérèse Desqueyroux*, de François Mauriac, ou *To the lighthouse*, de Virginia Wolf, por exemplo, a propósito do papel a desempenhar pela mulher na sociedade) ou não-literários (por exemplo, explorando os programas eleitorais das listas de candidatos à associação de estudantes da escola que os alunos frequentam);
 - *Sensibilidade estética e artística*, que associamos ao facto de a leitura se aplicar às manifestações artísticas que derivam da expressão/produção escrita, trabalhadas na Educação Literária.

Parece, assim, estar comprovado o contributo que a compreensão na leitura pode dar para o desenvolvimento de uma boa parte das competências integradas no perfil do aluno para o séc. XXI.

NOTAS

¹A apresentação deste trabalho foi financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIO/ CED/00194/2013.

²No parecer sobre este documento que enviamos à Associação de Professores de Português (Sá, 2017f), na altura em que este foi disponibilizado pelo Ministério da Educação para discussão pública, assinalámos estes descritores como o seu ponto mais fraco, já que não são suficientemente claros para levarem os atores educativos (professores, alunos, responsáveis educativos e encarregados de educação) a pôr de parte uma conceção tradicional do processo de ensino e aprendizagem que parece cada vez mais forte e arraigada (cf. Sá, 2010).

³Já nos pronunciámos sobre a pertinência destas relações num texto publicado anteriormente (Sá, 2018c).

REFERÊNCIAS

- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., & Pedroso, J. V. (2017). *Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2016). Collaboration in initial teacher training for constructing didactic knowledge: a study in Higher Education. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 9(2), 293-307. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v9n2.2751>
- Macário, M. J., Sá, C. M., & Moreira, A. (2014). Colaboração em fóruns de discussão online para construir conhecimento didático: um estudo na formação inicial de professores. *Indagatio Didactica*, 6(4), 96-111. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3025>

- McCallion, P. (1998). *Literacy across the curriculum*. London: Stationery Office Books.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Sá, C. M. (2010). Das intenções às concretizações: desafios e conflitos. Um estudo sobre uma oficina de formação. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. (pp. 111-132). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, C. M. (Org.) (2013a). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2013b). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior: a importância da avaliação formativa. In C. M. Sá, (Org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 157-186), Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2013c). Developing competences in Higher Education. *Indagatio Didactica*. 5(4), 85-103. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2526>
- Sá, C. M. (2014a). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior através da inovação na metodologia de ensino e aprendizagem. In C. M. Sá (Org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp. 198-220), Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2014b). Developing competences in Higher Education through innovation in the teaching methodology. *Indagatio Didactica*, 6(4), 7-23. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3020>
- Sá, C. M. (Org.) (2014c). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2015). Contributo da inovação na avaliação para o desenvolvimento de competências no Ensino Superior. In T. Estrela, C. Cavaco, M. J. Cardona, & P. R. Pinto, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*. (pp. 361-373). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal.
- Sá, C. M. (2016a). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas, *Revista Lusófona de Educação*, 32, 133-147. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>
- Sá, C. M. (2016b). Students’ involvement in assessment and the development of competences. *Indagatio Didactica*, 8(5), 41-58. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/4474>
- Sá, C. M. (2017a). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências, *Comunicações*, 24(1), 11-21. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>
- Sá, C. M. (2017b). Fóruns de discussão e aprendizagem colaborativa: representações de estudantes. In M. J. Gomes, A. J. Osório, & A. L. Valente (Orgs.), *Livro de Atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017*. (pp. 1329-1342). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Recuperado de

- http://www.nonio.uminho.pt/challenges/wp-content/uploads/2017/06/atas_challenges_2017_978-989-97374-5-7.pdf
- Sá, C. M. (2017c). Forums and the reflection on teaching/learning the mother tongue: Conceptions of students. In *ICLEL 2017 Conference Proceeding Book*. (pp. 27-31). s.d./s.l. Recuperado de <https://www.iclel.com/iclel-17-conference-pr-book>
- Sá, C. M. (2017d). Fóruns de discussão y desarrollo del pensamiento crítico: concepciones de estudiantes. In *Memorias del III Seminario Internacional del Pensamiento Crítico*. Manizales: Universidade de Caldas.
- Sá, C. M. (Org.) (2017e). *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/16813>
- Sá, C. M. (2017f). *Parecer sobre o Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia.
- Sá, C. M. (2018a). *Global education, sports and teaching Portuguese language: A dynamic relationship*. Comunicação apresentada no *Seminário Sports in a Mobile World*. 21 e 22 de junho de 2018, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sá, C. M. (2018b). *Portuguese language, didactics and engineering: An (im)probable relationship*. Comunicação apresentada no *3rd CISPEE*. 27 a 29 de junho de 2018, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sá, C. M. (2018c). Projetos em Educação em Português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI. *Investigar em Educação*, 8(2) [no prelo].
- Sá, C. M., & Martins, M. E. (Orgs.) (2008). *Atas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].
- Valadares, L. (2003). A transversalidade da Língua Portuguesa. *Coleção Cadernos do CRIAP*, 35. Porto: Edições ASA.

LER PARA ENSINAR A LER: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DE PORTUGUÊS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Maria Salete

Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú

INTRODUÇÃO

No âmbito escolar é consenso que a responsabilidade pela formação de leitores seja atribuída a professores de Língua Portuguesa, mesmo devendo ser de todas as áreas. Paradoxalmente, na visão de Bagno (2008), a formação dos professores de português é catastrófica. Para agravar esse fato, o autor observa que os acadêmicos do curso de Letras têm um histórico de letramento familiar muito reduzido, não são falantes da norma de prestígio que terão que ensinar e poucos dominam a leitura e a escrita. Corroborando esses fatos, resultados de pesquisa acerca do conjunto das habilidades de leitura de alunos de Letras, realizada por Finger-Kratochvil e Baretta (2015, p. 451), “evidenciam a fragilidade no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de nossos sujeitos, revelando uma bagagem insuficiente para o trabalho com a leitura em domínios mais complexos da esfera do letramento”.

As dificuldades de leitura apresentadas por acadêmicos de licenciaturas apontadas em diversos estudos parecem que não são resolvidas no exercício profissional, considerando-se os resultados do Exame Nacional de Acesso ao ProfLetras - mestrado profissionalizante em Letras – realizado em universidades federais e estaduais de todo o território nacional, de 2013 a 2016, dirigido a professores da área: nesse quadro, os resultados mostram que, em média, 77% dos candidatos não atingiram nota sete na prova de compreensão leitora, média exigida para aprovação em leitura, sendo eliminados do processo de seleção.

Por esses dados, observa-se que a educação básica não tem dado conta da formação leitora de seus estudantes, enquanto a universidade, esperando que os ingressantes sejam leitores competentes, parece não considerar, tomando por base seu currículo, que seja seu papel fomentar a formação em relação a essa competência. Assim, num círculo vicioso, os formados em licenciaturas, principalmente Letras, voltam ao espaço escolar com as mesmas dificuldades em leitura e reproduzem em sala de aula as falhas de sua trajetória formativa que podem ter como consequência a baixa competência leitora de seus alunos.

Uma das principais dificuldades de leitores com baixa competência é identificar as informações principais, distinguir das secundárias e chegar à macroestrutura do texto de uma forma representativa e simplificada (Kintsch, 1998; Winograd, 1984). Consequentemente, esses leitores apresentam dificuldades em tarefas de elaboração de resumo. Texto muito comum em qualquer nível de formação, o resumo é solicitado como atividade de retextualização após a realização de leituras sugeridas pelos professores, como forma de avaliar a compreensão do texto lido, ou, por parte do aluno, como estratégia de aprendizagem, além de ser um gênero comum também em outras esferas sociais (Salete, 2004). Esse tipo de tarefa, na visão de Van Dijk (2000), representa o processo de compreensão textual do leitor-resumidor, visto que o processo de leitura é baseado na redução do texto-fonte até chegar a sua estrutura global, ou macroestrutura. Para que o leitor seja capaz de resumir de forma eficiente, entre outras habilidades, deve ser capaz de identificar as macroproposições semânticas do texto-fonte, por meio de operações mentais denominadas macrorregras (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983). Segundo esses autores, diante da impossibilidade de retenção integral do texto, as macrorregras de sumarização são empregadas inconscientemente pelo leitor no intuito de identificar o que é relevante ou secundário durante a leitura. Diversas pesquisas têm defendido que a aprendizagem das macrorregras de redução e combinação pode representar uma importante

estratégia para sumarização de textos, melhorando a compreensão os textos lidos. Todavia, esta pesquisadora, ao longo de mais de vinte e cinco anos de docência tanto no Ensino Médio, quanto no superior, tendo analisado diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, não encontrou nenhum que apresentasse as macrorregras como conteúdo de ensino, tampouco encontrou tal conteúdo nas ementas das disciplinas voltadas à leitura e produção textual, presentes nos cursos de formação de professores em que atuou por mais de quinze anos. Pode-se, pois, acrescer a constatação de Machado *et al.* (2004, p.13) de que a dificuldade na produção de resumos se deve “à falta de um ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado” o fato de que também inexistente um ensino sistemático das macrorregras, pois o desconhecimento dessas estratégias conduz às dificuldades mencionadas por Machado *et al.*. Assim, não tendo adquirido esse conhecimento ao longo de sua formação, leitores revelam dificuldades em reduzir e hierarquizar as ideias de um texto ao elaborar resumos, o que é um indicativo de dificuldade de compreensão leitora.

Na presente pesquisa, propôs-se o desenvolvimento de oficinas de leitura para oportunizar formação específica relativa ao ensino de macrorregras de sumarização, construção e integração para professoras de Língua Portuguesa, de modo a trazer para o plano da consciência tais processos, necessários à elaboração de resumos, gênero utilizado tanto como estratégia de leitura, quanto instrumento de avaliação do desempenho leitor, num enfoque metacognitivo.

MACRORREGRAS PARA SUMARIZAÇÃO – ESTRATÉGIAS PARA RESUMIR

As macrorregras, um conjunto de regras específicas de mapeamento semântico, constituem operações mentais que incidem sobre a decisão acerca do que é mais relevante num texto (Kintsch & Van Dijk, 1978). Ao resumidor, cabe determinar quais sequências constituem a essência e quais se caracterizam como informações secundárias.

Esse ponto da teoria é especialmente importante para a presente pesquisa, uma vez que diz respeito às operações mentais realizadas pelos leitores para compreender e resumir um texto, além de servir como meio para avaliar a sua compreensão.

A microestrutura de um texto se transforma em macroestrutura a partir de regras aplicadas, automática e inconscientemente, sobre o significado das sentenças ou sequências de sentenças expressas no texto, suprimindo-as ou combinando-as sob certas condições, gerando assim macroproposições, isto é, unidades semânticas globais (Van Dijk & Kintsch, 1983).

As macrorregras procuram dar conta da apreensão do sentido global, de forma que o produto desse processo é o resumo do texto lido. Desta forma, constituem operações que selecionam, reduzem, generalizam e reconstróem proposições em outras menores e mais abrangentes (Van Dijk, 2000).

Inicialmente, as macrorregras propostas por Kintsch e Van Dijk (1978) eram: (i) apagamento; (ii) generalização e (iii) construção. Posteriormente, Van Dijk (1980), Van Dijk e Kintsch (1983) ampliaram o conceito classificando as macrorregras em: apagamento, seleção, generalização e construção/integração.

Pelo fato de essa classificação ser a base para o desenvolvimento das oficinas previstas no presente estudo, passa-se a sua explicação pormenorizada:

- 1) Apagamento - regra essencial para a redução da informação opera em todos os casos em que as outras regras não se aplicam: é também a regra mais simples e mais geral. Pela macrorregra de apagamento, apagam-se as proposições que denotam uma propriedade acidental de um referente do discurso, não necessária a sua interpretação. Deste modo, por meio dessa regra são eliminadas todas as proposições da base textual que não são relevantes para a interpretação de outras proposições do discurso. Essa regra indica que apenas as proposições que são textualmente pertinentes por desempenhar um papel na interpretação de outras proposições devem permanecer; as outras podem ser

apagadas. As proposições suprimidas denotam detalhes irrelevantes para o sentido global do discurso. Van Dijk (1980) observa que a formulação do macrorregra de apagamento é mais ou menos negativa pelo fato de que algumas informações serem perdidas. Assim, o autor chama de ‘apagamento fraco’ a supressão de detalhes pouco relevantes, como detalhes descritivos, observações casuais e ilustrações e denomina de ‘apagamento forte’ a supressão de detalhes localmente relevantes, isto é, a exclusão de proposições que, mesmo sendo importantes para a interpretação local, são redundantes ou óbvias e podem ser recuperadas por meio de inferências e ativação do conhecimento prévio do leitor. Desta forma, como exemplifica Solé (2009):

(1) Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho.

Aplicando-se a regra de apagamento obtém-se:

(1) Laura desceu até a praia e ~~estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água~~ tomou banho.

Laura é o tópico sentencial nas duas proposições, uma vez que é o argumento dos predicados “descer” e “estender”. Aplicando-se a regra de apagamento em detalhes descritivos irrelevantes para o resumo, elimina-se a toalha amarela e o fato de ter “estendido a toalha na areia”, por não representarem um fato globalmente importante e, mesmo sendo importante para a coerência local, podem ser inferidas. Na segunda sentença ocorre o mesmo, nas duas proposições “Laura” é o argumento dos predicados “entrou” e “tomou”. Entrar na água pode ser apagado, ainda que exerça uma função na coerência local por estabelecer relação de conexão entre as duas sentenças, por ser inferida na proposição “tomou banho”.

Brown e Day (1983) denominam a macrorregra de apagamento como regra de supressão, mas também consideram a sua dualidade. Para as autoras, a primeira é a omissão de informações triviais para a construção do sentido, a segunda é eliminação de informações redundantes do texto.

- 2) Seleção – Segundo Van Dijk (1980), à medida que se lê, apagam-se proposições irrelevantes (apagamento) e, conseqüentemente, selecionam-se as relevantes (seleção). A macrorregra de seleção também possui uma variante: a regra zero (zero rule), uma vez que como algumas proposições do texto já carregam significados gerais, elas são macroproposições e não passam por regras de redução semântica. Pela macrorregra de seleção escolhem-se, a partir de uma base textual, todas as proposições que são condições de interpretação de proposições. Assim, ao eliminar as proposições “estendeu sua toalha amarela na areia” e “entrou na água” o leitor selecionou as proposições que julga mais relevantes para a elaboração do resumo.
- 3) Generalização - é a substituição de uma seqüência de itens ou proposições por um único item ou proposição imediatamente superior a eles, capaz de abrangê-los em um único conceito. No exemplo ‘A menina brincava com a bola, com a boneca, com os bichinhos de pelúcia’, um termo generalizante do mesmo campo semântico pode substituir as palavras em destaque, resultando em ‘A menina brincava com brinquedos’.

Enquanto a regra de generalização abstrai das propriedades objetos, propriedades ou relações, a regra de apagamento exclui proposições de uma determinada base textual.

Para Van Dijk (1980), a redução da informação semântica ocorre na regra de apagamento e também na de generalização, sendo que enquanto na primeira a informação é excluída da macroestrutura textual, na segunda há a abstração dos componentes de

significados dos predicados de uma sequência de proposições em uma nova proposição que irá integrar a macroestrutura. abrangente que se integrará à macroestrutura.

- 4) Construção/integração – segundo essa regra, deve-se construir uma proposição que denote desdobramentos do mesmo fato denotados por cada uma das proposições, substituindo-as. Assim, as proposições de ‘Eu fui ao aeroporto, comprei uma passagem, e viajei’ pode ser substituída por: ‘Eu viajei de avião’. Assim, por essa regra, uma nova proposição representando um fato global substitui uma sequência de proposições. Nesse processo, produz-se uma informação nova inferida durante a leitura que substitui outras com denotações parciais do mesmo episódio, constantes no texto (Solé, 2009). A Integração, do ponto de vista do processamento do discurso, organiza a informação que é corretamente relacionada. Assim, durante sua aplicação a partir de uma sequência de proposições, em que uma é integrada à outra, omite-se a informação mais específica que é uma sequência natural da outra. Como exemplo, em "Eu viajei para São Paulo." pode-se omitir as proposições “Eu arrumei a mala, comprei a passagem e viajei para São Paulo”.

As regras de generalização e construção, implicam, igualmente, uma operação de substituição, ambas incidem sobre material essencial e constituem um processo de construção. No caso da generalização o material linguístico é substituído por um superconceito. Já no caso da regra de construção, o material considerado é combinado, inferindo-se dele uma macroproposição. O material sobre o qual incide a regra de construção é o mesmo da regra de seleção, porém, nesta, esse material é simplesmente apagado, mantendo-se a proposição mais geral; naquela, a proposição mais geral deve ser inferida.

Além disso, essas duas regras permitem substituir uma informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo. Brown e Day (1983) acrescentam que, para generalizar, o leitor pode usar um superordenado de forma eficiente ou ineficiente; para explicar a diferença entre ambos, exemplificam usando unidades do texto utilizado em sua pesquisa referente a flores do deserto: margaridas, papoulas, malmequeres e lírios, que, se substituídos pela unidade flores, essa será considerada um superordenado eficiente, caso seja substituído por ‘sementes’ será um superordenado ineficiente. Já pela regra de construção substitui-se uma sequência de fatos ou proposições por uma única que possa ser presumida a partir delas, também por critério semântico. Assim, na frase ‘Pedro comprou a mala e a passagem, correu para casa, arrumou as roupas, ligou para um táxi e foi para o aeroporto. Todas essas ações praticadas remetem a macroproposição: ‘Pedro viajou’.

Em síntese, a regra de construção consiste na substituição de um grupo de proposições por uma proposição genérica que abarca aquele grupo e que não está no texto. Nesse sentido, construir e integrar exige a elaboração de uma nova proposição não presente no texto, que substitui as anteriores.

Considerando essas operações necessárias à tarefa de sumarizar, pode-se dizer que os leitores leem estrategicamente, visando depreender a macroestrutura do texto, são, assim, capazes de inferir o tema e a mensagem do texto, chegando desta forma a uma compreensão global do texto e não apenas local.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo enquadra-se no tipo pesquisa experimental antes-depois, na definição de Fonseca (2002) e também como pesquisa do tipo quase experimental, na definição de Gil (2010). No intuito de atingir os objetivos estabelecidos, o teste de compreensão antes e depois constituiu-se de resumos, uma vez que para reduzir o número de proposições textuais a fim de chegar à macroestrutura, a qual representa o significado global de um texto, o leitor precisa necessariamente compreender o texto (Hutchins, 1983; Kintsch, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch 1983; Winograd, 1984).

Em relação às participantes, este estudo abrange uma amostra de 06 (seis) professoras da disciplina Língua Portuguesa de escolas públicas dos municípios de Balneário Camboriú e Camboriú - Santa Catarina, que atuam (ou atuaram) também como avaliadoras das redações do Enem nesses municípios nos últimos cinco anos.

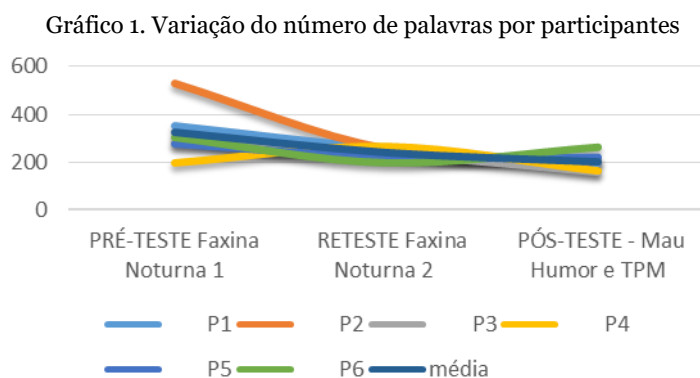
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise estatística dos resumos

Neste estudo, contabilizou-se a contagem de palavras de cada grupo submetido a teste (pré-teste, reteste e pós-teste), sendo que para avaliação e análise descritiva tornou-se necessária a comparação estatística.

É importante ressaltar que o baixo número de palavras de um resumo é indicativo da aplicação de regras de redução, no entanto, a redução do número de palavras *per se* não significa que todas as macrorregras foram empregadas, e se foram, se esse emprego foi correto, daí a necessidade da análise qualitativa que será realizada posteriormente. Ainda assim, para o presente estudo, elaborou-se um quadro comparativo mostrando o número de palavras de cada resumo para possibilitar a análise da evolução do desempenho de cada participante em relação à redução do texto fonte, a exemplo do que se poderá observar em relação à participante 2, que no resumo do pré-teste eliminou apenas 31 palavras, no reteste, resumindo o mesmo texto, eliminou 304 palavras, mantendo redução significativa no pós-teste.

No Gráfico 1 e na Tabela 1, observam-se a variação do número de palavras por participantes.



O Gráfico 1 mostra que a média de variação do número de palavras ficou em torno de 320 palavras no pré-teste, 238 no reteste e 200 no pós-teste. Considerando que o texto fonte do pré-teste e reteste tinha 562 e que o texto fonte do pós-teste tinha 542 palavras, percebe-se que a redução ocorrida no reteste e pós-teste são próximas e bem maior que no pré-teste.

Pelo Gráfico 1, constata-se que, no que tange à redução de palavras, o ensino de macrorregras realizado na fase de intervenção produziu efeitos significativos comparados com os resultados do pré e do pós-teste.

Nesta análise, também utilizou-se para a comparação entre as médias e identificação de possíveis diferenças estatísticas das quantidades de palavras contadas a Análise de Variância (ANOVA) com índice de significância de 5% ($p < 0,05$). Para a identificação pontual de quais os testes realmente apresentaram diferenças entre si, utilizou-se o teste de Tukey, também com 5% de significância ($p < 0,05$).

Na Tabela 1, observam-se os dados referentes à contagem de palavras de cada teste, as médias e os valores de dispersão determinados em termos de desvio padrão (S) e coeficiente de variação de Pearson (CV).

Tabela 1 : Estatísticas descritivas das variáveis- número de palavras por resumo

PARTICIPANTES	PRÉ-TESTE	RETESTE	PÓS-TESTE
	Faxina Noturna (562 pal)		Mau Humor e TPM (542 pal.)
P 1	352	256	196
P 2	531	258	204
P 3	280	233	157
P 4	195	265	161
P 5	275	222	221
P 6	303	199	263
Média	323	239	200
Desvio Padrão (S)	114	25	40
Coefficiente de Variação de Pearson (CV)	35%	11%	20%

Quanto maior for o desvio padrão em relação à média, maior a dispersão dos dados naquela variável específica. Assim, na variável “pré-teste” Faxina Noturna 1, o desvio-padrão é bastante elevado (CV=35%), o que indica que houve muita variabilidade entre os participantes nesse caso. No reteste, nota-se que o desvio-padrão diminuiu de 114 palavras para 25 (CV=11%), o que indica que os participantes ficaram mais próximos entre si no reteste.

Análise estatística da macroestrutura

Para realizar a análise quantitativa atribuiu-se pontuação positiva às ideias consideradas relevantes para a construção do sentido global, e pontuação negativa às ideias irrelevantes, aos detalhes desnecessários mantidos pelas participantes nos seus resumos, mas que foram descartadas pelas professoras colaboradoras. A decisão de avaliar quantitativamente por meio da atribuição de pontuação foi no intuito de observar os efeitos do ensino das macrorregras esperando-se que haja redução da pontuação negativa e o aumento da pontuação positiva após a intervenção.

A Tabela 2 apresenta a pontuação atingida pelas participantes no pré-teste, reteste e pós-teste.

Tabela 2. Pontuação relativa à identificação das ideias

PARTICIPANTES	PRÉ-TESTE Faxina	RETESTE	PÓS-TESTE
	Noturna (562 pal)	Faxina Noturna	Mau Humor e TPM (542 pal.)
P 1	-9,0/+5,0	-2,0/+10,0	-1,0/+8,5
P 2	-7. 0/+ 6. 5	-4. 0/+9. 0	-1. 0/+8,5
P 3	-5. 0/+8. 0	-4. 0/+ 9. 0	-2. 0/+8. 0
P 4	-3. 5 /+5. 0	-2. 0/+ 9. 0	-1. 0/ +4. 5
P 5	-4. 5/+5. 0	-3. 0/+8. 0	-1. 0/+8. 0
P 6	-4. 0/+6. 5	-3. 0/+ 9. 0	-2. 0/+9. 0
Média	-5,5/6,0	-1,3/7,8	- 3,0/9,0
Desvio Padrão	-2,1/1,2	- 0,5/1,6	-0,9/0,6
Coefficiente de Variação de Pearson	38,1/20,4	-38,7/ +21,1	29,8/7,0

Com base nos dados da Tabela 2, pode-se observar que a pontuação negativa é mais alta, portanto a manutenção de ideias irrelevantes foi maior no pré-teste, havendo redução no reteste, mas no pós-teste verifica-se que essa redução foi mais significativa, o que indica maior efeito da intervenção.

Análise qualitativa dos resumos

Os resumos foram analisados quanto à hierarquização das ideias, estabelecendo-se relações com a análise estatística relativa à macroestrutura e, eventualmente, ao número de palavras no sentido de confirmar se essa dificuldade assumida em reconhecer o que é relevante era real antes da intervenção e se houve efeitos.

A análise qualitativa de todos os resumos elaborados, permitiu constatar que o resultado do pré-teste, de maneira geral, parece confirmar a dificuldade em compreensão leitora assumida pelas participantes na aplicação do questionário, o desconhecimento acerca da necessidade do emprego consciente das macrorregras e o uso limitado de outras estratégias metacognitivas de leitura revelado pelas participantes ao responderem a parte do questionário relativa ao comportamento em leitura já apresentado.

Por outro lado, a evolução homogênea verificada na maioria dos resultados do pós-teste aponta para a convergência entre a aplicação das macrorregras e a identificação das ideias em seus respectivos graus de relevância, por parte das participantes, o que representa um indício de que houve aprendizagem e emprego consciente das macrorregras, principalmente a de apagamento e seleção, e, em menor escala, a de generalização e construção-integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou contribuir para melhorar a competência leitora de docentes de língua portuguesa num contexto histórico em que as novas demandas do mundo moderno exigem cada vez mais o desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Contudo,

resultados de avaliações em leitura mostram que os estudantes brasileiros estão muito aquém do esperado nessa área. Muitos desses alunos que, por falha do sistema educacional, não tiveram a oportunidade de desenvolver essa competência, ao se tornarem professores não têm condições de cumprir com seu papel de formadores de leitores. Na realidade desse círculo vicioso originou-se a presente pesquisa que buscou atacar pela base - o professor - um dos problemas decorrentes das falhas no ensino em leitura – a dificuldade de compreensão leitora revelada, entre outras tarefas, pela produção de resumos.

No intuito de contribuir para a formação continuada em leitura de um grupo de professoras que são consideradas socialmente responsáveis pela formação leitora de seus alunos, foram desenvolvidas oficinas para o ensino de macrorregras de sumarização no intuito de que, melhorando a sua própria competência em leitura, tenham melhores condições de formar outros leitores, seguindo o mote de que só se ensina o que se sabe.

Retomando o objetivo geral deste estudo, pode-se afirmar que quanto aos efeitos do ensino das macrorregras, por meio da análise comparativa entre pré-teste, reteste e pós-teste, foi possível constatar que houve uma evolução em relação às mudanças no comportamento leitor em tarefas de elaboração de resumos que resultaram em melhor compreensão leitora.

Nesse sentido, o ensino das macrorregras de sumarização aqui proposto, mesmo que tenha representado apenas um pequeno avanço em relação à compreensão leitora e à elaboração de resumos, permitiu diminuir a distância entre o conhecimento declarativo, que neste caso se traduz em saber dizer em que consiste a tarefa de elaboração de resumos e que estratégias devem ser empregadas, e o conhecimento de procedimental, acerca do saber fazer resumos.

Os resultados aqui apresentados corroboram a necessidade de formação continuada de docentes, não só visando preencher lacunas de sua trajetória formativa, mas também no sentido torná-los melhores leitores para que sejam melhores formadores de leitores. Somente a formação continuada proporcionará oportunidade de levar para a escola os achados de importantes pesquisas que têm ficado restritos ao mundo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Bagno, M. (2008). A catástrofe dos cursos de Letras. *Caros Amigos*, Novembro. Recuperado de http://marcosbagnos.com.br/site/?page_id=464.
- Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from the texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Finger-Kratochvil, & Baretta, L. (2015). A construção de habilidades de leitura do professor: o que traz na bagagem o aluno de letras? In *I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas* (pp. 447-454). Florianópolis: O formador de professores.
- Fonseca, J. (2002) *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hutchins, J. (1983) Summarization: some problems and methods. In K. P. Jones (Ed.), *Informatics-9. Proceedings of a Conference* (pp. 151-173). London: Aslib.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Machado, A., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola.
- Salete, M. (2004) Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. In *VI CELSUL*. Florianópolis: EDUFSC, 2004. Recuperado de

[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%8ANERO\(S\)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%8ANERO(S)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf)

Solé, I. (2009). *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes Médicas.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (1980) *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (1997) *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

Van Dijk, T. A. (2000). A caminho de um modelo estratégico de processamento do discurso. In T. A. Van Dijk, *Cognição, discurso e interação* (pp. 9-35). São Paulo: Contexto.

Winograd, P. (1984) Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.

O EFEITO DE HUMOR NA CONSTRUÇÃO DE PIADAS – UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

Diana Silva Santos¹ & Leilane Ramos da Silva²

¹ SEED, PROFLETRAS/Universidade Federal de Sergipe

² PROFLETRAS, Universidade Federal de Sergipe/CIEEd, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

A vida cultural e social da humanidade está intrinsecamente ligada às práticas comunicativas. Entende-se que o ser humano já nasce em um meio rodeado de ações verbais diversas e, nesse contexto, compreender o outro é algo desafiador.

Assim, o processo de compreensão exige dos indivíduos habilidade, interação e trabalho, pois não se trata de uma atividade natural ou de uma herança genética.

Dentro desse contexto, salienta-se a preocupação com a interpretação e a compreensão textual no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa. Logo, não se pode deixar de citar a colocação do Brasil entre os últimos no ranking, quando analisados alguns resultados de exames, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), embora criticado por avaliar países com realidades diferentes, caracteriza-se ainda como um importante instrumento de avaliação; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mostrou mais uma vez a incompatibilidade entre a aprendizagem considerada adequada e a etapa escolar dos alunos participantes desse exame.

Toma-se aqui como foco o resultado da aprendizagem de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Maria Montessori na última Prova Brasil, que contou com a participação de cinquenta e dois alunos do quinto ano, dentre os quais apenas seis demonstraram o aprendizado adequado no que concerne aos critérios da avaliação da citada prova, que direciona para os aspectos relativos à leitura e à interpretação de textos, enquanto os demais ficaram entre os níveis um e dois, ou seja, os mais baixos.

Diante de tal contexto, é urgente repensar em práticas direcionadas que possam contribuir para a resolução dessa problemática. Sabe-se que são muitos pontos a serem abordados, pois o trabalho com o ensino de língua transita entre as diferentes possibilidades de trabalhar a leitura, a compreensão e a produção textual.

A partir disso, observou-se numa turma de 7^o ano da citada escola, durante uma atividade de verificação de aprendizagem, proposta em sala de aula, no ano de 2017, que dos vinte e sete alunos, somente quatro conseguiram identificar, em questões objetivas, o efeito de humor presente em piadas, no entanto, apenas um conseguiu explicar isso por meio da escrita. Isso evidencia uma problemática pautada na dificuldade de compreender e identificar efeitos responsáveis pela construção do humor no gênero textual mencionado, bem como a dificuldade de expor isso através da escrita.

Assim, constatou-se que, mesmo suscitando o interesse dos alunos, a compreensão textual não foi bem-sucedida, o que causou certa frustração para eles. Nesse contexto, questiona-se: *como a identificação do efeito de humor pode funcionar como exercício para a compreensão textual?*

Tal questionamento está intrinsecamente ligado ao descritor da Prova Brasil “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”, que aparece tanto na prova de Língua Portuguesa destinada ao 5^o ano (D13), quanto naquela voltada ao 9^o ano (D16). Isso mostra a relevância do questionamento norteador deste trabalho, pois é uma habilidade que precisa ser desenvolvida no ensino fundamental.

No entanto, o livro didático, uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, mesmo apresentando uma seção, denominada “Passando a limpo”, que tem como objetivo, segundo o manual do professor presente na obra, avaliar habilidades

de leitura, de acordo com os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil, monopoliza a identificação do humor com atividades voltadas para o gênero tirinha.

Torna-se importante citar que o gênero tirinha aparece 38 vezes ao longo do livro, no entanto, relacionado ao descritor 16 (*Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados*), são seis ocorrências, das quais duas evidenciam o humor, como também atentam para o processo de construção dele. Por sua vez, o gênero piada aparece 1 vez na seção "Divirta-se", cujo objetivo é apresentar uma atividade lúdica, nesse caso, sugeriu-se a leitura do gênero.

Constata-se que não há uma abordagem expressiva voltada para a exploração do gênero piada, além disso, não há uma preocupação em explicitar quais os elementos responsáveis pela construção do efeito de humor.

Destarte, visto a importância de um ensino fundamentado no trabalho com textos diversos, além da relevância do estudo desse tipo de gênero em atividades que busquem o desenvolvimento de habilidades relativas à compreensão e à interpretação textual, é evidente a importância de trabalhar a piada, já que esse gênero aparece uma só vez na coleção citada, além de ser reduzido à função lúdica no contexto escolar, sem um tratamento didático relevante.

Possenti (1998) evidencia diferentes razões que comprovam a relevância de tomar as piadas como objeto de análise. Especificamente para os estudiosos da linguagem, o autor ressalta, do ponto de vista estritamente linguístico, que esse gênero serve como uma peça textual na qual podem ser exemplificados quaisquer domínios que uma teoria linguística tematize. Portanto, é inegável seu potencial para a contribuição do desenvolvimento linguístico do aluno.

A partir das ideias proferidas, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho: *verificar como a identificação do efeito de humor pode funcionar enquanto exercício de compreensão textual*. Com o propósito de atingir esse objetivo, estabeleceram-se como objetivos específicos: *i) conhecer a caracterização textual do gênero piada; ii) identificar quais são as estratégias utilizadas para a produção do efeito de humor; iii) desenvolver prática de produção textual, que funcionará aqui como uma ferramenta a serviço da compreensão leitora.*

A escolha do gênero foi fundamentada sob alguns critérios: apresenta estratégias textuais para provocar humor; não é trabalhado no livro didático; é constituído de textos curtos e bem aceitos pelos jovens, o que pode permitir o desenvolvimento de uma proposta de ensino motivacional e prazerosa; pode ser utilizado como representação sociocultural, já que, muitas vezes, expressam estereótipos e preconceitos, e isso possibilita o aprimoramento da compreensão da linguagem em uso, através da discussão e reflexão de elementos presentes nas práticas sociais.

Metodologicamente, este estudo orienta-se com base nos princípios da pesquisa-ação (Tripp, 2005), logo, o professor é visto como um agente ativo e reflexivo quanto a sua prática. Já o público-alvo deste trabalho é uma turma do Colégio Estadual Maria Montessori, localizado no município de Feira Nova, a 104km de Aracaju, capital de Sergipe.

A proposta didática consiste na produção de um caderno pedagógico que terá cinco etapas. A primeira será destinada ao reconhecimento do gênero piada, nessa fase, a reflexão sobre a importância do processo de produção, recepção e circulação de textos de humor, conforme propõe Marcuschi (2008); a segunda destinada à apresentação de piadas com atenção aos elementos que a constitui como gênero textual e os elementos linguísticos que a caracteriza como pertencente à sequência narrativa, conforme orienta Muniz (2004) e Marcuschi (2008); a terceira se preocupará com a identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada e, para isso, adotou-se como eixo basilar os estudos de Possenti (1998), Travaglia (1990) e Raskin (1987); na quarta etapa, ocorrerá a contação de piadas, aspectos como a entonação, colaboração, atenção, compreensão e produção textual serão considerados. Todavia, o foco é praticar integradamente a produção e a compreensão de texto; e para finalizar, será apresentada uma atividade lúdica, construída a

partir dos textos produzidos pelos alunos. Assim, pretende-se utilizar essa ferramenta final como um instrumento motivador para todo o processo da sequência proposta.

Portanto, este trabalho se caracteriza como diferente e desafiador por entender que o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não num conteúdo. Há uma preocupação maior com a explicação do “como” e não com o “porquê” do humor, e as atividades são voltadas para a compreensão desse processo.

Este projeto está organizado inicialmente com a apresentação da fundamentação teórica, ou seja, das teorias que embasaram a construção da proposta metodológica; na segunda parte, é exposta a metodologia para as propostas de atividades que servirão para a construção do caderno pedagógico, produto deste trabalho e, posteriormente, são apresentados os resultados esperados com a aplicação desta proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, os documentos norteadores do ensino evidenciam a eficiência comunicativa e a manifestação da língua na interação humana. Ressalta-se que a comunicação é entendida como um processo de interação entre locutor, aquele que expõe suas intenções comunicativas, e receptor, aquele que ouve e identifica tais intenções.

Isso propõe uma ressignificação para a prática de ensino. Assim, com o intuito de analisar e compreender efetivamente a língua, torna-se necessária uma concepção dela pautada na dinamicidade, fluidez, interação, uso efetivo, dependência do contexto de produção, da interpretação e das intenções comunicativas, conforme coadunam os princípios adotados por autores como Geraldí (2012), Marcuschi (2008) e Neves (1990).

Segundo Mari e Mendes (2007), o funcionamento de uma língua está intrinsecamente ligado à produção de sentido. Nesse âmbito, entende-se que a leitura é uma estratégia de produção de sentido, bem como uma atividade que exige que o sujeito-falante mobilize diferentes recursos, sejam eles linguísticos, sociais, cognitivos, mentais e físicos, para alcançar a compreensão de um texto. Para Marcuschi, “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (Marcuschi, 2008, p. 228).

Torna-se relevante, antes de trabalhar especificamente o gênero piada, explicitar que não adotaremos, conforme Marcuschi (2008) e Muniz (2004), como mais ou menos pertinente a expressão “gênero textual” ou “gênero discursivo”, bem como “texto” ou “discurso”, visto que há expressiva profusão de terminologias e teorias sobre essas questões, as quais este trabalho não comporta.

Muniz (2004) caracteriza a piada como um gênero, geralmente, curto, pertencente ao domínio humorístico. Para a autora, tanto a forma de apresentação do texto quanto o conteúdo veiculado nele assumem graus equivalentes de relevância. Assim, quanto à estrutura, a piada é constituída predominantemente pelo tipo narrativo, porque, na maioria dos casos, busca-se contextualizar fatores importantes, como lugar, tempo e personagens. Tais características são melhor explicadas:

Segundo estes autores, a maioria das piadas termina com um diálogo, para dar voz aos personagens. Porém, ainda segundo eles, é importante salientar que tanto os personagens quanto os diálogos nas piadas são mínimos, muito raramente os personagens excedem o número de dois, o mesmo se dando com os diálogos; estes, geralmente, possuem duas linhas ou até mesmo uma. É frequente também, precedendo o diálogo, virem algumas linhas contextualizando a narrativa, dando ao leitor alguma referência de lugar, tempo e, principalmente, dando alguma informação sobre a identidade social/cultural dos personagens. (Attardo & Chabanne, 1992, apud Muniz, 2004, p.107)

No que concerne à função, propósito comunicativo, a piada está associada à ideia de produzir humor, fazer rir, pois evidencia-se seu caráter lúdico, divertido, típico do que se espera de textos humorísticos. Constata-se que pode ser considerada sua primeira função,

mas há outra que tem o intuito de denunciar práticas discriminatórias ou mesmo perpetuá-las.

Em relação ao outro fator relevante, o conteúdo veiculado nas piadas, Possenti afirma que "elas versam sobre: sexo, política, racismo (e variantes que cumprem um papel semelhante, como etnia e regionalismo), canibalismo, instituições em geral (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte, desgraças [...]" (Possenti, 1998, p.25).

Com base no exposto, constata-se que o gênero piada carrega discursos polêmicos que funcionam em grande parte na base de estereótipos, ora devido a uma visão simplificada dos problemas ora porque assim se tornam compreensíveis com mais facilidade por determinados interlocutores, visto que esse gênero textual reproduz indiretamente discursos que já circulam de alguma forma na sociedade.

Assim, "o humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir" (Travaglia, 1990, p. 55). Isso salienta a importância de entender como o humor se caracteriza, como ele é construído.

Em consentimento às ideias defendidas por Possenti (1998) e Raskin (1985), vale lembrar que nosso intuito não é fazer uma análise do humor, conforme numerosos estudos já fizeram ao trazerem esse assunto sob um viés para questões fisiológicas, psicológicas e sociológicas. O propósito é fazer referência a aspectos linguísticos envolvidos no humor e seus efeitos, logo, a atenção é voltada para a descrição de chaves linguísticas que são o meio necessário para desencadear efeitos de humor, considerados, com base nesse posicionamento, algo secundário.

Para Possenti, "O que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida. [...]. De fato, o humor tem apenas a obrigação de ser bom, tecnicamente." (Possenti, 1998, p. 49). Portanto, o humor consiste essencialmente numa determinada técnica, na forma, e não num conteúdo.

Em concordância ao exposto, na tentativa de aliar a forma de entender como se dá o processamento do humor e o trabalho com o gênero piada, com ênfase no funcionamento dela a partir de um ponto de vista linguístico, utilizaremos os termos de Raskin (1987), o qual afirma que a linguística explica o "como" e não o "porquê" do humor.

Segundo Raskin:

(...) uma caracterização do chiste, feita em termos semânticos, conteria os seguintes ingredientes: a) uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide* de contar piadas; b) o texto considerado chistoso; c) dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; d) uma relação de oposição entre dois *scripts*; e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro. (Raskin, 1987, apud Possenti, 1998, p.22)

A construção do humor no gênero piada depende de técnica. (Travaglia, 1990; Possenti 1998; Raskin, 1987; Freud, 1905). Assim, tipicamente, a piada apresenta dois *scripts* que se opõem; geralmente representa algum estereótipo, seja linguístico ou social; contém algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis, o que evidencia uma parte fundamental do gênero, a ambiguidade.

Destarte, a construção do humor é determinada pela necessidade de transformar o que aparentemente é suscetível de uma só interpretação em ambíguo. "Em outras palavras, fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou, melhor, desnudar um equívoco possível." (Possenti, 1998, p. 126)

Nota-se que as piadas servem como uma ferramenta de constatação que a língua não é uma estrutura fechada, isolada, como também que seu funcionamento exige uma interação contínua entre aspectos gramaticais, culturais e cognitivos. Assim, considerando o âmbito escolar e a importância da sistematização de atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades voltadas para leitura, compreensão e interpretação textual, tais gêneros

caracterizam-se como relevantes ferramentas de trabalho, conforme orienta Possenti (1998) e Muniz (2004).

A compreensão pode ser considerada como um processo, já que está diretamente associada à concepção de leitura como uma atividade que não é exclusivamente linguística, mas também uma estratégia de produção de sentido em que o sujeito-falante ao mobilizar diferentes recursos, como os conhecimentos prévios, busca atingi-la (Oliveira, 2010; Mari & Mendes, 2007; Marcuschi, 2008).

Marcuschi (2008) elenca cinco aspectos com o propósito de evitar confusões quanto ao que se entende como compreensão textual. 1) Ler e compreender são equivalentes. Ler equivale a ler compreensivamente, não se associa a ideia de memorização; 2) A compreensão do texto é um processo cognitivo, ou seja, as faculdades mentais estão em ação; 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais que partem das informações apresentadas no texto, bem como no contexto de produção; 4) Os conhecimentos prévios de diferentes tipos são os responsáveis básicos pela compreensão; 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens, logo, compreender não se caracteriza como uma apreensão de sentidos a partir de elementos explícitos no texto.

As inferências se caracterizam como outro fator determinante para a compreensão textual. Ao tentar deixar mais claro, Marcuschi (2008) explica que, na compreensão textual, as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, ao considerarem como ponto de partida a informação textual e o contexto, constroem uma nova representação semântica.

Conclui-se que a compreensão é uma atividade interativa complexa que exige uma relação entre conhecimentos mobilizados no texto e fora dele, vivências, ações num movimento com interação e negociação. Caracteriza-se ainda, como uma ferramenta pouco clara para o trabalho no ambiente escolar, e por isso merecedora de atenção.

Torna-se relevante o fato de o SAEB optar por observar a compreensão textual como instrumento de avaliação das competências comunicativas do aluno. Não obstante, em se tratando de uma orientação pertinente para o ensino de língua, os descritores desse sistema são criticados por associarem que a compreensão textual consiste apenas nas respostas a perguntas, deixando assim de lado o trabalho com a produção textual, já que nenhum evidencia isso como necessário para atingir a compreensão.

Dessa forma, entende-se que a compreensão pode ser desligada da produção. Em contrariedade ao exposto, Marcuschi assevera: "ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto x se manifesta em um texto y " (Marcuschi, 2008, pp. 278-279). Com isso, o autor propõe que encaremos a compreensão de texto como uma forma de produção de texto.

METODOLOGIA

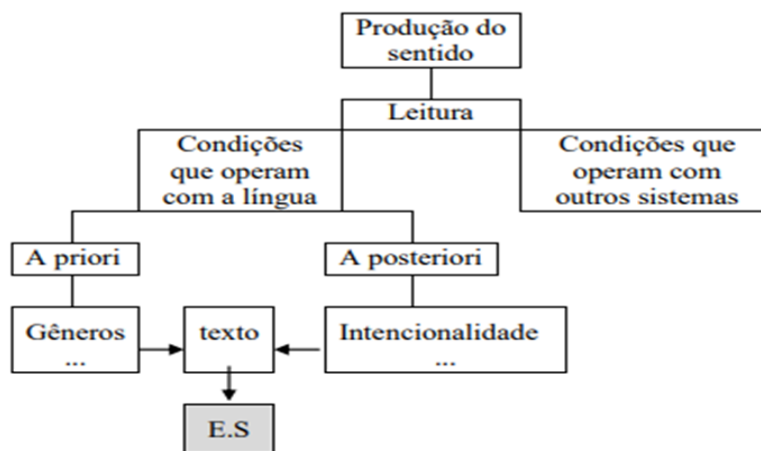
Esta proposta de trabalho foi fundamentada em uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, de tipo metodologia pesquisa-ação (Tripp, 2005). Pretende-se desenvolver esta pesquisa com uma turma do CEMM, localizado no município de Feira Nova, a 104km de Aracaju, capital de Sergipe. Trata-se de uma turma do sétimo ano do turno matutino que possui vinte e sete alunos, sendo treze meninas e quatorze meninos, com uma faixa etária entre doze e dezesseis anos.

Destacamos um esquema apresentado por Mari e Mendes (2007) para explicitar fundamentos para a produção de sentido, estratégia adotada aqui para a concepção de leitura, tornando-a mais econômica e efetiva.

Esse esquema propõe um desdobramento da categoria *produção de sentido* em *processos* e *produtos*. Em relação aos primeiros, destacamos os procedimentos linguísticos, que se incumbem de representar, de forma instrumental, as condições linguísticas para essa produção. [...] Além delas, poderíamos admitir aquelas de teor extralinguístico, que abrangem as condições históricas para o sentido. Do lado do

produto, apontamos os *efeitos de sentido*, instância derradeira aquilo que podemos focalizar como resultado da produção de sentido. (Mari & Mendes, 2007, p. 12)

Ademais, o alcance dos efeitos de sentido exige estratégias, conforme esquema que segue:



(Fonte: Mari & Mendes, 2007, p. 14)

Com base nesse percurso, o leitor considerará algumas categorias conceituais que operam na língua, como forma de atingir algum tipo de efeito de sentido. Assim, considera-se que o gênero possa funcionar como matriz *a priori* para a percepção de certos efeitos de sentido e, por sua vez, a enunciação e a intencionalidade *a posteriori* exercerão a mesma funcionalidade. Os esquemas apresentados são sugestões quanto à disponibilidade de instrumentos para o processo de leitura, não obstante é admissível uma faixa transitória onde a determinação de um instrumento *a priori* (humor) ponha em ação outros mecanismos (exploração da polissemia lexical, ambiguidade).

Salienta-se ainda o aspecto educativo da ludicidade apresentado por Passarelli (2012), em que se possa estabelecer um trabalho com a língua portuguesa, pautado numa perspectiva verdadeiramente interativa, considerando para isso, a criação de um ambiente agradável, onde os sentimentos, sensações, risos, brincadeiras, valores dos alunos e professores sejam valorizados e associados a atividades reais que reflitam de alguma forma fatores correntes no mundo letrado em que estão inseridos.

Dentre as etapas da proposta didática, a primeira, intitulada "Reflexões: impugnar ou perpetuar?", será destinada ao reconhecimento do gênero piada como uma produção sociocultural na qual será lançado um olhar sobre os dados humorísticos enquanto dados linguísticos, e por consequência o efeito de humor se torna secundário desse ponto de vista. Será instigada, nessa fase, a reflexão sobre a importância do processo de produção, recepção e circulação de textos de humor, a piada.

A segunda etapa, "De olho no gênero piada", será destinada à apresentação de piadas com atenção aos elementos que a constitui como gênero textual e os elementos linguísticos que a caracteriza como pertencente à sequência narrativa, conforme orienta Muniz (2004); Marcuschi (2008); Possenti (1998) e Raskin (1987).

Por conseguinte, a terceira, denominada "O efeito de humor", se preocupará com a identificação de estratégias utilizadas para a construção do efeito de humor no gênero piada. Nessa etapa, o aluno será impulsionado a analisar e selecionar informações pertinentes para a produção da duplicidade de sentido, a ambiguidade. Tomaremos como eixo basilar os estudos de Possenti (1998), Travaglia (1990), Raskin (1987), Attardo (1994).

Na quarta etapa, "Senta que eu te explico", ocorrerá a contação de piadas, aspectos como a entonação, colaboração, atenção, compreensão e produção textual serão considerados. Todavia, o foco é praticar integralmente a produção e a compreensão de texto. Para isso, os alunos trabalharão em duplas. Inicialmente, farão a leitura de

determinada piada, e dela extrairão informações sobre o tema, os frames e o gatilho. Os alunos serão orientados a produzirem um texto explicando como foi o processo de reconhecimento de tais informações, visando à identificação do efeito de humor. Assim, "encara-se a compreensão de texto como uma forma de produção de texto" (Marcuschi, 2008, p.281)

Para finalizar, apresentaremos uma atividade lúdica, etapa intitulada como "Cartas do humor", construída com os textos produzidos pelos alunos na etapa anterior. Logo serão evidenciadas questões relativas à identificação do gênero piada, à estruturação e aos elementos responsáveis pela construção do efeito de humor. Dessa forma, pretendemos utilizar essa ferramenta final como um instrumento motivador para todo o processo da sequência proposta.

Com base nas concepções de língua, ensino e avaliação evidenciadas por Antunes (2009), tudo que envolve a dialogicidade da língua, a construção e expressão de sentidos e de intenções, seja em textos escritos ou orais, formais ou informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos inseridos em práticas sociais correspondentes, constitui o núcleo do ensino e da avaliação sob a perspectiva funcional e interativa.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este trabalho sirva para direcionar uma prática docente pautada num ensino de Língua Portuguesa contextualizado, dinâmico e atrativo, que se caracterize como um caminho para proporcionar aos discentes uma forma de inserção e ação no mundo que os cerca.

Ademais, esse envolvimento autêntico dos interlocutores em verdadeiras situações de interpretação, a partir do trabalho com o gênero piada, almeja a uma análise e a uma reflexão crítica sobre o assunto abordado nos textos lidos, o racismo. Salienta-se então o valor social deste estudo, já que contribuirá para a formação cidadã dos alunos.

Com isso, o entendimento pretendido sobre o humor não fará apenas referência à função do fazer rir, já que ele também pode funcionar como um instrumento de denúncia, de reflexão quanto à visão sobre a sociedade e as relações que permeiam nela. Todavia, a expectativa consiste na identificação do humor enquanto técnica e não temática.

Torna-se necessário que o professor perceba que a atividade de leitura, a partir do gênero piada, permite o controle da interpretação textual, considerada aqui como a apreensão do efeito de humor, logo, se a técnica não é entendida, o efeito de humor não é produzido, e, conseqüentemente, não será identificado. Isso contrariará o que pede o descritor da Prova Brasil *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*, como também o nosso interesse, pois direta ou indiretamente, não contribuirá para a melhoria do cenário atual quanto a dificuldade de ler, compreender e de interpretar dos nossos alunos.

Nesse intento, as diferentes possibilidades de trabalhar a leitura, a compreensão e produção textual coadunam com: i) o domínio do gênero piada; ii) o acionamento dos conhecimentos prévios; iii) a compreensão textual como uma forma de produção de texto.

Salienta-se ainda o desejo de que o aluno e o professor tenham a motivação e o prazer como elementos presentes no processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of humor*. Berlim/Nova York: Mouton.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2015). *Português: linguagens*, 7. (9.ª ed). São Paulo: Saraiva.
- Freud, S. (1905). *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago.
- Geraldi, J. W. (2012). Concepções de linguagem e ensino de português. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 39-45). São Paulo: Anglo.

- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mari, H., & Mendes, P. H. A. (2007). Produção de sentido e leitura: gênero e intencionalidade. In H. Mari, I. Walty, & M. N. S. Fonseca (Orgs.), *Ensaio sobre leituras 2* (pp. 11-53). Belo Horizonte: PUC Minas.
- Muniz, K. S. (2004). *Piadas: conceituação, constituição e práticas: um estudo de um gênero*. Campinas. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, SP, Brasil.
- Neves, M. H. M. (1990). *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, L. A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Passarelli, L. M. G. (2012). *Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares*. São Paulo: Cortez.
- Possenti, S.. (1998). *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado das Letras.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Holland: D. Reidel Publishing.
- Raskin, V. (1987). *Linguistic heuristic of humour: a script-based semantic approach*. In *International Journal of Sociology of Language*, 65, 11-25.
- Travaglia, L. C. (1990). Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, 6 (1), 55-82.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo: Cortez.

LETRAMENTO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO ESTADUAL SENADOR GONÇALO ROLLEMBERG/ JAPARATUBA-SE

Diana Silva Santos¹ & Iderlânia Costa Souza²

^{1,2} SEED, PROFLETRAS/Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, define-se o letramento enquanto processo que leva o indivíduo a interagir, de forma eficaz, com a diversidade textual que o cerca. Sendo assim, é mais que ler e escrever, mais que compreender e interpretar.

Rojo (2009, 2012, 2015) aponta o letramento multissemiótico, os multiletramentos e o letramento crítico como a tríade que leva o indivíduo a interagir com os textos que o cercam, de forma proficiente, sendo partes inter-relacionadas que ocorrem simultaneamente num processo contínuo.

Sabendo que a escola é importante agente nesse contexto e que as escolhas didáticas do professor são cruciais para o alcance da eficiência no letramento, a presente pesquisa é norteada pela seguinte questão: de que modo a leitura de texto polêmico, em sala de aula, pode fomentar o letramento crítico do aluno?

Com o intuito de chegar a possíveis respostas, a pesquisa teve como objetivo central observar a construção do letramento crítico, em turma de nono ano do ensino fundamental do município de Japaratuba/SE, a partir da leitura da crônica “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar. Eram objetivos específicos: construir sequência didática com enfoque no letramento crítico; discutir os pontos de vista dos alunos sobre a temática do texto e mostrar a relação entre o letramento crítico insuficiente e a reprodução de discursos.

Desse modo, pode-se afirmar que a pesquisa direciona-se para áreas do conhecimento como a Linguística, o ensino de Língua Vernácula e, de forma mais ampla, a Educação.

Para maior compreensão, o presente artigo está assim organizado: primeira seção se refere à teoria que dará subsídios para a análise do corpus e tem como tema principal a relação entre Alfabetização e Letramento. A partir dela, discute-se Letramento Multissemiótico, Multiletramentos e Letramento Crítico. Os autores utilizados para a construção desse suporte teórico foram: Bakhtin (1992; 2006), Rojo (2009; 2012; 2015) e Souza (2001). Em seguida, tem-se a análise do corpus onde é feita a caracterização da escola e da turma escolhida para a realização da pesquisa, a apresentação da sequência didática aplicada bem como a discussão sobre os dados coletados. Por fim, as considerações finais em que se mostra o alcance ou não dos objetivos aqui propostos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Faz-se imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa priorize em seu ensino-aprendizagem a utilização dos variados gêneros textuais que circulam em sociedade, pois, na contemporaneidade não basta que o aluno seja alfabetizado, mas letrado. Por alfabetizado, entende-se o indivíduo que sabe ler e escrever de forma mecânica (decodificar letras e sons), o que não garante interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Já letramento vai além do ler e escrever, é interação do indivíduo com a diversidade textual, de modo que seja hábil a entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Com o advento e ampliação de novas formas de comunicação e informação (celulares, computadores, TV e outros) é necessário que a escola mude suas práticas de letramentos trazendo para o contexto escolar gêneros textuais que estejam e circulem no cotidiano do

aluno, já que somente os textos trazidos nos Livros Didáticos não abarcam a diversidade de gêneros conhecidos e utilizados pelos alunos.

A ampliação do acesso à educação tem impactos nos letramentos escolares, por isso, a escola de hoje é vista como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, segundo Rojo (2009). Então, é importante possibilitar a participação dos alunos nas várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita na sociedade considerando os diversos letramentos que Rojo (2009) traz: os letramentos multissemióticos, os multiletramentos ou letramentos múltiplos e os letramentos críticos.

Letramento Multissemiótico

Na sociedade atual, o indivíduo está em contato com textos de diversas linguagens (imagética, visual, verbal, digital, etc.), o que exige dele o conhecimento de vários meios semióticos que possibilitem a construção de sentidos. O letramento multissemiótico para Rojo (2009) é entendido como “leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [...], corporal e do movimento [...], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneo” (p. 120). Tendo ainda como suporte os diversos mecanismos desde os impressos aos digitais.

Assim, a escrita, a partir da leitura e compreensão de diversos gêneros que circulam na sociedade, desperta no aluno o interesse pela produção textual em sala de aula e fora dela. Por isso, cabe à escola possibilitar ao aluno o domínio de diversos gêneros para que os mesmos possam interagir em situações comunicativas diversas por meio da apreciação, compreensão e produção de gêneros dentro e fora do contexto escolar.

Multiletramentos

Conceituar o termo multiletramentos é algo complexo, já que se deve considerar, de acordo com Rojo (2009), “pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (p. 109). Para compreender e associar essa ideia à escola, ao trabalho de desenvolvimento com a leitura e a escrita, tendo como base os estudos produzidos por Rojo (2012), afirma-se que há uma relação entre multiletramentos e dois conceitos bakhtinianos: as esferas de atividade ou de circulação de discursos e gêneros discursivos (Bakhtin, 1992 [1952-53/1979]).

Ressalta-se, portanto, que na vida cotidiana, o indivíduo transita por diferentes esferas de atividades (doméstica, jornalística, publicitária, escolar, religiosa, burocrática, etc), nas quais vivencia diversas situações e exerce alternados papéis, ora produtor ora receptor, a depender do propósito comunicativo. É importante salientar que indivíduos distintos podem transitar pelas mesmas esferas e produzir significados totalmente diferentes, já que o indivíduo, junto às suas experiências, costumes, cultura, é colocado no centro do ato comunicativo.

O pensamento bakhtiano caracteriza os gêneros discursivos no que “diz respeito “às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as coerções de práticas discursivas” (Rojo, 2000, p.21).

Destarte a origem do conceito “multiletramentos” advém do conceito de “letramentos” em uma perspectiva enunciativo-discursiva, logo, as práticas de leitura e escrita, respeitando a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (1979), ocorrerão dentro de uma determinada esfera de produção, circulação e recepção baseada nos letramentos críticos que serão comentados adiante. (Rojo 2009, 2012, 2015).

Letramento Crítico

De modo geral, o letramento crítico é definido como a habilidade de questionar os discursos que cercam os indivíduos que compõem uma sociedade. Rojo (2009) defende que o letramento crítico torna os alunos

(...) capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações (...). (p. 112)

Dessa forma, trabalhar o letramento crítico é fomentar a capacidade reflexiva do aluno de modo que ele seja hábil a não receber os discursos como verdades incontestáveis.

Desse modo, pode-se afirmar que possuir letramento crítico é ter consciência de si mesmo e de suas relações com o mundo como postula Souza (2011) ao dizer que “o aprendiz deve perceber que seu mundo, sua palavra e seus significados se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence” (p.4).

Assim sendo, ao deparar-se com os diferentes discursos, o aluno deve ser capaz de atentar para quem, onde, quando e porque algo foi dito. E mais, deve ser capaz de questionar-se: por que eu entendo isto quando leio? O letramento crítico leva o indivíduo a perceber que os significados que ele constrói a partir de determinado texto têm raízes em ideologias, crenças e momentos históricos. Transforma os sujeitos em seres ativos atentos para o fato de que o ato de leitura não é isolado, pois, quando lê, o faz com tudo aquilo que se é. Pode-se inferir, então, que a compreensão do texto passa, também, pela compreensão do mundo.

Por essa razão, Souza (2011) defende que “tanto autor quanto leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem.” (p.6). Existe, pois, uma relação dialética entre texto e leitor e é função do letramento crítico fazer com que o indivíduo consiga perceber esse processo.

De acordo com Rojo (2009), a abordagem de textos na escola não pode ser formal ou conteudista, “mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.” (p.120). Sendo assim, pode-se concluir que as palavras-chave para a definição e compreensão do letramento crítico são: reflexão e diálogo.

ANÁLISE DO CORPUS

Na aplicação da teoria aqui revisitada foi feito um recorte dando enfoque ao processo de construção do letramento crítico. Nesse sentido, foi executada uma sequência didática (constituindo parte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras de uma das autoras do presente artigo), em duas aulas, em uma turma de nono ano de uma escola estadual no município de Japaratuba/SE.

A turma foi selecionada pelo fato de ser a única de nono ano e, também, por ser essa turma que ia fazer parte da Prova Brasil nesse ano.

A principal motivação para este trabalho, envolvendo a temática proposta, deve-se à percepção da reprodução do discurso e de atitudes de caráter machista e abusivas dentro do ambiente escolar. Fora dos muros da escola, Japaratuba apresenta números significativos de violência contra a mulher o que mostra que uma pesquisa como esta é mais que necessária uma vez que se defende, aqui, a ideia de que o letramento crítico rompe paradigmas e um trabalho como este pode, de fato, provocar reflexões sobre a realidade.

Para alcançar os objetivos propostos, a sequência didática foi construída em um módulo composto pelas seguintes etapas:

- 1) Leitura e discussão sobre a crônica “Os namorados da filha” de Moacyr Scliar. A crônica foi apresentada aos alunos como uma provocação sobre o machismo com o objetivo de gerar identificação uma vez que retrata o cotidiano de uma adolescente.
- 2) Questionário de interpretação e compreensão textual contendo as seguintes perguntas:
 - Quais são os personagens do texto?;
 - Qual o cenário em que a história acontece?;
 - Qual a temática principal do texto?;
 - Qual o objetivo deste texto?;
 - Qual a sua opinião sobre o comportamento da adolescente?; Qual a sua opinião sobre o comportamento do pai em permitir que a filha durma com os namorados em casa?;
 - Se você tivesse uma filha, você faria o mesmo que o pai da personagem?;
 - E se fosse um filho? Por quê?;
 - Como seu pai, sua mãe ou o responsável por você agiria numa situação como esta? Por quê?

Os alunos tiveram o tempo de duas aulas (1h40min) para lerem o texto e responderem às questões.

Para os fins desta pesquisa, foi feito um recorte nas respostas dos alunos sendo, portanto, analisadas apenas as quatro últimas questões do questionário. Com o intuito de objetivar o trabalho tais respostas foram observadas a partir do gênero, o que dá à investigação um corpus formado por duas categorias distintas: masculino e feminino. A partir da análise dos dados, algumas considerações podem ser feitas: em sua maioria, tanto os sujeitos da primeira categoria quanto os da segunda verbalizaram que o comportamento da adolescente não é o correto e que homens têm mais liberdade que as mulheres. Pareceu ser natural aos alunos julgar a personagem tomando como base o seu comportamento, o que os levou a utilizar palavras como “puta”, “nojenta” e “safada”.

Seguindo o mesmo raciocínio, os componentes da primeira categoria determinam o pai da personagem como “besta” e “liberal”, sendo esse adjetivo tomado em seu aspecto negativo tanto é que em algumas respostas a liberdade dada pelo pai é apontada como a responsável pelo comportamento “errado” da adolescente.

A segunda categoria oscila entre apontar os aspectos negativos e positivos da liberdade dada à personagem. De maneira geral, determinam como “errado” não o fato da personagem dormir em casa com o namorado, mas a inconstância de suas relações.

É preciso atentar para a diferença que tanto a primeira quanto a segunda categoria fazem no que se refere ao tratamento dado a filhos e filhas. A liberdade posta em questão pode ser dada ao homem, não à mulher. Interessante é a comparação feita por uma das componentes da segunda categoria: “filho homem é como passarinho, só aprende se voar”. O que leva à questão: como a filha aprende se a ela não é permitido voar?

Em concordância com a privação de liberdade como o comportamento esperado da figura paterna, todos os sujeitos foram categóricos ao afirmar que seus responsáveis não permitiriam que dormissem em casa com namorado(a).

É possível afirmar, no âmbito desta discussão, que o contato dos alunos com texto provocativo fez com que pudessem expor seus pensamentos sobre o assunto, revelando que o letramento crítico da turma ainda é escasso, pois os alunos, ainda, não conseguem fazer reflexões a partir do dito no texto e apenas repetem o discurso do senso comum em relação às questões de gênero.

Os alunos não se mostraram hábeis para questionar onde e como o texto que leram foi construído tampouco para levantar indagações sobre os seus pontos de vista sobre a temática

(Por que eu digo que adolescentes que se comportam como a personagem são “putas”, “safadas”? Por que eu vejo um pai que dá liberdade a sua filha como um “besta”?). Isso mostra que o letramento crítico não será alcançado com uma sequência didática, em apenas duas aulas, pois ele é um processo contínuo conforme aponta Rojo (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base tudo o que fora exposto, pode-se afirmar que o letramento é um dos aspectos mais relevantes do ensino de língua vernácula bem como da educação, pois é a partir dele que se forma indivíduos críticos e conscientes.

No entanto, por ser um processo contínuo, o letramento, especificamente o crítico, não pode ser observado apenas a partir da leitura de determinado texto. A escolha do texto “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar se mostrou eficiente para levantar o ponto de vista dos alunos sobre a temática, no entanto, não se pôde ver a construção concreta desse tipo de letramento. Supõe-se que isso tenha ocorrido em função do pouco tempo destinado à realização da sequência didática.

Por outro lado, é evidente a relação entre a insuficiência do letramento crítico por parte dos alunos e a reprodução dos discursos presentes na sociedade. Por não ter o hábito de questionar-se sobre o que lê, ouve ou escreve, o aluno, de forma inconsciente, repete os discursos produzidos pelos grupos sociais em que está inserido.

O que se espera com esta pesquisa é que ela sirva de premissa para a realização de outros estudos e que, mais que produção de ciência, ela leve para dentro da sala de aula a discussão sobre a importância de formar indivíduos letrados, críticos, conscientes e capazes de provocar mudanças positivas na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. [VOLOSHINOV] (2006 [1929]). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12^o ed.) São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. [VOLOSHINOV] (1992). Os gêneros do discurso, *In Estética da criação verbal* [1952-53/1979] (pp.277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Rojo, R. (Org). (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo & E. Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31.) São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. & Barbosa, J. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Souza, L. M. T. M. de. (2001). *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas*. Jundiaí/SP: Paco Editorial.

O LUGAR DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Alessandra Santa Rosa da Silva¹, Juzelly Fernandes Barreto Moreira² & Maraísa Damiana Soares Alves²

¹Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (Complexo ED-HC)

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

INTRODUÇÃO

Desde o século passado, muitos estudos¹ vêm sendo desenvolvidos no campo da educação com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em língua materna e de forma alguma é nossa intenção ofuscar a importância de nenhum deles. Apesar disso, acreditamos que o conhecimento acerca dos fundamentos conceituais que envolvem nosso objeto de estudo – a língua – de igual maneira, influencia diretamente no resultado da prática do professor de língua portuguesa e, por isso, neste artigo, abordaremos esse tema não do ponto de vista pedagógico, mas, sim, linguístico. Isto é: discutiremos sobre a importância do conhecimento teórico-acadêmico no processo que envolve o fazer docente profissional de Letras.

Para tanto, tomaremos como base algumas das reflexões tecidas por Irandé Antunes em suas renomadas obras *Aula de português: encontro & interação* (2003) e *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (2009) sobre a influência da percepção da língua na forma como o professor de português orienta suas aulas. Além disso, também lançaremos mão da discussão tão necessária levantada por Werneck (2008) em seu artigo *O ensino e língua portuguesa e os PCN's*, no qual a autora ressalta pontos importantes a respeito das lacunas deixadas pelos cursos de Letras no tocante à formação linguística de seus concluintes.

Se, por um lado, percebemos que o tratamento que o professor dá às questões linguísticas depende das concepções teóricas por ele assumidas (Antunes, 2009), por outro lado, concordamos que muitos cursos de Letras deixam a desejar nesse quesito (Werneck, 2008). Do nosso ponto de vista, essa realidade paradoxal, por si só, já denuncia a necessidade de prosseguirmos pensando sobre que lugar a concepção de língua assumida pelo professor tem ocupado na sua prática docente. Nessa perspectiva, o nosso objetivo consiste em ampliar esse debate, de modo a que possamos contribuir para o desenvolvimento das pesquisas que se dedicam a investigar sobre a importância do conhecimento linguístico no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. A fim de agregar linearidade e inteligibilidade a essa ideia, compartimentamos este artigo em três partes, as quais apresentaremos a seguir.

Primeiramente, entendemos como indispensável fazer uma breve apresentação de algumas reflexões de Antunes (2003; 2009) e Geraldi (1984), que se dedicam a argumentar que qualquer proposta em sala de aula será sempre oriunda das concepções que o professor, enquanto cientista da linguagem, adota, o que demonstra o lugar central que o conhecimento linguístico deve ocupar na carreira de um profissional de Letras.

A segunda seção nos trará um rápido panorama da realidade que vivemos no Brasil, em termos de aprendizagem em língua portuguesa. Para isso, tomaremos como base os resultados de avaliações da educação básica no Brasil, a exemplo do Saeb, e o que nos contam Bastos (1995) e Werneck (2008) a respeito dos cursos de Licenciatura, que apesar de serem responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental e médio, têm sido, sistematicamente, reduzidos em sua duração e, conseqüentemente, em sua qualidade.

A terceira e última etapa estará circunscrita à nossa tentativa de aproximar estes dois pontos que, muitas vezes, parecem não se tocar, quais sejam: a concepção de língua adotada pelo professor e a sua prática docente. Seguindo esse fio, encaminharemos nossa discussão no sentido de demonstrar o quanto o conhecimento da realidade linguística, bem como de

sua natureza, função e usos atuam como uma espécie de “pré-requisito” para todo docente da área de Letras que carregue consigo a pretensão de auxiliar seus alunos a se tornarem leitores e escritores competentes em sua língua materna.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO PARA O PROFISSIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em “língua, texto e ensino – outra escola possível”, Irandé Antunes discute, entre outras coisas, sobre a dificuldade de integração ainda tão persistente entre os pesquisadores linguistas, com suas invenções e achados, e os professores de língua portuguesa, com sua rotina de ensino. No decorrer de suas reflexões acerca dessa temática, a autora argumenta que, em se tratando de linguagem, é necessário perceber a existência de uma relação de causa e consequência quando se fala de teoria e prática, já que, segundo ela,

ensinar línguas e avaliar² o ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram. (Antunes, 2009, p. 208). [grifo da autora]

Partindo desse pensamento, acrescentamos que a maneira como o professor percebe a língua influencia diretamente na sua forma de ensiná-la, o que nos leva a inferir, conseqüentemente, que, numa discussão sobre a aprendizagem de língua portuguesa, tão importante quanto averiguar a didática através da qual o professor de português leciona, é observar o que ele aprendeu enquanto estudioso da língua, haja vista que, como bem nos lembra Geraldí (1984), todo professor de língua necessita de conhecimentos científicos a respeito daquilo com que trabalha até para que possa se distanciar do fenômeno linguístico e discuti-lo, especular sobre ele.

No “conjunto” desses conhecimentos científicos adquiridos (ou não) na academia, as concepções de linguagem ocupam um papel de destaque e certamente funcionarão como uma bússola quando o estudante se tornar um professor (Antunes, 2003, 2009). Isso não significa, absolutamente, que ele irá repassar aos seus alunos exatamente aquilo que aprendeu na graduação. Todavia, no momento em que ele começar a planejar suas atividades docentes, é a esse *know-how* que ele irá recorrer para se instrumentalizar.

Sendo assim, a qualidade da sua atuação como docente está diretamente ligada ao grau de conhecimento e consciência linguísticos que possui e se por ventura ele próprio considerar que essa atuação está aquém do aceitável e decidir por uma mudança de rumo, será necessário, parafraseando Antunes (2003), começar pela revisão dos fundamentos conceituais; caso contrário, mudará apenas o palavreado, mudará apenas a fachada (p. 156).

Nessa perspectiva, entendemos que um profissional de Letras que sai da universidade conhecendo bem o seu objeto de estudo, não somente levará seus alunos a ter um contato sistemático com a língua através da apresentação de conteúdos gramaticais e da aplicação de exercícios de fixação, mas certamente será também capaz (provavelmente se utilizando desses próprios conteúdos e exercícios) de chamá-los a refletir sobre questões fundamentais acerca da essência e do funcionamento da linguagem.

Ao nos comunicarmos através da linguagem, todos nós utilizamos um conhecimento inconsciente, o qual incorporamos à medida que vamos aprendendo a falar. Acontece que esse conhecimento não se resume à aquisição de palavras, pois, se assim fosse, alguém que lesse as páginas de dicionário de uma nova língua estaria automaticamente apto a se comunicar nesse idioma. Sabemos, contudo, que conhecer um idioma, mais do que saber as

palavras, envolve, entre outras habilidades, conhecer os sons e as combinações de sons possíveis, bem como ser capaz de inventar frases nunca antes ouvidas.

O que estamos querendo dizer é que todos os falantes de uma língua compartilham conhecimentos inconscientes a respeito de sua estrutura e de seu funcionamento. Todavia, através das aulas de português (para falar apenas de nós, brasileiros) esse conhecimento que antes era inconsciente torna-se gradativamente consciente, ou seja, mais do que utilizar a língua para se comunicar, o aluno deve encontrar nas aulas um espaço no qual ele possa pensar sobre a língua.

Ocorre, porém, que toda e qualquer reflexão proposta em sala de aula será sempre oriunda das concepções que o professor, enquanto cientista da linguagem, adota. Logo, insistimos que, para lograr êxito das aulas de língua portuguesa, é preciso, antes de mais nada, cuidar da qualidade da formação do profissional de Letras, de forma a que ele chegue à sala de aula preparado, por exemplo, para propor discussões e atividades que auxiliem o aluno a superar as dificuldades que certamente aparecerão nessa seara rumo à aquisição da consciência linguística, valendo-se, para isso, da sua compreensão acerca da essência, das estruturas e do funcionamento da língua.

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PANORAMA ATUAL

O ensino da língua portuguesa, assim como de qualquer outra língua, conforme vimos na seção anterior, é uma atividade que depende de um sistema de concepções, o qual, logicamente, direciona essa atividade, demarcando não apenas o fluxo, como também os objetivos de cada passo (Antunes, 2009). Partindo dessa ideia, compreende-se que toda a prática pedagógica em sala de aula é consequência do que se percebe ou do que se deixa de perceber e, em assim sendo, ao ensinar uma língua, um professor está refletindo as concepções que tem acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes e de como tais componentes interferem na sua atualização. Nesse sentido, o próprio objeto de ensino, os objetivos e os conteúdos ministrados serão consequências dessas concepções.

Nesse sentido, fica evidente que, sem uma sólida fundamentação nas concepções a que nos referimos anteriormente, a formação de um professor de língua portuguesa tornar-se-á inconsistente, resultando em profissionais que não possuem o instrumental mínimo necessário para o exercício adequado da profissão docente e, como consequência, os reflexos possivelmente serão constatados no desempenho e/ou na forma como os alunos se relacionam com a disciplina cujo objeto de estudo é a língua materna.

A fim de ilustrar tal ideia, aludimos a resultados de avaliações da educação básica no Brasil, a exemplo do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no tocante à aprendizagem de língua portuguesa, cujos dados revelam um quadro crítico, em relação à aquisição de habilidades e competências apresentadas pelos alunos que se submeteram a tais exames. Boa parte dos alunos avaliados em tais situações apresenta um baixo desempenho nessas avaliações, como se pode constatar ao observar que 30% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado³ na competência de leitura e interpretação de textos até ao 9º ano, na rede pública de ensino, conforme informações da Prova Brasil 2015⁴.

Entre os fatores que influenciam para se chegar a esse resultado em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, em nossas escolas, encontram-se questões relativas à formação/educação continuada dos professores de língua materna.

Em Bastos (1995, p. 41), encontramos a afirmação de que o ensino de língua portuguesa se encontra no meio de um caos teórico, acrescentando que,

a partir desse caos, os professores ou permanecem rigidamente ligados ao ensino de língua portuguesa, através da gramática tradicional, exigindo do aluno um saber gramatical profundo, ou desligam-se da descrição e normatização da língua atribuindo aos alunos uma liberdade total de escolha de construções de orações, períodos, parágrafos, textos, desconsiderando a falta de conhecimento/repertório dos mesmos, que, por não terem consciência das variações existentes, mostram-se incapazes de “escolher”, continuando, portanto, com os usos linguísticos de sua

comunidade, tanto na fala quanto na escrita, sem a possibilidade de organizar um texto mais adequado aos objetivos e situação de sua produção.

Refletindo acerca da ideia apresentada nesta citação, é possível afirmar que a má formação do professor, além do pouco incentivo a sua formação continuada, ainda é, nos dias de hoje, uma realidade em nossa sociedade. Nesse sentido, podem ser mencionados os cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental e médio, que têm sido, sistematicamente, reduzidos em sua duração e, conseqüentemente, em sua qualidade. Hoje a carga horária mínima por lei determinada corresponde a 2800 horas, isto é, a um curso de três anos de duração.

Neves (2003, p. 54), em seu “*Que gramática estudar na escola?*”, argumenta que

(...) cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar *cientificamente embasado* – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática.

Nesse caso, o foco de formação dos professores de língua portuguesa, em seus cursos de graduação, dever ser a perspectiva da educação linguística, a qual constrói o perfil desejado do docente, pautado na reflexão-ação.

A discussão proposta por Werneck (2008), ao analisar o documento do Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), caminha nessa mesma direção, uma vez que afirma ter este documento apresentado propostas de trabalho, no tocante ao ensino da língua portuguesa, que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, assim como evidenciam as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Ainda de acordo com a referida autora, para tanto, a escola brasileira precisaria contar com professores competentes e constantemente atualizados. Entretanto, não é o que ocorre nos cursos de Letras, nos quais nem sempre se discute o que é sugerido nos Parâmetros e, por vezes, as Licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que linguísticas.

Desse modo, o estudante de Letras, futuro professor de língua materna, não consegue, em geral, relacionar os conhecimentos teóricos referentes à linguística e à língua portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, tendo como consequência a repetição de um modelo de ensino da língua que abre pouco (ou nenhum) espaço para a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos.

No que se refere à questão da formação linguística, é, a nosso ver, imprescindível para ascender o ensino da língua portuguesa a um patamar mais reflexivo, destacarmos o conceito de Educação Linguística apresentado por Travaglia (2003, p. 26), o qual defende a ideia que

a Educação Linguística deve ser encarada como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s).

Portanto, para se atingir esse ideal de ensino da língua portuguesa, é necessário que se conheça as diferentes vertentes da linguística e que se escolha uma delas para se aprofundar, associando seus princípios e procedimentos à própria língua portuguesa. Esse conhecimento servirá para ampliação dos horizontes do professor de língua materna, auxiliando-o a estabelecer relações entre a gramática descritivo-normativa, com suas regras e conteúdos tradicionais, e os conhecimentos linguísticos mais reflexivos e significativos. Esse apoio teórico é essencial para que os docentes, de modo geral, apropriem-se das concepções linguísticas necessárias à adoção de uma concepção de língua e de seu ensino, tornando essa tarefa, de igual modo, mais significativa para os alunos.

RELAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ADOTADA E A PRÁTICA DOCENTE

Em se tratando do trabalho com o ensino da língua portuguesa, ensinar é uma atividade dependente de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam (Antunes, 2009, p.218). Logo, em decorrência dessa ideia, “tudo o que fazemos na sala é consequência do que percebemos ou deixamos de perceber.”. O que, por sua vez, tem relação com o que aprendemos nos cursos de Letras. Nossas concepções, nossos fundamentos conceituais, determinam e direcionam a nossa prática. O ponto de partida na direção de uma mudança de rumo é voltar a esses fundamentos que norteiam a prática docente.

Enquanto sujeito ativo do processo de ensinar e aprender, o professor de língua portuguesa precisa estar atento a essas questões, buscando compreender que a linguagem humana, dentro de sua complexidade, fornece-nos elementos que servem como subsídios para a formação de competências e habilidades relacionadas ao conhecimento linguístico. Destarte, o conhecimento da realidade linguística, de sua natureza, função e usos, torna-se condição *sine qua non* para criar situações que possibilitem o desenvolvimento de uma prática docente que auxilie os alunos a se tornarem leitores e escritores competentes de sua própria língua.

Sabemos que o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa compreende muitos fatores e, portanto, quanto mais ciente estiver o professor de que atuará nesta área, mais condições ele terá de encaminhar, de forma significativa, as questões linguísticas implicadas em sua prática.

Por conseguinte, reafirmamos a importância fulcral da formação técnica e linguística do professor de língua portuguesa, o qual precisa estar fundamentado em conhecimentos específicos no tocante a sua área de ensino, uma vez que, retomando as palavras de Antunes (2009, p.219), “Em relação às questões linguísticas, o que e como ensinamos está na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que se propõe”.

Desse modo, a preocupação com as teorias linguísticas existentes bem como sua aplicação em sala de aula, questão também evidenciada por Antunes (2003, 2009), deve fazer parte das indagações que norteiam o fazer profissional dos professores de língua portuguesa, uma vez que a reflexão sobre a língua cada vez mais precisa ocupar espaço nas aulas de língua materna (e nas mentes de professores e alunos). Afinal, é razoável reforçar que a aprendizagem da língua, em suas modalidades escrita e falada, não depende exclusivamente de exercícios mecânicos e tradicionais, mas de ações contundentes sobre a sua realidade prática.

Partindo da consideração de que a maioria dos professores (principalmente aqueles inseridos nos contextos do ensino fundamental e médio) ainda trabalha de forma tradicional nas salas de aula, Antunes (2009) levanta questionamentos e aponta necessidades que tais profissionais apresentam, entre as quais se destacam um maior conhecimento acerca das questões textuais (coerência, coesão) e sobre intertextualidade, além das funções da escrita e leitura e das questões sobre avaliação e ensino. Antunes destaca, ainda, ser necessário que “o professor consiga (...) alfabetizar, fazer crescer o *letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas.*” [grifo da autora]

Dialogando com essas ideias, trazemos o pensamento de Geraldini (1996), que considera a interlocução como principal processo de trabalho em sala de aula e contribui para o ensino de língua portuguesa, ao refletir sobre o fato de a aula ser construída no interior mesmo da sala de aula, no momento em que os alunos são considerados sujeitos de seu conhecimento. Para esse autor, é na sala de aula que deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o “movimento linguístico”.

Desse modo, a prática de ensino de língua portuguesa, que privilegia o ensino da gramática normativa, conforme a discussão proposta por Geraldi (1996) não permite que o aluno se constitua como sujeito e dono de seu pensar. E, sob essa perspectiva, ele critica o trabalho, sem a participação do aluno, que ocorre em sala de aula, pois, para ele, o conhecimento é construído na interlocução com o sujeito, a partir da reflexão. O que somente pode ocorrer se existir, fundamentando o trabalho do professor em sala de aula, um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito.

Ratifica-se que para que o ensino da língua materna seja bem-sucedido, promovendo uma educação linguística eficaz, faz-se necessário aprimorar as competências linguísticas dos alunos, o que implica que o profissional responsável por esse processo precisa se preocupar também com sua formação. Esse é um caminho viável e importante rumo ao objetivo de dar ao aluno condições de interagir socialmente, de modo eficiente e com desenvoltura, o que requer, reiteramos, um trato específico com “os conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 1998, p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos algumas ideias de Antunes (2003; 2009) e Werneck (2008) acerca do ensino de língua portuguesa. Contudo, apesar de as autoras tratarem, grosso modo, sobre a mesma temática, cada uma delas fez referência a uma face distinta dessa “moeda”, ou seja: enquanto Antunes se dedicou a explicar porque a qualidade do ensino de língua portuguesa depende, em grande medida, das concepções de língua que o professor conhece e adota, Werneck nos lembrou que este mesmo professor, na maioria das vezes, não sai preparado como deveria do seu curso de Licenciatura.

Partindo dessa dualidade, trouxemos para o debate uma discussão acerca da iminente necessidade de tentarmos estreitar as relações entre o conhecimento teórico acadêmico que o linguista traz da universidade e a sua prática em sala de aula, como forma de tornar a aprendizagem da língua mais significativa.

Chegamos ao fim da nossa escrita bastante conscientes de que nossas reflexões não representam mais do que uma pequena centelha, tanto em relação às questões que envolvem a repercussão do conhecimento linguístico no fazer docente quanto a respeito das lacunas que os cursos de Licenciatura em Letras ainda revelam. Contudo, apesar dessa certeza de que há ainda muito a avançar, agrada-nos sobremaneira a ideia de sermos uma dentre as tantas vozes que, ao suscitarem o debate linguístico, impulsionam outras pesquisas voltadas à investigação dessa temática.

NOTAS

¹Como os de Ferreira e Teberosky (1984), por exemplo.

²Temos consciência de que, nesta citação, Irandé Antunes está tratando não apenas do ensino, mas também da avaliação de línguas. Contudo, considerando o teor da discussão proposta neste artigo, fazemos menção apenas aos seus comentários acerca de ensino.

³Na escala Saeb, os alunos são distribuídos em 4 níveis seguindo uma hierarquia de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, sendo considerados alunos com aprendizado adequado aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado.

⁴Dados obtidos em <http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bastos, N.O.B. (1995). *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: IPPUCSP; Selinunte.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Geraldi, J.W. (1984). *O texto na sala de aula*: Cascavel: Assoeste.

- Geraldi, J.W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras.
- Neves, M. H. M. (2003). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática - Ensino Plural*. São Paulo: Cortez.
- Werneck, L. (2008). *O ensino e língua portuguesa e os PCN's*. Recuperado de www.filologia.org.br.

O PAPEL DO CONHECIMENTO GRAMATICAL NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ESCRITA: O CASO DE MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO

António Carvalho da Silva
CIEd, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Desde há algum tempo que ao conhecimento gramatical escolar são atribuídas não só funções cognitivas (como conteúdo declarativo), mas também diversas funções instrumentais, estando ao serviço da melhoria dos usos da língua (Duarte, 1998). De facto, também os documentos orientadores do ensino da língua materna sugerem um novo papel para esse conhecimento gramatical explícito. Assim, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2012, p. 6) defendem que “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios”. Esta tendência programática de um ensino integrado da gramática, que esteja ao serviço do desenvolvimento de competências verbais, implica que se repensem algumas das opções didáticas normalmente associadas ao domínio gramatical.

Neste sentido, na primeira parte deste texto procura-se, exatamente, fazer um enquadramento conciso deste estudo (em torno dos manuais escolares) e desenvolver uma reflexão sobre as funções instrumentais do saber gramatical ao nível do domínio da expressão escrita, suportada em propostas de manuais escolares.

Entretanto, na secção seguinte deste artigo, define-se a metodologia de trabalho em torno dos dois domínios do ensino da língua convocados, que são também objetos de análise: a gramática e a escrita. Ao delimitar a amostra do estudo sobre manuais escolares, serão considerados estes objetivos: *a)* verificar a ocorrência de novas formas de abordagem dos conteúdos gramaticais; *b)* comprovar se esses conteúdos apoiam o desenvolvimento da expressão escrita; *c)* concluir acerca da natureza de (novas) abordagens didáticas da escrita. Ainda nesta segunda secção, estabelecem-se as dimensões de análise, ao mesmo tempo que se faz a categorização das atividades de gramática identificadas no manual estudado em pormenor.

Na terceira parte deste texto, discutem-se os principais resultados da análise de um livro específico do 8.º ano de escolaridade, em termos das categorias de atividades predominantes nas suas diferentes unidades didáticas, sobretudo no que diz respeito às atividades de gramática (e às questões) que podem implicar a escrita ou associar-se a outros domínios do ensino da língua.

Mesmo que se trate de um estudo exploratório (que analisa uma amostra reduzida dos muitos livros de Português que continuamente são avaliados, acreditados, adotados e usados por alunos e professores), aquilo que se espera, ao fechar este texto, é poder apresentar alguns resultados que nos permitam, de algum modo, repensar e/ou responder à clássica questão do sentido da gramática na escola, já colocada por Possenti (2002): *Por que (não) ensinar gramática na escola?*.

DISCUSSÃO TEÓRICA: IMPLICAÇÕES ENTRE GRAMÁTICA E ESCRITA

No âmbito do ensino de línguas e particularmente no caso da língua materna, existem duas tendências fundamentais de abordagem dos domínios programáticos (leitura e educação literária, produção e compreensão oral, produção escrita e gramática). De facto, estes domínios podem ser perspetivados (tanto nos programas ou nos manuais, quanto nas práticas dos professores) de forma autónoma ou de modo integrado, ou seja, realizando-se

experiências de aprendizagem conjuntas, com vista ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos.

Ora, no âmbito de um projeto desenvolvido desde 2015, iniciamos um estudo que tinha como objeto o domínio da gramática, a realizar em livros escolares e em provas escritas (nacionais) de Português, procurando, sempre que possível, confrontar a didática da gramática com atividades relativas a outros domínios. Um dos produtos centrais dessa investigação em curso foi uma publicação (Silva, 2016), na qual já se referia, sobre a questão da gramática (p. 18): “Tem, pois, um duplo sentido e uma dupla razão de ser esta pesquisa: por um lado, porque o conhecimento gramatical pode ser a medida e o motor do desenvolvimento das diferentes competências verbais e, por outro, porque neste capítulo, em que se discute um dos domínios mais representativos da aula de Português – a gramática – também se inicia a caracterização do recurso central desse mesmo espaço pedagógico – o manual escolar”.

Vem, portanto, na sequência desse trabalho a publicação de mais este estudo exploratório sobre manuais escolares do Ensino Básico (neste caso do 8.º ano), procurando agora investigar se as atividades gramaticais têm implicados princípios e processos relativos à produção escrita. São, neste contexto, três os conceitos teóricos fundamentais que estarão em causa nesta breve discussão: manuais escolares, conhecimento gramatical, produção escrita.

Na verdade, é por vários teóricos reconhecida a função central do livro de Português no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna. Como bem sublinhou Castro (1999, p. 191) na apresentação do seu estudo de caso sobre um manual escolar: “o ‘livro de Português’ é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português.” Aceitando a visão do autor, verificamos ser o manual de língua materna um fator constitutivo dos conteúdos (como antologia e como gramática escolar) e das práticas pedagógicas (enquanto caderno de atividades), assim como um elemento fortemente regulador da própria disciplina de Português, em particular para o professor que o usa diariamente nas suas aulas.

Esta aproximação entre documentos e práticas significa que a utilização do manual escolar pode condicionar fortemente as orientações e as práticas que os professores vão seguindo na sala de aula, marcando não só a seleção dos conteúdos a ensinar e das competências a trabalhar, mas também as abordagens a seguir nos diferentes domínios do ensino da língua. É naturalmente distinto um percurso em que cada um dos domínios é visto de forma isolada e outro, no qual, como vimos defendendo, o domínio da gramática pode fundamentar as restantes áreas do ensino da língua.

Em simultâneo, convém igualmente descrever e compreender as orientações para a abordagem dos conteúdos gramaticais, questionando o método tradicional mas, por vezes, ainda hoje muito corrente, que consiste na memorização de regras, de estruturas e de princípios do funcionamento da língua que, em vez de possibilitarem o trabalho consciente das diversas competências comunicativas, estão na base de um conhecimento gramatical fugaz, permitindo até um relativo sucesso na avaliação externa (em exames nacionais) do conhecimento gramatical. Nestas condições, a gramática torna-se um conhecimento improdutivo e inconsequente.

Por isso mesmo, ganha sentido a renovação de metodologias do ensino da gramática, de modo a que o aluno desempenhe um papel mais ativo na sua aprendizagem e consolidação da consciência linguística, ou seja, na transformação do conhecimento implícito em saberes explícitos que passem a integrar as aplicações de conteúdos de gramática. É essa a perspetiva proposta e desenvolvida por Inês Duarte na abordagem da “oficina gramatical” (Duarte, 1992, p. 165) ou na dita aprendizagem por descoberta. Numa das mais recentes atualizações dessa proposta, a autora esclarece: “Como venho defendendo há muito, o estudo gramatical deve ser orientado pelo professor como actividade de descoberta. [...] / Posto em prática deste modo, o estudo da gramática proporciona a consciencialização do conhecimento da língua e das condições que regulam os usos primários e secundários que dela fazemos.” (Duarte, 1998, pp. 119 e 120)

Tem sentido, pois, a visão didática desta autora, ao considerar que “ensinar gramática é desenvolver a consciência linguística dos alunos, através de um trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua” (*Idem*, p. 112). Ao mesmo tempo que se realiza esta consciencialização, deve igualmente potenciar-se o desenvolvimento das competências verbais, fazendo com que a apropriação linguística feita pelos alunos possa apoiar as suas produções orais e escritas. A análise a realizar neste estudo toca exatamente neste ponto: verificar em que medida e de que forma estão implicadas as aprendizagens dos dois domínios em confronto (a gramática e a escrita), até porque esta última desempenha um papel decisivo no percurso escolar dos alunos e no seu sucesso escolar, dependente dos usos da língua.

Na verdade, a avaliação contínua dos alunos (nas mais diversas disciplinas) é feita sempre por escrito, o mesmo acontecendo na avaliação sumativa externa, onde a capacidade de expressão escrita desempenha também um papel fundamental. É esse precisamente o parecer de um estudioso do ensino da escrita na escola: “Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido, mas também da capacidade de o veicular por escrito, o que faz dela um importante fator de sucesso académico.” (Carvalho, 2011, p. 83)

Reconhecendo o estatuto da escrita na escola, convém, pois, olhar criticamente para todas as perspetivas da sua didática, quer como conteúdo autónomo de ensino quer ainda enquanto domínio integrado em perspetivas didáticas mais alargadas, as quais, como no presente estudo, procuram analisar possibilidades de mobilização de conteúdos gramaticais em atividades de produção escrita sugeridas nos manuais.

METODOLOGIA DE TRABALHO: CONTEÚDOS GRAMATICAIIS E PRODUÇÃO ESCRITA

No quadro de uma análise sistemática de manuais escolares do Ensino Básico, temos vindo a desenvolver um conjunto de estudos (centrados num *corpus* de nove manuais do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) cujo objetivo central é a verificação de mudanças nas propostas de atividades incluídas nesses livros de Português.

Neste trabalho específico, foram selecionados os manuais do 8.º ano, para avaliar a forma como os conteúdos gramaticais estariam a potenciar o desenvolvimento da expressão escrita. Em todo o caso, serão aqui discutidos apenas os resultados da análise de um manual do 8.º ano de: Ana Santiago & Sofia Paixão (2014). *Português P8*. Lisboa: Texto Editores [doravante: *P8*].

Partindo desta amostra, definiu-se como objeto deste estudo de caso o conjunto das atividades de ensino e de avaliação gramatical, sobretudo aquelas que estarão implicadas no desenvolvimento da expressão escrita. Além disso, na impossibilidade de estudar as múltiplas ocorrências de conteúdos e de atividades gramaticais, foram selecionadas apenas as atividades que estão inseridas em secções específicas das sequências didáticas do manual intituladas “Gramática”. Como complemento, são igualmente comentadas as questões sobre conteúdos de gramática presentes nas fichas de avaliação que ocorrem no final das unidades didáticas. Em todas estas atividades e questões gramaticais, a intenção é sempre testar a presença ou a implicação de aprendizagens relativas ao domínio da expressão escrita.

OBJETIVOS DO ESTUDO E DIMENSÕES DE ANÁLISE

Enquadradas as razões teóricas e práticas que justificam este novo trabalho sobre o domínio da gramática em manuais de Português do Ensino Básico, importa neste momento definir os objetivos do estudo e as dimensões da respetiva análise.

Mesmo tratando-se do estudo de caso de um único manual, é necessário especificar as dimensões de análise e os objetivos específicos, que a seguir se enunciam:

1. Identificar os contextos (ou secções específicas) em que ocorrem atividades de ensino ou questões de avaliação de conteúdos gramaticais;
2. Definir o tipo de questões sobre gramática existentes nas provas de avaliação formativa do manual escolar em causa (*Português P8*, 8.º ano);
3. Caracterizar as tipologias de questões existentes nas secções de gramática (do manual *P8*) e a sua possível implicação no processo de escrita.

Relativamente ao primeiro objetivo, as questões sobre gramática (todas de avaliação simples) serão identificadas tanto no teste diagnóstico inicial, quanto nas seis fichas de avaliação presentes nas seis unidades didáticas (UD) do manual *P8*. Por seu lado, as atividades de gramática (que podem ser de avaliação, de reflexão ou de aplicação) estão presentes em algumas secções das UD do manual, sendo a partir delas que se conseguirá identificar a possível implicação entre conhecimento gramatical e produção escrita, ao mesmo tempo que se verificará a presença das distintas categorias de atividades relativas à gramática: avaliação, reflexão ou aplicação.

No que toca ao segundo objetivo, em que as provas de avaliação do manual constituem objeto específico de análise, importa, desde logo, sublinhar que o domínio da gramática é inserido numa secção única e independente das restantes (não estando também associada ao domínio da escrita). Em simultâneo, os itens predominantes dessas provas escritas são os de identificação do saber gramatical, sendo as questões dessas provas um mero exercício de reconhecimento de conteúdos. Estas fichas de avaliação presentes no manual traduzem uma tendência mais sumativa do que reflexiva, em prol do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

No âmbito do terceiro objetivo, que se traduz em caracterizar as questões presentes nas secções de gramática do manual *P8*, avalia-se a sua possível implicação no desenvolvimento do processo de escrita. Para tal, como já referido, diferenciam-se as questões quanto à sua natureza (questões de avaliação, de reflexão e de aplicação), procurando desvendar o nível de implicação do domínio da escrita e verificar o papel do saber gramatical no desenvolvimento da expressão escrita.

Para a definição das categorias de questões gramaticais, partiu-se do conjunto de objetivos de ensino da gramática estabelecidos por Duarte (2008, pp. 10, 15, 16), a saber: instrumentais (“desenvolvimento das competências de uso da língua”), atitudinais (“promover atitudes positivas das crianças relativamente à(s) língua(s) e variedades”) e cognitivos, em que a língua de escolarização é um objeto de estudo, que conduz, em particular, ao “aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua”, por exemplo, através de processos específicos de avaliação ou de reflexão.

Entretanto, numa pré-análise do manual *P8* e das suas secções dedicadas a conteúdos gramaticais (introduzidas sempre por uma questão para reflexão), foi possível estabelecer três categorias emergentes de ensino da gramática:

1. Avaliação gramatical – nas atividades em que se solicita aos alunos que reconheçam ou reproduzam os conteúdos de gramática;
2. Reflexão gramatical – naquelas atividades em que o aluno é levado a refletir acerca da estrutura da língua, identificando regularidades ou especificidades;
3. Aplicação gramatical – nas atividades em que o saber gramatical é associado ou está implicado no desenvolvimento de capacidades de expressão (oral ou escrita).

Assim, percorrendo as seis UD do manual, nas secções específicas dedicadas à gramática, foram identificadas as questões orientadoras (gerais) e as questões específicas que são objeto de análise e discussão no próximo ponto, tendo em vista a definição da avaliação gramatical e a caracterização das atividades de ensino.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguindo os três objetivos específicos já definidos, são agora descritos os dados da análise do manual *P8*, primeiro ao nível das fichas de avaliação aí incluídas, depois em termos das atividades de gramática que ocorrem nas UD. A finalidade desta análise é a de compreender como é configurada a didática da gramática, em particular no que toca à sua associação ao domínio da escrita.

O primeiro elemento analisado foram as provas escritas existentes nos manuais: um teste diagnóstico e seis provas escritas de avaliação, incluídas no final de cada UD. Partindo do estudo e da caracterização das questões incluídas nessas fichas de avaliação (pretensamente) formativa, podem retirar-se algumas conclusões sobre o modelo de avaliação gramatical.

Desde logo, a secção de questões sobre gramática é totalmente autónoma e consiste numa série de itens de identificação de conteúdos gramaticais, como acontece no teste diagnóstico inicial (*P8*, pp. 19-21), o qual totaliza 12 questões em que predomina a avaliação simples do conhecimento gramatical, realizada através de perguntas de escolha múltipla, associação, resposta curta, etc., como em:

- (1.) “2. A partir da palavra «água», escreve uma palavra da mesma família.” (*P8*, p. 20)

Nas outras seis provas de avaliação (uma por UD), há sempre um grupo (o 3.º) de questões iniciadas pela instrução “Responde aos itens sobre gramática.” (*P8*, p. 55) e constituídas maioritariamente por itens de identificação, cujo fim é a simples avaliação/reprodução de conhecimentos dos alunos, com ocorrência reduzida de processos de reflexão sobre a gramática e/ou de aplicação desse conhecimento nos processos de escrita ou de oralidade. Neste sentido, o domínio da gramática está isolado, pelo menos nestas provas de avaliação que o manual inclui nas suas seis UD.

Observando seis exemplos dessas questões, confirmamos tal tendência:

- (2.) “4. Indica o processo de formação das palavras: / a) redescoberta; b) paleontologia.” (*P8*, p. 55)
- (3.) “2. Classifica o sujeito das passagens seguintes.” (*P8*, p. 94)
- (4.) “1. Identifica a função sintática de cada constituinte destacado na frase seguinte.” (*P8*, p. 129)
- (5.) “1. Identifica o agente da ação na frase seguinte.” (*P8*, p. 153)
- (6.) “3. Identifica o modo e o tempo do verbo destacado na frase seguinte.” (*P8*, p. 191)
- (7.) “1. Associa as falas das personagens à intenção com que foram proferidas.” (*P8*, p. 216)

Mesmo assim, surgem certas questões que indiciam ações de reflexão sobre os conteúdos gramaticais em avaliação, como no exemplo que aqui se apresenta (UD 3):

- (8.) “4. Lê o artigo de dicionário e explica por que razão a palavra «descobrir» é uma palavra polissémica.” (*P8*, p. 129)

Também há questões que apontam para a aplicação dos conteúdos (UD 4):

- (9.) “2. Utiliza as conjunções coordenativas e, mas e pois para escreveres uma única frase a partir das frases seguintes, fazendo as alterações necessárias.” (*P8*, p. 153)

Em suma, nestas fichas de avaliação (que se pretendem formativas, mas são tendencialmente sumativas), o saber gramatical dos alunos é mais avaliado pelo reconhecimento dos conteúdos do que pela sua reflexão explícita ou pela aplicação em novos contextos, o que seria de esperar numa perspetiva integrada de aprendizagem da gramática.

Entretanto, identificando os tipos de atividade de gramática presentes nas seis UD (*avaliação, reflexão, aplicação*), obtivemos os resultados de análise que se apresentam no Quadro 1, onde, ao contrário do que seria expectável, são as questões relativas à *aplicação* de conteúdos que surgem em menor número (5), confirmando-se um ensino da gramática em que o conhecimento não é instrumentalizado.

Tabela 1. Categorias de atividades gramaticais presentes no manual P8

Unidades / Categorias	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	TOTAL
<i>Avaliação gramatical</i>	2	1	3	2	2	1	11
<i>Reflexão gramatical</i>	2	3	3	1	1	1	11
<i>Aplicação gramatical</i>	5	--	--	--	--	[2*]	05
TOTAIS	9	4	6	3	3	2 / [2*]	27

Por outro lado, as restantes atividades de gramática (*reflexão* e *avaliação*), são em número equivalente (11), mas traduzem duas visões opostas sobre a gramática: uma que se concretiza na promoção de uma consciência refletida sobre os conteúdos gramaticais (*reflexão*) e outra em que o ensino-aprendizagem do domínio gramatical se reduz à reprodução ou à repetição de conteúdos gramaticais (*avaliação*) sobre que os alunos deveriam refletir ou aprender a aplicar em ações verbais específicas.

Mesmo assim, em certas situações, sinalizadas no Quadro 1 [2*], a aplicação do conhecimento gramatical parece estar implicitamente interligada a atividades gramaticais de avaliação (10.) ou de reflexão (11.), como nestes dois exemplos:

(10.) “Quando devo usar o infinitivo pessoal e o impessoal?” (P8, p. 207)

(11.) “Que transformações ocorrem na passagem do discurso direto para o discurso indireto?” (P8, p. 212)

Tal significa que, nas secções dedicadas ao domínio da gramática, haverá uma categoria de atividades predominantes, podendo também estar aí implicadas questões de outras categorias. Sob a forma de síntese exemplificativa, apresentamos exemplos de atividades gramaticais das três categorias pré-definidas. Primeiro, vejam-se as questões relativas à *avaliação* gramatical:

(12.) “Qual é a função do advérbio relativo?” (P8, p. 65)

(13.) “Como identifico os diferentes modificadores do nome?” (P8, p. 113)

(14.) “Que elementos consigo reconhecer numa frase passiva?” (P8, p. 149)

Nestas secções, que incluem uma série de atividades e/ou questões sobre gramática, prevalece uma tendência da *avaliação*, ou seja, as situações didáticas em que o aluno deve possuir um conhecimento gramatical prévio que lhe permitirá responder às questões enunciadas na abertura das atividades. Assim, testa-se o saber gramatical e, em simultâneo, faz-se com que ele o domine por via da memória.

Quanto aos exemplos da *reflexão*, eles estão claramente presentes em 11 secções (40,7% do total), sendo também possível descobri-la em questões de outras categorias, como é previsível num manual em que todas as secções se iniciam com uma questão que permite aos alunos realizar uma reflexão sobre os conteúdos de ensino:

(15.) “O que é um neologismo e como surge?” (P8, p. 46)

(16.) “Que relação existe entre a subclasse do verbo e os seus complementos?” (P8, p. 90)

(17.) “Para que serve o modificador da frase?” (P8, p. 99)

Estas instruções de abertura de secções de *reflexão* sugerem a existência de uma nova tendência de abordagem dos conteúdos gramaticais, em que mais importante do que a fixação do conhecimento é o desenvolvimento de uma consciência explícita acerca da gramática e do seu funcionamento. Assim, para saber identificar ou enumerar um “neologismo”: é preciso conhecer a sua natureza e origem. Ou, então, há que refletir acerca da(s) função(ões) do “modificador da frase”, não apenas para o conhecer, mas para perceber como altera a estrutura ou o sentido de um enunciado.

Por fim, mesmo sendo em menor número (18,5%), há cinco secções com *aplicação gramatical* (presentes todas na UD 1 do manual), exatamente aquelas em que o saber gramatical puro é mobilizado para desenvolver ou melhorar a capacidade de produzir textos de diferentes géneros ou de usar adequadamente, por exemplo, os sinais de pontuação na produção escrita:

(18.) “Qual o modo verbal mais usado nos textos informativos?” (P8, p. 27)

(19.) “Por que razão os adjetivos são importantes numa reportagem?” (P8, p. 29)

(20.) “O que preciso de saber para pontuar corretamente?” (P8, p. 42)

Em suma, mesmo com um menor número de atividades relativas à aplicação do saber gramatical na expressão escrita, a verdade é que parece haver, neste manual, uma tendência de aproximação entre conhecimento linguístico (teórico) e a sua aplicação (prática) às competências verbais. Esta opção didática é complementada também pela existência de um número significativo (40,7%) de questões dedicadas à reflexão sobre os próprios conteúdos gramaticais selecionados.

Entretanto, prova de que é possível construir e interligar atividades dos vários domínios numa única secção do manual é a existência de uma proposta abrangente e integradora, dedicada à “Oralidade, Escrita e Gramática”:

(21.) “1. [...] / Debate com a turma as vantagens e/ou desvantagens de alguns hábitos quotidianos, [...]. / Apresenta e defende os teus argumentos e posiciona-te no debate usando estruturas como *penso que, julgo que, do meu ponto de vista, na minha opinião, uma vez que*, [...] e conectores contrastivos ou contra-argumentativos como *porém, contudo, todavia, no entanto, não obstante, embora, pelo contrário* [...]. / 2. Seleciona um dos hábitos debatidos e escreve um texto argumentativo, com 100 a 150 palavras, sobre as suas vantagens ou desvantagens. [...] / Apresenta uma conclusão sobre o assunto tratado. / Revê o texto e lê-o à turma.” (P8, p. 49)

Desta feita, através de uma série de atividades que se interligam logicamente (realização de debate, seleção de elementos gramaticais, redação de um texto, leitura do mesmo), os autores do manual comprovam ser possível e altamente desejável que a aprendizagem da língua (materna) seja feita pela conjugação de vários conteúdos linguísticos e pela dinamização das diferentes competências verbais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como verificamos na discussão teórica inicial, indicadores como os textos teóricos, os documentos reguladores, as propostas dos manuais e as práticas dos professores (aqui não observadas, mas sugeridas nos manuais) indiciam o papel preponderante que tais livros desempenham na (re)configuração do ensino da gramática (Silva, 2008) e, neste caso, na sua interligação com atividades de escrita.

No que toca aos dados analisados, em termos de conteúdos e atividades dos manuais, devemos ressaltar que, mesmo resultando da análise de um único manual escolar do Ensino Básico (P8), considera-se serem significativos os resultados sobre o ensino e a avaliação gramatical na aula de língua materna.

Refira-se, antes de mais, que os conteúdos de gramática raramente são integrados em secções e atividades de outros domínios, surgindo isolados numa secção de “Gramática”, a qual abre sempre com uma questão de reflexão sobre um item gramatical, estratégia orientadora de atividades de *reflexão, aplicação* ou *avaliação*.

Em termos globais, o domínio da gramática é uniforme e largamente avaliado ao longo do manual P8, exigindo-se aos alunos a sua mera repetição, ao passo que as atividades gramaticais (*avaliação, reflexão, aplicação*) sugerem várias funções do saber gramatical, mas com menor incidência na promoção da expressão escrita. Paralelamente, verificou-se também que, em secções dedicadas ao domínio da “Escrita”, está patente a sua visão processual (P8, pp. 17, 26, 43, 46, 75, 83), o que comprova a possibilidade de uma didática integrada da língua materna.

Se tal não acontecer e não se alargar o papel do saber gramatical na promoção das capacidades de leitura ou de escrita, continuará a perguntar-se, em vão, com Possenti (2002): *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?*. Por isso mesmo, o ensino da gramática na aula de Português só terá verdadeiro sentido se o conhecimento linguístico for colocado ao serviço das competências verbais e do uso da língua.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

REFERÊNCIAS

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar - contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Castro, R. V. (1999). *Já agora não se pode exterminá-los?* Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 189-196). Braga: CIED / Universidade do Minho.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Possenti, S. (2002). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?* São Paulo: Campo de Letras.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português*. Braga: CIED / Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (Org.) (2016). *Questões Atuais da Educação em Línguas*. Famalicão: Edições Húmus.

NO(S) DOMÍNIO(S) DA ESCRITA: UM OLHAR SOBRE EXAMES LUSO-BRASILEIROS¹

Leilane Ramos da Silva¹ & António Carvalho da Silva²

¹PROFLETRAS, Universidade Federal de Sergipe

²CIEEd, Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

As condições que governam a prática de produção de textos em exames de larga escala acendem, ao lado de pesquisas dedicadas à natureza desse tipo de teste, em seus diferentes aspectos, uma discussão necessária sobre a abordagem de escrita que é desenvolvida no espaço de sala aula, na medida em que estes vêm, cada vez com mais notoriedade, figurando como reguladores do ensino de língua materna. Estudos como os de Antunes (2012) e Silva (2016) bem revelam o quanto esses exames promoveram um reposicionamento de funções que culminou com a determinação do conteúdo e da metodologia a serem foco de ensino. Essa constatação abre um leque de discussão, que realça desde o embate afeto à aceitação (ou não) dessa forma de implicação até à exibição de resultados negativos que, em muitas ocasiões, geram um desconforto psicológico tanto a alunos quanto a professores diretamente alcançados. Mais do que isso, não raro a divulgação desses resultados promove o surgimento de palestras, cursos específicos para a realização das provas, publicações de módulos didáticos e simulados, a fim de que os participantes tenham êxito nas edições vindouras, sem que haja maiores reflexões sobre a importância de um trabalho em que o foco seja a aprendizagem efetiva do aluno.

No que tange à escrita, tal postura é bastante presente nas escolas, onde muita atenção é direcionada para a formatação das propostas de produção de texto ínsitas nesses exames, muitas vezes alicerçada numa ótica que parece se chocar com o conjunto de estudos realizados sobre a natureza dessa atividade, a qual julgamos ser dinâmica e de caráter eminentemente processual. Analogamente, reconhecemos, quase sempre, nas orientações concernentes à inclusão de uma produção escrita nos exames, uma abordagem que endossa um viés estático, desconsiderador do potencial criativo, do repertório sociocultural e, por extensão, da multiplicidade de sentidos presentes em cada autor de um texto. Se o cenário de produção desse tipo de texto já é por deveras artificial, posto ser o seu interlocutor alguém cujo olhar é voltado para a análise da qualidade desse produto, por meio de uma matriz ou quadro de referência indicativo de um nivelamento que o classifica, é importante que esta ordem de avaliação seja, em parceria com a arquitetura do próprio exame, organizada em torno da dinâmica de maior aproveitamento possível dos acertos dos partícipes, com clareza conceitual e metodológica suficientes ao êxito. Decorre desses peculiares a emergência de validarmos os dados, as repercussões, as implicações teóricas relacionadas a olhares apreciativos em torno da produção texto e da situação vivenciada no espaço escolar como parte de um arcabouço mais amplo de compreensão, aquele que se volta para a necessidade de uma maior harmonia entre o que dizem os estudos dedicados às especificidades do fazer escrito, as diretrizes referendadas nos documentos que regem o tratamento dessa atividade na escola e, igualmente, a formatação e matriz/quadro de referência para fins avaliativos em provas dessa natureza.

A par desse cenário e da ideia que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Final Nacional - EFN/12.º ano de escolaridade são reguladores do ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal, este estudo compara o estatuto da escrita nas propostas de redação desses exames em 2017, a partir da observação: i) das orientações concedidas; ii) da formatação do enunciado; iii) da inclusão (ou não) e do papel do texto motivador; iv) da relação do tema abordado com as demais questões incursas na prova; v) do realce às definições dispostas na matriz ou quadro de referência para avaliação. Como suporte teórico,

respaldam-se, então, pesquisas ancoradas numa perspectiva processual de escrita, como as que têm sido tratadas em Soares (2009), Passareli (2012) e Silva (2015), as quais reforçam a necessidade de reavaliação do conceito de escrita não apenas por parte de um público amplo, mas também por aquele especializado, com vistas a uma feliz superação da ideia de ‘produto’ para ‘processo’. Na próxima secção 1, realçamos mais informações sobre essa perspectiva teórica².

NOTAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

Embora já seja repetitiva a afirmação de que o ensino da escrita na escola não tem cumprido cabalmente sua função, licenciamo-nos a ratificar essa assertiva e a chamar a atenção para a necessidade de adoção de uma dinâmica escolar que suplante a ideia há muito ultrapassada de ser esta atividade um dom reservado a uma pequena parcela de seres iluminados, os quais teriam mais chances de êxito nas diversas instâncias do cotidiano onde se exige o uso de tão importante atividade. Não é novidade para quem quer que seja a constatação de que, no âmbito escolar, a despeito das inúmeras pesquisas realizadas por linguistas e demais pesquisadores sobre a emergência de se dar primazia a uma abordagem processual (Carvalho, 1999; Barbeiro, 2003; Soares, 2009; Suassuna, 2011; Passareli, 2012; Silva & Cardoso, 2015), ainda persiste uma concepção de escrita como um produto que é feito para fins de avaliação dos erros gramaticais e consequente atribuição/recebimento de uma nota.

Assim conduzida, a atividade escrita paira como esvaziada de sentido e, lamentavelmente, impacta de modo negativo na interpretação que o aluno passa a ter dessa importante atividade, uma vez que a enxerga como um *locus* onde seu conhecimento enciclopédico-cultural perde valor diante do apontamento dos defeitos que o seu texto eventualmente venha a portar. Isso faz com que, muitas vezes, o desânimo passe a fazer parte do dia a dia desse aluno, o qual cria uma rejeição à ideia de que será exposto e potencializado em seu erro.

Ora, a escrita está no cotidiano, na necessidade de enviar uma mensagem no *WhatsApp*, na exposição de um comentário numa plataforma virtual, no encaminhar de um e-mail, na reclamação face a um atendimento grosseiro numa loja de departamento, em nossas atividades da vida real, por assim dizer, mas a dinâmica de se solicitar um texto desalinhado dos interesses do discente ainda tem grande espaço nas aulas. Não fosse apenas isso, possível também é que uma produção de texto seja solicitada para preencher o espaço de uma aula mal preparada, sem que antes sejam ofertadas as condições que configuram aquilo que autores como Soares (2009) denominam de pré-escrita. Eis uma prática que concorre para que haja um desempenho pouco satisfatório a muitos participantes dos exames de larga escala ou, ainda, àqueles que adentram o espaço acadêmico com dificuldades para produzir um relatório de disciplina ou outro gênero solicitado nessa esfera de ensino.

Felizmente, podemos acompanhar a abertura de editais para inclusão de projetos de curta ou longa duração, cursos de especialização e formação continuada, mestrados de natureza profissional e outras ordens de espaços onde a atividade escrita – em muitos casos, em parceria com aquelas que se voltam para a melhoria do trabalho com a leitura e interpretação de texto – ganha a centralidade e passa a gozar de um olhar crítico irradiador de avanços em relação ao tratamento que esta costuma ter na escola. Nesse sentido, passam a ganhar vez, mesmo que em passos lentos, movimentos em torno de um trabalho mais articulado com a escrita em sala de aula, fortalecido pelas bases dos estudos que afirmam ser essa atividade de natureza processual, tais como os que foram indicados há pouco. Muito do que precisamos como resultados satisfatórios está longe de ser alcançado a curto prazo, mas isso intima a comunidade diretamente envolvida com a promoção de um ensino de escrita mais justo e de qualidade, como os próprios professores formadores, a unir esforços em torno da pesquisa diagnóstica em relação a essas práticas, o que pode ter culminância na elaboração de modelos de referência e o/ou orientações aceleradoras do avanço que tanto a sociedade aguarda.

No Brasil ou em Portugal, os índices falam por si mesmos e nos conduzem para a necessidade de redefinição de princípios, valores e dinâmicas de atuação mais conformes ao banco evolutivo que a sociedade do século XXI atinge: um panorama de avanços nas mais diversas áreas, de celeridade de informação, de ameaças bélicas e, no eixo da transcendência, o surgimento de militâncias em prol dos direitos humanos e da conseqüente implementação das ações inclusivas, em todos os setores de atividades. Para além de pensarmos em diferentes perspectivas teórico-metodológicas que eventualmente componham o espaço de uma sala de aula, urge que todos os profissionais envolvidos estejam ao menos empenhados em refletir sobre a disposição oficial dos documentos reguladores do ensino da escrita em seus respectivos estados e/ou países de atuação, bem como sobre a formatação dos modelos de produção de texto e dos exames de larga escala como um todo, uma vez que supostamente espelham o perfil dos egressos dos níveis médio e secundário. Assume, por isso, especialíssima importância a adoção de uma prática verticalizada para o espelhamento de questões que sejam capazes de promover o despertar do senso crítico, do espírito de empatia a causas sociais, do combate de preconceitos os mais diversos e, sobremaneira, do reconhecimento das capacidades inerentes à atividade escrita.

Ressalvas à parte, cumpre-nos reiterar que existe uma responsabilidade desafiadora e conjunta, mas cuja ação direta tem no professor a missão de gerenciar propostas de atividades de escrita que estejam afinadas com as injunções de cada época e lugar. Como já apresentamos o eixo central de nossas ideias, pensamos ser o momento adequado de redirecionar o nosso olhar para a metodologia que escolhemos para realizar nosso estudo, o qual espera contribuir para o debate em torno de uma causa-célula donde devem ser gerados novos perfis de profissionais da área de língua portuguesa.

DIRECIONAMENTOS

Nesta seção, trazemos os objetivos, a apresentação dos *corpora* e a síntese dos aspectos metodológicos que são validados em nosso estudo.

Objetivos

Geral:

- comparar a estrutura e o funcionamento da prova de redação incursa na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do ENEM com aquela que integra o Exame Final Nacional de Português, 12.º ano de escolaridade, edições de 2017.

Específicos:

- minudenciar o formato de cada uma das propostas de redação estudadas;
- confrontar as temáticas escolhidas para as propostas de texto com aquelas que são endossadas nas demais questões da prova;
- descrever e comparar os critérios de avaliação da redação que são disponibilizados em cada um desses exames;
- reconhecer as concepções de língua e de escrita (produto ou processo) subjacentes a cada uma das propostas em foco.

Os corpora: as propostas de redação do ENEM e do EFN

A prova de redação costuma demandar maior atenção do partícipe dos exames aqui referidos, na medida em que ocupa lugar de destaque: i) na prova do ENEM, ela tem caráter eliminatório; ii) na do EFN, ocupa 25% do total de 200 pontos. Essa posição promove uma soma de esforços das escolas, secretarias de educação e cursinhos, para desmistificar a natureza didático-estrutural das diretrizes de avaliação desses textos.

Alinhada a uma perspectiva cognitiva, comum a todas as questões que constituem a prova de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, a redação é orientada pelo conjunto de 5 competências, as quais objetivam conduzir o participante à produção de um texto dissertativo-argumentativo acerca de um tema de viés político, social ou cultural; i) Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; ii) Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conhecimentos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e v) Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Cf. Brasil, 2017, p.16). Essas competências recebem notas variáveis entre 0 e 5, correspondente a uma margem de 0 a 200 pontos, sendo esses níveis detalhados na chamada Matriz de Referência para a Avaliação, a qual é disponibilizada ao participante numa Cartilha publicada no sítio eletrônico do Ministério da Educação.

A proposta de redação do EFN figura como eixo central do Grupo III, sendo caracterizada como *resposta extensa*, e é cotada a partir da avaliação de dois parâmetros mais globais, a saber: a) Estruturação temática e discursiva (ETD); e b) Correção linguística (CL). A definição de parâmetros abarca itens mais específicos de desempenho, cada um deles representativo de uma nota. A ETD se desdobra nos seguintes níveis de desempenho: (A) Tema e tipologia, (B) Estrutura e coesão e (C) Léxico e adequação ao discurso. Se houver resposta que não se encaixe em algum dos níveis consecutivos descritos, deve receber uma pontuação fronteiriça. Afora isso, qualquer nota que não obtiver o nível 1 de desempenho, em quaisquer dos parâmetros, recebe zero no item selecionado. Em caso de atribuição incidir sobre o parâmetro A (tema e tipologia), os demais serão assim avaliados. Já a análise CL é pautada na lista de ‘fatores de desvalorização’, quais sejam: erros de pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe e impropriedade lexical.

Em termos de apresentação da proposta, a redação do ENEM traz textos motivadores representativos de diferentes gêneros – quase sempre, também de diferentes domínios. No caso da EFN, inclui-se uma rápida apresentação do tema a partir da referência a algum autor importante da área ou da própria inclusão de um texto centrado na temática e, em seguida, dá-se vez à consigna. Nos dois modelos, aparecem instruções voltadas para a disposição gráfica, para o tamanho e para as situações que levam o participante a obter uma nota zero.

Outras informações poderiam fazer parte do repertório que realçamos, mas, por zelo espaço-temporal, optamos por trazer questões mais globais sobre as propostas, permitindo-nos fazer o levantamento de observações mais específicas no próprio momento da análise, na seção 3.

Procedimentos

Para atendermos ao que propomos em 2.1, conduziremos a análise e discussão das propostas a partir da consideração dos seguintes itens: a) *em relação à estrutura da prova*: i) orientações gerais; ii) formatação do enunciado; b) *em relação ao conteúdo abordado*: i) inclusão (ou não) de texto motivador; ii) relação do tema com o conjunto das questões dispostas no restante da prova. Além desses pontos, reservamos atenção para a definição da matriz ou quadro de referência para avaliação do texto, uma vez que estes possibilitam visualizarmos as implicações e os confrontos dos descritores de desempenho ou níveis classificatórios inerentes a ambas as provas.

ANÁLISE

Vinculadas a contextos e representações culturais, sociais e linguísticos distintos, as propostas em voga apresentam, também no que concerne às especificidades tratadas neste

estudo, divergências estruturais e, aqui ou ali, algumas convergências. Para efeito didático, respeitaremos a ordenação destacada na seção anterior. Da mesma forma, para facilitarmos a condução e ganharmos espaço, usaremos (1) em referência à proposta do ENEM e (2) em alusão à do EFN. Importa registrarmos, igualmente, que os *corpora* selecionados podem ser facilmente acessados nos sítios eletrônicos que os hospedam³.

Em termos estruturais, iniciamos nossas observações sob a constatação de que ambas as provas apresentam orientações específicas sobre a condução do processo, de modo a destacar aquilo que o participante deve evitar para não ser prejudicado em termos de avaliação. Sem dúvida, essa postura assinala pontos positivos e negativos. De um lado, a lisura do processo parece ganhar vez; do outro, um possível bloqueio ganha saliência, porque a necessidade do foco na proibição pode ativar um dano na criatividade. O participante do ENEM mais fluente pode saber ser capaz de lançar mão do texto motivador e disso tirar proveito e, de repente, sentir-se desencorajado a uma forma de dar sentido a uma citação mais diretamente, com receio de ser prejudicado. As orientações assim se distribuem: i) em (1), rotuladas de “Instruções para a redação”, existem 3 indicações sobre o texto a ser feito e 4 situações que devem ser respeitadas, para que o participante não receba a nota zero e, com isso, seja eliminado de todo o teste. Em (2), nas ‘Observações’, vemos esclarecimentos focados no item *desvalorização*, sobre o qual já falamos anteriormente. Nesse particular, destacam-se: i) o informe de que desvio relativo ao limite de extensão será motivo de penalidade, com desconto que pode atingir até 5 pontos; i) o destaque para o número mínimo de palavras que o texto deve ter : 80.

Para avaliação dos enunciados, entendemos ser adequado um olhar dirigido para os textos motivadores, pois concorrem para a compreensão da temática endossada na proposta. Grosso modo, podemos dizer que a adoção de textos dessa natureza acontece em (1), de modo diversificado (4 tipos, representativos de domínios discursivos igualmente distintos), fato que possibilita ao participante transitar por questões que vão do eixo da legitimidade jurídica que confere à pessoa com deficiência auditiva o direito à educação até ao espaço que ela pode ocupar profissionalmente; em (2), apesar de existir uma *citação* que assume função de texto motivador, esta pode conduzir o participante a um posicionamento muito radical, já que calcada numa expressão de pessimismo, de filósofo conhecido por ser defensor de ideias dessa ordem. Apesar das diferenças, as provas apostam no texto dissertativo-argumentativo, de modo que o participante deve defender um ponto de vista acerca da temática.

No caso de (1), faz-se referência aos textos motivadores e, em seguida, dá-se vez ao tema: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, a partir do qual o participante deve desenvolver uma arquitetura argumentativa que apresente proposta de intervenção e respeite os direitos humanos. Situada em um contexto político social-brasileiro cuja palavra da vez é *inclusão*, a temática contempla a discussão sobre ações afirmativas que ganham espaço em território brasileiro e promove, a partir dos desdobramentos trazidos pelos textos motivadores, a multiplicidade de frentes de defesa para a facilitar a escrita do participante. É mister chamarmos a atenção, também, para o fato de estes textos serem representativos de gêneros diferentes, mas, dos 4 selecionados, três deles são do tipo dissertativo-argumentativo, o que faz, sem dúvida, com que passem a constituir exemplos estruturais para a elaboração do texto solicitado.

Em (2), também depois da citação adaptada da obra *Parerga and Paralipomena*, do filósofo alemão Arthur Schopenhauer, o participante tem a seguinte questão “Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?”, devendo exibir um ponto de vista com recorrência a dois argumentos, com ao menos um exemplo significativo. Essa escolha temática pode sinalizar pouca preocupação em dar mais espaço a temas de natureza política, cultural ou social.

Para sumarizar, entendemos ser a inserção de textos motivadores um indício de alinhamento com a abordagem processual de escrita, na medida em que abrem a discussão sobre a temática endossada e, por isso mesmo, figuram como uma atividade de *pré-escrita*, nos termos de Soares (2009). Não fosse apenas isso, essa adesão cumpre o papel de

minimizar a distância de o participante estar afastado de uma situação mais interativa, como a de sala de aula, em que pode consultar a ajuda do professor ou mesmo de seus colegas.

Quanto ao relacionamento da temática com as demais questões da prova, consideramos que a proposta de (2), cujo tema é *Memória*, favorece uma associação direta com as perguntas subsequentes ao texto (de Vergílio Ferreira) presente no Grupo I – B. Em relação a (1), embora haja 40 questões da área de língua portuguesa e suas linguagens/literaturas, nenhuma delas é diretamente promotora de uma articulação com o tema. A menos distante seria a de número 17, por abordar o eixo *educação e tecnologia*.

Além desses pontos, reservamos atenção para a definição da matriz ou quadro de referência para avaliação do texto, uma vez que estas possibilitam visualizarmos as implicações e os confrontos de cada descritor de desempenho ou nível classificatório inerentes a ambas as provas. De modo sumário, temos: i) de um lado, uma proposta alicerçada em 5 competências complementares; do outro, um texto observado por descritores de desempenho. Nos dois casos, consta o detalhamento da pontuação a ser alcançada pelo participante.

Para falarmos de (1), lembramos o cerne da competência 3, atrás referida, a qual espelha um planejamento, uma organização, um cumprimento de etapas: “A competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto”. (Brasil, 2017, p.19). No caso de (2), o parâmetro A (Tema e tipologia) é o que dispõe sobre o ponto de vista, mas não sinaliza proximidade com a abordagem processual. A dificuldade de vermos essa informação decorre do modelo da prova, que desconsidera o trabalho com competências. Então, o quadro reúne muitos itens (de várias áreas), exige bastante, sem discriminar cada ponto considerado, como o faz o ENEM, com a publicação da respectiva *Cartilha*.

Como vimos, essa dinâmica se afina com o que a proposta de redação do EFN referenda: uma abordagem que desconsidera o papel de textos motivadores, os quais são indicativos de uma pré-escrita. Vemos particularidades que somam itens a serem avaliados, que estão diluídos em pelo menos 3 competências na matriz do ENEM (2, 3 e 4), mas não reconhecemos, em qualquer das alusões, a referência a cumprimento de etapas que remetam a um processo. Daí dizermos que, embora reúna itens importantes, a proposta do EFN e seu quadro de referência ratificam a noção de escrita como produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcurso deste artigo, conduzimos uma discussão verticalizada para a natureza da estrutura e do funcionamento das propostas de redação que integram as provas do ENEM (Brasil) e do EFN (Portugal), a fim de trazermos à tona a concepção de escrita que subjaz a cada um desses exames, dada a importância que cada um desses exames, uma vez que regulam o ensino de língua portuguesa em seus países de origem. Sem dúvida, essa condição representa um motivo especial para manterem um afinamento com o conjunto de pesquisas que têm sido realizadas sobre o ensino da escrita nos últimos 40 anos, nas quais se evidencia a natureza processual desta atividade.

Grosso modo, no contraponto realizado, observamos que: i) pela definição das competências, cenário antecedente ao enunciado, no qual se inscrevem textos motivadores, e ênfase numa abordagem cognitiva da argumentação, sinalizada na competência 3, a proposta brasileira está mais próxima de uma abordagem processual de escrita; ii) já o modelo português, ao desconsiderar a multiplicidade de competências, abrir mão de textos motivadores e não disponibilizar ao participante um guia onde se esclareça cada situação considerada no quadro que define a pontuação a ser atribuída por parâmetro/descritor de desempenho, distancia-se desse panorama.

Ora, não nos cabe imprimir julgamentos de valor responsáveis por definir quem esteja mais ou menos correto, mesmo porque há diferenças culturais, linguísticas e sociais inerentes a cada um desses países, mas o resultado desse tipo de análise traz sempre a

preocupação relativa ao tipo de trabalho que é desenvolvido no escopo de sala de aula, pois, se é verdade que esses modelos orientam a metodologia de ensino de língua portuguesa, não podemos nos esquivar da afirmação de que a amostra analítica realizada nos sinaliza uma maior necessidade de ajustes na dinâmica adotada em Portugal. De imediato, isso seria minimizado se houvesse uma preocupação mais urgente em se adotar um movimento de revitalização do quadro de referências para avaliação dos textos escritos solicitados numa prova como a que observamos, com a iniciativa de clarear ao participante cada uma das definições de parâmetros considerados, em lugar de se concentrar a atenção no padrão de excelência que deve ser cumprido para a obtenção de uma/nota classificatória. Antes de saber o que realmente representa cumprir o tema, o participante precisa de, por exemplo, saber a diferença entre tema e assunto, entre tese e argumento, entre erro e desvio, entre o que é preencher um modelo e aprender a pensar numa temática e exibir um ponto de vista. Isso se explica com exemplos, com amostras de outros processos. É nesse tipo de amostra que o ENEM constituiu o que tem sido publicado anualmente como *Cartilha do candidato*, onde se reconhecem exemplos das redações avaliadas, além da definição de cada uma das competências avaliadas e de todas as implicações a ela vinculadas.

Se a realidade portuguesa carece de um modelo que priorize competências, é algo que somente um estudo mais aprofundado, com diferentes frentes e vários diálogos, pode revelar, no entanto, em um ou em outro país, trabalhar com uma abordagem que dê vida à ideia de que o texto não constitui apenas um produto é urgente. Importa assentar bases numa metodologia que esteja além do exame, mas também esteja com ele, num constante refazimento de iniciativas cujo foco seja o aflorar das capacidades de escrita do aluno, tantas vezes abafada em prol de uma dinâmica estéril que prioriza a correção gramatical, em detrimento da construção argumentativa do texto. Muito mais do que compreender a natureza teórico-conceitual de um modelo de testes, precisamos achar um mecanismo (e para isso não há, necessariamente, regras!) de minimizar a situação artificial das produções de escrita em sala de aula, de modo que isso seja reverberado nos testes de aferição e vice-versa. A aposta em uma abordagem processual nos parece uma saída equacionadora, especialmente se esta ativar discussões sobre temas de grande repercussão social, como os que integram a luta contra o preconceito em todos os âmbitos de atividades.

NOTAS

¹Este estudo é desdobramento das atividades do Plano de estudos intitulado “O estatuto da escrita em exames nacionais de língua portuguesa: estudo comparativo luso-brasileiro”, de autoria e responsabilidade de Leilane Silva (UFS) e orientação de António Silva (UMinho), o qual é vinculado à especialidade de *Literacias e ensino do Português*, Centro de Investigação e Educação - CIEd, Instituto de Educação - IE, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

²Versão mais completa das ideias e análise aqui registradas podem ser encontradas em Silva, L. R., & Silva, A.C. O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças. In Silva, L.R., Cardoso, D. P., & Silva, A. C. (2018). *Nos domínios da escrita: Estudos em abordagem processual* (pp. 17-51). João Pessoa: Editora do CCTA.

³As provas, a Matriz de Avaliação e os Critérios de Classificação estão disponíveis nos seguintes sítios eletrônicos: <http://www.inep.gov.br/> e <http://www.iave.pt> (acesso em 10/07/2018).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

REFERÊNCIAS:

- Antunes, I. (2012). Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. *Revista de Letras*, 38, 83 -86.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Brasil (2017). *Redação no ENEM 2017. Cartilha do candidato*. Brasília: DAEB. Recuperado de www.inep.gov.br.

- Carvalho, J.A.B. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP-Universidade do Minho.
- Passareli, L. M. G. (2012). *Ensino e correção de textos escolares*. São Paulo: Cortez.
- República Portuguesa (2017). *Critérios de classificação. Exame Final Nacional de Português / Prova 639/1ª fase/Ensino Secundário/2017 - 12.º ano de escolaridade*. Lisboa: IAVE.
- Silva, A. C. (2016). A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação dos domínios da leitura, escrita e gramática. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa: Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 549-558). Braga: CIEEd-Universidade do Minho.
- Silva, L.R. & Cardoso, D.P. (2015). *Gênero, livro didático e concepção de escrita: Diálogos sobre produção textual*. João Pessoa: Editora do CCTA.
- Soares, D.A. (2009). *Produção e revisão textual. Um guia para professores de português e de língua estrangeiras*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Suassuna, L. (2011). Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In V. M. Elias (Org.). *Ensino de língua portuguesa: Oralidade, escrita, leitura* (pp. 119 – 134). São Paulo: Contexto.

O DESPERTAR DO PRAZER PELA LEITURA COM BASE NA OBRA DE VALTER HUGO MÃE

Ingrid Teixeira da Silveira¹ & Me. Alceu Vanzing²

^{1,2} FEEVALE

O processo de democratização do ensino, ainda hoje, não conseguiu atingir o seu objetivo principal de implementar propostas ou práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos enquanto sujeitos. Apesar de todo o avanço tecnológico, em que há uma imensidão de informações e a possibilidade de diferentes formas de exercitar a leitura, nem sempre é possível, de forma eficaz, formar um cidadão crítico e preparado para enfrentar as mazelas do cotidiano.

Por sua vez, os docentes inseridos, neste contexto, devem rever seus conceitos e modificar suas práticas pedagógicas com o intuito de preparar o aluno, respeitando as suas individualidades. Uma das grandes dificuldades do corpo docente é preparar o discente para ser leitor, principalmente no âmbito do Ensino Médio, que precede a vida adulta e as escolhas futuras.

No atual contexto em que a leitura é deixada de lado por outras tecnologias, é preciso que o corpo docente, ou a escola como um todo, desmistifique a relação entre a tecnologia e o ensino, entre o ensino moderno e o conservador, pois estes surgiram com o objetivo único de ser um a mais, um *plus*, uma nova ferramenta para corroborar com o que já existe e acrescentar ao ensino mais um meio de ofertá-lo com qualidade, ou seja, as tecnologias viabilizam uma nova modalidade de ensino, são facilitadoras para as metodologias educacionais e fundamentais na interação entre professor e aluno.

Percebe-se que a prática da escrita e, principalmente, a de leitura nos meios tradicionais fica em segundo plano, já que o tempo se mostra curto e a praticidade é o primordial na vida do ser humano e, este ser, aqui tido como o aluno de Ensino Médio, adota um estilo de vida que não absorve, que não se apropria de um gênero discursivo em sua totalidade, que não o torna reflexivo, apenas fala ou escreve sobre aquilo que vê, sobre o que lhe é questionado e não consegue ir além, entender o contexto, como forma de ampliar o seu conhecimento para aquilo que não está sendo visto. Metaforicamente, este aluno fica na superfície da água do mar e não consegue tocar as pérolas da profundidade, tornando-se, assim, satisfeito com o superficial.

A forma como os textos escritos estão sendo trabalhados em sala de aula não é mais a primeira opção dos alunos como forma de distração, entretenimento, conhecimento, afirmando que perdem espaço para a comunicação midiática televisiva e para as redes sociais.

Se pensarmos no quanto já se evoluiu com relação à variação dos suportes textuais até o ambiente virtual da Internet, é evidente que se deve imergir o docente e o discente a esse meio, como forma de o primeiro formular estratégias para trabalhar a subjetividade do indivíduo para que este possa progredir no seu percurso textual de forma mais autônoma, repleto de curiosidade e de vontade de aprender para pôr em prática o exercício da leitura e da escrita.

A linguagem supre a necessidade primordial do ser humano, seja a de se comunicar com os outros, externar sentimentos, estabelecer relações interpessoais. A língua é um fenômeno social, logo, é importante estudar como a linguagem se constrói na relação com o mundo, como se constrói o mundo na nossa percepção e como o sujeito se constrói para estabelecer relações entre a linguagem e o mundo, já que a linguagem não está pronta, ela é um processo em construção na relação com o mundo. Cada processo novo, cada forma de dizer de um povo, de uma pessoa, de um grupo, de uma época, vai fazer com que a linguagem vá se modificando, se transformando, as palavras, as estruturas, o modo desta linguagem. Esse é o grande desafio na área do ensino, tornar o aluno um sujeito participativo, produtor

de sentidos, para que ele possa interagir na sua relação com o outro, com o texto, com o contexto sócio histórico.

Para isso, nada mais justo e interessante para o aluno e para o professor que ambos caminhem lado a lado imersos nessa amplitude da Internet e, nessa ideia mágica de estar em todos os lugares do mundo, abarcar todos os assuntos, mas saber que, se não for encaminhado, sozinho, o aluno não foca em nenhum deles.

O contato deste aluno com gêneros textuais diversos, embasado no conto “O menino de água” de Valter Hugo Mãe é uma forma de torná-lo mais crítico e reflexivo diante da realidade que o cerca, já que, para textos verbais e não verbais, há um horizonte hermenêutico imenso e que cabe ao sujeito, composto de ideologias diversas, com o seu olhar, interpretá-los.

O PROBLEMA DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

O presente trabalho baseia-se nos últimos índices relatados na pesquisa do Instituto Pró-Livro, que é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos, mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro (Instituto Pró-Livro, 2016).

É interessante relatar um pouco da história do instituto que foi criado em outubro de 2006 e tem como fundadores a Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), a CBL (Câmara Brasileira do Livro), o SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento.

É inquestionável que o cenário de leitura, no Brasil, não é um dos melhores em comparação com outros países. A própria mídia televisiva comprova esse fato em programas que remetem ao assunto educação. E, aqui, com base na última pesquisa datada do ano de 2015 do referido instituto, foram realizadas 5.012 entrevistas pessoais face a face e, para a surpresa de todos, houve um aumento de 6% de leitores em relação aos resultados obtidos com a pesquisa anterior (Instituto Pró-Livro, 2016).

Os índices são alarmantes e os motivos para essa não prática de leitura parecem ser maiores ainda e em maior quantidade. O brasileiro não lê por falta de tempo; porque o livro em si é caro e a situação econômica do país não é propícia ao incentivo da leitura; por preguiça física e intelectual, difícil acesso ao empréstimo e/ou doação de livros gratuitos; incompreensão, inabilidade ao acesso digital, enfim, empecilhos, como os relatados anteriormente são os mais variados, porém essas barreiras devem ser derrubadas com muito estímulo pelos futuros leitores, claro que, em conjunto com práticas públicas acessíveis a todos. Segundo a pesquisa, “a falta de tempo é o principal motivo alegado por não leitores (32%), leitores (43%) e não estudantes (50%) – que gostariam de ter lido mais (3/4 dos leitores). Entre os não leitores, a falta de gosto pela leitura é mencionada por 28%” (Failla, 2016, p.36).

Talvez, para o brasileiro, o hábito de falar, assistir televisão e fazer contato via mídias sociais e aplicativos de *smartphones* seja algo bem mais fácil, prático e interessante do que ler um livro. Para muitos, contudo, ler é sinônimo de necessidade, o hábito só é válido se for por motivo de precisão (Marucci, 2016).

Os brasileiros – leitores e não leitores – continuam preferindo ver TV, conforme informaram na edição anterior (73% em 2015 e 85%, em 2011), mas essa preferência está cedendo lugar para o uso da internet (47%) e para outras atividades no computador ou no telefone celular: redes sociais (35%) e WhatsApp (43%), especialmente na faixa de 14 a 29 anos. Essas atividades concorrem com a leitura do livro e de outros materiais, que receberam somente 24% das citações. (Failla, 2016)

Corroborando com esta opinião, o professor Sergius Gonzaga afirma que há a necessidade de uma reformulação gigantesca nos currículos e que só dessa forma as gerações futuras poderão elevar a taxa de leitores em nosso país (Foster, 2016):

Sem uma ação efetiva do Estado, não vejo alternativa. O Brasil iniciou tardiamente o seu processo de escolarização, e isso se deu no início dos anos 1960. Na mesma época, o país entra na era do audiovisual, com TV e cinema. Ou seja, o país pula do analfabetismo direto para o audiovisual, não consegue formar uma cultura de leitura.

Entre diversos professores, a interpretação que se retira dos índices das mais variadas pesquisas sobre leitura no Brasil é a mesma, de que, já nos primórdios da área da educação, o currículo foi falho e a leitura acabou sendo deixada de lado em relação a outras disciplinas e atividades cotidianas.

Zilberman (1988), em *A literatura e o ensino da literatura*, salienta que, no Brasil, o nível de consumo de leitura sempre foi baixo. Os jesuítas foram os primeiros a enfatizá-la durante o período colonial, afinal eram eles os encarregados de levar a educação à América, sobretudo, catequizar os índios. Com isso, Zilberman assevera que, nas escolas e nas demais localidades, obteve-se uma orientação religiosa e cristã, pois não havia outras oportunidades de escolarização na época. O panorama não se modificou muito, visto que a taxa de analfabetismo ainda era muito elevada, mesmo após a independência do país (Zilberman, 1988).

De fato, poucos no nosso país no decorrer da História tiveram um meio em que livros circulavam diariamente. O conhecimento, aliado à supervalorização do livro como objeto até meados do século XX, criou uma áurea falsa de que a leitura 1) tem de ter um fim e 2) apenas alguns poucos capazes podem fazê-la. Além disso, a ideia de prazer, de gozo (Roland Barthes, em *O prazer do texto*, fala que não há como ter leitura sem o gozo da leitura) não está atrelada ao fato de abrir um livro e acompanhar suas linhas. Podemos culpas ao péssimo ensino, contudo seria apontar um único ladrão do bando (Figueiredo, 2016).

Vê-se que, na pesquisa, os pais são os grandes influenciadores dos futuros leitores, entretanto essa influência se dá em maior índice conforme o nível de escolaridade desses, ou seja, a educação sempre está, de alguma forma, ligada diretamente a essa influência.

A importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor. (Failla, 2016, p. 35)

De forma massiva, fica entendido que a escola tem papel fundamental de ser uma influenciadora dessa formação de leitura na figura do professor. Feliz ou infelizmente é na instituição escolar que a sociedade deposita a responsabilidade de reversão do quadro de analfabetismo total e funcional há décadas.

Cabe observar o que a sociedade contemporânea nos impõe a leitura. Todos são leitores em tempo integral seja passando os olhos em um jornal, seja em placas informativas e/ou de propagandas, seja em documentos, rótulos, enfim diversos são os meios que são impostos com o objetivo único de enfrentar a vida em meio a esse turbilhão de informações, de qualquer modo, nem todos possuem o letramento necessário para estar preparado para essa imposição. E, segundo Valle, “é papel da escola fornecer aos estudantes, através da leitura, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania” (Valle, 2016).

Já, Solé, entrevistada por Ratier, afirma que isso é a leitura com competência e serve para nos guiar enquanto imersos nesse mundo repleto de informação:

Hoje em dia, o que significa ler com competência?

ISABEL: Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. (Ratier, 2016)

O sujeito tem de compreender o motivo que pode ou não lhe levar a ler, pois muitos são aqueles que adquirem livros, talvez, até os leem, porém, essa leitura em demasia não traz a compreensão necessária para a obra, ou seja, a questão quantitativa *versus* a qualitativa também traz um déficit nesse nível de leitura do Brasil.

Os brasileiros, de modo geral, têm dificuldade de aceitar opiniões diversas (intolerantes) e, até mesmo, falta embasamento em determinados assuntos, justamente por essa falta de leitura.

As consequências de ter uma população que não lê é que o Brasil apresenta muita dificuldade de discutir questões um pouco mais complexas. Todos os especialistas lembram, sem exceção, que o processo de leitura – de literatura, principalmente – estimula habilidades cognitivas. Sem elas, é difícil praticar ações como se colocar no lugar do outro, pensar em soluções criativas para problemas do dia a dia, ir a fundo em debates éticos, apresentar como argumento fatos de outras épocas e lugares. Em resumo, ao não ler, o Brasil se torna um país raso. (Foster, 2016)

A motivação, o despertar e a tarefa de compreender uma leitura devem ser incentivadas pelo professor, que é o início da linha desse círculo vicioso em que uma sociedade inteira está inserida; até porque, todos, em algum momento, tiveram um professor. Para Solé, na entrevista realizada por Ratier, o mestre deve servir de exemplo, incentivar a leitura por meio das suas próprias perspectivas e de livros lidos, ler junto aos alunos quando em atividade em uma biblioteca, por exemplo. Fomentar essa prática estabelecendo objetivos, demonstrando o porquê da leitura e da necessidade disso (Ratier, 2016).

Assim, a escola, muitas vezes, não compreende esse papel tão importante, de influenciador desse leitor e torna o hábito para eles, enquanto alunos, desgostoso. Assevera Pennac (1993, p. 55) que

ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade.

A pesquisa basilar para este trabalho ratifica que

cinquenta e oito por cento dos jovens leitores da faixa de 11 a 13 anos dizem ler por “gosto” ou em busca de “distração” em oposição a 37% que apontam valer-se da leitura para “atualização cultural”, “conhecimento geral”, “crescimento pessoal”, “motivos religiosos” e “exigência escolar ou do trabalho”; na faixa dos leitores entre 14 e 17 anos, a leitura “desinteressada” corresponde a 48% dos jovens e os que enveredam pela leitura utilitária são 42%. Percebe-se, portanto, que no caso dos dois grupos prevalece a motivação da leitura prazerosa em prejuízo da leitura utilitária, num sentido oposto ao que se dá com a média nacional dos leitores, em que apenas 40% dos entrevistados vão à leitura por prazer e 54% procuram na leitura uma recompensa mais pragmática. Também reforça essa ideia da leitura por prazer realizada pelos jovens o fato de que, quando são questionados sobre a frequência com que leem livros de literatura por vontade própria, o percentual da faixa dos 11 aos 13 que lê todos os dias ou ao menos uma vez por semana é de 37% e o da faixa entre 14 e 17 anos é de 33%, isso em contraste com o percentual de 19% da população em geral. (Ceccantini, 2016, p. 35)

Interessante observar como se dá essa influência para a leitura como um hábito prático:

Um aspecto a mais, revelado pela pesquisa, que chama a atenção sobre o modo descompromissado com o qual muitos jovens têm se relacionado com a leitura – no sentido inverso à tradição escolarizada tão enraizada entre nós –, é o fato de, quando indagados sobre o que os influencia no momento da escolha de um livro para ler, apontarem o título (13% da faixa 11 a 13 anos e 10% da faixa 14 a 17 anos) e a capa (23% e 15%, respectivamente) como fatores importantes para a escolha, assim como a indicação de outras pessoas (8% e 10%) ou o tema (19% a 23%). Se, por um lado, isso afasta a ideia de que haja um grande número de leitores “cultivados” na amostra, por outro explicita um importante movimento de “desescolarização” da leitura, que parece salutar. (Ceccantini, 2016, p. 35)

Torna-se clara a importância do professor, mesmo que, com essa denominada “desescolarização”, esteja estabelecendo uma ponte, um *link* das disciplinas com o mundo atual, seja no modo de expor as aulas, seja nas leituras trabalhadas em sala de aula. O mundo contemporâneo exige essa atualização contínua.

Vê-se, no cotidiano, leia-se aqui, no trânsito, nos transportes públicos, em um passeio no *shopping*, no simples caminhar pelas ruas dos bairros, a maior parte das pessoas hoje não tem por hábito da leitura diária, de um jornal e/ou de uma revista com o intuito de manter-se atualizado e integrado com as diversas notícias mundiais que surgem a cada instante. Torna-se bem mais fácil, prático e rápido uma conversa informal por aplicativos de *smartphones* ou ainda, por meio de uma ligação, mensagem de texto. Não há informação mais rápida que a trazida pela internet quando o intuito é apenas saber o que está acontecendo em determinado minuto em qualquer parte do mundo.

Como comprovado, as pessoas mantêm suas vidas restritas, muitas vezes, apenas a tela de um celular e/ou da televisão, dificilmente ampliam seus horizontes, afinal ficam presas às conversas informais entre amigos, em que as informações são parecidas, há afinidade de opiniões e nada focado de forma crítica e concreta, somente dados de formas simples e sem julgamentos, já baseados em interpretações talvez equivocadas de alguma coisa que leram em algum lugar, pois a compreensão/interpretação foi falha, afinal pouco se leu para aprimorar esse exercício.

O fracasso na leitura pode ocasionar diversos problemas na vida social e escolar do indivíduo, e neste contexto, de modo geral, a leitura ainda é entendida como uma simples compreensão do sentido literal das palavras, ou seja, do sentido contido no dicionário e atribuído aos signos do texto. E como toda palavra é referência linguística ao mundo, o educador acaba se contentando com a leitura da mensagem literal do texto e com os efeitos empíricos desta mensagem, podendo gerar como consequência o mau rendimento escolar. (Brito, 2010, p.14)

É nos livros que se tem a chance de entrar em contato com o que não se conhece, incentivar a formação dos leitores garante uma convivência pacífica em meio a essa imensidão de informações e de diversidades que fazem parte da nossa sociedade.

As discussões trazidas por meio da figura do professor sobre determinado livro em sala de aula fazem o aluno/leitor ser submetido a universo único, repleto de descobertas e encantamento, não delimita o aluno como um tipo só de leitor, com um único tipo de interpretação, prova para ele que a leitura não tem limite, são infinitas as interpretações. E, por diversas serem, ratifica a ideia de compreensão quanto às diferenças entre os colegas, entre os conhecidos, amigos, familiares, entre opiniões. Esse professor é fundamental no processo de formação de leitores, é o mediador, por esse motivo deve estar motivado também a diversificar os recursos para a realização de atividades como essa e se qualificar para melhor implementá-las.

Claro que, em um país que ainda sofre com a deficiência no ensino público e com o índice de analfabetismo funcional¹, todas as tentativas que transformem nossos brasileiros

em assíduos leitores são bem-vindas, seja ela uma reforma bem colorida, com produtos baratos, talvez, recicláveis que já liguem uma disciplina com a outra e em conjunto com a comunidade na biblioteca da escola do bairro; um amigo secreto entre alunos em que o objeto presente seja um livro novo ou usado, talvez uma revista em quadrinhos; enfim, todas aquelas alternativas que a imaginação conseguir planejar.

Para fomentar a leitura entre os alunos do Ensino Médio, ter-se-á como base o autor Valter Hugo Mãe. Para concretizar o projeto, utilizar-se-á a obra “Contos de cães e maus lobos” como base para as metodologias de leitura literária no Ensino Médio. O produto a ser apresentado será o projeto de leitura literária criado a partir do conto “O menino de água” da referida obra.

PROJETOS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE OBRA DE CONTOS VALTER HUGO MÃE

A leitura é o meio pelo qual as pessoas podem adquirir conhecimentos, conhecer o desconhecido. Pesquisar esse tema sempre é relevante, uma vez que, na sociedade atual, as pessoas quase não leem e muitos adolescentes estão sendo privados deste direito, ora porque não gostam da prática de leitura aplicada em sala de aula, ora porque não vislumbram a importância desta para a sua vida adulta e para a sua escolha profissional. Dessa maneira, pretende-se elaborar projetos desenvolvidos para os professores com o objetivo de auxiliar na formação de alunos leitores.

O primeiro ponto a ser elencado na justificativa para este trabalho com relação as obras de Valter Hugo Mãe é a sua contemporaneidade e a sua jovialidade em relação a outras obras já trabalhadas e estudadas em sala de aula.

Outro ponto é o de que o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 2019, traz uma das obras de Mãe, “A máquina de fazer espanhóis”, em suas leituras obrigatórias. Interessante preparar o aluno/sujeito para enfrentar um dos vestibulares mais concorridos do Estado.

Elenca-se, também, o fato de que não há numerosas pesquisas científicas até o momento sobre Valter Hugo Mãe e suas obras e, principalmente, com o foco voltado para o Ensino Médio. Além disso, Mãe, como um escritor angolano e de escrita ímpar, merece esse destaque na disciplina de Literatura brasileira e portuguesa no currículo do Ensino Médio.

A presente pesquisa visa, então, comparar gêneros textuais diversos e contemplar o contexto em que estão inseridos como forma de ampliar as interpretações. Assim, em suma, o trabalho pretende criar metodologias para o ensino da literatura, almejando que a leitura se torne algo prazeroso na vida do aluno do Ensino Médio e que ele possa, por si só, observar o caráter transformador que a leitura tem na vida de todos os sujeitos que compõem a sociedade.

Para tal, elaborou-se um roteiro de leitura, em anexo, com o conto “O menino de água” que compõe desde a recepção a este texto até a sua interpretação e, também, algumas questões de cunho gramatical. No entanto, devido as normas de publicação, não foi possível anexar o roteiro de leitura, mas os autores poderão disponibilizar tal trabalho por e-mail, via solicitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se criar metodologias para que o ensino do texto literário não se tornasse apenas uma disciplina de caráter obrigatório, mas sim uma disciplina que pudesse ser prazerosa extramuros escolares. Necessário se faz levar o aluno a perceber que o texto literário não serve apenas para o estudo escolar, mas para a vida, para o seu cotidiano, para que não apenas se concorde com tudo, mas se questione tudo que é lido.

Como assevera Antônio Cândido (1995) o ser humano não vive sem narrativas, pois até para o diálogo ela sempre é necessária, faz parte das necessidades do ser, assim como a

alimentação, ou seja, precisa-se fazer, de forma metafórica, com o que o aluno tenha fome de ler e não perca esse hábito.

O projeto visa a fomentar a imaginação do aluno, despertar sonhos por meio da leitura, para que não se deixe partir a criança que está em cada ser humano e colher no futuro o que não temos no presente o sentimento de empatia perante o outro.

A ideia é que o projeto possa melhorar a questão da leitura e compreensão textual e colocar o aluno em um novo papel dentro da sala de aula, o de não apenas espectador/receptor dos textos, mas como, além de leitor, um produtor textual.

NOTAS

¹É considerado analfabeto funcional aquele que não consegue entender e interpretar a mensagem de um texto de até 10 linhas com até três parágrafos. Isso significa que, apesar de reconhecer as palavras, um analfabeto funcional não é capaz de deduzir informações dos textos e/ou estabelecer relações entre suas diferentes partes, muito menos compreender nuances de linguagem (FAILLA, 2016, p.35).

REFERÊNCIAS

- Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, IV (VIII).
- Candido, A. (1995). O direito à literatura. In *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- Ceccantini, J. L. (2016). Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In Z. Failla (Org.), *Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Failla, Z. (Org.) (2016). *Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Figueiredo, J. (2016). *Por que o brasileiro lê tão pouco?* Recuperado de <http://homoliteratus.com/por-que-o-brasileiro-le-cao-pouco/>.
- Foster, G. (2016). *Por que os brasileiros leem tão pouco?* Reportagem veiculada no jornal Zero Hora. Recuperado de <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2015/04/por-que-os-brasileiros-leem-cao-pouco-4735112.html>.
- Instituto Pró-Livro. (2016). *Quem somos?* Recuperado de <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>.
- Mãe, V. H. (2015). *Contos de cães e maus lobos*. Porto: Porto Editora.
- Marucci, F. (2016) “*Brasileiro não lê*”. *Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva* Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Recuperado de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp155326.pdf>.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ratier, R. (2016). *Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Entrevista*. Recuperado de <http://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>.
- Valle, M. J. O. (2016). *A formação do leitor competente*. Recuperado de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf.
- Zilberman, R. (1988). *A literatura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.

ABORDAGEM DE GÊNEROS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM PROPOSTAS DE ESCRITA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Maria Elias Soares¹ & Maria Elisaudia de Almeida Pereira²

^{1, 2} Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da produção de textos escritos na escola básica é um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa (LP). Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram índices insatisfatórios de desempenho na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de 2008 a 2017. A edição do ENEM do ano 2017, por exemplo, apresentou um número maior de redações com nota “zero” em relação a 2016, mais de 309 mil candidatos receberam essa nota, sendo excluídos do processo. Já o total de redações que receberam nota “mil” foi reduzido. Em 2016, foram 77 notas máximas e em 2017 apenas 53. Esses resultados indicam a necessidade de se melhorar o desenvolvimento da habilidade de produção de textos escritos e de conhecermos mais sobre essa atividade na escola.

Várias pesquisas abordaram o tema, mas destacamos algumas realizadas à luz do sociointeracionismo: Suassuna (1995); Britto (1997); Garcez (1998); Geraldi (2001, 2002); Costa Val (2003); Antunes (2003, 2009); Andrade (2012).

Os avanços das pesquisas sob esse viés favoreceram o desenvolvimento de uma nova orientação para o ensino de LP, baseada na abordagem de gêneros textuais. Buscamos assim responder a duas questões essenciais: como a produção de gêneros textuais está sendo orientada em livros didáticos do ensino médio?; quais as condições de produção indicadas nas propostas de escrita? Para isso, analisamos a abordagem de gêneros textuais e das condições de produção em propostas de escrita, verificando a inter-relação de tais aspectos em capítulos de produção de texto de livros didáticos de LP do Ensino Médio. Escolhemos o livro didático por ser um dos principais mediadores do processo ensino-aprendizagem e uma ferramenta de fácil acesso ao professor e ao aluno.

O estudo fundamenta-se em: Bakhtin ([1959] 2003); Geraldi (2001, 2002); Bronckart (1999, 2006); Antunes (2009); Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2008) e Andrade (2012). E está estruturado da seguinte forma: considerações sobre a produção de textos numa perspectiva de interação, sua abordagem em diretrizes educacionais brasileiras, características gerais das coleções selecionadas, procedimentos metodológicos, dados observados e considerações finais.

PRODUÇÃO DE TEXTOS E INTERAÇÃO

Trabalhar com a produção de textos por meio da interação possibilita ao aluno estabelecer relações dialógicas num determinado contexto de produção, pois a interação se efetiva, quando a palavra é dirigida a um interlocutor real distinto.

Nesse sentido, Geraldi (2001, 2002) ressalta que produzir textos é o ponto de partida e de chegada do ensino-aprendizagem da língua. Para ele, produção de textos e redação são atividades distintas. Redação é uma atividade *para* a escola, porque no ato de redigir há “muita escrita e pouco texto”, sendo um exercício que simula a função da escrita e a destitui de seu caráter interacional. A produção, ao contrário, é o ato de produzir textos *na* escola, envolvendo aspectos circunstanciais e comunicativos.

Para Antunes (2009), a interação só se realiza por meio de textos verbais, visuais ou escritos e a produção de textos é uma atividade “dialógica, dinâmica e negociável”.

Produção com enfoque em gêneros textuais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1998, introduzem “a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e produção de textos escritos e orais” (Rojo e Cordeiro, 2004, p. 11).

Com isso, a proposta de ensino não é mais somente de redigir textos dos tipos narrativo, descritivo ou dissertativo (redação escolar), mas de produzir gêneros. Os tipos são sequências de texto definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas) e constituem a materialidade textual (Marcuschi, 2005). São exemplos: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Já os gêneros “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p.155). São exemplos: carta, bilhete, reportagem, notícia, aula, reunião, conversa, conferência, manual, etc.

Essa noção de gêneros baseia-se em Bakhtin ([1959] 2003), que os define como enunciados (orais ou escritos) relativamente estáveis, concretos e únicos, que surgem para atender a necessidades de comunicação de grupos sociais. Caracterizam-se por três aspectos: conteúdo temático, estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua); e construção composicional (estrutura).

Nesse contexto, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) ressaltam três dimensões fundamentais dos gêneros: os conteúdos, que os tornam dizíveis; a estrutura definida por uma função; e a configuração de unidades linguísticas (papéis dos interlocutores, tipos de textos, aspectos formais e estruturais do discurso). Para eles, o gênero é um megainstrumento: é “um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Portanto, é um instrumento de comunicação e um objeto de ensino-aprendizagem.

As condições de produção

Geraldi (2002) sistematiza as “condições de produção” de um texto. Para ele, é preciso: ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer o que há a dizer; constituir-se como sujeito do que diz; e escolher estratégias para dizer.

Bronckart (1999, 2006) também trata das condições de produção de um texto, acrescentando o nível psicológico (figura 1).

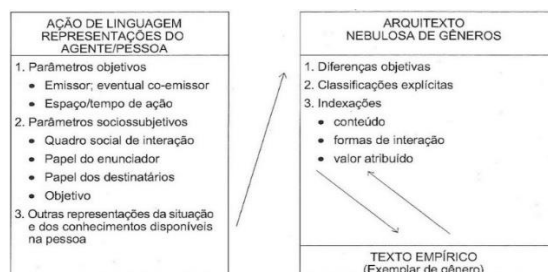


Figura 1. As condições de produção de um texto (Bronckart, 2006, p. 146)

Na figura 1, à esquerda, vemos o nível sociológico de uma ação de linguagem, composto pelo conjunto de parâmetros do contexto de produção ou de representações do agente-pessoa. À direita, está o nível psicológico ou as operações cognitivas para construção e organização do arquitexto. Detalharemos apenas o nível sociológico por ser o nosso foco.

De acordo com Bronckart (1999, 2006), o contexto de produção de uma ação de linguagem baseia-se em parâmetros objetivos ou físicos, parâmetros sociossubjetivos e em representações e conhecimentos sobre a situação, que influenciam a organização de um texto (figura 1). Tais aspectos constituem dois planos: mundo físico (contexto físico); mundo social (normas, valores, regras etc.) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir, conforme as representações sociais).

Como todo texto resulta de um “comportamento verbal concreto” de um agente situado numa dimensão de espaço-tempo, sua produção está relacionada a um contexto físico, composto por: lugar e momento da produção; a pessoa que o produz; e o receptor que, conforme a possibilidade de resposta, pode ser ou não um interlocutor. O contexto sociossubjetivo associa-se ao tipo de interação, caracterizado por parâmetros como: o lugar social ou a instituição social em que se produz o texto (escola, família, mídia, interação comercial, interação informal etc.); a posição social do emissor ou o papel que desempenha na situação de produção (professor, pai, amigo, superior etc.), que lhe dá a função de enunciador; a posição social do receptor (aluno, criança, colega, subordinado etc.); e o(s) objetivo(s) da interação (efeitos a serem produzidos no receptor).

As representações referentes à situação e aos conhecimentos do agente-produtor envolvem: o *conteúdo temático*, temas tratados no texto, que influenciam aspectos locucionais ou declarativos, relacionados ao *conhecimento estabilizado da organização textual, do arquitepo e dos modelos de gêneros existentes* em uma esfera social. Bronckart (1999) ressalta que, em qualquer ação de linguagem ou produção, há necessidade de conhecimento do gênero em uso ou “modelo social” a ser adaptado na situação comunicativa.

De modo semelhante aos parâmetros do contexto, “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente produtor” (Bronckart, 1999, p. 97). Assim, o (inter)locutor tem uma representação da situação comunicativa em que se insere e o conhecimento sobre sua situação no espaço-tempo. Essa situação surge como nova, sugerindo escolhas específicas, que mobilizam as representações do agente-produtor sobre o contexto de produção e o conteúdo temático. Vejamos:

- ação de linguagem escrita: no dia 14 de janeiro de 1994, em seu escritório (espaço-tempo de produção) e no quadro de suas atividades políticas (lugar social), a senhora Z (emissor), deputada federal (enunciador), redige um texto destinado aos eleitores (destinatário), para convencê-los a responder ‘sim’ em uma votação sobre a proibição da viviseção (objetivo). (Bronckart, 1999, p. 99-100)

No exemplo, é descrita uma situação interativa, identificando-se todos os elementos do contexto de produção. O conteúdo temático não é detalhado, mas podemos inferi-lo com base no objetivo. Quanto ao gênero, também não é indicado, mas supomos que circula na esfera política.

A escrita de textos em diretrizes educacionais brasileiras

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos foram criados para nortear o ensino nas escolas brasileiras na educação básica, sendo organizados por níveis de ensino e por disciplinas. Desse modo, tratamos da abordagem de produção de textos nas diretrizes publicadas, mais recentemente, para orientar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Segundo as OCEM, o texto deve “ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (Brasil, 2008, p. 21). Verificamos nessa orientação uma remissão à teoria bakhtiniana. A noção de texto é a de uma construção de sentidos entre interlocutores e de uma atividade dialógica.

A perspectiva interacionista para o trabalho com a produção/recepção de textos é destacada ao longo do documento, tanto nos eixos organizadores para as práticas de linguagem quanto nos eixos organizadores para análise dos fatores de variabilidade das (e

nas) práticas de linguagem.

Guia de livros didáticos (2014): o compêndio e o manual e o ensino-aprendizagem da escrita

O Guia de Livros Didáticos (GLD) reúne resenha das obras que seguem os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e são aprovadas para distribuição nas escolas. A distribuição é realizada em ciclos trienais alternados, com acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O GLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, publicado em 2014, visando à distribuição de livros para o ano de 2015, compõe-se de dez resenhas de coleções didáticas, aprovadas pelo processo de avaliação oficial, agrupadas sob a classificação de manual e compêndio.

O compêndio busca: expor e discutir, sistematicamente, os objetos de ensino; recomendar e orientar as práticas didáticas compatíveis com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pela obra; oferecer subsídios para o trabalho de sala de aula, por meio de atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc.

Já o manual é uma obra organizada numa sequência de “passos” e atividades, que oferece “um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades” (Brasil, 2014, p. 16). As atividades são elaboradas e organizadas, com base no trabalho docente voltado para o tratamento didático reflexivo-construtivo dado aos objetos de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para analisarmos a abordagem de gêneros textuais e as condições de produção em propostas de escrita, observando sua inter-relação nos livros didáticos, verificamos coleções do Guia Didático do PNL 2015, considerando a classificação compêndio e manual. Como há apenas um compêndio, selecionamos um manual.

A coleção, codificada como C1, é o compêndio *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luíza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. É composta por três volumes, divididos em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Os conteúdos desses três aspectos estão distribuídos, em partes distintas, sendo a última delas relativa à Produção. No volume 1, a Produção de Texto está dividida em 4 unidades e 9 capítulos; no volume 2, há 3 unidades e 5 capítulos; e no volume 3, são 3 unidades e 6 capítulos. As unidades são intituladas por tipos de texto, e os capítulos por nomes de gêneros.

A coleção, codificada como C2, é o manual intitulado *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, também é composta por três volumes. Estes são organizados em quatro unidades, que mesclam os conteúdos Literatura, Gramática e Produção de Texto, distribuídos em capítulos distintos. No volume 1, há 12 capítulos, no volume 2, há 10 capítulos e no volume 3, 7 capítulos. As unidades são intituladas com nomes de movimentos literários e os capítulos referentes à Produção são intitulados por nomes de gêneros.

Após analisarmos o sumário dos capítulos de Produção de Texto, trabalhamos com os capítulos que abordaram os mesmos gêneros. Esse critério levou à composição de um *corpus* com 26 propostas: 12 da C1 e 14 da C2. Essa diferença ocorreu porque na C1 houve, em dois dos capítulos escolhidos, o estudo de mais de um gênero, mas apenas um foi sugerido para produção.

Na sequência, analisamos a abordagem de gêneros, examinando a estruturação dos capítulos e os aspectos estudados até o momento de proposição da produção escrita nas coleções, para depois compará-las.

Para a análise das condições de produção no conjunto de propostas das coleções, fundamentamo-nos na tabela 1.

Tabela 1. Condições de produção analisadas

Condições de produção do gênero	
Contexto	Físico
	Lugar
	Momento
	Emissor
	Receptor
	Instituição social
Sociosubjetivo	Posição social do emissor
	Posição social do receptor
	Objetivo
Conhecimentos do agente-produtor	Temas/informações
	Arquitexto

Fonte: Adaptado de Bronckart (2006)

Enfocamos assim os elementos sociocomunicativos e depois estabelecemos uma inter-relação entre os conteúdos abordados nos capítulos e as condições observadas nas propostas de cada coleção. Por último, comparamos as abordagens da C1 e da C2, verificando suas especificidades.

A PRODUÇÃO DE TEXTO EM COLEÇÕES SUGERIDAS PELO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 2014

Os capítulos de produção de texto analisados na C1 e na C2 apresentam seções representativas da abordagem do(s) gênero(s) em foco e de sua produção. Detalhamos os dados a seguir.

A abordagem de gêneros nos capítulos de produção de texto analisados na C1 e na C2

Nos três volumes da C1 (compêndio), a distribuição dos capítulos na seção *Produção de texto* é feita com base no tipo textual dominante do gênero em foco. Os gêneros apresentados na C1 caracterizam-se por cinco tipos textuais, que remetem à categorização de Marcuschi (2005), indicando que a abordagem da coleção foge à clássica trilogia (narração, descrição e dissertação) da redação escolar. Além disso, os gêneros abordados extrapolam os domínios literário e escolar, estendendo-se a outras esferas. Isso favorece o reconhecimento de diferenças entre os contextos e as condições de uso, como sugerem as OCEM (Brasil, 2008). A abordagem de certos gêneros (relato, carta pessoal, e-mail, artigo de opinião e diário) revela essa intenção. O conteúdo sobre gêneros é desenvolvido nas seções: *Olho; Leitura; Análise; (Nome do gênero): definição e usos; Contexto de circulação; Leitores; Estrutura; Linguagem; e Produção*. Esta última subdivide-se em três partes: *Pesquisa e análise de dados*, sugere coleta de dados e apresenta a proposta de escrita; *Elaboração*, visa à construção do texto; e *Reescrita do texto*, sugere um roteiro para análise e revisão.

Nos três volumes da C2 (manual), a organização das unidades é pelo conteúdo de literatura. Assim, não há relação direta entre o conteúdo proposto na unidade e o que é tratado nos capítulos da *Produção*. Os capítulos são organizados com variação de seções, mas há duas comuns a todos: *Trabalhando o gênero*, que favorece momentos interativos e reflexivos ao educando durante a abordagem do conteúdo; e *Produzindo (nome do gênero)*, que apresenta exemplar do gênero solicitado e sugere temas para motivar a produção. Os títulos das seções apresentam verbos no gerúndio, indicando que há uma ação em andamento, ou, segundo Brasil (2014), um passo está sendo dado. Nessas seções, o conteúdo

é relativo a aspectos conceituais, estruturais e pragmáticos dos gêneros, buscando seguir uma perspectiva discursiva de linguagem e atender às diretrizes educacionais.

No que se refere à forma de exploração do conteúdo nos capítulos analisados, tanto na C1 quanto na C2 a inserção de exemplar(es) do(s) gênero(s) para leitura e análise, antes de sua produção, favorece a complementação das atividades de leitura e de escrita para desenvolver a competência textual do agente-produtor. A articulação dessas atividades e a abordagem das características dos gêneros pelas coleções demonstram a compreensão da produção de textos *na* escola e não *para a* escola (Geraldi, 2001, 2002). Nesse sentido, as coleções se fundamentam na concepção dialógica desse ato, envolvendo fatores circunstanciais e comunicativos dos gêneros. A teoria e as atividades apresentadas nos capítulos analisados caracterizam gêneros numa perspectiva discursiva e baseada nos pressupostos bakhtinianos. Além disso, os gêneros são compreendidos como objetos de aprendizagem e instrumentos de uso da linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

A C1 e a C2 abordam aspectos conceituais, funcionais e composicionais dos gêneros, favorecendo a formação do "modelo social", que, segundo Bronckart (1999), vai sendo apropriado à medida que experiências sobre os mundos físico, social e subjetivo são vivenciadas e as representações desses mundos são construídas pelo agente-produtor. A C1, por situar os capítulos em unidades que indicam o tipo textual prototípico do gênero, inicia o processo de sistematização das representações com isso e o desenvolve por meio das etapas de leitura, de análise, de teorização e de exemplificação. Isso permite maior detalhamento para a apropriação do gênero, embora a mediação do LD seja *menos interacional*. Já a C2, que situa os capítulos analisados em unidades com nomes de períodos literários, apresenta um conteúdo menos teorizado e mais inferido, ao mesclar momentos de leitura, de exposição e de análise por meio das questões propostas. Esse fato torna a mediação do LD *mais interacional*, mas o conteúdo e a exemplificação observados são resumidos, favorecendo menos vivências para a formação de representações.

Há, assim, limitações na abordagem de gêneros da C1 e da C2. Como destaca Andrade (2012), a produção de textos nas coleções deve apresentar a diversidade de gêneros textuais e os abordar não somente em sua forma e função, mas considerando todo o contexto sociocomunicativo em que circulam.

As condições de produção nas propostas de escrita dos capítulos de produção analisados na C1 e C2

Como descrito anteriormente, a seção Produção na C1 é composta por três subseções. Enfocamos duas: *Pesquisa e análise de dados* e *Elaboração*. Nas doze propostas dessas subseções: a produção é condicionada pela ativação e consolidação de conhecimentos do agente-produtor acerca do conteúdo temático e do arquiteito; pesquisas sobre o tema são sugeridas, com a indicação de links para acesso; textos motivadores (excertos de artigos, exemplares do gênero, imagens) são utilizados; o arquiteito é identificado e são destacadas características, para ativar o "modelo social" na mente do agente-produtor. Com relação ao contexto de produção, constatamos que, apesar da diversidade de gêneros no conjunto de propostas da C1, ainda há escrita artificial. O lugar de produção é a escola e o momento é a aula. Na maioria das propostas, existe a tentativa de extrapolar esse contexto, mas, no momento de o agente-produtor ativar e reconstruir representações do conteúdo temático e do arquiteito, a elaboração é na aula de português. Por se tratar de uma ação de linguagem no ambiente escolar, o emissor é o aluno e o receptor, inicialmente, é o professor. Os elementos do contexto sociossubjetivo definidos nas propostas revelam como instituição social dominante a escola. O agente-produtor não assume outra posição social, mesmo com gêneros de outras esferas, pois os destinatários mais recorrentes são o professor e os colegas de sala. Nesse sentido, o momento de produção ainda é visto como uma tarefa escolar. Isso é verificado na introdução dos comandos das propostas de gêneros como relato, notícia, reportagem e conto (nos dois capítulos). Essas propostas começam com a seguinte frase: "Sua tarefa será...". Nas demais propostas, observamos expressões que indicam

obrigatoriedade ou solicitação imperativa: “Deverá escrever...” ou “Escreva...”. No que se refere ao(s) objetivo(s) da ação de linguagem, notamos a tendência da C1 de o(s) estabelecer e de o(s) explicitar nas propostas, com base nos efeitos a serem produzidos pelo gênero, ainda que fora de seu domínio de uso ou direcionado a um perfil de interlocutor universal. Com relação ao conteúdo apresentado nos capítulos notamos que não se configura totalmente nas propostas. Os gêneros são discutidos com base em suas condições de produção reais, mas isso não se efetiva totalmente nas propostas, que tendem a limitar características funcionais e interativas, principalmente com relação à instituição social e ao contexto de circulação que envolve os interlocutores.

Nos quatorze capítulos analisados na C2, verificamos que a seção *Produzindo (nome do gênero)* apresenta propostas que direcionam o agente-produtor à ativação de representações do arquitexto e do tema. Com relação ao contexto físico delineado pelas propostas da C2, o lugar de produção é a escola e o momento é a aula de português. Como a ação se situa no âmbito escolar, o emissor é o aluno e o receptor é o professor, ambos já assumindo posições sociais decorrentes do espaço em que estão inseridos. O contexto sociossubjetivo observado nas propostas aponta como instituição social dominante a escola. O agente-produtor permanece na posição social de aluno, sem assumir outras posições, ao se constituir como enunciador, mas, além do professor de língua portuguesa, há sugestão de interlocutores com outras posições sociais: colegas de sala e de outras turmas da escola, funcionários, familiares, amigos e um administrador. A maior parte dessas posições sociais é circunscrita ao ambiente escolar, mas há a tentativa de levar o agente-produtor a situações de interação e de circulação de sua produção além do espaço da sala de aula. Esse objetivo se efetiva, principalmente com propostas integradas a projetos. Quanto ao(s) objetivo(s) da ação de linguagem, a C2 o(s) descreve nas propostas, detalhadamente, considerando os efeitos a serem produzidos pelo gênero, ainda que vá circular fora de sua esfera. Nas propostas da C2, embora o conteúdo apresentado nos capítulos seja resumido, há tendência à abordagem dos aspectos propostos. As condições de produção identificadas favorecem situações de interação concretas do agente-produtor, embora essas situações, em sua maioria, apontem para a escolarização e não para o contexto real de circulação.

As condições de produção verificadas nas 12 propostas da C1 e nas 14 propostas da C2 revelam que, apesar de haver a definição de todos os elementos do contexto de produção e do conteúdo temático, a indicação desses elementos precisa considerar o fato de o gênero ser um “megainstrumento”, conforme Schneuwly e Dolz (2004). Os resultados, considerando as especificidades de cada coleção, demonstram que o conteúdo teórico é pensado nessa perspectiva, mas as propostas de produção ainda tendem à exploração do gênero apenas como objeto de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo dos capítulos de produção de textos analisados revela que os gêneros são abordados, considerando as condições de produção propostas por Bronckart (1999), buscando-se oferecer recursos ao professor e ao educando para conviver com a diversidade e a complexidade da LP (Brasil, 2014).

A nosso ver, a C1, mesmo numa perspectiva predominantemente teórica, oferece mais elementos e detalhamento do conteúdo para (re)construção de representações do agente-produtor. A C2, por sua vez, ao resumir o conteúdo, leva o agente-produtor a mais inferências. Apesar de sua abordagem ser mais interacional, o número reduzido de exemplares de gêneros, oferecido para (re)conhecimento de traços característicos, reduz também as experiências para (re)construção de representações. A C1 apresenta maior apoio teórico, mas exige que professor promova situações interativas para detalhamento e reflexão. Já a C2 exige que o professor complemente o conteúdo teórico e traga para a sala maior número de exemplares para discussão e análise.

Com relação às condições de produção, identificamos nas propostas da C1 e da C2 todos os elementos que definem o conteúdo temático e o contexto de produção propostos por

Bronckart (1999, 2006), mas há necessidade de redefinição de dois elementos essenciais: a instituição social e as posições sociais do agente-produtor e do interlocutor, que determinam a situação de interação. A nosso ver, a tendência de a escola ser a instituição social dominante nas propostas analisadas, fazendo com que o agente-produtor não saia da posição de aluno e o professor seja seu principal receptor, limita as possibilidades de compreensão do gênero em sua esfera de uso. Na C1, há tentativas vagas de redefinição desses elementos, que não chegam a representar situações interacionais características da esfera de circulação do gênero e de seu uso concreto. Por outro lado, na C2, chegamos a verificar redefinição desses elementos, bem como a realização de projetos para promover a circulação de gêneros na comunidade escolar, o que representa um avanço em relação à C1.

Ao discutirem a apropriação do gênero, C1 e C2 apresentam-no como objeto de aprendizagem e instrumento de comunicação (Schneuwly & Dolz, 2004). No entanto, no momento da produção, domina a compreensão de gênero como objeto de aprendizagem, exigindo um redirecionamento. As duas coleções tentam seguir novos caminhos, como sugerem as teorias da linguagem e as diretrizes educacionais, mas a C2 apresenta possibilidades mais concretas.

Portanto, ao avaliar as coleções, o docente deve considerar os elementos indispensáveis à produção de gêneros *na* escola, para que assim possa ter ideia das lacunas apresentadas pela abordagem dos livros didáticos e, durante as aulas, possa complementá-la. Com isso, as condições de produção poderão ser redefinidas e orientadas para situações interativas menos artificiais e mais próximas do contexto de uso dos gêneros.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M.L.M., Abaurre, M. B. M. M., & Pontara, M. (2013). *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna.
- Andrade, K. A. (2012). Os gêneros textuais e o livro didático de Língua Portuguesa: da teoria à prática. *Anais do SIELP*, 2 (1) Uberlândia: Edufu. Recuperado de http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. ([1959] 2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2014). Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa, ensino médio*. Brasília: MEC/SEB.
- Britto, L. P. L. (1997). Em terras de surdos-mudos. In J.W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 117-126). São Paulo: Ática.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In A. Machado & M.L. Matencio (Orgs.), *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 121-160). Campinas: Mercado de Letras.
- Cereja, W.R.; Magalhães, T.C. (2013). *Português: linguagens*. São Paulo: Atual.
- Costa Val, M.G. (2003). Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In R. Rojo & A. G. Batista (Orgs.), *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* (pp. 125-152). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Garcez, L. H. C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB.
- Geraldi, J. W. (2001). Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli, (Coords.), *Aprender e ensinar com textos de alunos* (pp. 17-24). São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W. (2002). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Marcuschi, L. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A.P. Dionísio, M.A. Bezerra & A.R. Machado (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. & Cordeiro, G. S. (2004). Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In R. Rojo & G.S. Cordeiro (Orgs. e trads.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 7-18). Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Suassuna, L. (1995). *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus.

ENSINO E COGNIÇÃO: O PRONOME NO LIVRO DIDÁTICO

Iderlânia Costa Souza¹ & Diana Silva Santos²

^{1, 2} SEED, PROFLETRAS, Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, é notória a contribuição dos estudos sobre a linguagem para o desenvolvimento de práticas docentes voltadas para o ensino da língua portuguesa. Isso porque, como pondera Antunes (2007, p. 32) “se pode ver, por trás de qualquer estudo de linguagem, um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo a partir das quais as coisas são observadas e, conseqüentemente, exploradas e tratadas”.

Dessa forma, torna-se pertinente ressaltar a concepção de língua adotada pelos estudos sociolinguísticos, isto é, a língua considerada como uma prática sociointerativa alicerçada em fundamentos cognitivos e históricos. Assim, Marcuschi (2008, p. 61) corrobora: “Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura”.

Em consonância ao exposto, entende-se que o ensino de língua caracteriza-se pelo desenvolvimento da competência comunicativa a qual não está restrita a uma teoria, mas a uma análise dos discursos produzidos nas atividades verbais em geral, considerando também a cognição. Situa-se nesse contexto, a gramática e todo o trabalho com a língua. O intuito é entender o ensino a partir de um aspecto mais reflexivo e não normativo (Marcuschi, 2008).

Salienta-se que o estudo da gramática, tradicionalmente, é pautado em aspectos que visam à exploração das nomenclaturas, conceituações e classificações das unidades linguísticas. No entanto, observa-se que a gramática está intrinsecamente ligada a todo contexto de interação verbal, real, de uso da língua. Dentro dessa conjuntura, Antunes (2014, p. 116) assevera: “Nunca é demais lembrar: se não há língua sem discurso, se não há discurso sem gramática, também não há gramática sem língua e sem discurso”.

Segundo Antunes (2007), a gramática está implicada na interpretação das mais variadas construções textuais, logo, sem a gramática, não há como produzir sentidos e/ou reconhecê-los numa peça textual, ou ainda, determinar relações, concatenar e integrar ideias. Assim, para a autora “A construção do sentido de um texto, a expressão de suas intenções só são possíveis porque mobilizamos, entre outras, as possibilidades que o léxico e a gramática da língua nos oferecem” (Antunes (2007, p. 151)

Evidencia-se desse modo, a perspectiva de ensino de língua fundamentada na gramática contextualizada, ou seja, correlaciona-se o uso da língua ao estudo dos aspectos gramaticais. Isso exige uma postura questionadora, pois é preciso refletir linguista e discursivamente sobre o que é definido como material de estudo gramatical (Antunes, 2014).

Com base no exposto, este estudo considera a importância de uma prática voltada para a associação entre categorias de palavras e seu papel na construção textual, conforme orientação apresentada no Referencial Curricular do Estado de Sergipe, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas diretrizes que regem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Diante disso, “a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto (Marcuschi, 2008 p. 51). Isso é comprovado por Antunes (2014, p 139) ao evidenciar a grande complexidade que envolve, por exemplo, a classe dos pronomes, e a necessidade de trabalhos de pesquisa nessa perspectiva, pois para a autora, “[a]lgumas análises, em livros didáticos ou em atividades criadas pelos professores, podem atestar exatamente como a compreensão dessas funções - textuais e pragmáticas – dos pronomes é mal explorada”.

A disciplina Gramática, Variação e Ensino, do PROFLETRAS, ministrada pelos professores Raquel Meister Ko. Freitag e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo,

proporcionou discussões sobre o ensino de gramática, as quais fomentaram as reflexões trazidas neste estudo que tem como objetivo analisar a unidade quatro do livro didático, para o 6º ano, da coleção *Português Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar publicado em 2015. Tal unidade trata da conceituação e função sintática da categoria de palavras pronomes.

A análise, aqui realizada, se sustentou nos postulados de autores como Antunes (2003; 2007; 2014), Bloom (1979), Freitag (2015) e Silva e Santos (2015) sobre gramática, conceito e ensino dos pronomes, com intuito de discutir a relação entre os aspectos didáticos dessa categoria de palavras e as habilidades cognitivas de alunos em idade regular para o 6º ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, observou-se que, mesmo sendo aprovado pelo PNLD, os autores, propondo-se a reproduzir situações concretas de interação comunicativa, o que não é apresentado no livro, permanecem utilizando estratégias tradicionais de reconhecimento e verificação de emprego dos pronomes.

Com isso, limitam o processo de ensino-aprendizagem às situações artificiais, não concretas de uso da língua. Por outro lado, em algumas questões constatou-se que a unidade requer do aluno de 6º ano habilidades que ainda não possuem por razões, inclusive, de maturação cognitiva.

Destarte, preocupamo-nos em apresentar, na metodologia, a definição da taxonomia de Bloom, como ela se estrutura e funciona, com ênfase no domínio cognitivo, que se refere à memória e às habilidades intelectuais. Em seguida, há a análise dos pronomes no livro didático supracitado, da coleção *Português Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar, ressaltando até que nível taxonômico (postulados de Bloom) são trazidas as questões relativas à categoria de palavras em questão. E para finalizar, apresentamos uma proposta de encaminhamento para o trabalho com pronomes em sala de aula, seguindo a perspectiva do ensino de gramática contextualizada proposta por Antunes (2014).

Vale ressaltar que este estudo direciona-se aos professores de língua portuguesa, estudiosos e/ou interessados no ensino de língua alicerçado em novas bases teóricas que buscam romper com muitas concepções arraigadas pela tradição gramatical.

METODOLOGIA

Na tentativa de alcançar os objetivos traçados para este trabalho, foram estabelecidos como parâmetros de análise do ensino de pronomes no livro didático os postulados da taxonomia de Bloom (1979) e a noção de gramática contextualizada defendida por Antunes (2014). A intenção é confrontar as ideias dos autores citados e o que o LD traz como orientação para o ensino.

A ideia da taxonomia surgiu na cidade de Boston, em 1948, durante uma reunião da Associação Americana de Psicologia. A discussão girava em torno da necessidade de classificar os objetivos educacionais, “o ponto de vista do grupo foi o de que os objetivos educacionais tinham equivalências no comportamento dos indivíduos e formulações descritivas destes comportamentos observáveis poderiam ser passíveis de classificação” (Bloom, 1979 p. 4). Ou seja, os estudiosos perceberam uma lacuna entre os objetivos da educação e o comportamento observável dos estudantes e a partir disto definiram o que poderia ser classificado.

De acordo com Bloom (1979, p. 2): “[...] os professores e especialistas em currículo encontrariam na taxonomia um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva, que abrange a memória, pensamento e solução de problemas.” Deste modo, a taxonomia foi elaborada em três partes: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio psicomotor. O domínio cognitivo, foco deste trabalho, refere-se à memória e às habilidades intelectuais.

A taxonomia dos objetivos educacionais parte dos tipos de conhecimento para os níveis das capacidades e habilidades intelectuais. No que se refere aos tipos de conhecimento, determinou-se que existem três tipos de conhecimentos básicos: os conhecimentos

específicos, os conhecimentos de maneiras e meios de tratar com específicos e os conhecimentos universais. (Bloom, 1979)

Os conhecimentos específicos se referem à evocação de referentes concretos e aos elementos a partir dos quais as formas de conhecimento mais complexas e abstratas são elaboradas. Segundo os estudiosos da Associação Americana de Psicologia, este é o nível mais baixo de abstração que abrange o conhecimento de terminologia e fatos específicos. (Bloom, 1979)

Os conhecimentos de maneiras e meios de tratar específicos constituem o nível intermediário de abstração, compreendendo conhecimento de convenções, tendências e sequências, classificações e categorias, critérios e metodologia. Os conhecimentos universais compõem o nível mais alto de abstração e abarca os conhecimentos de princípios e generalização, teorias e estruturas. (Bloom, 1979)

Os conhecimentos citados acima, quando analisados em relação aos objetivos do ensino, levam a níveis diferentes de habilidades intelectuais. Dentro da taxonomia, existem cinco níveis: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

A compreensão é considerada o nível mais baixo de entendimento. Nas palavras de Bloom (1979, p.174), “o indivíduo conhece o que está sendo comunicado e pode fazer uso do material ou ideia que está sendo comunicada, sem necessariamente relacioná-la a outro material ou perceber suas implicações, mais completas.” O nível da compreensão possui três etapas: a translação em que o material original é preservado, equivale à identificação de terminologia, a interpretação e a extrapolação em que o indivíduo é capaz de ampliar a comunicação para além dos dados fornecidos.

A aplicação se refere à abstração em situações particulares e concretas. É o nível anterior à análise, nível em que o indivíduo é capaz de esclarecer o que lhe é comunicado a partir de sua percepção sobre a organização das ideias. A análise exige a identificação, o estabelecimento de conexões e a percepção da estrutura dos elementos de uma informação. (Bloom, 1979)

O nível chamado de síntese se refere à habilidade de combinar elementos e partes do que está sendo comunicado. Através dela, o indivíduo é capaz de transmitir, produzir e classificar dados específicos. Por fim, o nível mais alto das habilidades se refere à capacidade de avaliação, quando o indivíduo torna-se apto a avaliar precisamente um material a partir de critérios pré-estabelecidos.

Esses conhecimentos e níveis citados a cima, podem ser utilizados para analisar todo e qualquer objetivo educacional. Aqui, eles serão utilizados para discutir o ensino da categoria gramatical: pronomes.

Para além das habilidades intelectuais, ao tratar a língua como um objetivo educacional, Antunes (2014, p. 110) determina que:

(...) contextualizar a gramática é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos de um texto. E, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e por esta razão pretende fazer do texto o objeto de ensino-aprendizagem.

Para a autora, mensurar a relação do aluno com a gramática é observar a relação existente entre ele e o texto, que por sua vez é tido como uma realização concreta da língua. Por isso, ensinar gramática é trabalhar a língua em textos construídos em situações concretas de comunicação porque “sempre que falamos, lemos ou escrevemos estamos inseridos em algum lugar, movidos por um objetivo qualquer, fazendo parte com outros interlocutores, de algum evento social.” (Antunes, 2014 p. 109)

O ensino de gramática de maneira isolada é ignorar uma característica inerente à língua: ela é um evento social. Para fins de entendimento deste trabalho, defende-se que a aplicação da taxonomia de Bloom em que comportamentos observáveis dos alunos podem ser registrados e previstos pelos professores aliada à ideia de que é necessário contextualizar o ensino de língua levam à eficiência.

A intenção é utilizar esta conjunção de ideias para discutir o método utilizado para o ensino de pronomes no livro didático em questão.

ANÁLISE DO CORPUS: OS PRONOMES NO LIVRO DIDÁTICO

O ensino de gramática não deve ser alicerçado em prescrição de regras. Os novos estudos na área de Linguística e ensino de Língua Portuguesa propõem que o ensino da gramática não deve ser negado, no entanto, é preciso estabelecer estratégias para que o aprendiz pense conscientemente o que ele tem no inconsciente, uma gramática internalizada, que a usa em suas práticas sociais. Uma vez que, em algum momento da vida do aluno (escolar, profissional, dentre outros), certamente, será requerido do mesmo o conhecimento taxonômico da língua.

A gramática é uma ferramenta que convencionaliza um conjunto de regras que estão no domínio social, tais regras, estão postas em dinamicidade, pois a língua é dinâmica. Sendo assim, novas estruturas e estratégias linguísticas podem e são formadas com regularidade. Então, ao se trabalhar a gramática em sala de aula, impreterivelmente, vão se automatizar vários processos linguísticos os quais demandam que o aluno tenha um sistema cognitivo atuante e que seja desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ensinar gramática é uma tarefa, não só de cumprimento do currículo escolar ou um mero estudo da metalinguagem. Ensinar gramática faz com que o aluno amplie seu repertório e sua capacidade de conhecimento, tornando-o assim, linguisticamente proficiente.

Para Antunes (2014), a gramática é constituinte essencial da língua e é preciso que o ensino dela seja contextualizado, partindo da análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. A autora afirma ainda que:

(...) uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora. (Antunes, 2014, p.111)

Em suma, na ótica da gramática contextualizada, é preciso relacionar o uso das normas às situações reais em que as mesmas estão inseridas em uma postura questionadora do falante. Assim, em sala de aula, o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua deve ser alicerçado no uso e análise de textos autênticos, ou seja, que estão efetivamente em circulação social, pois é neles que se pode ver a língua tal qual ocorre em suas múltiplas funções.

Partindo do conceito de gramática contextualizada exposto acima, este artigo, tem como finalidade analisar a unidade quatro (Verde, adoro ver-te), do livro do 6º ano, da coleção *Português Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar, publicado em 2015. A unidade trata da conceituação e ensino da categoria de palavras: pronomes. Tal análise torna-se pertinente, pois foi feita uma avaliação da unidade citada seguindo as diretrizes do PNLD, do Referencial Curricular do Estado de Sergipe, como ainda uma relação com os postulados de Antunes (2014) acerca do trabalho com pronomes, ressaltando também, até que nível taxonômico (postulados de Bloom) são trazidas as questões relativas à categoria pronomes no livro didático, foco da pesquisa.

Cereja e Cochar (2015, p. 210) conceituam pronome como sendo “palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente um substantivo”. E ainda afirmam a existência do pronome substantivo como aquele que substitui o substantivo e o pronome adjetivo, o qual acompanha o substantivo. Posteriormente, os autores fazem referência ao pronome como peça “gramatical” fundamental para a coesão textual, frisando ainda que sem eles as palavras estariam soltas no texto, ou seja, sem conexão/sentido. Trazendo, depois, um fragmento do texto (A conclusão do príncipe de Wu) trabalhado na seção anterior à analisada para exemplificar e destacar (em negrito) os pronomes do fragmento.

É notório que a abordagem feita sobre o conceito e função dos pronomes, no LD analisado, é muito pobre e simplista já que apenas cita que a função dos pronomes restringe-se em retomar e referenciar os termos anteriores, ou seja, o pronome está a serviço da coesão. Em seguida, os autores apenas prescrevem, contrariando o que postula Antunes (2014), que seja trabalhado o uso real dos pronomes, “como prevê as novas teorias e gramáticas de Bagno (2012), Perine (2010) e Castilho (2010)” (apud Antunes, 2014, p. 134). A autora traz que os professores não devem restringir-se ao ensino das classificações e conceituação dos pronomes, assim como faz o LD analisado, pois isso não suscita no aluno a análise e reflexão sobre o uso. Segundo Antunes (2014, p. 136):

As funções do pronome, ao contrário, vão mais longe, pois, exigem o campo mais vasto da pragmática, isto é, dos usos linguísticos em contextos reais, que envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem. [...]. O pronome, assim, é uma palavra que refere; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou ao outro (ou outros) com quem falamos; ou alguém (ausente da interação), ou a uma coisa qualquer.

As orientações pedagógicas do LD trazem que os objetivos específicos do ensino dos pronomes estão alicerçados em quatro princípios: que o aluno reconheça, verifique, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do pronome na construção do texto, observar certos aspectos da língua de uso relacionados aos pronomes e observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados ao pronome em situações concretas de interação verbal. Então surgem questionamentos: os autores realmente conseguem elaborar, no decorrer da unidade, questões que seguem os seus objetivos específicos? Tais questões estão em que nível cognitivo?

Ao analisar a disposição do conteúdo analisado e as questões propostas pelos autores no LD, é possível responder ao primeiro questionamento (Os autores realmente conseguem elaborar, no decorrer da unidade, questões que seguem os seus objetivos específicos?). A partir da análise, é possível constatar que os autores cumprem, em parte, seus objetivos propostos nas orientações pedagógicas, uma vez que os alunos ficam no campo do reconhecer e classificar, deixando para trás a aplicação dos conceitos, “teoricamente” aprendidos, em situações concretas de interação, pois não é evidenciada no LD tais situações. Silva e Santos (2015, p.39-40) sugerem uma estratégia pedagógica para o trabalho com os pronomes. As autoras afirmam que:

(...) é importante levar os alunos a refletir sobre as escolhas dos falantes ou dos produtores de textos, observando quais os efeitos das escolhas por uma ou outra forma pronominal poderiam emergir naquele contexto de comunicação; a análise fragmentada e o puro exercício da metalinguagem distanciam-se do que é mais natural da língua: o seu uso nos mais diversos contextos de interação.

Com relação aos exercícios da unidade analisada, é notório que estão fixados em três funções: retirar, substituir e classificar. Os autores do LD, ao iniciar o trabalho com a construção do conceito de pronome, elaboram questões que estão no nível de reconhecer/lembrar, solicitando ao aluno que retire os pronomes do texto-base e diga a que/quem eles se referem. Segundo a taxonomia de Bloom (1979), esse tipo de atividade pode ser classificado como dentro dos conhecimentos específicos que pertencem ao nível da compreensão a qual se caracteriza como uma habilidade intelectual.

Ferraz e Belhot (2010), em seus estudos, revisam os postulados da taxonomia de Bloom abordando as características básicas de cada um dos domínios cognitivos. Tais domínios estão relacionados ao aprender, e isso, envolve a aquisição de um novo conhecimento e o desenvolvimento intelectual, habilidade e atitudes do indivíduo. Os autores trazem que:

Cognitivo: está relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e

de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação. (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422-423)

Quanto à análise dos exercícios citados anteriormente, fica evidente que os mesmos não ultrapassam o nível, segundo a taxonomia de Bloom, do lembrar/reconhecer. Espera-se que o aluno reproduza ideias e os conteúdos até então dispostos na unidade, como também requer dele a reprodução da informação memorizada.

Quanto à seção referente aos pronomes pessoais e de tratamento, os autores conceituam tais pronomes e recorrem a tabelas para evidenciar o uso e função dos mesmos. Em seguida, trazem o texto “O diário (nem sempre) secreto de Pedro” de Telma Guimarães com lacunas para que o aluno preencha com os pronomes pessoais estudados. Posteriormente, os autores usam a tira “Classificados” de Laerte para introduzir o estudo dos pronomes possessivos e faz esse mesmo procedimento com os pronomes que seguem: os demonstrativos, sendo que utilizam também uma tira de Laerte. Em um segundo momento, recorrem às tabelas para destacar os pronomes dessa seção.

Com relação aos exercícios referentes aos pronomes supracitados, percebe-se que os autores trazem uma tira de Jim Davis, no entanto, as questões referentes à tira estão no campo do retirar, classificar e empregar os pronomes contidos no texto. É importante destacar que somente uma questão, dessa seção de exercícios, é referente à compreensão textual, as demais, fixam-se na semântica de palavras e expressões. Quanto ao nível cognitivo explorado nas referidas questões, nota-se que então no nível taxonômico da compreensão. Segundo Bloom, (1979, p. 77) na taxonomia, compreensão refere:

Àqueles objetos, comportamentos ou repostas que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação. Para alcançar esta compreensão, o estudante pode modificar mentalmente a comunicação, expressando-a em uma forma análoga que lhe é mais significativa. Em sua resposta, o aluno também pode ir além do que lhe é oferecido na própria comunicação.

O nível da compreensão/entender é aquele em que o aluno é capaz de estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Quanto ao emprego dos pronomes indefinidos e interrogativos, os autores seguem a metodologia empregada na conceituação dos pronomes anteriores, ou seja, recorrem a conceitos e exercícios alicerçados em textos, contudo, usados como pretexto. Não trabalham, em si, o texto em sua plenitude, mas o estudo da metalinguagem. Para Silva e Santos (2015, p. 39):

O professor de língua portuguesa não pode negar ou relegar a segundo plano a realidade da variação e da mudança linguística. No estudo dos pronomes, é importante partir da unidade texto, mas não como recurso para estabelecer apenas classificações e subclassificações mecânicas. Não se trata também de negar essa habilidade, já que o aluno pode utilizá-la em determinadas situações sociais (como em concursos públicos, por exemplo), entretanto faz-se necessário ampliar a competência linguística do aluno por meio do conhecimento das possibilidades discursivas que podem ser construídas com diferentes formas pronominais em contextos distintos de uso.

Na última seção, denominada “O pronome na construção do texto”, os autores do LD, trazem um anúncio publicitário para iniciar as questões que pelo título da seção abordariam a função dos pronomes na construção textual. Contudo, o exercício está centrado em encontrar, retirar e classificar os pronomes do texto, evidenciando assim, que os autores não trabalham uma gramática contextualizada, assim como sugere Antunes (2014) e ainda, não extrapolam o nível de compreender/entender da taxonomia de Bloom.

Pode-se afirmar, então, que no que se refere ao ensino de gramática, o livro didático apesar de sua proposta de contextualizar os conceitos linguísticos, de fato, não o faz. Do mesmo modo, as habilidades cognitivas trabalhadas nos alunos de sexto ano não ultrapassam as categorias de identificação e compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que fora discutido até aqui, pode-se afirmar que o livro didático analisado, de acordo com a taxonomia de Bloom (1979), alcança o nível cognitivo dos alunos do sexto do ensino fundamental, sendo, pois, considerado um material adequado uma vez que foi aprovado no processo seletivo do PNLD.

Todavia, a crítica que se faz refere-se à descontextualização do ensino da gramática já que os textos utilizados pelos autores do LD como suporte para o ensino de pronomes está fora do seu contexto real de uso, restrito a conhecimentos específicos e desconsidera a funcionalidade desta classe de palavras.

Dessa forma, como uma proposta de encaminhamento para reverter este quadro, sugere-se o professor não utilize o LD como único instrumento de ensino, levando para a sala de aula, textos literários e não-literários em seus reais meios de suporte e circulação que pertençam, principalmente, às esferas discursivas em que os alunos estão inseridos. Isso se caracteriza como método relevante de didática, caso o professor concentre suas atividades em elaborar questões tais como:

- Qual a função/papel de determinado pronome na construção do texto?
- Qual o sentido provocado pelo uso de determinado pronome?
- A alteração de determinados pronomes na construção do texto acarreta alteração de sentido?
- O uso de determinado pronome é adequado à situação comunicativa apresentada?
- Levante hipóteses: qual a intenção percebida pelo uso de determinado pronome em dada construção textual?

Ressalta-se que tais sugestões, de base funcional, interativa e discursiva de cunho social alicerçada na realidade do aluno levam-no a aprimorar a habilidade de articular, juntar, conectar para, deste modo, ser capaz de expressar unidades de sentido e intenções.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2014). *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editora.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editora.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editora.
- Bloom, B. (Org). (1979). *Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo Editora.
- Cereja, W., & Cochar, T. (2015). *Português Linguagens: 6º ano*. São Paulo: Saraiva Editora.
- Ferraz, A.P.C.M., & Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, 17(2), 421-431. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora.
- Silva, M. D. O., & Santos, T. A. O. (2015). Pronomes pessoais no livro didático. In R. Ko. Freitag & T. Damaceno, *Livro didático, gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente (pp. 38-45)*. São Cristóvão: UFS Editora.

TRABALHO DIVERSIFICADO PARA A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iderlânia Costa Souza

Universidade Federal de Sergipe¹

INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa pela leitura é proveniente da observação dos baixos índices em proficiência leitora dos estudantes brasileiros, da Educação Básica, nos exames nacionais que avaliam tal habilidade, especificamente a Prova Brasil. Segundo dados do Inep em 2013 e 2015, somente 50% e 48% dos estudantes do 5º ano, respectivamente, conseguiram chegar ao nível 9. Esse problema se mantém no 9º ano, uma vez que apenas 3% e 18% dos estudantes atingiram o nível 8 em 2013 e 2015, respectivamente. Esses dados são preocupantes, pois os níveis de proficiência em leitura na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estão entre 0 e 9. Esses percentuais indicam que um número mínimo de estudantes alcançou os níveis superiores nos últimos anos, o que parece tornar imprescindível um trabalho intenso e contínuo voltado à compreensão leitora nas escolas brasileiras.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. E para que o leitor consiga compreender o texto, é preciso haver o uso concomitante de alguns conhecimentos, o conhecimento textual (fônico, léxico, sintático) e o conhecimento de mundo, para a compreensão se concretize. Pode-se dizer, então, que a leitura é uma prática social e cognitiva que exige a ativação de habilidades de decodificação e o entrelaçamento de conhecimentos prévios do indivíduo. Associado a isso, será preciso estabelecer expectativas e objetivos de leitura que permitirão realizar o processo de previsão e a construção de inferências continuamente. A leitura, portanto, é um objeto de conhecimento em si mesmo, possui especificidades e pode ser considerado um instrumento indispensável para a realização de novas aprendizagens.

Dada a complexidade do processo da leitura e compreensão de textos, é importante frisar que um dos diversos desafios enfrentados pela escola na atualidade é fazer com que o estudante consiga ser um leitor ativo que processa e examina o texto, ou seja, proficiente, assim como afirmam Kleiman e Moraes (2001). Leitura é sinônimo de conhecimento, e aprender a ler, a autonomia e criticidade do estudante perante a sociedade. Na experiência de quatro anos como docente, a professora-investigadora pôde observar que o trabalho com a leitura é fundamental no ensino-aprendizagem da disciplina língua portuguesa para que o estudante consiga interagir com os textos, e conseqüentemente, compreendê-los.

Os documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Comum Curricular*, exigem que a escola forme leitores autônomos e críticos. Para tanto, é preciso aprofundar as características da compreensão leitora. Nesse contexto, ressalta-se que o professor deve instigar o estudante a fazer o uso da leitura e da escrita, dentro e fora do ambiente escolar, demonstrando por meio dessas práticas que a linguagem não está somente alicerçada aos mecanismos linguísticos, mas, à compreensão dos diversos gêneros e da realidade articulada ao conhecimento de mundo. A partir do que foi exposto anteriormente e com base na experiência docente da professora-investigadora, vivida em diferentes anos/séries, nota-se que as dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino fundamental no processo de comunicação (escrita ou oral) encontram-se vinculadas a falhas na compreensão leitora.

Compreender também é inferir. E a inferência se dá pelo o que está dito no texto (linguístico) em relação com o que não está dito (contexto). Assim, é uma operação realizada pelos leitores enquanto estão lendo. Para compreender o texto, então, o leitor tem que interagir com ele, quer dizer, não basta decodificar os códigos, pois é preciso atribuir diversos

significados. Esses dois procedimentos são necessários para haver a decodificação, a compreensão textual, e a atribuição sentidos ao texto, requerendo, assim, a atividade inferencial de relacionar o dito ao não dito.

No tocante à inferência, é importante reconhecer ser esse “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto” (Dell’Isola, 2001, p. 44). A autora frisa que a inferência é uma operação mental em que o leitor gera novas proposições a partir de relações estabelecidas entre informações conhecidas e novas. Na verdade, as proposições geradas são conclusões, que constituem conhecimentos diferentes.

Nesse sentido, olhando para os resultados dos estudantes do 5º ano da Prova Brasil, em 2013 e 2015, da cidade de Muribeca-SE (Brasil), percebeu-se que eles têm deficiência, principalmente, nos descritores relacionados à construção de inferência, visto que, em sua maioria, o acerto concentra-se nas questões em que o nível de proficiência é muito baixo (níveis 0, 1 e 2), em torno de 50%.

Percebe-se ainda que tais resultados servem como base para mostrar qual o nível de proficiência em leitura dos estudantes quando ingressam no CEAB, colégio foco da pesquisa, o que foi ratificado pelas atividades de leitura e compreensão em sala de aula, pois nota-se que os estudantes estão limitados a extrair informações explícitas de fábulas e contos. Esses gêneros são trabalhados com frequência em sala uma vez que constam no livro didático adotado pela instituição. Na resolução de questões de nível básico que estão presentes no livro didático, percebe-se que os estudantes conseguem, por exemplo, extrair informações explícitas, identificar a personagem principal e o desenvolvimento das ações no texto. No entanto, nas questões de nível superior, as quais estão no âmbito da inferência, os estudantes apresentam bastante dificuldade, como inferir o assunto principal do texto, estabelecer a relação de causa e consequência, inferir sentido de expressões e inferir o efeito de humor em variados gêneros.

A partir dos resultados da sondagem que serão descritos abaixo, associados às observações relativas às vivências em sala de aula, foi possível verificar a necessidade de um trabalho voltado à compreensão leitora, em especial, à inferência. Como a turma selecionada para o projeto é do 6º ano do ensino fundamental II, composta por 31 estudantes de idades entre 10 a 19 anos e, conseqüentemente, com níveis cognitivos diferentes, propunha-se trabalhar com textos diversificados, adequados ao contexto sociocognitivo dos estudantes. Também decidiu-se sequenciar atividades que extrapolassem o nível da extração de informações e abarcassem os descritores de inferência, especificamente, o descritor 4, por ser o descritor responsável pela inferência de uma informação implícita no texto.

Em síntese, esta pesquisa estava circunscrita ao seguinte problema: quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitem a compreensão leitora dos estudantes do 6º ano do CEAB em Muribeca-SE?

Com isso, esta pesquisadora/professora de educação básica assumiu a tarefa de promover os meios de preparar o estudante para tornar-se um leitor capaz de compreender os significados dos textos com que se depara no contexto de sala de aula e também fora dele. Para tanto, propôs-se a trazer para a sala de aula textos atraentes, adequados aos níveis sociocognitivos dos estudantes.

Metodologicamente, esse texto, que é um fragmento do projeto de pesquisa desenvolvido pela autora no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe- BR, se organiza em duas etapas. Como etapa prévia, foi realizada uma sondagem que serviu de base para a construção das etapas posteriores. Posteriormente, foi analisado o resultado da sondagem para, com isso, propor uma sequência de atividades (Módulo Didático). As atividades estavam divididas sempre em dois tipos, que incluíam textos diferentes, pertencentes a um mesmo gênero textual, e dois níveis de complexidade textual, sendo todos os textos submetidos ao mesmo tipo de pergunta. A escolha pelo trabalho com textos diferentes para as faixas etárias descritas acima justifica-se também pelo objeto de pesquisa em foco: as inferências socioculturais. Em função dessa decisão, os textos tinham de

ser adequados aos aspectos cognitivos, social e cultural. Como se tratava de um módulo didático organizado em três etapas, foram escolhidos os gêneros: fábula, piada e notícia.

Nesse sentido, foi proposto o desenvolvimento de um módulo didático (MD), viável e coerente com a intenção de seguir etapas de complexidade gradativa, com o intuito de promover a aplicação dos conhecimentos em estudo não apenas pela turma participante desta pesquisa, mas por outras turmas de características semelhantes. As atividades incluídas no MD abarcavam três tipos de questões, postuladas por Dell’Isola (2001): *perguntas objetivas*, de conhecimento informado pelo texto; *perguntas inferenciais*, baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais; *perguntas avaliativas*, as quais envolviam avaliação e julgamento de informação fornecida pelo texto. Seguiam-se ainda alguns exercícios, propostos por Colomer e Camps (2002), que ajudavam no desenvolvimento da compreensão leitora implicando assim, na construção de inferência.

Diante do exposto, este projeto estava estruturado da seguinte forma: na primeira parte, seguindo as orientações de Tripp (2005), que propõe um conceito de pesquisa-ação, assim como Engel (2000), foi possível organizar os procedimentos metodológicos desta pesquisa. As etapas previstas pretendiam favorecer o trabalho em sala de aula por meio do desenvolvimento de um módulo didático, organizado em três etapas. Por fim, encontravam-se os resultados preliminares, que indicavam as metas pretendidas ao longo da execução do projeto de pesquisa aqui minimamente descrito.

METODOLOGIA

Contextualização da escola

A pesquisa foi aplicada no CEAB, localizado na cidade de Muribeca, Sergipe. A cidade está situada a 72 quilômetros da capital do estado, Aracaju, no Agreste Sergipano e tem, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 7.344 habitantes.

O CEAB oferece o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1ª a 3ª série) e o Ensino de Jovens e Adultos, no nível médio (EJAEM), sendo este último, ofertado no período noturno. Com relação ao ensino fundamental, é importante ressaltar que é ofertado no período da manhã, uma vez que o ensino médio é distribuído em três turnos (manhã, tarde e noite). No ano letivo de 2017, a escola teve 517 estudantes matriculados, sendo 125 no ensino fundamental II, 336 no ensino médio e 56, no EJA, todos dispostos em dezoito turmas. Os estudantes eram oriundos da zona urbana de Muribeca e também de povoados da cidade. É importante destacar que a referida escola recebe ainda estudantes dos povoados das cidades vizinhas, Capela e Malhada dos Bois.

Perfil da turma investigada

Os estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, turno matutino, foram selecionados para esta pesquisa. A turma era composta por 31 estudantes, com discrepância idade-série, pois as idades variam entre 10 a 19 anos. Os discentes apresentavam dificuldades em relação à leitura, compreensão, interpretação e produção textual, dificuldades estas percebidas pela professora investigadora durante as aulas ministradas.

Foi notório, durante o trabalho com a leitura, que na compreensão e interpretação de textos em sala de aula, que os estudantes supracitados não iam além do nível superficial de compreensão, ou seja, conseguiam apenas enxergar o que está explícito no texto (plano da decodificação), e apresentavam dificuldades na percepção de informações que estão em um nível mais profundo.

Pesquisa-ação em sala de aula

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no ambiente de sala de aula, com a turma do 6º ano do ensino fundamental, turma na qual o professor-investigador estava atuando. Pretendia-se, com as ações sugeridas, investigar os problemas encontrados em sala de aula para, com isso, aprimorar as práticas docentes, por isso a opção foi realizar uma pesquisa-ação. Para Tripp (2005, p. 445), “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Com base no excerto acima, pode-se depreender que na pesquisa-ação educacional o professor-investigador, a partir de uma problemática encontrada em sala de aula, esquematiza, planeja e aplica, por meio de práticas, ações que promovam mudanças substanciais para a situação encontrada, aprimorando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um tipo de investigação-ação que ocorre no campo da prática e ainda possibilita estudos acerca da realidade em questão, principalmente por considerar a interação entre os envolvidos (professor-investigador e entre estudantes, etc.), ou seja, é uma pesquisa qualitativa de cunho experimental.

A pesquisa-ação, então, tem caráter situacional e torna possível diagnosticar um problema específico em um dado contexto, com a finalidade de alcançar relevância “prática” para os resultados. A partir das “práticas”, podem ser alicerçados estudos em diferentes contextos que levem a resultados semelhantes, ou seja, esse tipo de pesquisa “permite maior capacidade de generalização do que um único estudo”. (Engel, 2000, p. 184).

Etapas da pesquisa-ação

1ª etapa: Atividade de sondagem

A atividade de sondagem foi aplicada no dia 06 de dezembro de 2017. Em um grupo de 31 estudantes, a atividade abrangeu um total de 29 discentes, pois os demais não estavam presentes na aula em que foi aplicada a sondagem. É importante salientar que as questões tiveram como objetivo diagnosticar as habilidades leitora dos referidos estudantes para, assim, começar a traçar o caminho que poderá ser seguido na aplicação do projeto de mestrado.

Um dos objetivos deste projeto era resolver as lacunas no processamento de leitura e compreensão leitora, por isso as questões da atividade de sondagem foram retiradas da Provinha Brasil do 5º ano, aplicada em 2013. As questões utilizadas na confecção da atividade estão publicadas no *site* <http://devolutivas.inep.gov.br>, que é oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações, exames e indicadores da educação básica e superior.

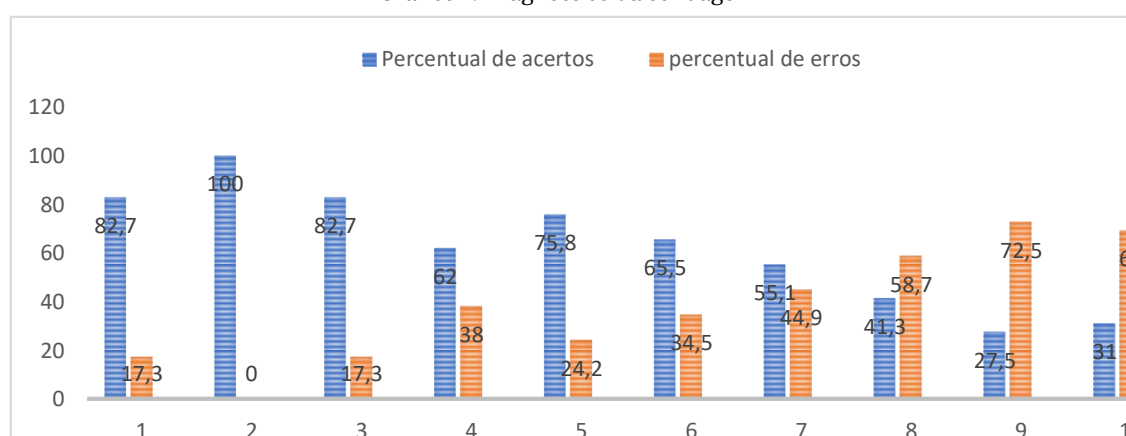
Com relação às questões aplicadas, é importante ressaltar que foram 10 questões, as quais estão alicerçadas nos descritores D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto) e D6 (Identificar o tema de um texto), relativas ao Tópico I (Procedimentos de Leitura) da matriz de referência da Prova Brasil. Ainda foram incluídas questões relativas aos descritores D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) do Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto), D8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) do Tópico IV. (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) e D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) do Tópico V. (Relações entre Recursos).

Esses descritores foram selecionados, pois estão no campo da inferência, processo muito mais denso no nível da compreensão e que precisa ser trabalhado em sala de aula para que o estudante atinja e talvez ultrapasse o nível de proficiência exigido pelos exames de larga escala do Brasil. No tocante à escolha das questões, ressalta-se que compreendiam os

níveis de proficiências da escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre o abaixo de 1 e o nível 5. A questão 1 era relativa ao nível abaixo de 1, as questões 2, 3, 4, 5, e 7 equivaliam ao nível 1, as questões 6 e 8 referiam-se ao nível 2, a questão 9 ao nível 4 e a questão 10 ao nível 5 de complexidade.

Quanto ao resultado da sondagem, é possível verificar (no gráfico 2, abaixo) que os referidos estudantes responderam com êxito às questões referentes aos níveis, abaixo de 1 e 1. Observando o gráfico, percebe-se que 82,7% dos estudantes acertaram a questão 1. Tal questão exige que o estudante construa inferência a partir de informações implícitas em um trecho curto em um conto infanto-juvenil, ou seja, pertence a D4. Essa questão exige do estudante inferência da informação sobre o espaço físico em que transcorrem os fatos narrados em um conto infanto-juvenil, gênero textual geralmente estudado no 5º e 6º anos. Segundo as informações do site supracitado, o nível de proficiência exigido do estudante para essa questão está abaixo do 1, então nota-se que a maioria dos estudantes analisados conseguem inferir, em certo nível de dificuldade, informações. Porém, 17,3% dos estudantes não acertam, demonstrando que é preciso um trabalho didático na questão da inferência.

Gráfico 1. Diagnóstico da sondagem



A questão 2 apresenta uma narrativa do gênero conto, e tem propósito de que o estudante faça inferência em relação à finalidade da narrativa. Nota-se que 100% dos estudantes (ver gráfico 1) acertaram a questão, ou seja, acionaram o conhecimento prévio sobre a estrutura composicional do conto, estabelecendo uma relação com o desenvolvimento dos fatos. A questão é referente ao nível 1 de proficiência e abarca o descritor 9.

Na questão 3, é solicitado ao estudante que perceba o assunto principal de um conto. Ao ler o texto, é preciso identificar as pistas que relacionam as personagens, para inferir sua finalidade. Observa-se que 82,7% dos estudantes responderam satisfatoriamente à questão, que é relativa ao descritor 6 e seu nível de complexidade é 1. Percebe-se ainda que 17,3% da turma não consegue localizar as pistas necessárias.

A questão 4, solicita ao discente inferência relativa à característica principal da personagem. Para responder com êxito a essa questão, o estudante precisa reconhecer a estrutura do gênero, compreender que o cão é a personagem central que narra a história e que participa de todas as ações. Com base nas pistas lexicais, o estudante consegue inferir a característica da personagem. A questão é relativa ao descritor 4 e tem como nível de complexidade 1. Apesar disso, 38% erraram a questão, alcançando 62% de acertos. Isso mostra que ainda é necessário um trabalho em cima desse descritor, pois uma parcela significativa dos estudantes ainda não consegue extrair o que está implícito.

Com relação à questão 5, evidencia-se que 75,8% dos envolvidos acertaram e, portanto, 24,2% erraram. A questão está alicerçada no descritor 6, sendo solicitado ao estudante que sintetize o assunto do texto de divulgação-científica, quer dizer, o estudante tem de saber resumir, associar o seu conhecimento de mundo ao que leu, seguindo as pistas do texto. O nível de complexidade dessa questão é 1. Apesar de um número alto de acertos,

nota-se ser preciso continuar o trabalho com o gênero e com estratégias de leitura que ajudem o alunado a resumir um texto.

A questão 6 refere-se ao descritor 8 e tem como objetivo que o estudante identifique a casualidade contida em uma fábula. Os discentes que acertaram a questão (65,5%) souberam relacionar a causa e a consequência dos fatos, reconhecendo a função de elementos linguísticos (conectores), os quais são imprescindíveis para a relação de causa e consequência as ações. O nível da questão é 2, nota-se que 34,5% dos estudantes ainda não conseguem estabelecer uma relação de causa/consequência das ideias.

Quanto à questão 7, constata-se que 55,1% dos discentes acertaram e 44,9% erraram. A questão tem como objetivo que o estudante estabeleça relação entre os elementos que permitem a identificação do assunto principal de uma lenda. Essa questão se refere ao descritor 6 e seu nível de complexidade é 1. Para os estudantes inferirem o assunto, é necessário que atentem ao título para que possam encontrar no texto repetições do campo semântico referente a ele. Grande parte dos estudantes não conseguiu atingir um resultado satisfatório, possivelmente por se tratar de um texto completo e não de um fragmento, o que torna mais difícil a compreensão e a inferência do assunto principal.

A questão 8 solicita ao estudante a inferência do significado da expressão dita pelo personagem, o que compreende o descritor 3 e corresponde ao nível 2 de complexidade. Para responder corretamente, o estudante precisa interpretar a expressão indicada no enunciado, visando encontrar o significado dela. É importante que o estudante tenha o conhecimento do significado da expressão no contexto para inferir seu sentido. Como pode ver visualizado no gráfico 2 (supracitado), somente 41,3% dos estudantes conseguiram associar a expressão solicitada contida no enunciado ao contexto do texto, com isso, 58,7% dos discentes não conseguem inferir o sentido da expressão.

A questão 9 (relativa ao descritor 3) pede que o estudante infira o significado de uma expressão em fábula, e somente 27,5% dos estudantes acertaram, sendo que, 72,5% dos estudantes erraram. Tal situação se deve possivelmente ao nível de complexidade da questão que é o 4. Para que o estudante consiga inferir a sentido da expressão indicada no enunciado, é necessário que o mesmo siga um trajeto interpretativo, iniciado pelo título, o qual é importante para gerar hipóteses sobre o texto, em seguida, tem de relacionar o enredo da fábula com a ação das personagens e desse modo, verificar se as hipóteses iniciais se confirmam no decorrer da leitura. Somente assim, o discente poderá inferir o significado da expressão.

E, por fim, a questão 10 (que abrange o descritor 13) objetiva que o estudante consiga inferir como se dá a construção de humor em piada. A questão relaciona-se ao nível 5 de complexidade, exige que reconheça qual recurso provoca o humor na piada e como as expressões denotam sentidos diversos. Os estudantes que demonstram ter essa habilidade, compreendem o texto de forma global e seguem as pistas linguísticas para inferir o humor na piada, totalizaram 31% dos que conseguiram inferir o duplo sentido das palavras, extraindo o efeito de humor. Por sua vez, 69% dos estudantes não conseguiram êxito na questão.

A partir da análise dos resultados expostos acima, tornou-se claro que os estudantes supracitados conseguiam ser proficientes nas questões que abrangem os níveis abaixo de 1 e 1. Ou seja, nas questões de inferência a partir de fragmentos de textos, os estudantes conseguiam inferir informações implícitas, a finalidade, o assunto principal e foram capazes de resumir o fato presente nos textos. Com relação aos níveis mais altos, 2, 4 e 5, percebe-se que os discentes tinham certa dificuldade na inferência de significado de palavras e de expressões que provocam humor, nem sempre estabeleciam a relação entre a causa e consequência dos fatos. Nesse contexto, nota-se que é preciso um trabalho mais incisivo no tocante à inferência, bem como um trabalho com textos completos, pois com fragmentos os estudantes já têm uma certa proficiência.

2ª etapa: Módulo didático

O Módulo Didático é constituído de três etapas. Na etapa de problematização inicial, segundo Azevedo (2018), o professor precisa conhecer sua turma para assim, localizar as limitações e estimular a participação ativa dos estudantes. Com relação à etapa da organização do conhecimento, é imprescindível que a delimitação do problema esteja firmada em bases teóricas consistentes, as quais possam auxiliar a organização e o detalhamento das atividades. Destaca-se que os exercícios que compõem essa etapa focam, especificamente, o problema ou tópico que está sendo investigado, uma vez que na etapa da aplicação, os discentes irão mostrar o que aprenderam por meio da mobilização dos conhecimentos.

Tabela 1. Etapas do Módulo Didático

Atividade diagnóstica	Aplicação da sondagem com questões inferenciais	Cópia da sondagem	1 hora/aula
Pré-teste	Discussão sobre inferência; Noção do gênero fábula; Aplicação do pré-teste.	Cópia do pré-teste	2 horas/aula
Inferência em piada	Discussão sobre inferência. Conceitos fundamentais sobre o gênero piada, sua tipologia, a estrutura composicional e seu suporte. Trabalho com as piadas selecionadas as quais não têm título nem autores conhecidos.	Quadro; Piloto; Cópia do exercício.	2 horas/aula
Inferência em notícia	Conceitos fundamentais sobre o gênero, sua tipologia, a estrutura composicional e seu suporte; Trabalho com as notícias “Cresce o consumo de álcool entre adolescentes, segundo o IBGE” veiculada pelo portal G1 e a notícia “Tecnologia: reflexões e dicas de uso da internet por adolescentes” publicada pelo portal G1. Fábula e sua estrutura composicional.	Quadro; Piloto; Cópia do exercício.	2 horas/aula
Inferência em fábula	Contextualização dos autores das fábulas selecionadas. Trabalho com os textos “O galo e a raposa” de Escopo e “O grande sábio e o imenso tolo” de Millôr Fernandes e aplicação de exercícios. Trabalho em preencher lacunas do texto “A morte da tartaruga” de Millôr Fernandes.	Quadro; Piloto; Cópia do exercício.	2 horas/aula

Como descrito no quadro 2, serão 9 horas/aula, destinadas à aplicação das etapas do MD. Espera-se que, ao final das etapas, os estudantes consigam fazer inferências e ainda tenham consciência de que a atividade inferencial é importante no contexto de sala de aula e fora dele.

RESULTADOS PRELIMINARES

Com a aplicação deste projeto na turma de 6º ano o ensino fundamental do CEAB, pretende-se expor uma nova proposta de trabalho que se pauta na leitura e compreensão. A professora-investigadora traz uma proposta metodológica que em primeiro plano pretende que os estudantes desenvolvam/atualizem a habilidade de inferência, especificamente, a inferência sociocultural. Sendo, o trabalho embasado, principalmente, nos pressupostos de Dell’Isola (2001) e Colomer e Camps (2002), serão aplicadas atividades que compõem um módulo didático, organizado em níveis diferenciados, em razão da distorção série-idade dos estudantes. Para Tomlinson (2005) o ensino diferenciado se baseia em um diagnóstico do docente, e este tem que ser proativo e se ajustar as necessidades dos estudantes por meio de um planejamento flexível a possíveis adaptações.

Assim, é preciso que o professor tenha sensibilidade para compreender as necessidades dos seus estudantes, bem como observar todas as situações em sala de aula,

como exercícios, discussões e trabalhos dentre outras, que possibilitem fazer um diagnóstico da turma para assim, elaborar seu material de ensino.

O objetivo principal do trabalho com MD é ajudar os estudantes a entenderem que compreender é inferir. Por meio de leituras diversas e predeterminadas, alicerçadas nos pressupostos consistentes, eles poderão ser, cada vez mais, preparados para lidar com qualquer texto e participar de avaliações em larga escala. É importante salientar que a professora-investigadora pretende continuar com a turma no próximo ano letivo e aplicar todas as etapas que foram traçadas na metodologia com o intuito de desenvolver nos discentes a habilidade de inferir e/ou melhorá-la.

NOTAS

¹Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da educação básica pela rede estadual de ensino de Sergipe.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, I. M. (2018). *Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos?*. São Cristóvão: UFS Editora.
- Colomer, T., & Camps., A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dell’Isola. R. L. (2001). *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, 16, 181-191. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>.
- Kleiman, A. & Moraes, S. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos escolares*. São Paulo: Mercado das Letras Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós Editora.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3),443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>.

LEITOR-DETECTIVE: JOGO DIGITAL DESENVOLVENDO A LEITURA

Marcos André Souza¹ & Denise Porto Cardoso²

^{1,2} Universidade Federal de Sergipe

INTRODUÇÃO

O século XXI, para a humanidade, pode ser apontado como uma época de muitas conquistas, sobretudo na área da linguagem, no campo comunicativo. Muitas foram as ferramentas desenvolvidas para viabilizar a aproximação dos indivíduos nas mais diversas ocorrências de práticas sociais. No entanto, apesar desses avanços, pode-se ainda detectar a forte presença de cenários de conflitos. A edificação de pilares de preconceito de toda espécie tem feito as pessoas optarem pelo distanciamento uma das outras, produzindo cenários de solidão e fortalecimento de barreiras que permitem refutar a possibilidade de repensar conceitos de toda ordem, somente pelo fato de não se permitirem interagir com o outro.

Nesse contexto, a leitura surge como uma ferramenta que pode conduzir o indivíduo a um melhor exercício de cidadania e de trato com o outro, sempre numa perspectiva de criticidade autônoma. Porém, conforme atestam dados oficiais que indicam o nível de proficiência em leitura dos alunos brasileiros, a realidade do país não é satisfatória. O resultado obtido no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado em 2015, colocou o Brasil na 59^a posição em leitura. Avaliações internas também confirmam essa realidade. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizado em 2015, os estudantes sergipanos do 9^o ano do Ensino Fundamental obtiveram 2,9 de média, ficando nas últimas posições no cenário nacional.

É justamente tentando despertar a visão crítica dos fatos ao redor, como tão bem já defendia Freire (2011), que a escola deve criar estratégias de leitura da palavra mundo para que os alunos adotem uma postura autônoma, capacitando-os a entender o cenário que os circunda e daí possam planejar e executar ações que lhes permitam enfrentar e vencer os desafios de uma sociedade mergulhada em contrastes e cobrada a ter o domínio das novas ferramentas técnicas e tecnológicas.

Buscando corroborar com esse processo de cidadania, foi elaborado um objeto de aprendizagem, intitulado “Leitor-Detective”, um jogo digital para leitura de artigo de opinião. Ele é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza interpretativa e intervencionista junto a alunos do 9^o ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual José de Alencar Cardoso (EEJAC), instituição com 2,8 de IDEB (2009), localizada no conjunto Assis Chateaubriand, bairro Bugio, em Aracaju, capital de Sergipe.

Associado a descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB) e formado por quatro fases – foco temático, sequência textual, tipo de argumentos e operadores argumentativos – o jogo Leitor-Detective tem como embasamento teórico as lições de Silva (1998), Huizinga (2014), Koch e Elias (2016), Marcuschi (2017) e Roiphe (2017), dentre outros. Os resultados obtidos foram bastante animadores e credenciaram esse objeto de aprendizagem como uma ferramenta educativa que sugere aos professores uma alternativa de como incentivar os discentes à leitura.

A ESCOLHA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Para Bräkling (2000, p. 226-227), o artigo de opinião é um gênero discursivo que busca convencer o outro sobre determinada ideia. E mais: neste processo de natureza argumentativa, influencia seu locutor a tal ponto que este transforma seus valores e passa a sustentar as ideias antes por ele combatidas e ainda se põe a refutar possíveis opiniões divergentes.

Pelo fato de a sala de aula ter alunos com diversas visões de mundo, com diferentes leituras de vida e de perspectivas para um futuro pessoal e profissional, a escolha do artigo de opinião, gênero da ordem do argumentar, elencado no referencial curricular da rede pública do estado de Sergipe, permitiu estabelecer estratégias diversificadas de leitura, sobretudo associando a prática de leitura, os elementos linguísticos pertinentes a esse texto a um jogo digital, ferramenta tecnológica bastante apreciada pelos jovens na atualidade.

Os textos da ordem do argumentar guardam segredos e estes servem de incentivo à leitura atenta. Por isso, usar o artigo de opinião como elemento de um jogo investigativo foi uma decisão tomada, objetivando desenvolver a proficiência em leitura numa perspectiva mais ampla, sobretudo no que diz respeito ao domínio da argumentação.

Um desses trabalhos de investigação recai sobre a seleção lexical, elemento este que, segundo Koch e Elias (2016, p. 32), “é uma das mais importantes estratégias para uma boa argumentação”. A abordagem linguística está presente nas quatro fases que trabalham com os dois artigos de opinião redigidos especialmente para este jogo.

A leitura dos artigos elaborados permitirá também estabelecer comparação entre o fato e a opinião, ação caracterizada por Kleiman (1993, p. 96) como aquele que “pode promover condições para o desenvolvimento de uma habilidade linguística crítica”. Isso permite trabalhar a leitura como uma ferramenta também para a produção de textos. Sendo assim, Leitor-Detetive não só permite a leitura num primeiro momento, mas também a apropriação de argumentos que contribuirão na sua própria produção textual.

Por fim, ao conhecer o artigo de opinião, pretende-se que o aluno tenha a oportunidade de perceber que certos discursos são construídos de forma a defender territórios de ação, de forças, de poder e dessa forma essa atividade poderá ser um passo decisivo para a construção de uma postura cidadã, capaz de promover o fortalecimento de sua musculatura ideológica e tomadas de decisões autônomas.

O JOGO DIGITAL EM SALA DE AULA

Ao utilizar um jogo digital no ambiente da sala de aula, a escola e o professor sinalizam para uma nova mudança na perspectiva do trabalho com a leitura e que visa dar uma resposta às críticas exercidas por parte de setores da sociedade com relação principalmente a escolas públicas, como bem lembra Silva (1988, p.32): “é urgente uma revisão de nossas posturas e dos métodos que utilizamos para a orientação e formação de leitores”.

Por isso, Leitor-Detetive foi um produto desenvolvido para atender a uma provocação do Mestrado Profissional em Letras em Rede – Profletras, programa que leva os docentes a repensar suas práticas pedagógicas, a partir da sua realidade em sala de aula. E essa leitura, caracterizando a turma do 9º ano do turno matutino da Escola Estadual José de Alencar Cardoso, foi feita.

A turma era composta por 19 (dezanove) meninos e 11 (onze) meninas, entre 13 (treze) e 18 (dezoito) anos, representantes da *Geração Internet*, expressão adotada por Tapscott (2010). Eles moram ou no mesmo bairro onde a escola está situada ou em bairros adjacentes. São jovens que dominam o uso de computadores. Esses dados foram importantes para desenvolver um jogo digital que pudesse ser aplicado com os alunos na sala de informática da própria escola e que trabalhasse com descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB).

Para o professor e historiador neerlandês Huizinga (2014, p.16), as características formais resumem o jogo a “uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’, e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Para ele, trata-se de uma atividade desprovida de interesse material, não visa qualquer lucro. É praticada num determinado tempo e espaço, observando certa ordem e regra. O pesquisador lembra ainda a função social dos grupos que se formam para executar um jogo, um ato voluntário, motivados a participar dentro dos limites de tempo e de espaços descritos. Acrescentam-se a essas informações as considerações de Roiphe (2017), o qual cita

a apresentação, a organização e as regras como dados importantes que devem constar no texto que descreve o jogo.

A presença de jogos na atmosfera escolar não é algo incomum. Muitos docentes aplicam jogos em sala de aula como mais um recurso para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que ações pedagógicas com jogos alcancem bons resultados, é necessário que o docente estabeleça que tipo de jogo pretende ser desenvolvido, quais os objetivos que deverão ser alcançados e de que forma ele será apresentado para o devido entendimento dos seus participantes.

E por que usar um jogo digital? A escolha desse tipo de jogo se dá devido à necessidade de se buscar alternativas inovadoras para dinamizar a realidade do ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Ademais, é uma oportunidade de trazer para a sala de aula as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), ferramentas que cada vez mais estabelecem a quebra de paradigmas nas práticas sociais, na medida em que a comunicação se faz na perspectiva todos-todos e não mais um-todos, como nos processos em que apenas um dos interlocutores assume o status de protagonista. Dessa forma, a presença do jogo em sala de aula ajuda a preparar o aluno para os desafios das práticas sociais.

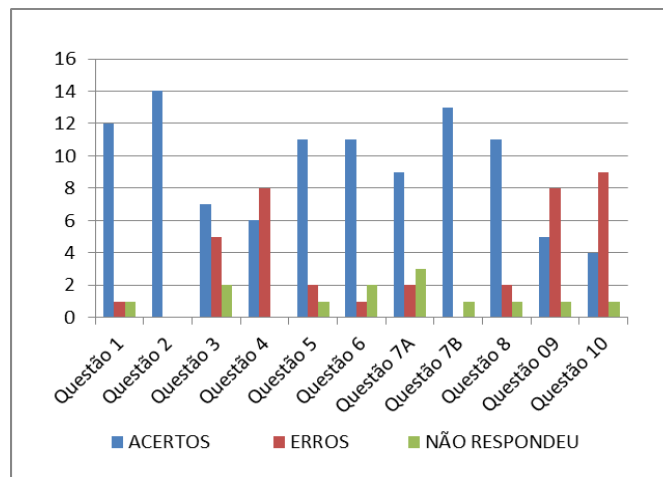
O TESTE DIAGNÓSTICO: UM HORIZONTE PARA ATUAÇÃO DO JOGO LEITOR-DETECTIVE

O jogo Leitor-Detective surge a partir da análise de um teste diagnóstico (TD) realizado com os alunos do 9º ano da EEJAC. Uma avaliação composta por 10 (dez) questões, sendo 7 (sete) subjetivas e 3 (três) objetivas, que exploravam o gênero textual artigo de opinião. No dia da aplicação do TD, estavam presentes apenas 16 (dezasseis) alunos.

A primeira questão indagava sobre a temática do texto. A segunda, sobre a autoria. Foram as questões que apresentaram maiores índices de acertos. A terceira perguntava sobre a origem de onde foi extraído o texto. Embora fosse uma pergunta que exigia apenas uma leitura de elemento explícito, muitos erraram essa questão. A quarta questão era objetiva e serviu para verificar se o aluno identificava o texto como sendo opinativo. Também apresentou muitos erros. As questões cinco, seis, sete e oito exploravam a natureza do texto, localizando os tipos de argumentos e a que conclusão o autor do texto chegava. O aluno deveria responder às questões subjetivas indicando dados que norteariam um posicionamento favorável ou contrário à temática apresentada. Embora estivesse relacionada à questão 4, na qual os erros foram muitos, estas questões apresentaram muitos acertos. Já as questões nove e dez (objetivas) exploravam conhecimentos sobre os operadores argumentativos (conjunções e locuções conjuntivas). Foram identificados muitos erros nessas questões.

Para melhor visualização do desempenho dos alunos neste teste diagnóstico, segue a seguir o gráfico 1.

Gráfico 2: Desempenho dos alunos no TD



A partir da leitura desses dados, uma sequência didática foi planejada visando contemplar os descritores utilizados nesse teste diagnóstico e dirimir as dúvidas dos docentes relacionadas ao gênero artigo de opinião e seus elementos constitutivos.

O JOGO DIGITAL LEITOR-DETECTIVE: CONSIDERAÇÕES GERAIS E FASES

Para a realização do jogo digital Leitor-Detective, foram elaborados dois artigos de opinião. Eles tratavam do tema: usar ou não o celular em sala de aula. Um apresentava argumentos a favor. O outro trazia argumentos contrários ao uso. Em comum, esses textos tinham o mesmo parágrafo de introdução. O professor-pesquisador e idealizador deste jogo digital é o autor dos textos, os quais foram veiculados em jornal renomado do estado de Sergipe.

Estes artigos foram lidos pelo leitor-detective (em letras minúsculas, equivale ao participante) com trabalho específico, conforme objetivo proposto por cada uma das quatro fases do jogo.

Para que o aluno aceitasse participar do jogo, foram criadas estratégias persuasivas, como por exemplo o uso de recursos visuais e sonoros, acompanhados de frases provocativas nas telas iniciais, que antecederiam a realização das quatro etapas do jogo. A esse estágio, deu-se o nome de fase preparatória do jogo.

Fase preparatória de Leitor-Detective

Leitor-Detective, em sua tela inicial, apresenta uma trilha sonora, em 20 segundos. É o tempo que o aluno terá para ler as frases: “Você terá que desvendar um mistério! Você está pronto?”. São frases persuasivas, que visam atrair o aluno a participar do jogo investigativo.

A primeira tela presente no jogo está indicada na figura 1 abaixo.



Figura 1. Tela inicial de Leitor-Detetive

Uma vez aceito o desafio, o leitor-detetive deverá registrar na segunda tela o seu nome, número de matrícula escolar e sexo.



Figura 2. Tela de registro de dados do jogador

Esses dados serão importantes para identificar o aluno e o desempenho que ele teve ao concluir o jogo.

Na sequência, aparece a tela de orientações e comandos. Nela estão contidas informações que descrevem os passos a serem dados pelo investigador naquela etapa do jogo. Como o jogo possui quatro fases, há, portanto, quatro telas desse tipo, uma antes de cada fase do jogo.

As figuras 3 e 4 a seguir são as telas apresentadas na fase 1 e fase 2 de Leitor-Detetive.

Fase 1: Foco Temático

PREZADO LEITOR-DETECTIVE,
NESTA 1ª FASE, IREMOS ANALISAR O SEU GRAU DE ATENÇÃO.
SERÁ QUE VOCE SABE INTERPRETAR BEM AS PISTAS? VEJAMOS.

1º PASSO
Leia atentamente o parágrafo de introdução de um artigo de opinião. Ele dará as primeiras pistas que ajudarão você a procurar outras informações.

2º PASSO
O parágrafo de introdução permite que você identifique o foco temático desenvolvido pelo autor do texto. Marque a ilustração que indica esse foco temático.

OBSERVAÇÃO:
Se obtiver 100% de acerto, ganhará 8 (oito) estrelas!

Figura 3. Orientação e comando - Fase 1

Fase 2: Sequência Textual

NESTA 2ª FASE, IREMOS ANALISAR O SEU PODER DE COMPREENSÃO.
SERÁ QUE VOCÊ SABE IDENTIFICAR OS PARÁGRAFOS QUE DÃO CONTINUIDADE AO PENSAMENTO FAVORÁVEL OU CONTRÁRIO AO USO DOS CELULARES EM SALA DE AULA? VEJAMOS.

3º PASSO
Você já descobriu que o parágrafo de introdução remete-nos à discussão sobre usar ou não o aparelho celular na sala de aula. Agora, abaixo do parágrafo de introdução, aparecerão outros parágrafos. Alguns apresentam ideias a favor de uso. Outros contêm informações contrárias ao uso dos celulares em sala de aula. Você deverá ler com atenção cada parágrafo e após a leitura de cada um deles, terá que arrastar com o mouse o parágrafo para o espaço destinado ao pensamento a favor ou contra.

4º PASSO
Depois de classificar todos os parágrafos, clique no botão corrigir. Só assim você passará para a 3ª fase e terá outras pistas.

OBSERVAÇÃO:
A cada opção assinalada corretamente, você ganhará 1 (uma) estrela! Se obtiver 100% de acerto, ganhará 8 (oito) estrelas!

Figura 4. Orientações e comando – Fase 2

Fase 1: Foco temático

A fase 1 busca desenvolver a leitura do foco temático. Nela, o aluno lerá apenas o parágrafo introdutório e deverá identificar o tema do texto (descriptor 6 da Matriz Referencial de Língua Portuguesa). Para tanto, espera-se que o leitor-detetive realize uma leitura que lhe permita encontrar pistas. A compreensão de escolhas lexicais, a retomadas de referentes são algumas desses indícios. Ficar atento a estes lhe permitira obter sucesso nessa primeira fase.

Fase 1: Foco Temático

Parágrafo introdutório:
Os aparelhos celulares estão cada vez mais presentes no cotidiano dos brasileiros. Nas residências, nos locais de trabalho, nas baladas com os amigos, sempre é comum encontrar alguém fazendo uso do telefone móvel. Mas será que usar o celular na sala de aula é algo necessário?

- Por: Marcos André de Souza, novembro de 2017

Praticar bullying através do celular na sala de aula.

Escutar música no celular em sala de aula.

Colar na sala de aula através do celular.

Usar o celular na sala de aula.

Corrigir

Figura 5. Tela da fase 1 - Foco temático

O acerto nessa fase, sem uma segunda tentativa, garantirá a conquista máxima de 8 estrelas. A cada alternativa errada, o participante perde duas estrelas e a lupa existente nessa tela de resultado poderá se deslocar, evidenciando o nível de acerto.

As figuras abaixo são exemplos de telas de resultados.



Figura 6. Resultado 100%



Figura 7. Resultado 75%

Finalizada essa etapa, o participante depara-se com a fase de sequência textual.

Fase 2: Foco sequência textual

Na fase 2, o leitor-detetive, ciente do tema (usar ou não o celular na sala de aula) apresentado no parágrafo introdutório, deverá ler oito parágrafos com atenção. Cada parágrafo foi devidamente separado em blocos, em caixas, para que o jogador ao identificar o posicionamento defendido em cada parágrafo (favorável ou contrário ao uso do celular na sala) clique neste parágrafo e arraste-o para a área reservada ao pensamento favorável ou contrário.

Desta forma, o jogo digital incentivará o leitor-detetive a perceber que sobre um determinado tema, sempre há mais de uma possibilidade de posicionamento.

Nesta fase, a cada acerto o participante obtém uma estrela. O resultado do desempenho será apresentado ao concluir essa fase 2 e seguirá para a fase 3 – tipos de argumentos.

Fase 3: Tipos de Argumentos

Ao focar especificamente no tipo de argumento, Leitor-Detetive leva o jogador a compreender que no gênero textual artigo de opinião usar argumentos é essencial para sua construção, até porque este gênero pertence a ordem do argumentar.

Argumentar, dialogar, refletir e respeitar. A cidadania necessita desse exercício e é, para desenvolver essas ações, que Leitor-Detetive foi elaborado.

Na fase 2, os parágrafos favoráveis ao uso do celular ficaram de um lado. Do outro, ficaram os com ideias contrárias. Dessa forma, o jogador acabou criando dois artigos de opinião, com o mesmo foco temático, porém com visões antagônicas. Agora na fase 3, o leitor-detetive fará sua investigação especificamente sobre o tipo de argumento que foi utilizado para a sustentação de cada artigo.

Muitos são os descritores envolvidos nesse trabalho de classificação, no entanto dois deles merecem destaque: o descritor 8 (estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la) e o descritor 11 (estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto).

Antes de concluir esta etapa, caso o jogador queira escolher o outro tipo de artigo de opinião para fazer a análise dos tipos de argumentos, ele poderá fazer essa troca. Esse recurso foi disponibilizado, pois o objetivo é proporcionar a leitura de pontos de vista diferentes e fazer com que o jogador reconheça a importância de dominar estratégias de defesa, sustentação ou negociação, recorrendo a diferentes tipos de argumentos.

Na elaboração de Leitor-Detetive, foram apresentados apenas quatro tipos de argumentos: de autoridade, de princípio, de relação causa e consequência e exemplificativo. Esses quatro foram escolhidos por serem os argumentos presentes no livro didático que a

turma utilizava, livro este adquirido por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Para identificar o argumento presente no texto, bastava o jogador clicar em cima do argumento destacado em cinza. A cada clique, o fragmento muda de cor, conforme legenda ao lado do texto. O participante ficaria clicando no fragmento até este marcar a cor do argumento que ele julga ser o correto. O desempenho nessa fase 3 seria revelado na tela posterior, com a quantidade de estrelas conquistadas e com o deslocamento da lupa. Para esta fase, cada acerto daria ao leitor-detetive duas estrelas. O número máximo de estrelas a ser conquistado são oito.

Depois dessa fase, começa a última etapa do jogo, a fase 4 – Operadores Argumentativos.

Fase 4: Operadores Argumentativos

Nesta etapa, Leitor-Detetive visa melhorar um problema detectado no teste diagnóstico. Os alunos do 9º ano A tiveram menor rendimento nas questões 9 e 10, justamente as que exploraram o conhecimento dos operadores argumentativos.

O cenário exigia, portanto, a adoção de medidas que transformassem essa realidade, tendo em vista a importância do domínio desses elementos para a construção textual, sobretudo no campo da argumentação.

Embora tivéssemos inicialmente o interesse em expandir a noção de operadores argumentativos, a falta de conhecimento sobre as conjunções e locuções conjuntivas por parte dos alunos do 9º ano não permitiu neste momento um trabalho mais amplo. Dessa forma, a análise dos operadores argumentativos ficou restrita aos valores semânticos que esses operadores introduzem nos enunciados, dentro das classificações tradicionais, categorizadas em coordenadas (aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas) e subordinadas (causal, consecutiva, conformativa, comparativa, condicional, concessiva, temporal, proporcional e final).

Vale lembrar que essa abordagem no ensino da gramática não pode ser entendida como uma visão ultrapassada. Não se trabalhou a gramática desassociada do gênero textual.

Nesta fase, o aluno tem a oportunidade de reler o artigo de opinião selecionado por ele na terceira fase, só que agora seu foco de leitura recai sobre os operadores destacados em cinza. O jogador lê as frases onde estão os operadores e clica em cima desse operador. Na tela, o operador será revelado e o leitor-detetive identifica o tipo de operador argumentativo (condicional, causal, consecutivo, dentre outros).

A cada acerto, conquista-se uma estrela. O máximo a ser conquistado nesta fase são oito. O seu desempenho será registrado por quantidade de estrelas e presença da lupa, deslocada conforme a performance do trabalho investigativo.

Pós-fases: A surpresa – o prêmio e o relatório de desempenho no jogo

A conquista de estrelas ao longo do jogo dará direito ao leitor-detetive ter uma chave. O participante deverá clicar nela e arrastar até um baú que se encontra fechado. A chave abrirá o baú e dele sairá o prêmio pelo trabalho de investigação. Será emitido para o leitor-detetive um certificado atestando o nível de seu trabalho. O tipo de certificado está relacionado ao número de estrelas, conforme quadro abaixo.

O tipo de certificado está relacionado ao número de estrelas, conforme quadro abaixo.

Tabela 1. Relação entre números de estrelas e proficiência em leitura

Quantidade de Estrelas	Desempenho total no jogo	Nível de trabalho de investigação
------------------------	--------------------------	-----------------------------------

		=	Nível de proficiência em leitura
32	100%		Excelente (certificado de ouro)
De 25 a 31 estrelas	De 75% a 99%		Muito bom (certificado de prata)
De 17 a 24 estrelas	De 51% a 75%		Bom (certificado de ouro)
De 9 a 16 estrelas	De 26% a 50%		Regular (certificado de latão)
De 0 a 8 estrelas	De 0% a 25%		Insatisfatório (certificado de madeira)

Ao clicar no botão “finalizar”, será gerado em arquivo pdf o relatório final de desempenho do leitor-detetive.

Esses dados ficarão armazenados no programa, numa pasta intitulada “documentos”. O professor poderá consultá-la para ver com mais atenção a proficiência de leitura do aluno participante, o desempenho fase por fase. Além disso, poderá imprimir esse relatório e fornecer para o jogador registrado no relatório, a fim de que ele possa também proceder as análises e reflexões sobre os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o trabalho com a leitura pode ser considerado tão importante para o acesso à cidadania e para a formação de indivíduos autônomos, assim também deve ser visto o trabalho com as diversas ferramentas tecnológicas criadas para aperfeiçoar as práticas sociais. Diante desses dois campos tão relevantes, a criação de um jogo digital que possibilitasse o ensino e aprendizagem da leitura tornou-se uma missão estimulante e desafiadora. Mais estimulante ficou quando o gênero textual que fazia parte do trabalho foi um extraído do campo da argumentação – o artigo de opinião.

Visualizou-se aí um trabalho que pudesse estabelecer um diálogo entre gramática e gênero, para provocar reflexões mais amplas sobre a necessidade de se estabelecer planejamentos pedagógicos que contemplem ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidade de leitura, de domínio de ferramentas tecnológicas e de produção de resultados que possibilitem a continuação de novos desafios, com novas missões e novos enigmas da vida, prontos para serem desvendados e incentivados a provocar uma postura reflexiva dos cidadãos sobre a sua atuação no palco das investigações do texto mundo.

Leitor-Detetive, portanto, além de ser um objeto de aprendizagem que envolve aspectos lúdicos e interativos, funciona como um jogo que potencializa a leitura dos alunos e também ajuda a delinear pontos que merecem um trabalho pedagógico mais específico, a fim de dirimir dificuldades na aprendizagem dos discentes. É uma ferramenta que, inserida num conjunto de ações pedagógicas sistematizadas, auxilia no desenvolvimento da leitura dos alunos e na formação de cidadãos preparados para o exercício de práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- Bräkling, K. L. (2000). Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In R. Rojo (Org.) *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs* (p.221-247). Campinas: Mercado de Letras.
- Huizinga, J. (2014). *Homo iudes: O jogo como elementos da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kleiman, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.
- Koch, I. V., & Elias, V.M. (2014). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2017). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Roiphe, A. (2017). *Literatura em jogo: Proposições lúdicas para aulas de português*. Aracaju: Criação Editora.
- Silva, E. T. (1998). *Criticidade e leitura: Ensaios*. Campinas: Mercado das Letras.

Tapscott, D. (2010). *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócio.

CONSTATAÇÕES DE UM ESTUDO SOBRE COMPREENSÃO DA LEITURA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Patrícia Martins Valente

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

A partir da metade dos anos 50, a Psicolinguística desenvolve pesquisas voltadas ao processamento da linguagem. Entretanto, os estudos atuais da área têm contribuído para os estudos linguísticos, abordando a faculdade humana da consciência, permitindo o desenvolvimento de conceitos como: consciência fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, pragmática e textual.

No presente texto, serão apresentados resultados preliminares de um estudo sobre a compreensão da leitura e a consciência linguística de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (equivalente ao Ensino Básico em Portugal), de escolas públicas (em Portugal e no Brasil) e privada (no Brasil).

A metodologia utilizada no trabalho é a de revisão bibliográfica, criação e análise de *corpus*, sendo o *corpus* apresentado neste estudo um questionário sobre hábitos de leitura e um dos três instrumentos elaborados pela pesquisadora para mensurar a consciência linguística e a compreensão da leitura.

Para tanto, no tópico seguinte trazemos uma revisão dos conceitos de consciência, sobretudo e consciência linguística, de leitura e de compreensão da leitura, que fazem parte do referencial teórico da pesquisa, que é descrita a seguir. Também apresentamos o instrumento analisado, os dados sobre os investigados e, por fim, as reflexões sobre os resultados encontrados.

APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS

Consciência e consciência linguística

A consciência, segundo a Psicologia Geral, é uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas dentro dos conjuntos dos fenômenos psíquicos (Laplanche e Pontalis, 2001). Para a Psicologia Cognitiva, a consciência é o conhecimento que o indivíduo tem de seus objetos mentais (percepções, imagens ou sentimentos) (Poersch, 1998a). A Psicolinguística utiliza este último conceito para explicar os processos conscientes dos indivíduos quando estão envolvidos no desempenho de atividades (Poersch, 1998b).

Uma das discussões mais comuns entre os estudiosos da consciência é o aspecto empírico dos estudos do tópico. Metodologicamente, são questionados principalmente os problemas de abordagem e de avaliação experimental da consciência, tendo em vista serem, ainda, os protocolos verbais o principal meio de pesquisa da área, apesar da incerteza dos resultados. Sobre isso, é proposta uma distinção para a análise da consciência em dois níveis: o teórico, em que se pressupõe a existência de algum nível de consciência se a tarefa é, pelo menos, realizada com sucesso pelo participante; e o experimental, em que é possível ao participante descrever o processo de realização (Gombert, 1992).

O processo da conscientização constitui um *continuum* que parte do totalmente inconsciente, automático, passando por níveis que denotam pré-consciência, um simples dar-se conta (conhecimento tácito), e chega ao nível da consciência plena (conhecimento explícito) (Poersch (1998b). A memória declarativa – quando o sujeito é capaz de verbalizar os procedimentos – é denominada de consciente, explícita, controlável ou ainda serial,

enquanto a procedimental, a não declarativa – quando o indivíduo não consegue explicar os procedimentos – é inconsciente, implícita, automática ou ainda paralela.

Ao ser humano foi confiada a habilidade de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. A essa habilidade chamamos consciência linguística. Ela propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, devido a um estreito imbricamento e/ou sobreposição de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, da metalinguagem. Portanto, chegar ao nível de consciência plena é ter a possibilidade de explicitar e de monitorar determinada atividade, pois o objeto em foco será alvo de reflexão, tendo o sujeito consciência do que é percebido e aprendido. A verbalização é o meio através do qual o sujeito comunica o conhecimento explícito alcançado. Daí a importância de instrumentos que utilizem o protocolo verbal.

A consciência linguística possui as seguintes propriedades: “ativa em sincronia diversas áreas do cérebro; tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco (o contexto); é intencional na busca da análise de algum ponto específico” (Pereira, 2013, p.33). Sob esta perspectiva, a consciência linguística pode focalizar os segmentos fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático e textual (Gombert, 1992), sempre avaliando o contexto dos demais segmentos. A consciência fonológica focaliza-se nos fonemas e nas sílabas que constituem a estrutura linguística e nas propriedades entoacionais e rítmicas da língua em uso. A consciência morfológica analisa o vocábulo em si. A consciência sintática olha para a frase internamente. A consciência semântica refere-se à significação vocabular e estrutural da língua e aos elementos coesivos lexicais. A consciência pragmática está voltada para a situação de uso da língua. E a consciência textual focaliza as relações textuais dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto.

Durante o processamento da leitura, a consciência linguística é um dos fatores cognitivos presente. Alcançá-la depende de fatores como: maturidade linguística, conhecimento linguístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. Só existe consciência linguística em leitura quando o indivíduo é capaz de selecionar deliberadamente e usar conscientemente as pistas do texto como recurso e/ou estratégia para chegar à compreensão, estabelecer as relações possíveis e necessárias entre uma multiplicidade de informações textuais e extratextuais, visando à construção do sentido durante o ato da leitura.

Leitura e compreensão da leitura

Ler não significa apenas decifrar os códigos. A leitura é um ato social entre leitor e autor que interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente estabelecidos, embora muitas vezes pensemos nela como um ato individual (Kleiman, 1992). Trata-se de “uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos” (Colomer & Camps, 2002, p. 32), que exige do leitor processamentos especializados ao interagir com o texto.

Durante o processo de leitura, o leitor utiliza-se de estratégias, que são classificadas em *cognitivas* e *metacognitivas*. Estratégias cognitivas de leitura são ações feitas pelo leitor, que não envolvem conhecimento reflexivo, realizadas automaticamente. São operações inconscientes para o processamento do texto, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. Já as estratégias metacognitivas de leitura são as operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente. Envolvem a habilidade para monitorar a compreensão e a habilidade para decidir que medidas tomar a fim de chegar à ideia principal quando a compreensão falha (Borba, 2005). A metacognição é “um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo ‘controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão’”, sendo, portanto, muito mais processual do que avaliativa (Brown, 1980, p.456).

O processo da leitura pode ser definido abordando duas posições – não antagônicas, mas complementares (Leffa, 1996) –: a) ler como atribuir significado ao texto; b) ler como extrair significado do texto. A primeira posição com ênfase no leitor e, a segunda, com ênfase

no texto. Entretanto, o ato de ler é “um jogo psicolinguístico de adivinhação”(Goodman, 1991), que envolve a interação entre pensamento e linguagem. Ler é intuir, adivinhar, indo da microestrutura à macroestrutura textual e ter a habilidade de antecipar o que está por vir é fundamental para uma leitura bem sucedida.

Os leitores (hábeis) desenvolvem estratégias básicas como a *seleção*, a *predição* e a *inferência* (Goodman (1990). A seleção corresponde à escolha dos índices mais úteis que o texto fornece. A predição é um recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado. Pode se realizar em todos os níveis de constituição da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O leitor, baseado nas expectativas fônicas, faz antecipações no nível fonológico; no nível morfológico, baseia-se em aspectos lexicais e gramaticais para fazer suas antecipações; no nível sintático, faz predições a partir das relações entre palavras, frases e parágrafos; no nível semântico, levanta hipóteses a partir de expectativas sobre o sentido; e por fim, no nível pragmático, o leitor, para criar hipóteses, utiliza-se de conexões entre o texto e as situações de uso (Pereira, 2002). A inferência, por sua vez, é o mecanismo utilizado pelos leitores para complementar a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que esses já possuem.

O texto, por sua vez, fornece dados que são percebidos (captados) pelos olhos e em seguida conduzidos ao cérebro por meio do nervo óptico. Lá é iniciado o processamento desses dados com aqueles previamente armazenados e, como conhecimento é conexão sináptica, se determinado dado (*input*) encontrar caminho (conexão) para outro dado armazenado, esse dado é ativado, pois houve recordação e a sinapse será reforçada, se essa ativação não acontecer, o dado de entrada será integrado a um dado já armazenado, o que consiste em uma nova conexão. Isso significa “aprender”. Esse novo conhecimento, então, passa a constituir conhecimento prévio para o processamento do restante do texto. Assim se dá a construção do sentido (Poersch, 2001).

Em um modelo consensual de leitura, a compreensão envolve, pelo menos, três grupos de fatores: *texto*, *leitor* e *contexto* (Giasson, 2000). O fator “texto” refere-se ao material a ser lido, envolvendo: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. O fator “leitor” compreende as estruturas do sujeito (o que ele *é*) e os processos de leitura que ele utiliza (o que ele *faz* durante a leitura). Já o “contexto” compreende elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do mesmo. Podem ser: o psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto, etc.); o social (as intervenções de professores e colegas, etc.); e o físico (o tempo disponível, o barulho, etc.).

Já em uma visão transacional, o sentido do texto é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido. Atenta-se, portanto, à expressão do significado pretendida pelo autor e à necessidade de ser uma representação do significado adequado às necessidades e às experiências do leitor. O significado, entretanto, não está apenas no texto, mas no autor e no leitor; assim, as condições e limitações do leitor influenciarão o sentido resultante da leitura. A construção do sentido depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre autor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social. E é o leitor quem traz, para dentro do texto, a partir do estabelecimento de relações e inferências bem sucedidas, elementos importantes para a realização de novas inferências para, assim, prosseguir na construção do sentido evocado pelo texto (Goodman, 1991).

O leitor adulto hábil não decodifica, mas percebe as palavras globalmente e “adivinha” outras, sempre guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura (Kleiman, 1992). Desse modo, a leitura pode ser considerada um processo que está relacionado com o sistema perceptivo humano e, devido à sua natureza, muitas operações mentais relacionadas ao ato de ler tornam-se, com a prática, automáticas e inconscientes. Ela é aprendida, e não adquirida, ou seja, trata-se de uma aprendizagem, não acontece de forma natural. Por esse motivo, a primeira leitura de um texto, chamada leitura “ingênua”, ou a realizada por um indivíduo que carece de habilidades, caracteriza-se por uma tentativa

imediate e inconsciente de adivinhar e/ou intuir, a partir do que foi lido anteriormente, como o texto desenvolver-se-á até o seu final. É a primeira tentativa provisória de compreensão. A compreensão de textos “envolve processos cognitivos múltiplos” (Kleiman, 1992, p.9). É por meio da interação entre os conhecimentos linguístico, textual e de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto, enfim, compreender.

Compreender corresponde à necessidade de o leitor ter competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto (Leffa, 1996). E, ao contrário do que muitas pessoas pensam, não é sinônimo de interpretar. A compreensão se processa via percepção, experimentação e construção de significados, apoiando-se no texto, enquanto a interpretação se relaciona diretamente às práticas culturais da comunidade do leitor (Kleiman, 1992). Ela “é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (Smith, 2003, p.72).

O fator “leitor” é o mais complexo no modelo de compreensão apresentado por Giasson (2000). O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. Fora de qualquer ato de leitura, ele possui conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. As estruturas cognitivas referem-se aos conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) – que permitirão ao leitor levantar hipóteses – e sobre o mundo. Esse último constitui um elemento primordial na compreensão dos textos, pois a compreensão só poderá acontecer se existir algo que possa relacionar à nova informação fornecida pelo texto. “Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (Giasson, 2000, p. 27).

A leitura é, na realidade, uma busca pelo significado; é especulativa, seletiva e construtiva. Essa busca é a característica mais importante do processo de leitura, pois este é construído e reconstruído enquanto se lê, uma vez que se acomoda nova informação e se adapta o significado em formação, obtendo novas percepções. Por isso a leitura é dita um processo dinâmico, ativo, durante o qual o leitor faz uso de todos os seus esquemas conceptuais na busca da compreensão. Desse modo, para alcançar a compreensão, além de o leitor estabelecer objetivos e formular hipóteses, todos os níveis de conhecimento (conhecimento prévio: linguístico – implícito; textual – dos diversos tipos de textos e discursos; e de mundo – enciclopédico) devem ser ativados durante a leitura. E estes são mecanismos muito complexos.

A PESQUISA E O “RECORTE” ESCOLHIDO

A pesquisa teve como um dos objetivos verificar os níveis de compreensão da leitura e de consciência linguística de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental portugueses e brasileiros. Foram investigados 111 alunos. Desses, 34 de escola pública na região central de Portugal. No Brasil, na região sul, 77 alunos, dos quais 15 de escola pública municipal, 22 de escola pública estadual e 40 alunos de escola privada.

Algumas estratégias foram utilizadas nos instrumentos elaborados *ad hoc* para a nossa pesquisa. A estratégia que apresentaremos correspondente ao instrumento de escolha do resumo adequado sobre o texto lido. Esse instrumento mensura os níveis de compreensão leitora e de consciência linguística dos estudantes investigados.

A aplicação dos testes aconteceu no segundo semestre de 2017 nos dois países.

Instrumentos de pesquisa

Para a nossa pesquisa, optamos por um texto narrativo da autora portuguesa Alice Vieira, “Paixão à primeira vista”, por sua qualidade literária e seu potencial para avaliação da compreensão. Este texto permite que o sujeito, além de localizar e recuperar informações, desenvolva as capacidades de integrar e interpretar informações. O texto, originalmente

escrito em português de Portugal, teve algumas palavras alteradas para o português do Brasil quando aplicado no Brasil, obviamente.

O instrumento descrito é o segundo na ordem de aplicação da nossa pesquisa e serve, como já falamos, para avaliar a compreensão leitora e a consciência linguística. Corresponde a 5 (cinco) resumos baseados no texto lido “Paixão à primeira vista”. O participante deveria marcar um xis ou na frente da palavra “não” ou na frente da palavra “sim” para dizer se não eram ou eram resumos adequados do texto e justificar as respostas dadas. Apenas um dos resumos (questão 4) era o mais apropriado, em relação aos demais: em um havia informação extra (questão 1); no outro, informação errada (questão 2); outro, fugia do assunto (questão 3), e outro resumo era contraditório (questão 5). A justificativa consistia em identificar os “problemas” dos demais resumos que os impossibilitava de serem considerados os resumos adequados do texto.

Assim como o texto, os instrumentos também foram escritos no português de Portugal e no português do Brasil. A seguir, um exemplo da primeira questão, escrita em português de Portugal.

Lê com atenção os cinco textos que te são apresentados. Para cada um deles, indica se podem ou não ser considerados **RESUMOS** do conto “Paixão à primeira vista”. Somente UM dos resumos é o mais adequado. Entretanto, deves justificar, com pelo menos um argumento, cada uma das escolhas.

Informação extra-textual

01. O texto apresenta a história de uma menina que se apaixonou por uma senhora cujo retrato estava na montra de uma papelaria. Decidiu dar-lhe o nome de Eglantina, pois achava que condizia com a sua **figura alta e esguia**. Neste retrato, D. Eglantina aparecia diante de um campo de trigo, **puxando uma carrocinha e trajando um longo vestido preto de gola de renda branca, a espera do marido que não demorava a acabar o serviço no campo**. Era a bisavó de que a menina precisava. Quando chegou a casa disse aos pais que queria levar o retrato da bisavó para o seu quarto. A mãe achou mal, porque o quarto já estava cheio de bonecada, de peluches, de fotografias e de outras tralhas., mas a menina nem ouviu, pois espaço era coisa que arranjava sempre no quarto. Não descansou enquanto não foi buscar o retrato, que pôs na mesinha de cabeceira ao lado da cama. Assim, **antes de fazer a oração e dormir**, tinha sempre quem lhe sorrisse e lhe desse as boas noites.

Achas que o texto que acabaste de ler pode ser considerado um resumo do conto? Não Sim

Porquê? Escreve a tua justificação.

Figura 1. Questão do instrumento de Avaliação da Compreensão Leitora II e da Consciência Linguística – resumos (TCLRS)

Dados sobre os investigados

Alguns dados sobre os alunos, apontados no questionário que aplicamos antes de iniciarmos a investigação, devem ser mencionados aqui.

Do total de alunos, mais da metade tinha 15 anos de idade (58,5%). As meninas eram a maioria (50,5%). Muitos frequentaram o Jardim de Infância (86,4%). Uma quantidade pequena repetiu algum ano letivo (27,9%). No geral, gostam de ler (62,1%); têm em casa algum familiar que gosta de ler (80,2%); procuram respostas para as dúvidas através da leitura (65,8%); leem com mais frequência recados no *WhatsApp* (60,3 %) e mensagens no *Facebook* (54%).

Curioso que apenas alguns usam 30 minutos ou menos do seu tempo para a leitura por prazer (20,7%), isso porque muitos não leem por prazer (29,7%). Mas quando leem é com o objetivo de aprender ou porque são as leituras obrigatórias para a escola. Eles preferem livros (56,7%). E quando perguntados sobre compreensão da leitura: poucos

responderam que “compreende sempre o que lê” (18%), enquanto a maioria disse que “geralmente compreende o que lê” (52%).

RESULTADOS

Descreveremos como foram analisadas as respostas dos alunos. O procedimento adotado teve como base a tabela a seguir.

Tabela 1. Modelo para análise do desempenho em compreensão leitora e níveis de consciência linguística nas escolhas dos resumos da análise

QUESTÃO	TÓPICOS	RESPOSTA	DESEMPENHO	JUSTIFICATIVA	NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA
1	Informação extra-textual *D. Eglantina era figura alta e esguia. *D. Eglantina estava a espera do marido que não demorava a acabar o serviço no campo. *Beatriz, antes de fazer a oração e dormir, tinha sempre que lhe sorrisse e lhe desse as boas noites.	Não	Acerta	Justifica identificando todos os 3 tópicos	Consciente pleno C
				Justifica identificando até 2 tópicos	Consciente 1 C 1
				Justifica identificando apenas 1 tópico	Consciente 2 C 2
		Sim	Erra	Justifica identificando nenhum tópico	não Pré-consciente 1 PC1
				Não justifica	Pré-consciente 2 PC 2
				Justifica identificando nenhum tópico	não Não consciente NC
			Diz que não sabe a justificativa	Não consciente 1 NC 1	
			Não justifica	Não consciente 1 NC 2	

Nomearemos “R1” o resumo 1 (equivalente à questão 1). Então:

Aluno respondeu “não”, acertou parte da resposta. Se justificasse: a) identificando todos os três tópicos que mostram a informação extra-textual, era considerado consciente pleno (C) nesta questão; b) identificando até 2 tópicos, era considerado consciente 1 (C1); c) identificando apenas 1 tópico, era considerado consciente 2 (C2); d) não identificando nenhum tópico, era considerado pré-consciente 1 (PC1). Caso o aluno não justificasse, era considerado pré-consciente 2 (PC2).

Aluno respondeu “sim”, errou parte da questão. Se justificasse: a) não identificando nenhum tópico, era considerado não consciente (NC); b) dizendo que não sabia a justificativa, era considerado não consciente 1 (NC1). Caso ele não justificasse, era considerado não consciente 2 (NC2).

É importante ressaltar que neste artigo apresentamos os valores brutos. Apenas constatações até ao presente momento da pesquisa.

De modo geral, tanto os alunos brasileiros (Escola Municipal 46,7%, Escola Estadual 50%, Escola Particular 55%) quanto os portugueses (50%) conseguem identificar a questão 1 (R1), como não sendo o resumo mais adequado. Entretanto, são consideradas respostas PC1, pois na justificativa não identificam nenhum dos três tópicos com a informação extra-textual.

Na escolha da questão 2 (R2), a resposta dos portugueses (52,9%) está no nível PC1, quando na justificativa não identificam nenhum dos três tópicos com a informação errada, e as respostas dos brasileiros (Escola Municipal e Escola Particular 40%, Escola Estadual 40,9%) está no nível C2, ou seja, os alunos identificam um tópico apenas.

Na escolha da questão 3 (R3), a resposta dos portugueses (41,2%) está no nível C2, ou seja, os alunos identificam um tópico apenas referente à fuga do assunto, enquanto que a dos

brasileiros está no nível PC1 em uma das escolas (Escola Municipal 40%) e no nível C2 nas outras duas (Escola Estadual 54,5% e Escola Particular 47,5%).

Na questão 4 (R4), cujo resumo é o mais adequado, mais da metade das respostas dos alunos portugueses (67,6%) e brasileiros (Escola Municipal 73,3%, Escola Estadual 81,8% e Escola Particular 67,5%) está no nível PC1, isto quer dizer que eles identificam este resumo como sendo o mais adequado, mas não conseguem justificar com nenhum tópico.

E na escolha da questão 5 (R5), as respostas dos portugueses (52,9%) e dos brasileiros (Escola Municipal 46,7%, Escola Particular 81,8%, Escola Estadual 52,9%) está no nível C2, ou seja, os alunos identificam um tópico apenas.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados apontados no “recorte” da nossa pesquisa, discutido neste artigo, observamos que em relação a compreender o texto lido, apontando qual seria o resumo mais adequado, justificando e mostrando o motivo de os outros resumos não serem os adequados, os alunos mostraram-se, de modo geral, pré-conscientes e conscientes nas suas escolhas.

Embora o teste revele que os alunos compreendem (mas superficialmente) o texto lido, eles não identificam todos os tópicos (“problemas”) que desconsideram os demais resumos. Eles ainda não são capazes de chegar ao nível de consciência plena. E o fato de os alunos não conseguirem alcançar essa consciência pode ser devido à falta de: 1) maturidade linguística; 2) conhecimento linguístico; 3) capacidade de raciocinar; 4) conhecimento prévio; 5) habilidade para construir o sentido durante o ato de leitura do texto.

É possível que os sujeitos investigados não tenham alcançado a compreensão de fato, por não relacionarem plenamente as informações novas vindas do texto àquelas que trazem armazenadas. Devemos pensar o leitor como sendo não só o responsável pela ativação das estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias durante o processo de leitura, conforme o modelo consensual (Giasson, 2000), mas também como o responsável por estabelecer relações e inferências dentro do texto, para assim construir o sentido evocado pelo mesmo, segundo o modelo transacional (Goodman, 1991).

A partir dos resultados, verificamos que no paralelo Portugal e Brasil, a questão 2 (R2) é a que apresenta diferença entre os níveis de consciência nas respostas dos alunos. Esperávamos diferenças no desempenho dos investigados portugueses e de escola privada no Brasil, pelo menos. E como a pesquisa ainda não foi finalizada outros dois instrumentos ainda estão em fase de tratamento dos dados, pois sabemos que resultados de alguns estudos apontam para uma certa dificuldade em compreensão da leitura (embora sejam realizadas atividades diversificadas) por estudantes no nível de ensino dos pesquisados, tanto no Brasil quanto em Portugal.

NOTAS

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Borba, V. M.(2005). *Preditibilidade de conjunções e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: PUCRS.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomer, T & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda..
- Giasson, J. (2000). *Compreensão na leitura*. Porto: ASA.

- Gombert, J. E (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palácio (Eds.). *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 26(4), 9-43.
- Kleiman, A. (1992). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (2.^a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Laplanche, J & Pontalis J. B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. (4^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto.
- Pereira, V. W. (2002). Arrisque-se ... faça seu jogo. *Letras de Hoje*, 37(2), 47-63.
- Pereira, V. W. (2013). Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*, 38 (Especial) 29-43. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>.
- Poersch, J. M. (1998a). Contribuições do paradigma conexionista na obtenção de conhecimento linguístico. In R. Lamprecht (Org.). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem* (pp. 37-42). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Poersch, J. M. (1998b). Uma questão terminológica: Consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*, 33 (4), 7-12.
- Poersch, J. M. (2001). Leitura como fonte de saber linguístico: processos cognitivos. *Letras de Hoje*, 36 (3), 401-407.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. (4.^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

O ENSINO DE LITERATURA E AS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS

Bianca do Rocio Vogler

Universidade de Coimbra/CAPES

INTRODUÇÃO

As relações entre a literatura e as artes audiovisuais, principalmente em se tratando das adaptações cinematográficas e televisivas de textos literários, sempre estiveram rodeadas por discussões em que se observam variadas visões acerca da maneira como seria possível estabelecer uma compreensão sobre os encadeamentos em que tais meios artísticos têm as suas constituições. E o fato é que o desenvolvimento cada vez maior que as tecnologias têm possibilitado às mais diversas áreas do conhecimento humano traz também para as artes inúmeras mudanças com relação ao modo como são compreendidas e como se configuram as suas novas posições e funções frente à sociedade.

É nesse sentido que o filósofo alemão Walter Benjamin, no seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, apresenta a tese de que a possibilidade de a arte ser reproduzida tecnicamente implica no desvanecimento de um aspecto de “aura” com que as obras artísticas se configuravam quando criadas em um estado que identifica como sendo de “autenticidade e unicidade”. Tais aspectos seriam, segundo o que observa Benjamin, instauradores de um distanciamento entre a arte e os indivíduos, característica que poderia se ver esvanecida a partir desses meios de reprodução técnica da arte, como é o caso do cinema e da televisão.

Em tal viés, ao pensarmos essa relação entre literatura e adaptações audiovisuais inserida no âmbito escolar, nos deparamos com alguns conflitos importantes que podem ser superados a partir da perspectiva da teoria benjaminiana, pois uma aproximação dos indivíduos com a arte se mostra como o aspecto essencial dessa teoria, podendo, nesse sentido, implicar em um trabalho de apresentação dos textos literários aos alunos de um modo mais cativante e eficiente.

Dessa forma, neste estudo, procuro apresentar algumas ponderações relativas a tal relação, para, em seguida, realizar uma consideração acerca de como a mesma pode ser estabelecida no ambiente escolar, trazendo, então, algumas propostas de atividade voltadas mais especificamente para o trabalho com alunos do Ensino Médio das escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, primeiro realizo a abordagem referente à tese de Benjamin e à forma como pode ser apreendida nela um caminho de consideração acerca da relação existente entre a literatura e os meios audiovisuais, usando, também, das considerações relativas à questão das adaptações erigidas por estudiosos da área, como André Bazin e Randal Johnson.

E a partir dessa abordagem inicial, me volto para a questão mais específica com relação ao trabalho com as adaptações cinematográficas e televisivas no ensino de literatura, passando pelo fator relativo ao trabalho interartístico desejável nesse contexto, tendo como base autores que dissertam nesse sentido, assim como alguns dos documentos oficiais da educação básica no Brasil, a partir dos quais o trabalho dos professores no ensino público brasileiro é desenvolvido.

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E CINEMA/TELEVISÃO À LUZ DA TESE DE WALTER BENJAMIN

Ainda no início do século XX, momento em que o cinema começava a se desenvolver e conquistar o seu espaço, o filósofo alemão Walter Benjamin compreende que as autenticidade e unicidade nas quais as artes haviam se pautado predominantemente ao longo de toda a história eram agora superadas por formatos em que se tornava possível apreender

um caráter serial, caráter esse advindo do modo como se construíam essas obras por meio de um processo de reprodução técnica.

O filósofo fala, então, em sua tese, sobre uma espécie de completude e independência a que a reprodutibilidade técnica da arte teria chegado a partir do momento em que os elementos de reprodução das mais variadas formas artísticas foram alcançados, possibilitando, assim, além da simples reprodução, uma intermediação de tais elementos em um sentido criativo. (Benjamin, 1994).

E embora fale a partir de um tempo histórico razoavelmente distante do nosso, principalmente ao se levar em consideração a evolução dos mais variados processos tecnológicos, Benjamin (1994) destaca um ponto que considero fundamental para que se compreenda a influência que esses formatos artísticos realizados por meio da reprodução técnica podem estabelecer no movimento de apreensão da arte por parte dos indivíduos: a aproximação.

Assim, na visão do filósofo, a obra de arte original, a partir da aproximação a que a reprodução técnica leva aquilo que reproduz, também acaba por conquistar uma maior proximidade com os indivíduos, destacando-se daquele viés unitário que a tradição a impõe.

Dessa forma, Benjamin deixa clara uma visão sobre esses novos meios de se fazer arte como espaços que podem assumir um aspecto bastante político, fazendo com que as obras artísticas se desliguem do caráter ritualístico do qual eram imbuídas nessa tradição.

Em tal sentido, ao expor a sua visão a respeito dessa originalidade que a arte tradicionalmente carrega, o filósofo alemão aponta para uma certa “impotência” do original no mundo moderno e nas novas estruturas e configurações que tal mundo apresenta e demanda, pois “A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original.” (Benjamin, 1994, p. 180).

Ele vê, assim, os aspectos da originalidade e da autenticidade como características a serem superadas pelos processos de reprodução técnica das obras de arte, o que possibilitaria também um movimento de apreensão da arte por parte das massas.

Sua visão é, inclusive, a de que, por meio da reprodutibilidade técnica, os procedimentos artísticos podem tanto alcançar perspectivas impossíveis de serem alcançadas sem ela quanto ser levados à aproximação de um incalculável número de indivíduos, fator que é possível observar também no ensaio “Por um cinema impuro – defesa da adaptação”, no qual o crítico e teórico do cinema André Bazin (1991) faz a seguinte contextualização acerca do movimento de apreensão de um texto literário pelas artes audiovisuais:

(...) por mais aproximativas que sejam as adaptações, elas não podem causar danos ao original junto à minoria que o conhece e aprecia; quanto aos ignorantes, das duas uma: ou se contentarão com o filme, que certamente vale por um outro, ou terão vontade de conhecer o modelo, o que é um ganho para a literatura. (p. 93)

Esse trecho do texto de Bazin nos ajuda a compreender aquilo que Benjamin reflete sobre a aproximação com a massa, em que as reproduções técnicas implicam no seu processo de apreensão das obras de arte. Vejo, assim, o estabelecimento de uma questão relevante: o cinema, bem como a televisão, por meio das suas adaptações, coloca em relevo os textos literários que tomam por base, dando a eles uma maior visibilidade e possibilitando a um público maior o seu conhecimento, podendo ampliar, assim, o seu público leitor. Então, como evidenciado por Bazin, os textos literários têm nesses formatos de reprodutibilidade técnica da arte um meio de propagação, mesmo de sobrevivência.

Nesse mesmo viés, podemos abordar, ainda, a maneira como Benjamin (1994) aponta para o aspecto expositivo que os meios de reprodução técnica levaram às artes. Tal exposição faz com que as obras de arte, ao terem a possibilidade de alcançar um número maior de indivíduos, obtenham uma funcionalidade que exacerba a artística: “[...] a preponderância absoluta conferida hoje a seu valor de exposição atribui-lhe funções inteiramente novas,

entre as quais a 'artística', a única de que temos consciência, talvez se revele mais tarde como secundária." (p. 173).

Ao enfatizar, então, um caráter político dos processos de reprodutibilidade técnica, o filósofo ressalta, também, uma politização a que as artes são levadas ao serem expostas a tais processos, pois, atingindo um número maior de indivíduos, podem expandir a sua influência.

E além dessas perspectivas relacionadas com a questão da reprodutibilidade técnica e as suas consequências para o contato dos indivíduos com a arte, se mostra necessário, ainda, que haja a compreensão da inevitabilidade da vinculação de uma adaptação audiovisual com o texto literário no qual se baseia. Fundando-se em tal olhar, Randal Johnson (1982), no seu trabalho intitulado *Literatura e Cinema. Macunaíma: do modernismo na literatura ao Cinema Novo*, faz a seguinte afirmação:

Podemos dizer (...) que a segunda obra, a tradução, ganha significância autônoma precisamente através das suas inevitáveis e necessárias divergências da obra original. A autonomia total é com certeza impossível; o texto literário funciona inevitavelmente como uma forma-prisão. (p. 2)

Assim, enquanto processos criativos que se apoiam nesses outros processos que possuem uma maior, digamos, experiência, os meios audiovisuais, conseqüentemente, se estruturam por meio desse "espelhamento". Quando um texto cinematográfico ou televisivo se volta para um projeto de adaptação de um texto literário, é inevitável, então, que a construção da obra audiovisual esteja "presa", de alguma forma, em determinados aspectos da estrutura da obra em que se baseia.

Nesse mesmo sentido, a visão expressa por André Bazin (1991) aponta para uma compreensão de que:

O cinema é jovem, mas a literatura, o teatro, a música, a pintura são tão velhos quanto a história. Do mesmo modo que a educação de uma criança se faz por imitação dos adultos que a rodeiam, a evolução do cinema foi necessariamente inflectida pelo exemplo das artes consagradas. Sua história, desde o início do século, seria portanto a resultante dos determinismos específicos da evolução de qualquer arte e das influências exercidas sobre ele pelas artes já evoluídas. (p. 84)

Ou seja, as composições cinematográficas e televisivas inevitavelmente apoiam-se nos meios de criação artística mais antigos. Mesmo que os materiais e métodos utilizados para a composição dos textos sejam bastante distintos, assim como as técnicas de significação que se identificam em um e no outro meio, é preciso levar em consideração que as características narrativas, o recurso aos gêneros, entre outros pontos, estabelecem essa convergência entre eles.

E, como explica Bazin (1991), também o movimento contrário de influência pode ser visto em alguma medida, com a literatura inspirando-se em alguns dos métodos do cinema e da televisão para criar novas questões estéticas: "[...] os novos modos de percepção impostos pela tela, maneiras de ver como o primeiro plano, ou estruturas de relato, como a montagem, ajudaram o romancista a renovar seus acessórios técnicos." (pp. 88-89).

Considerando essa observação feita pelo teórico francês, torno ao exame das ideias articuladas por Walter Benjamin (1994), que, no texto "O autor como produtor", aponta para o fato de que os novos movimentos artísticos trazem uma possibilidade de renovação da forma como a arte se configura:

(...) a fotografia, a música e outros elementos, que não conhecemos ainda, mergulham naquela massa líquida incandescente com a qual serão fundidas as novas formas. Somente a literalização de todas as relações vitais permite dar uma idéia exata do alcance desse processo de fusão (...). (p. 130)

No contexto de tais observações, o filósofo alemão caracteriza também, em "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", os aspectos que tais processos de reprodução

técnica da arte apresentam para o fazer artístico, considerando que, em dados estágios, as formas artísticas tradicionais buscam modos de produzir alguns efeitos que só posteriormente poderão ser alcançados com as novas formas de arte, além de que as estruturas de recepção da arte que são modificadas por determinadas transformações sofridas pela sociedade acabam por servir como base para essas novas formas artísticas. (Benjamin, 1994).

Nesse sentido, é possível compreender que a literatura e as criações artísticas nos meios audiovisuais mantêm uma relação de mútua influência. Enquanto os textos literários, além de conquistarem um aspecto expositivo maior ao serem apreendidos por esses movimentos de reprodução técnica, acabam por se voltar para uma procura por inovações estéticas influenciadas pelo seu contato com as questões estilísticas desenvolvidas pelas artes cinematográficas e televisivas, estas constituem-se em um processo contínuo de assimilação e de reflexão dos elementos que a literatura lhes apresenta.

E essa relação se mostra muito interessante para o movimento de aproximação dos indivíduos aos textos literários, os quais, por terem se desenvolvido a partir desse aspecto de aura de que Benjamin fala, acabaram por criar um certo distanciamento do público. Assim, considero que o desvanecimento dessas barreiras existentes entre os leitores e os livros pode ser alcançado com a ajuda desses meios identificados pelo filósofo como de reprodução técnica da arte.

Com essa perspectiva, passo à ponderação de como essa relação pode ser desenvolvida em sala de aula em um sentido tanto de resgate do interesse pela leitura literária quanto de ampliação do conhecimento artístico dos educandos e dos próprios educadores.

AS ADAPTAÇÕES AUDIOVISUAIS E O ENSINO DE LITERATURA

Tendo em vista essas questões abordadas, levar em consideração esse movimento de influência mútua existente entre literatura e cinema/televisão é o que nos encaminha a uma melhor compreensão da forma como deve ser vista tal relação e também de como a mesma pode ser trabalhada, especialmente em se tratando do contexto da sala de aula, na qual são formados os leitores e se dá a iniciação dos mesmos a um contato com o universo literário.

Vê-se, então, que o ensino de literatura implica o estabelecimento dessas relações interartísticas, já que o desenvolvimento das mais variadas formas de arte está inevitavelmente imbricado.

A partir dessa compreensão, observamos no documento oficial da educação básica brasileira Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNs, regulador dos conteúdos e métodos a serem utilizados pelos educadores em sala de aula no ensino público, uma abordagem da questão do ensino de línguas e de literatura no Ensino Médio, em que há o entendimento de que:

(...) as práticas artísticas e estéticas em música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais, além de possibilitarem articulações com as demais linguagens da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola de Ensino Médio, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele conforme seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido. (Brasil, 2000, p. 50)

A problemática apontada pelos PCNs se apresenta no sentido de estabelecer um trabalho conjunto a partir das mais variadas formas de arte, para que o ensino da língua e da literatura esteja completo e possibilite essa completude também para os alunos. Compreender, então, a profunda ligação existente entre os formatos artísticos, assim como aplicá-la na sua metodologia de ensino, se evidencia como um meio natural e mais eficaz para que o professor consiga atingir o objetivo de criar leitores ativos, conscientes e conhecedores de uma vasta gama de conteúdos e de especificidades.

Nesse viés, também os PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos desenvolvidos como um acréscimo aos PCNs, reforçam essa proposição de que haja a presença de diferentes linguagens que dialoguem com o texto verbal, como “[...] a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais.” (Brasil, 2002, p. 71).

E tal reforço se dá também a partir das Orientações Curriculares do Ensino Médio, outro documento regulador da atividade docente no Brasil, no qual a permanência das artes no currículo de ensino é descrita

(...) como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (Brasil, 2006, pp. 52-53).

Segundo o que apontam, portanto, essas orientações, a adoção de um ensino-aprendizagem de literatura a partir de uma perspectiva interartística se mostra essencial. Para tanto, a disciplina de língua portuguesa e literatura tem a necessidade de ter o seu trabalho pautado em uma confluência com as outras formas artísticas.

E nas Orientações faz-se a ressalva, ainda, de que tal trabalho não deve ocorrer de uma forma a serem diluídas as fronteiras entre as artes, mas sim mantendo-se as características e o modo de ser de cada uma, “[...] pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte.” (Brasil, 2006, p. 74).

Esse entendimento que é colocado (e recolocado) como orientação para o ensino de língua e de literatura no contexto da educação básica e pública do Brasil, deve acontecer de modo planejado e considerando as questões estéticas, as diferenças de linguagens e de meios, assim como as semelhanças e influências perceptíveis entre essas diversas formas artísticas.

Essa compreensão possibilita, então, que o ensino-aprendizagem de literatura se dê por meio dessa variedade de linguagens artísticas e de uma maneira mais intertextual, dialógica, dando aos alunos a oportunidade de entrarem em contato com um maior número de formas de arte e suscitando neles um maior interesse por tais formas, com uma expansão dos seus horizontes de conhecimento.

Nesse sentido, Eni Orlandi (2000), no estudo *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, ao refletir sobre o processo de ensino da leitura, sobre a maneira como é e como deveria ser realizado, traz a afirmação de que:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (p. 40)

Observa-se, assim, que essa abordagem de Orlandi vai ao encontro daquilo que é estabelecido tanto pelos PCNs e PCN+ quanto pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio, assim como da visão que é objetivada neste artigo.

Dessa forma, entende-se que o ensino de literatura precisa se dar, com frequência, por meio de um processo de conversação com as demais artes, possibilitando aos estudantes o conhecimento de uma variedade de elementos estéticos, assim como facilitando, de certa forma, o seu aprendizado, já que ao entrar em contato com esses diversos formatos eles

podem reconhecer tanto as diferenças quanto as semelhanças que se instituem entre eles e, assim, ampliar e amadurecer a sua compreensão acerca não apenas da arte, mas também do mundo.

Tendo em conta, então, tais considerações, é possível observar o que Vitor Aguiar e Silva (2010), em seu livro *As Humanidades*, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa, ressalta a respeito de como o ensino da literatura deve estar consonante com as demais artes:

(...) a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, (...) deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo. (p. 210)

Essa visão vem a reforçar a compreensão de que esse movimento de concatenação entre formas artísticas se constitui como um recurso de extrema relevância no ensino de língua portuguesa e literatura, isto é, na formação de leitores, e, mais especificamente, de leitores literários, contribuindo, assim, também para a renovação das Humanidades sobre as quais Aguiar e Silva disserta nessa sua obra.

E, no estudo que aqui desenvolvo, a relação interartística em que se busca manter um foco é a que se dá entre a literatura e os meios audiovisuais, mais propriamente o cinema e a televisão, os quais vejo como aproximativos, especialmente no que concerne aos jovens e à sua constituição na realidade atual.

Nessa perspectiva, ao abordarem tal relação, José Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus (2013), no livro *Literatura e ensino do português*, apontam para a maneira como esses jovens entram em contato com as narrativas fílmicas e como esse fator pode colaborar para o estabelecimento de uma inserção dos textos literários à vivência dessa juventude no sentido de transformá-los em leitores literários:

Para a geração jovem que hoje frequenta a escola, o cinema possui o sortilégio da imagem e da narrativa, características que o professor pode converter em trunfos para a leitura e a exploração de textos que, injustificadamente, chegam aos alunos com o rótulo de inacessíveis. (p. 110)

Nesse sentido, Bernardes e Mateus (2013) entendem que “[...] não deve perder-se de vista que certa democratização do imaginário a que se assistiu ao longo de todo o século XX contribuiu para que a literatura perdesse alguns privilégios em favor de artes emergentes, como o cinema.” (p. 24). E observando a percepção que os dois estudiosos apresentam acerca de uma tomada de espaço por parte dessas novas formas de arte com relação à literatura, é preciso que o ensino da literatura se adapte a esses novos contextos para que possa conquistar um espaço mais relevante.

Partindo, portanto, dessa relação entre literatura e cinema/televisão, o professor pode dispor de um vasto material para elaborar atividades estimulantes, que aproximem os alunos dos livros. Ele pode, assim, apresentar o filme como um incentivo para a leitura do livro, conforme Eliana Nagamini (2004), no seu texto *Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações*, evidencia: “O desenvolvimento de atividades abordando o processo de transposição é uma das possibilidades para despertar o interesse pela obra literária e estimular momentos de discussão e descoberta do livro, no espaço escolar.” (p. 16).

E nos PCN+, a questão da transposição intermediática é observada quando o documento trata do reconhecimento de identidades – seja na língua e nos textos, seja entre as diversas linguagens –, o que possibilita a atividade intertextual no interior de cada uma das linguagens ou entre elas, e exemplifica ao dizer que “[...] um texto escrito originariamente para teatro, como o *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema.” (Brasil, 2002, p. 63). Vê-se, aí, mais uma vez, ser ressaltada a necessidade se ter a percepção de que as mídias possuem

elementos expressivos próprios que as distinguem. Dessa forma, caberia aos diferentes suportes conservar as particularidades identificadoras de cada obra.

A consideração feita pelo documento é de que a linguagem não verbal também perpassa os conteúdos e temas da disciplina de língua portuguesa e literatura, e que, ao aproximar um texto literário de um texto que utiliza essa linguagem não verbal, pode-se analisar os seus recursos expressivos e relacioná-los aos contextos de uso de cada um.

Tendo em conta tal compreensão, vê-se, também, a alfabetização visual como um fator de extrema importância, pois o filme prescinde, em certa medida, de uma compreensão dos significados construídos pelo texto, tanto nas imagens e sons quanto na representação do mundo. Assim, de acordo com o que Eliana Nagamini (2006) aponta, em “Literatura infantil e cinema: estratégias de leitura na sala de aula”, como produto de uma subjetividade, de um olhar sobre o mundo, “[...] as imagens representadas não são neutras, trazendo em seu interior não só a representação do objeto real, mas também apontando como esse objeto deve ser apreendido, impondo, dessa forma, uma dada leitura.” (p. 100).

Nesse sentido, a escola é responsável por abrir espaços para que haja a recepção crítica desses diversos códigos, a partir do que permite, além do acesso a esses objetos, as mais diversas leituras que se fazem sobre os mesmos, aspecto capaz de levar a uma inserção político-social do aluno por meio da “pedagogia do olhar”. (Nagamini, 2006).

Considerando essa perspectiva, podemos recorrer ao que Bernardes e Mateus (2013) concluem em seu texto, ao dizerem que,

Numa primeira fase, de ordem transdisciplinar, o filme pode ser estudado como adaptação, isto é, como texto que interpreta numa nova linguagem e num novo código um texto anterior que está na sua gênese, o que permite exercícios comparativos de grande utilidade para o entendimento das diferenças de discurso, de técnica e de estilo que distinguem os produtos das diferentes artes, mesmo quando o conteúdo narrativo, os elementos temáticos ou a inspiração factual são partilhados. (pp. 110-111)

É a partir de tais visões que o desenvolvimento do trabalho com as adaptações precisa se dar em sala de aula, dando aos educandos perspectivas distintas acerca do texto literário, ao mesmo tempo que os insere em um processo de fruição mais amplo, no qual, ao estarem presentes linguagens distintas, possibilita a eles o contato e o conhecimento maior acerca da arte.

Essa é a ideia exposta por Marcos Napolitano (2006), no seu trabalho Como usar o cinema em sala de aula, no qual aponta para a seguinte conclusão:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (p. 11).

O autor vê, assim, uma certa completude presente no cinema, e entende que a mesma deve ser aproveitada em sala de aula. E compreendendo a sua perspectiva, considero que as artes audiovisuais se constituem como um meio essencial no processo de ensino da literatura, de, como já enfatizado anteriormente, aproximação dos indivíduos com os textos literários, o que se coloca como um movimento de extrema relevância, pois pode apresentar-se como uma espécie de resgate da leitura literária, da formação de leitores literários, enquanto estabelece um alargamento das perspectivas sobre a arte.

Entendo, portanto, que um bom trabalho se levando em conta as relações entre a literatura e os meios audiovisuais pode ser extremamente benéfico tanto para o aluno quanto para o professor, ampliando o olhar de ambos com relação às diferentes formas de arte.

REFERÊNCIAS

- Aguiar e Silva, V. (2010). *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Bazin, A. (1991). *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (6ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil (2002). *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil (2006). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB.
- Johnson, R. (1982). *Literatura e Cinema. Macunaíma: do modernismo na literatura ao Cinema Novo*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Nagamini, E. (2004). *Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez.
- Nagamini, E. (2006). *Literatura infantil e cinema: estratégias de leitura na sala de aula*. In M. Sparano, P. L. D. Iório, & R. F. Lombardi (Org.), *A formação do professor de língua(s): interação entre o saber e o fazer* (pp. 97-124). São Paulo: Andross.
- Napolitano, M. (2005). *Fontes audiovisuais: a história depois do papel*. In Pinsky, C. B. (Org.), *Fontes Históricas*. (pp. 235-289). São Paulo: Contexto.
- Napolitano, M. (2006). *Como usar o cinema em sala de aula* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Orlandi, E. (2000). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

PORTUGUÊS: LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS

Flávia Walter¹, Helen Parnes Miranda² & Luciana Colussi³

^{1,3}Instituto Federal Catarinense

²Rede Municipal de Camboriú – SC

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Catarinense se assenta no tripé ensino-pesquisa-extensão, apresentando como missão institucional o desenvolvimento acadêmico em diálogo com a comunidade regional em que se insere (Lei 11.892, 2008). A partir dessa perspectiva, a extensão se perfaz da conjugação da produção científica incentivada pela pesquisa utilizada e, também, resultante da ação docente, com os saberes e demandas da sociedade, constituindo um ciclo de produção científica voltada e formada por meio da práxis freiriana concebida como compromisso profissional com a sociedade pautado na ação reflexiva (Freire, 1979).

Por essa razão, acredita-se que a partir dessa estrutura, os Institutos Federais se assumem “[...] como espaço público e democrático a ser ocupado e constituído democraticamente, em que são acolhidas as diferenças, não somente no campo teórico, mas no campo da ação com vista a uma práxis inclusiva e transformadora.” (Miranda, 2016, p. 23).

Diante da intensificação do fluxo migratório haitiano ao Brasil iniciado em 2010 e consolidado em 2013 em um cenário cuja tradição histórica de recepção de imigrantes é demarcada por medidas excludentes e de segregação racial, e em que ainda vigia o Estatuto do Estrangeiro, é que surgiu o projeto de extensão “Inclusão pelo português: Curso de Língua Portuguesa para os imigrantes haitianos na perspectiva da interculturalidade”, o qual teve início em março de 2016, sendo a primeira formatação do curso. Atualmente, é ofertado em sua 3ª edição sob o nome de “Português como Língua Estrangeira para Imigrantes Haitianos”.

Este relato dar-se-á sobre as experiências vivenciadas no âmbito desse projeto de extensão desde o seu surgimento até a forma como está organizado hoje. O curso foi idealizado no final de 2015 quando o atual mestrando Sérgio Feldman, na época bolsista do professor Reinaldo Fleuri, soube que a professora do campus Camboriú-SC, Roberta Raquel, tinha outro projeto de extensão com o objetivo de trabalhar as regras do uso da bicicleta como meio de transporte com os haitianos e a procurou para organizar um projeto de inclusão com esta comunidade de imigrantes. A referida professora constatou que a língua foi a maior barreira para o êxito do curso. Após essa conversa, decidiu-se elaborar o projeto com vistas a oferta de um curso de Língua Portuguesa em uma perspectiva intercultural.

O intuito do projeto relatado é, portanto, o de recepcionar os haitianos de forma a acolhê-los, respeitando as diferenças culturais e diminuindo a desigualdade social, marcada, infelizmente, pelo preconceito racial e pela xenofobia. Dessa maneira, apresentar-se-á um relato de funcionamento deste curso e algumas estratégias utilizadas para a inclusão na língua portuguesa.

DESAFIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Alguns passos foram dados até a implementação do curso. O primeiro foi entrar em contato com as organizações e pessoas envolvidas com o público alvo, entre eles, a Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI e professores de projetos voluntários de cidades vizinhas. O segundo passo foi contatar dirigentes de associações de imigrantes haitianos da região metropolitana do Vale do Itajaí. Em seguida, foram feitas reuniões com a equipe pedagógica para planejamento e estruturação dos encontros semanais. A divulgação foi feita

por panfletagem no bairro em que residem mais haitianos e também nos mídias sociais. Por último, as inscrições foram feitas por entrevistas pelos bolsistas voluntários do curso em inglês e francês. Atualmente, devido às redes de apoio dos imigrantes haitianos, a divulgação é feita por eles mesmos, com apoio da mídia social “Whatsapp”.

No início, pensou-se num curso com dois níveis de ensino, sendo o “iniciante” oferecido nas terças-feiras, e o “intermediário” nas quartas-feiras, com duas professoras, sendo uma de português e a outra de língua estrangeira em cada aula. Porém, percebeu-se que a maioria dos educandos comparecia nos dois dias, mesmo sendo-lhes explicados o dinamismo, argumentando necessitarem e apreciarem as aulas. Ainda, as professoras perceberam que além de os níveis do conhecimento da Língua Portuguesa serem muito próximos, os poucos que já conheciam melhor a língua, atuavam como mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, as turmas foram unificadas.

Na primeira edição do projeto, os educandos haitianos tiveram também aulas de Artes e Psicologia, ministradas por professoras servidoras do Instituto Federal - Campus Camboriú, de forma voluntária. Mais tarde, na segunda edição do curso, as áreas de Saúde, Segurança do Trabalho, Direito e Informática também foram incorporadas ao projeto. As aulas de Informática são as únicas que até hoje são ofertadas por acadêmicos voluntários pela falta de disponibilidade de professores do campus e são primordiais para o desenvolvimento das atividades didáticas do curso.

Nesta terceira edição, o projeto é composto por professoras de Língua Estrangeira, de Saúde, Segurança do Trabalho e Direito. As aulas de Informática são lecionadas por um ex-aluno do curso superior do IFC, que colabora com as aulas de forma voluntária, além de um bolsista. Neste curso, as aulas são dadas com base em metodologias participativas e ativas de uma língua estrangeira, usando o método audiolingual, numa abordagem comunicativa, utilizando recursos audiovisuais e lúdicos, dando destaque a aspectos histórico/culturais presentes em músicas e filmes abordados no curso.

A implementação do curso apresentou grandes desafios: primeiramente, os contatos iniciais já revelaram a barreira da linguagem. Como uma das consequências da barreira comunicativa, a inserção social dos imigrantes era prejudicada tanto no que se referia à inserção profissional, como à validação de documentação para ingresso em instituições de ensino e para o mundo do trabalho, e, por fim, a exclusão social se mostrava acentuada pela dificuldade comunicativa.

Outro desafio se deveu ao fato de o projeto se tratar de um dos poucos projetos realizados no sentido do ensino da Língua Portuguesa aos imigrantes, uma vez que a maioria das iniciativas nesse sentido era promovida por grupos missionários relacionados a instituições religiosas, sem a consolidação de programas e materiais pedagógicos voltados a esse público.

As aulas são ministradas pelo método audiolingual, pelo qual “Prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual.” (Jamil & Procailo, 2009, p.778).

No entanto, tal método é adotado a partir de uma abordagem comunicativa, pela qual são valorizadas situações cotidianas do uso da linguagem para “viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. (Schneider, 2010, p.69)”. As estratégias adotadas envolvem o uso de mídias para a execução de músicas, filmes e apresentações com imagens. Ainda, o lúdico é importante para o envolvimento dos educandos nas atividades, pois se utiliza da expressão e linguagem corpórea, não somente envolvendo mais os educandos nas aulas, mas favorecendo sua compreensão acerca do que é falado.

Porém, as diferenças culturais se impunham. Os educandos se mostravam desconfiados da abordagem lúdica e do uso de métodos menos tradicionais de ensino. Requeriam o ensino da gramática, solicitavam conteúdos copiados no quadro, e conjugação de verbos. Manifestavam, ainda, grande interesse em conhecer a história e a realidade política brasileira.

Nos questionávamos: como desenvolver uma abordagem intercultural, envolvendo a cultura do outro no processo de ensino-aprendizagem por meio de um método audiolingual, em que é buscada a inserção do educando na língua que se pretende ensinar?

A INTERCULTURALIDADE E A PERSPECTIVA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Desde a primeira edição, a maior preocupação é pensar nas estratégias de ensino pautadas numa proposta intercultural. Sobre isso é interessante lembrar das palavras do professor Reinaldo Fleuri (Fleuri, 2001) que afirma que “a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e social entre elas” (p.49).

A pedagoga Helen Parnes Miranda (Miranda, 20017) entende que

a interculturalidade se revela como uma perspectiva que não impõe determinadas abordagens ou métodos, ao contrário, propõe a expansão desses por meio da abertura do olhar para o outro, enquanto outro de si, enquanto se concebe o “outro” do “outro”, no que se permite numa relação bilateral.” (p.141)

Como conhecer o “Outro’ enquanto destinamos nossos esforços para a sua inserção no que é conhecido a nós?

Fleuri reconhece (2001) a escassez de discussões interculturais com vista a construção de propostas educativas, porém, o autor (2003) indica como caminho a realização de um trabalho a partir das próprias subjetividades de professor e educando, de modo que não sejam ignoradas as diferenças, mas potencializadas sem que seja negada a singularidade de cada um.

Em razão dos desafios impostos pela barreira linguística, ao longo da realização da primeira edição do curso, e das inquietações motivadas pelo compromisso intercultural, foram buscadas novas leituras, e, em consonância com a realidade revelada pelos desafios mencionados, o conceito de “língua de acolhimento” veio ao encontro dos objetivos do projeto.

Por meio do trabalho de Barbosa e São Bernardo (2016), foi acessado um trabalho da pesquisadora Maria José Grosso que reconhece a interligação da língua aos fatores sociais, políticos e econômicos, se relacionando diretamente com a inserção cidadã do imigrante. para quem, “[...] o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (apud Barbosa & São Bernardo, 2016, p. 136).

Nesta perspectiva, a inserção dos imigrantes à língua portuguesa se relaciona diretamente com a inclusão, haja vista a necessidade da comunicação para o desenvolvimento igualitário da cidadania. Deste modo, privilegia-se, inicialmente, a comunicação oral, visto que essa é a condição primeira da socialização. A língua escrita está concomitantemente atrelada ao ensino da língua falada, pois, além de a cultura escrita ser difundida em toda a sociedade (e, por isso, precisa ser aprendida como condição para a participação plena desta cultura), a escrita é condição primordial para o exercício de diversas profissões. Além disso, não ter conhecimento da língua escrita significa privar os imigrantes de participarem de cursos profissionalizantes, o que dificulta o acesso ao mundo de trabalho, bem como o crescimento profissional.

Nesse sentido, a língua de acolhimento fornece elementos para a efetiva inserção dos imigrantes, não só pela capacitação comunicativa, mas pela possibilidade de entendimento das significações culturais que as palavras revelam da cultura em que se inserem.

Para Schneider (2010, p.71) a aprendizagem intercultural “[...] deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura.”

Localiza-se na língua um lugar de encontro de diferentes percepções sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo. Assim, um espaço de ensino-aprendizagem de uma língua desconhecida permite ao educador também reconhecer valores e ideias sobre sua própria cultura que, quando não confrontados, passam despercebidos, favorecendo sua reprodução de forma acrítica.

Esse mundo do outro nos desperta inúmeros interesses, interesses históricos, culturais e linguísticos. Quando pensamos nesta questão linguística nos deparamos com uma diferença muito grande de sons nos quais percebemos a dificuldade desse público na pronúncia das sílabas tônicas, nos encontros consonantais como “p” + |r| e de uns dígrafos consonantais |R| nas palavras da nossa língua, causando-nos estranheza quando os ouvimos falar um “l” no lugar de um |r | ou |R|. Esse tipo de estranhamento pode ser facilmente invertido quando tentamos pronunciar palavras que os educandos nos ensinam.

Dessa forma, podemos refletir como a língua enfoca a importância da função comunicativa já que é a partir dela que compreendemos como ocorrem as relações interculturais e também tais diferenças fonéticas presentes nas línguas românicas.

Para que esses imigrantes possam sentir-se mais acolhidos num país desconhecido nada melhor que incluí-los em diferentes espaços sociais. Para tanto, essa primeira inclusão deve ser pensada, prioritariamente, no processo comunicativo. Nesta perspectiva temos a língua de acolhimento como um conceito que já vem sendo discutido por muitos países.

Na primeira edição do curso, foi proposta a realização de uma feira intercultural (prevista pelo projeto inicial), porém, a dificuldade comunicativa era tão grande, que sequer conseguimos nos fazermos entender, e os participantes do projeto não compreenderam a que se referia a proposta. Nesse primeiro momento, o papel das linguagens artísticas colocou-se como essencial. Assim, constantemente, as professoras utilizavam o trabalho com música para desenvolver as temáticas pretendidas.

Nessas oportunidades, era possível levantar os conhecimentos prévios dos educandos e suas significações sobre questões sociais e cotidianas. As músicas eram exibidas com vídeos com reprodução visual e as lacunas da letra impressa para preencher. Por meio de filmes, os educandos conseguiam compreender cenas, elementos, tons e temáticas da realidade brasileira em filmes como “Central do Brasil”, “A cidade de Deus”, “Dois filhos de Francisco”, “Que horas ela volta?” e “O besouro”. As reações aos filmes revelaram emoções de identificação e estranhamento com valores da cultura brasileira. Os alunos apreciaram a música folclórica nordestina, indignaram-se com a criminalidade brasileira e o uso de substâncias ilícitas, compreenderam a realidade de muitos brasileiros em situação de vulnerabilidade social e reconheceram-se na história de brasileiros que buscam melhores condições de vida por meio do trabalho e, inclusive, estranharam o protagonismo de atores negros, chegando a questionar durante a exibição de um dos filmes: “Mas isso é no Brasil? Tem negros no Brasil?”. Nesse sentido, percebeu-se a realidade de um negro imigrante em uma região do país majoritariamente representada por pessoas brancas.

Incentivados à expressão artística, um dos educandos declamou a poesia de Massillon Coicou - “Complaintes d’esclave”. Nessa oportunidade, passamos de falantes para ouvintes de uma língua estrangeira, a qual não compreendíamos exatamente os significados das palavras, mas contemplávamos a beleza da arte e compreendíamos a intensidade das emoções expressadas.

Já na 2ª edição, quando os participantes já conseguiam expor suas ideias na Língua Portuguesa, foi realizado um seminário sobre a história do Haiti desde a época colonial. Nesse momento, seus conhecimentos prévios eram integrados aos conhecimentos construídos ao longo do projeto, utilizando-se de apresentações teatrais e apresentações virtuais para contar a história de seu país de origem.

Percebemos que eles apresentam um grande interesse musical. Eles gostavam tanto de usar música para aprender vocabulário, quanto para mostrar o seu talento artístico cantando/tocando alguma delas nas atividades culturais ou festivas que são proporcionadas durante o ano. Eles demonstravam curtir música sertaneja por uma questão de acesso, pois percebemos que é um estilo muito presente em todo o país e já a música gospel pela questão

da religiosidade. Sempre que questionados sobre quais estilos gostavam de escutar, esses eram os únicos listados.

Apesar de apresentarem muito interesse pela música, cinema e teatro como recursos pedagógicos, os haitianos demonstram continuar gostando de aulas tradicionais com conjugação de verbos, exercícios estruturalistas e até mesmo ditados. Dessa forma, as professoras buscavam explorar as questões gramaticais solicitadas pelos alunos a partir de situações de vivências comunicativas comuns do cotidiano da realidade social brasileira, ou seja, conjugavam verbos de forma lúdica. Quando propomos alguma atividade lúdica, percebemos que algumas atividades como palavras cruzadas pareciam ser mais difíceis, porém um jogo de bingo os agradava mais.

Eles também apresentavam dificuldade na disposição da sala e em fazer círculo, pois pareciam estar acostumados a ficar sempre um atrás do outro. Notamos que quando a sala se encontrava de forma diferente da tradicional, eles colocavam as carteiras separadas e uma atrás da outras.

O português falado durante todo o curso, a língua adicional para estes imigrantes e entendida como língua de acolhimento, é visto por Barbosa e São Bernardo (2016) como uma associação dos aspectos emocionais e subjetivos presentes a partir da vulnerabilidade dos imigrantes com a nova vida ao papel da mediação docente, que leva a promoção da percepção da língua não como um fim em si mesmo, todavia como um meio de defesa de direitos. Nesta relação de ensino e aprendizagem, o conhecimento desta nova língua, ou seja, a língua adicional é sempre atrelada a expansão do conhecimento cultural e de interação, portanto, “uma língua de acolhimento”.

Durante as aulas, tentamos compreender a realidade vivida por esses imigrantes, suas necessidades e expectativas. As questões históricas e sociais eram ensinadas a partir de uma visão crítica de sociedade. Nessas atividades propostas em sala, nos deparamos com falas que apresentavam um sentido de constituição identitária e também reflexos de hibridismo (Hall, 2013) oriundos do deslocamento e busca de pertencimento a uma nova cultura, da mesma forma que se percebe o fortalecimento da comunidade de imigrantes haitianos diante dos modos de exclusão social. Assim, é interessante lembrar que em um dos encontros um aluno fez um neologismo com a palavra familiarizada para designar a relação de proximidade com os amigos. Nesse momento, verificamos que a afirmação de Bauman (2003, p. 10) “não ter comunidade significa não ter proteção” faz todo o sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto não pretende apresentar um método que garanta a inclusão, mas um caminho na busca de práticas mais inclusivas, delineado por um percurso constituído por meio do diálogo.

Em relação ao material didático, pode-se afirmar que atividades lúdicas, como jogo da memória ou cruzadinha ou atividades com músicas, filmes, bem como recursos audiovisuais, revelaram-se como uma metodologia eficaz na promoção do ensino-aprendizagem de forma lúdica e que abrangia todos os perfis que compuseram a turma.

Nessa perspectiva, a construção de métodos de ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira devem levar em conta a percepção e demandas dos educandos para que sua bilateralidade seja preservada. Assim, não faria sentido defender uma abordagem intercultural e desvalorizar suas percepções e proposições sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, acreditamos que a perspectiva intercultural é favorecida pela percepção da língua ensinada enquanto língua de acolhimento, com vistas à inserção dos imigrantes à cidadania, de forma que não sejam somente integrados à sociedade, mas que possam participar de sua construção de forma ativa e ampliar as potencialidades de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, L. & São Bernardo, M. (2016). A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. In L. Cavalcanti (Org.), *A imigração haitiana no Brasil: características sócio-demográficas e laborais na região sul e no Distrito Federal* (pp. 133-143) Brasília: OBMIGRA. Recuperado de https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Livro_V3_sumario_atualizado.pdf.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Fleuri, R..M. (2001). Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 45-62.
- Fleuri, R..M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, 15, 16- 47.
- Freire, P.(1979). *Educação e Mudança* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hall, S. (2013). Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In L. Sovik & Liv (Orgs.), *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Brasília.
- Jalil, S. A. & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In *Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba: PUCPR. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2044_2145.pdf
- Brasil (2008) Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Miranda, H. P. (2017). Do Kreyòl ao Português: Uma análise sobre o curso “Inclusão pelo Português” [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia]. Camboriú, SC, Brasil: Instituto Federal Catarinense.
- Schneider, M. N. (2010). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Contingentia*, 5(1), 68–75.

AS EXPERIÊNCIAS EM PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA DE UMA INTERCAMBISTA FRANCÓFONA

Juliana Harumi Chinatti Yamanaka

Instituto Federal de Brasília

INTRODUÇÃO

Ainda que métodos e materiais sejam compartilhados entre aprendizes, expostos ao mesmo processo de ensinar, a realidade (múltipla, diversa, contraditória e desigual) é vivida e significada de maneira específica por cada indivíduo, que por vezes parte de lugar socialmente construído em situação de desvantagem para a aprendizagem.

Assim, embora este estudo de caso proponha-se trazer luz para circunstâncias, situações e condições de uma intercambista francófona na aprendizagem de português do Brasil como segunda língua vividas antes de realizar o exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras), interessamos também compreender de que maneira tais dinâmicas mantêm relação com um quadro estrutural mais amplo, posto a priori, e que contribui para forjar processos de ensino e de aprendizagem específicos. Para o reconhecimento da diferença, mas sobretudo das desigualdades impostas no campo da linguagem, este trabalho considera importante extrapolar as interações em sala de aula e investigar também as experiências concretas de comunicação em outros domínios da vida de modo a abarcar efetivamente a biografia narrada pela aprendiz em seus contextos de realização.

Essa proposta abre caminho para a compreensão de que, para se aprender uma língua, é preciso superar não somente a norma das aulas expositivas com exercícios rotinizantes, fundadas em paradigmas que, com frequência, ocultam hegemonias sob a pretensão de busca pela performance e proficiência linguística desejáveis, inspiradas nas mostras de língua das classes dominantes, mas sobretudo propõe focar no processo de superação do silêncio para poder existir na e a partir da língua.

Falar português do Brasil enquanto estrangeira, a partir de um “locus cujas enunciações são sempre marcadas pelo particularismo de corpos desiguais” (Pinto, 2011), é uma experiência provocadora e, por vezes, violenta a qual se inscreve em um macrosistema que atrai e impele a lidar com a língua de maneira diversa no tempo e no espaço (Norton, 2000). Por vezes, esse sistema instala e regula condições de interação comunicativa, estruturadas sob vetores de desempoderamento que organizam a sociedade brasileira a partir de um legado colonial e patriarcal.

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa maior, interessa-se pelas experiências interacionais mediadas pela linguagem, construídas sob a influência dos vetores da diferenciação social, ainda insuficientemente investigados na Linguística Aplicada, especialmente quando se considera a articulação de duas ou mais categorias de análise, como raça, gênero, sexualidade, classe, nacionalidade, origem, etc., questões que até então permanecem vistas como inadequadas para uma pesquisa científica que se pretenda isenta de vieses.

Ante a necessidade de ter sua proficiência certificada pelo Celpe-Bras, instrumento do Estado brasileiro que representa “a voz legítima e hegemônica nas decisões sobre as permissões, proibições, promoções e exigências de práticas linguísticas em fluxos migratórios” (Pinto, 2014), a intercambista, nascida no Benin, investirá sobre o português brasileiro a partir de condições de comunicação estruturadas socialmente. Assim, para compreender como as experiências e os modos de significação da aprendizagem da língua-alvo se relacionam, partiu-se da seguinte pergunta: como se articulam as experiências e a aprendizagem do português do Brasil de uma intercambista?

Para responder a esta questão, o referencial teórico do estudo se apoiou em autores como Crenshaw (2002), Collins (2017), Leffa (2007), Norton (2000), Pinto (2007, 2011, 2015).

A DIMENSÃO PERFORMATIVA DA LINGUAGEM

Interpelar as concepções subjacentes ao conceito de linguagem possibilita perfazer o elo entre língua e existência. Nesse sentido, o paradigma orientador da análise compreende a linguagem como atividade constituidora dos processos de significação da experiência humana. Parto da ideia de que falar uma língua somente é possível a partir de um corpo e de suas derivadas condições de localização geográfica, comunitária, identitária, política, etc..

AS EXPERIÊNCIAS CORPORIFICADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Barcelos (2006), “ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros. Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades ao invés de um estado de consciência”. Nesse sentido, para além de um aspecto meramente cognitivo, as experiências estão implicadas nas diversas maneiras como um indivíduo vivencia determinada situação ou fato no mundo. Neste conceito, passado, presente e futuro se conectam por meio das experiências, contribuindo para o processo de interação e significação da vida. Miccoli (2006) afirma que a importância da experiência está em representar um esforço para mudar o que existe, como uma projeção em direção ao desconhecido.

Para redimensionar essa noção de experiência, é preciso agregar componente primordial que vem sendo ocultado por práticas investigativas que descorporificam os projetos científicos no âmbito da linguagem (Fabrício, 2017; Moita Lopes, 2006). Com frequência, os regimes metadiscursivos sobre a língua aniquilam os corpos - “invisíveis ou ativamente invisibilizados nas descrições, classificações e afirmações linguísticas, embora ocupem um papel central na construção e classificação das línguas nos contextos coloniais” (Pinto, 2015, p. 202). Sobre a impossibilidade de compreender a linguagem enquanto sistema autônomo, a autora sugere que, para se lançar luz sobre os lugares sociais projetados aos falantes de uma determinada língua, é preciso revelar o corpo, bem como as articulações naturalizadas de traços corporais distintivos e de diferenciação linguística na produção de valores assentados nas práticas interacionais. Isso significa retirar a língua do vácuo social ao qual foi reiteradamente colocada por práticas investigativas de cunho modernista (Moita Lopes, 2006).

Segundo Sardenberg (2015, p. 58), o reconhecimento de matrizes hierarquizantes implica no deslocamento da noção de coletividades homogêneas, o que com frequência manifesta “divergências entre membros de um mesmo segmento social”. Para nós, isso exige a compreensão de que nem todas as experiências de aprendizagem de português vividas por estrangeiros pressupõem a subordinação aos mesmos fenômenos sociais aqui relatados, isso dependerá das “múltiplas posicionalidades que constituem a vida cotidiana e as relações de poder que as demarcam” (Sardenberg, 2015, p. 81).

Corroborando com o que Moita Lopes (2006, p. 25) diz quando afirma que é preciso politizar o ato de pesquisa e pensar alternativas para a vida social, é que trago a noção de interseccionalidade para pensar “as novas descrições para o sujeito social em sua heterogeneidade” partir de uma teoria que auxilie a “problematizar as imbricações de poder, diferença e desigualdade”.

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

Ao compreender a sociedade enquanto um sistema conformado por grupos localizados socialmente em situação de desigualdade, que se relacionam entre si, por vezes, justapondo-se uns aos outros a partir de doutrinas de superioridade (Leffa, 2007), abre-se

espaço para redescrever as teorizações homogêneas dos “sujeitos universais” da linguagem que, por meio do exercício da produção científica, ocultam as assimetrias sistêmicas e estruturais que forjam às condições reais dos processos comunicacionais entre os indivíduos.

Crenshaw (2002) propõe pensar sobre a complexidade social, econômica e política a partir da metáfora das avenidas, que representariam os diversos eixos de poder que subordinam as experiências vividas sob recortes específicos, tais como: raça, gênero, classe ou outros determinantes como idade, sexualidade, deficiências, pertencimento geográfico etc. É pelas avenidas que transita o processo de vulnerabilização dos sujeitos, atingindo sua carga máxima no ponto de convergência dos vetores de hierarquização. Isso significa dizer que há mais de um eixo de dominação e subordinação da experiência humana, que se dissociados podem levar a distorções na análise das dinâmicas de exploração, subordinação e de desigualdades (Biroli & Miguel, 2015).

Dessa forma, mulheres racializadas e originárias de países em desenvolvimento estão frequentemente mais expostas ao racismo, à xenofobia, ao machismo ou à exploração de classe, dependendo de como se situam dentro da régua social que as sujeitam relativamente. Isso quer dizer que podem sofrer múltiplas opressões ou um efeito combinado delas. Aquelas que se encontram no cerne do encontro desses vetores de desigualdade social estão com mais frequência expostas à violação de direitos na esfera do trabalho, da educação, da saúde, da assistência social, da justiça, da segurança pública, etc. No âmbito da linguagem, os efeitos manifestam-se na construção simbólica de quem são os sujeitos aptos para o estabelecimento do exercício do diálogo e da escuta, bem como os desejáveis para a construção de relacionamentos de vínculo afetivo de qualquer ordem, o que engendra (in)disponibilidade prévia das pessoas para com aqueles sujeitos marcados pelos processos discursivos hegemônicos, levando-os a suportar maior carga de dor e sofrimento.

Conforme propõe Collins (2017), o conceito de interseccionalidade se justifica por a) relacionar identidades individuais e coletivas; b) focar a análise nas estruturas sociais; c) utilizar as experiências de base para criar teorias; d) contribuir para a práxis social, enquanto possibilidade de articulação entre conhecimento e projetos de justiça social. Essa proposta se alinha ao que Rajagopalan (2006) coloca como indispensável para o modo de reflexão e produção da Linguística Aplicada que é considerar o conhecimento dos próprios aprendizes sobre os processos de aprendizagem para informar as teorias, e não o inverso, tendo em vista a especificidade das relações interpessoais que se estabelecem no contexto local de (pós)colonialidade.

Se as instituições constroem mecanismos de exclusão sofisticados, que fazem com que aprendizes em um mesmo contexto de ensino tenham oportunidades de interação e aprendizagem construídas de modo desigual devido às práticas sociais e discursivas que diferenciam seus corpos, é preciso que este campo seja investigado. Como afirma Crenshaw (2002, p. 182), “é especialmente importante descobrir como as políticas e outras práticas podem moldar suas vidas”.

No entanto, antes disso, é preciso reconhecer a existência de matrizes de poder que, inclusive, impelem-nos a uma ou outra filiação teórico-metodológica que será responsável por orientar as respostas às perguntas introdutórias sobre a prática da pesquisa aplicada: por que, por quem, para que e a quem serve uma determinada interpretação da realidade.

METODOLOGIA

Este estudo de caso é resultado de uma pesquisa maior, que ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2012, a qual contou observação e entrevistas semiestruturadas para o levantamento de dados.

Embora o principal contexto de observação tenha sido uma escola de português para estrangeiros, localizada na capital do Brasil, as entrevistas capturaram as percepções da intercambista sobre o uso da língua em outros espaços, como o bairro residencial e a igreja, enquanto espaços informais de aprendizagem.

Na escola, o curso de português durou 8 meses e as aulas abarcaram desde o nível elementar ao avançado. Dentre os 13 jovens intercambistas, a beninense Dora (pseudônimo escolhido pela própria participante) era a que intervinha oralmente no grupo com menor frequência, o que motivou a sua escolha para participação no estudo.

A análise de dados foi orientada pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), no qual elementos residuais podem contribuir para a leitura e a interpretação de um fenômeno e fato social.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, far-se-á a discussão dos dados que abordará a) o enfrentamento das condições adversas; b) a vivência em sala de aula; c) as experiências nos outros contextos de aprendizagem; d) a existência estrangeira, e) a ressignificação das experiências no Brasil.

Enfrentamento das condições adversas

Para compreender melhor como a aprendizagem de uma língua se articula com as relações desiguais de poder que se erigem entre os sujeitos languageiros, Norton (2000) propõe substituir o conceito de motivação pela noção de investimento, que diz respeito à aplicação de recursos com expectativa de um benefício futuro em função da aprendizagem de um idioma. Nessa noção, estão articulados: desejo, disposição e identidade. A partir desse conceito, para compreender a relação de uma aprendiz com a língua-alvo, é preciso analisar sua trajetória biográfica, levando em consideração que “trajetórias textuais e situações comunicativas estão sempre articuladas com trajetórias corporais e corpos situados” (Pinto, 2015, p. 217).

Sobre isso, Dora explica que após a morte dos pais, o irmão, já casado, passou a ajudar a ela e as duas irmãs a continuarem estudando. As dificuldades financeiras vividas nesse período fizeram com que ela optasse por estudar no Brasil, a contragosto do irmão e também do namorado. Os sentidos dados ao presente se engendram a partir de experiências passadas, visando projetar as circunstâncias futuras almejadas. Veja o que relata a estudante:

“Então, meu pai foi um homem conhecido, mas quando ele morreu todo mundo esqueceu. Mas o meu irmão, ele não é conhecido. Então, depois do vestibular [...], meu irmão disse que ele não pode pagar cada ano.” (Dora – E1)

Junto à decisão de estudar no Brasil, somou-se a concepção de que a proximidade entre o francês e o português tornaria a aprendizagem e conseqüentemente a vida no novo país mais fácil. No entanto, as experiências vividas do outro lado do Atlântico, constituídas a partir de limitadas possibilidades interlocução na língua meta com o povo local, foram responsáveis por desconstruir essa crença.

Os impedimentos estabelecidos a priori no âmbito do diálogo se alicerçaram sobre relações de poder desiguais, que se cruzam em pelo menos quatro eixos de subordinação (raça, gênero, classe e lugar de origem) (Crenshaw, 2002), os quais são responsáveis por configurar maneiras específicas de experienciar a língua portuguesa no Brasil.

Tanto as experiências que se deram no âmbito familiar, quanto as que tiveram lugar no âmbito público da vida foram fortemente marcadas por relações de gênero que se estabelecem de maneira desigual para homens e mulheres. Com frequência esse tipo de assimetria tem compelido às mulheres a abrirem mão de sua vontade em favor da família, algo que precisa ser mais investigado no campo dos Estudos da Linguagem. Noções sobre a família moderna, consolidadas no século XIX e orientadas por interesses masculinos, têm fixado as mulheres no campo doméstico; reproduzido expectativas

sociais sobre gênero especialmente relacionados à reprodução biológica e ao ofício do cuidado; perpetuado na esfera pública a divisão sexual do trabalho; consentido com violências e alienado direitos (Okin, 2008). Essas questões se refletem na classificação de 146 países que buscam a igualdade entre os diferentes gêneros. Nela o Benim estabeleceu-se em 133º lugar, segundo o Índice de Desigualdade do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013).

Apesar das desvantagens sistêmicas a que mulheres estão submetidas, especialmente no ocidente, Dora decidiu enfrentar as adversidades que se estabeleceram ao longo de sua jornada devido à representação do intercâmbio e da aprendizagem da língua portuguesa enquanto ativo para a transformação da vida. O português do Brasil passa a ser concebido enquanto alternativa para ascensão social. No entanto, as possibilidades de interação na língua passam a ser percebidas como oportunidades assimetricamente repartidas na sociedade. Os desequilíbrios na distribuição de recursos simbólicos ou materiais entre todos é o que discrimina valor, prestígio e reconhecimento social (Leffa, 2007), aspectos que autorizam ou desautorizam o sujeito da linguagem à interação, ao diálogo, à fala e à escuta. Essa dinâmica aponta que parte do projeto de vida de Dora estava subordinado a experiências de uma linguagem tida como não legítima, as quais podem implicar em reconfiguração afetiva e identitária contextualizadas no tempo e no espaço situacional.

As práticas comunicativas em sala de aula

De modo geral, as experiências de Dora com a língua portuguesa se estabeleceram sobretudo na sala de aula onde se construiu, nas palavras dela, uma relação de amizade com as professoras do curso.

Apesar disso, o investimento de Dora em sala de aula é afetado por sua autocompreensão na performance da língua portuguesa, que se constitui a partir de processos relacionais atravessados por vetores de subordinação que muitas vezes a alienam do diálogo. Conforme afirma Pinto (2007, p.2), “dentre as diversas relações de poder que existem na atividade da linguagem estão as relações de gênero”. No contexto das experiências diretas com a língua portuguesa, o medo e a vergonha remontam experiências sociais e afetivas anteriores de desautorização na linguagem, o que parece implicar em um processo de aprendizagem específico, contradizendo, por exemplo, representações de gênero que sugerem que as mulheres falam mais que os homens (Pinto, 2007).

“Eu consigo escrever, mas para falar estou com medo. [...] Isso é minha personalidade.” (Dora - E1)

O gênero é, na verdade, efeito de reiteradas práticas discursivas performativas socialmente distribuídas e consumidas que, ao se apresentarem como naturais, hierarquizam e violetam sujeitos específicos (Pinto, 2007).

Crenshaw (2002, p.183) aponta que “há mais do que gênero envolvido nessa questão”. Para redimensionar as noções sobre as dinâmicas interacionais da vida por meio da linguagem, o ser pesquisador necessita elaborar um conjunto de perguntas que visem captar a complexidade sistêmica dessas relações, partindo de questões como: Há racismo atuando na determinação de quais sujeitos estarão subordinados a tais condições comunicação? Há alguma outra estrutura de poder que permite que essas condições permaneçam? O que tem contribuído para a existência dessas condições? (Crenshaw, 2002).

Os excertos de fala acima apontam para a necessidade de um olhar empático tanto no modo de produção da investigação em Linguística Aplicada quanto na forma de construção de uma prática pedagógica que se ocupe mais atentamente para os discursos em torno da “autoexclusão”, marcantes especialmente em percursos de aprendizagem subordinados pelos regimes de opressão com recortes de raça, gênero, classe, etc.

Assim, é importante que as teorias de aprendizagem se proponham pensar a superação dos sofisticados modos de exclusão que regulam o falar ou o ouvir, camuflados e absolvidos sob justificativa da naturalidade das personalidades em jogo na interação dialógica (Leffa, 2007).

Apesar de dentro todos na turma Dora ser a menos participativa, é preciso buscar entender as causas que empurram ao silenciamento, levando em consideração nesse processo reflexivo que a instituição escolar é mais lugar para a reprodução das assimetrias que determinam o processo de alocação de recursos, inclusive linguísticos (Leffa, 2007).

As experiências linguageiras em outros contextos de aquisição

As outras possibilidades de interação da intercambista se davam sobretudo no espaço religioso, o qual se figurou como contexto secundário para experiências na língua alvo. Apesar da expectativa em aprender português na igreja, segundo ela, a comunidade católica estava pouco disposta ao diálogo, conversando apenas com o amigo que a convidou. Essa situação impeliu Dora a questionar os motivos ou as causas que levariam as pessoas ao não-diálogo, uma vez que a igreja é o espaço reconhecidamente destinado à comunhão. Seria a sua timidez uma barreira para a interlocução? Ou haveria alguma característica compartilhada entre os fiéis que impediriam a conversação? Vejamos a fala abaixo:

“Lá na igreja não tem diferença. Todos vêm para orar, agradecer a Deus. Então, porque eles são assim? (Dora - E1)

Conforme excerto anterior, a própria aprendiz passa a questionar se o impedimento para o diálogo seria justificável exclusivamente com base em sua personalidade, o que também aponta Norton (2000) ao criticar a resistência das teorias de aquisição de segunda língua em considerar a estrutura social no processo de aprendizagem. Em outras palavras, Pinto (2007, p.12) sugere ser “bastante arriscada, neste caso, a separação entre uma materialidade sonora e uma corporal, parecendo pressupor assim uma instância do corpo – o aparelho vocal – como ausente do aparato simbólico”.

Nesse sentido, a compreensão interseccional (Crenshaw, 2002) contribui, no âmbito da Linguística Aplicada, para deslocar a atenção para os modos como as matrizes de subordinação, sob a forma de racismo, machismo, classismo ou xenofobia, se configuram como fatores impeditivos à interação. Conforme Pinto (2015, p. 206) propõe, “não somente recursos linguísticos são utilizados para projetar o lugar social” dos sujeitos aptos à interlocução, mas também o corpo enquanto “elemento regulado pelas convenções ritualizadas nele inscritas, e performativizado pelo ato que postula sua significação prévia” (Pinto, 2007, p. 12). Seguindo a proposta de Pinto (2007), rejeito a ideia de uma inerente ou natural identidade linguística da intercambista aqui investigada para assumir uma concepção de que as identidades assumidas são postuladas não apenas pela língua, como também pelo “conjunto das marcações do corpo que significam o sujeito previamente” (Pinto, 2007, p. 17).

A existência estrangeira

A existência de Dora é recorrentemente situada em outro lugar, enquanto estrangeira, mulher, negra. As práticas linguísticas refletem hierarquicamente quem pode falar (Pinto, 2014), sendo postergada a Dora a possibilidade de diálogo inclusivo, igualitário e afetivo. Uma existência colocada em segundo plano, contestada como não sendo daqui e que deve moldar-se às condições locais sob o risco de ter que voltar para o lugar de origem.

Enquanto ser que elabora sentidos para a sua própria existência e questiona os modos pelos quais o mundo estrutura suas possibilidades de ação e comunicação, Dora levanta a seguinte questão: Quanto de um aprendiz são traços inatos ou são efeitos de um determinado arranjo de opressões que o impele a ser de uma dada maneira?

“Eu sei que para conseguir eu tenho que praticar a língua. Mas como praticar se eu não tenho amigos? Esse é o problema. Eu me fiz essa pergunta todo o dia.” (Dora - E1)

A trajetória biográfica de Dora ofereceu vestígios sobre como a relação da aprendiz com a língua portuguesa no Brasil está inserida em uma estrutura social complexa, que, recorrentemente, tem marcado negativamente sua autocompreensão no processo de aprendizagem.

A ressignificação das experiências no Brasil

Vivenciar uma língua não depende apenas do sujeito que aprende, mas também de um sistema externo, que o impele a oportunidades interação que estruturam a vida social (Norton, 2000). Esse arranjo contribui para conformar os significados das experiências em língua portuguesa no Brasil. Sobre isso, Dora relata ter sofrido com a maneira como sua interação era socialmente construída, o que por vezes levou-a pensar que poderia estar perdendo seu tempo investindo na língua. A indisponibilidade para a comunicação relatada por Dora fez com que ela ressignificasse sua representação acerca da cortesia brasileira.

“Mas aqui, quando você cumprimenta uma pessoa, ela não vai te responder.” (Dora - E2)

Parte das experiências de Dora foram marcadas pela pressão familiar, pela limitação financeira, pelo silenciamento linguístico e pela insegurança em falar a língua portuguesa. Apesar dos sentimentos de incerteza, desânimo e desamparo, emergidos ao longo do processo de aprendizagem, a aprovação no Celpe-Bras demonstrou que Dora não está meramente subordinada aos impulsos que interdita sua palavra, censuram sua interação e, conseqüentemente, constroem a aprendizagem, mas demonstrou, por outro lado, disposição de agência para redescrever a própria trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideradas relacionais, as experiências se constituíram a partir das múltiplas dinâmicas que se apoiaram na estrutura social brasileira, pautada pela diferenciação dos sujeitos a partir de recortes específicos (classe, raça, gênero, etc). As vivências em português foram balizadas pelas naturezas das interações comunicativas bem como pelas emoções envolvidas no processo atribuição de sentidos das oportunidades de interação.

Para se compreender as singularidades das experiências no domínio da linguagem, as quais constituem enfoques da humanidade para além da noção generalizante de um sujeito único, foi preciso desprender-se dos processos discursivos que visam homogeneizar a aprendizagem. Nisso foi importante a noção de biografia, a qual incluiu o corpo bem como os discursos sobre esse corpo, a partir de um paradigma de linguagem integrado à contextura social para apontar como determinados comportamentos humanos podem refletir as estruturas cultural, social e psicológica que afetam as relações.

A análise interseccional forneceu as lentes necessárias para enxergar as desigualdades entre os falantes nos contextos comunicação na vida cotidiana, ampliando a percepção para o fato de que a intercambista, posicionada no entrelaçamento de quatro matrizes opressivas, tais como o racismo, o classismo, o machismo e a xenofobia, passa por constrangimentos sociais que implicam em sentimentos, dinâmicas e processos de interação

na língua específicos.

A análise das experiências a partir de uma única categoria não seria suficiente para criar inteligibilidade sobre como os impedimentos e consequente sofrimento, atravessado por questões sociais mediadas pela língua portuguesa, produz-se e aumenta na convergência de quatro vetores de opressão, e não um. Para isso, foi necessário superar um modelo investigativo exclusivamente linguístico e partir de um conhecimento situado, ou seja, reconhecidamente parcial e localizado, para fazer a seguinte pergunta: “Por que certas nacionalidades são acionadas num fluxo permissivo e outras num fluxo proibitivo?” (Pinto, 2014) a qual somente poderá ser respondida se ampliarmos/ultrapassarmos a ideia de preconceito linguístico, insuficiente para a proposição de respostas temporárias para as questões relativas à vida liguageira de sujeitos não universalizáveis.

Em tempo de fenômenos como migrações voluntárias ou compulsórias as quais deslocam os modos de interação (Pinto, 2014), colocando ainda mais em evidência os efeitos dos marcadores sociais da diferença, é imprescindível que a Linguística Aplicada se debruce sobre a desconstrução dos naturalizados dispositivos de interdições comunicativos numa ótica não reducionista da complexidade da tessitura social, como caminho a ser construído para amenizar as causas da dor humana no campo da linguagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao apoio financeiro dado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) que permitiu a minha participação no VII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- Barcelos, A. M. F. (2006). Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, 9(2), 145-175.
- Biroli, F., & Miguel, L.F. (2015). Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), 27-55.
- Collins, P.H. (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, 5(1), 6-17.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 171-195.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das letras.
- Leffa, V.J. (2007). Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, 13(1), 47-65.
- Miccoli, L. (2006). A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(1), 208-248.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 12-44). São Paulo: Parábola.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. England: Longman Pearson Education.
- Okin, S. M. (2008). Gênero, o público e o privado. *Revista Estudos Feministas*, 2(16), 305-332.
- Pinto, J. P. (2011). Da lingua-objeto a praxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em Foco*, 2, 69-83.
- Pinto, J.P. (2014). Contradições e hierarquias nas ideologias linguísticas do Conselho Nacional de Imigração. *Domínios de Linguagem*, 8(3), 108-134.
- Pinto, J.P. (2015). De diferenças e hierarquias no quadro Adelaide às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31, 199-221. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445000598096269281>

- Rajagopalan, K. (2006). Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In L. Moita Lopes (Org.), *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar* (pp. 149-166). São Paulo: Parábola.
- Sardenberg, C. (2015). Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*, 20(2), 56-96.

