

---

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TÁTICAS PARA O USO REFLEXIVO DO LIVRO DIDÁTICO

---

Silvio Nunes da Silva Júnior \*

**Resumo:** Em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009), as práticas de ensino de língua portuguesa vêm sendo alvo de diversas problematizações. Com base nos discursos que apontam para o afastamento do livro didático das perspectivas socioculturais dos alunos, busca-se apresentar como o professor, ao adotar a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017), pode desenvolver táticas (DE CERTEAU, 2009) para articular os seus saberes teóricos e práticos em sala de aula em atividades de leitura e compreensão, focalizando, para tanto, no uso dos objetos de ensino nas práticas reflexivas de letramento, em que se possa, também, associar as modalidades de linguagem (oralidade e escrita) no processo de aprendizagem de língua materna.

**Palavras-chave:** Ensino. Problematizações. Perspectivas Socioculturais.

### Introdução

O campo da Linguística Aplicada, atualmente, vem possibilitando que olhares críticos sejam estabelecidos na constituição de inteligibilidades para os contextos onde a linguagem atua com papel central (MOITA LOPES, 2009). Nessa perspectiva, parte-se, aqui, da necessidade de se designar atitudes voltadas à complexidade<sup>1</sup>, considerando a linguagem como construto social concreto e dinâmico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), para as práticas sociais de linguagem em sala de aula. Neste caso específico, focalizamos no ensino de língua portuguesa, a partir da articulação coerente entre as modalidades de linguagem (oralidade e escrita) e os contextos sociais/locais dos alunos, levando em conta a questão do letramento (STREET, 1984, 2006, 2013, 2014; BUZATO, 2007; JUNG, 2003; SILVA, 2009).

---

\* Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português (UNEAL) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UCAM). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). Bolsista CAPES. E-mail: junnyornunes@hotmail.com

<sup>1</sup> “O paradigma da complexidade permitiu que diversos campos do saber reexaminassem seus construtos, distanciando-se da visão fragmentada, linear e de simplificação do pensamento pertencente ao racionalismo newtoniano. A complexidade inaugura novas formas de conceber o universo à luz da desordem e da incerteza. Trata-se de uma noção mais abrangente de compreender fenômenos complexos que não podem ser descritos sob a lógica reducionista. Essa mudança de paradigma, que começou com as ciências físicas e biológicas, é também encontrada em pesquisas nas mais diversas áreas, como a Linguística Aplicada” (FRANCO, 2013, p. 183-184).



Entende-se por complexa a relação que hoje em dia se tem entre o livro didático e o ensino da língua, uma vez que os discursos que se tornaram envolventes (SOUTO MAIOR, 2009)<sup>2</sup> entre os professores alertam para um distanciamento do livro didático da realidade em que a escola e os sujeitos dela estão inseridos. Este e outros problemas, segundo Guedes (2006), acarretam em crises de identidade de professores de língua portuguesa.

É factível que, no âmbito de uma pedagogia crítico-social de conteúdos/objetos de ensino<sup>3</sup> (LUCKESI, 2003), tenha-se o objetivo de se democratizar cada vez mais a prática de ensino. Entretanto, vem-se observando que tal teoria não se reflete como deveria na prática. Não se está depositando a culpa disso ao professor, pois enxerga-se uma perspectiva ainda mais ampla quando se trata do ensino, já que ele não se limita exclusivamente às paredes das salas de aula de escolas nas esferas públicas e privadas de ensino básico.

Vê-se que essa questão leva em consideração a formação do professor e o cotidiano em que ele está inserido no campo dialógico (BAKHTIN, 1998, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010) que é a sala de aula de língua portuguesa<sup>4</sup>. Nesse sentido, com as múltiplas vozes envolvidas na indisciplina (MOITA LOPES, 2006, 2009) da Linguística Aplicada, encontra-se na sociologia do cotidiano a noção de tática, desenvolvida por Michel De Certeau (2009), a qual surge como forma do professor se sobressair “das redes de forças e de representações estabelecidas em sua formação” (SANTOS, 2008, p. 134).

Pensando sob essa perspectiva, percebe-se que, na formação do professor de língua portuguesa, muitas dessas redes de forças, ou redes de vigilância (DE CERTEAU, 1996), são estabelecidas, isso, principalmente, por algumas questões, como: i) a defesa de um ensino altamente pautado em regras gramaticais<sup>5</sup>, deixando de lado outros pilares essenciais para a práxis; ii) a ausência de uma concepção de linguagem que considere a importância de contextualizar a prática de ensino pensando no maior aprimoramento possível do ensino pelo aluno; iii) a falta de interpretação crítica

---

<sup>2</sup> De acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

<sup>3</sup> Luckesi (2003) chama de pedagogia crítico-social dos conteúdos a prática de professores - empregada na tendência progressista de educação - em que se relacionem conhecimentos escolares com as questões sociais/locais. No entanto, quando se igualam “conteúdos” e “objetos de ensino”, quer-se mostrar o desprendimento do estudo de abordagens conteudísticas, optando, assim, por chamar de objetos de ensino.

<sup>4</sup> Estende-se a reflexão, também, para o ensino de línguas estrangeiras modernas, mesmo não sendo o foco do estudo.

<sup>5</sup> É pertinente lembrar que o estudo não se posiciona contra as abordagens gramaticais em sala de aula. É visível a sua importância, porém numa contextualização com outros objetos de ensino.



para com os materiais didáticos dispostos na escola, concebendo, na prática, atividades puramente estruturais e aleatórias.

Procurando problematizar essas questões e apontar possíveis encaminhamentos para a prática de ensino de língua portuguesa, esse texto discute, na defesa da concepção dialógica de linguagem, acerca das táticas para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa com base em uma atividade de leitura e outra de compreensão textual encontradas no livro didático “Língua Portuguesa: 1” (RAMOS, 2013), para o ensino médio, nas quais busca-se estabelecer relações entre a oralidade, a escrita e os contextos sociais/locais em que os alunos se inserem. Para chegar a este fim, no plano teórico se discute, a partir do dialogismo, sobre a noção de tática com olhares para o ensino, bem como sobre os estudos sobre letramento, para que, em seguida, sejam tidas as análises das atividades como já foi pontuado.

## 1 Pressupostos teóricos

### 1.1 Entre o dialogismo, o plurilinguismo e a noção de tática

Seguindo o viés dialógico assumido nesse estudo, as atividades de linguagem estabelecidas no todo social não são proferidas em unicidade, isto é, derivam de experiências exteriores dos locutores e interlocutores com as vozes sociais concebidas pelo plurilinguismo dialogizado<sup>6</sup> (BAKHTIN, 1998, 2003). Nesse contexto, é inviável que se pense em ensino de língua portuguesa sem que se envolva na mesma perspectiva a formação de professores e as identidades<sup>7</sup> assumidas pelos sujeitos que a concretizam nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Com base nisso, vê-se que no tema ensino é possível dialogar com diversas teorias, não se limitando na educação e/ou na linguística, como a sociologia do cotidiano que se utiliza nesse estudo, a qual atua como voz social que implica nos posicionamentos aqui pontuados sobre o ensino.

Não é nova a preocupação em defender o ensino como prática social distanciada da crença de caracterizá-lo como “transmissão de conteúdos”. Estudos como os de Zozzoli (2002, 2006, 2012, 2016) cumprem bem esse papel. Por essa razão e por saber que todos os discursos que permeiam os contextos educacionais são oriundos de outras perspectivas que mais efetivamente se referem à crítica

---

<sup>6</sup> De acordo com Melo (2017, p. 60), “Se o plurilinguismo é formado por várias vozes sociais decorrentes da estratificação, por exemplo, de uma língua nacional, ele também é responsável pelo surgimento de outras vozes (perspectivas, concepções de mundo, pontos de vista, concepções ideológicas etc.), cuja ação é também estratificadora”.

<sup>7</sup> Não é o intuito, aqui, focar nos temas de formação de professores e identidades em sala de aula.



social, a palavra que mais se relaciona com o que está se pensando é “subversão”. É pensando em subversão que De Certeau (2009) define a tática como:

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo a distância. Ela não se dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (DE CERTEAU, 2009, p. 45).

Com as considerações de De Certeau (2009), a prática de ensino assume um papel em que se intercalam reflexões e ações dos termos: possibilidades, realidades e transformações. Se as atividades de ensino de língua portuguesa, para muitos professores, se inserem num caráter objetivo onde a finalidade central é levar o aluno a utilizar a norma padrão “gramaticalmente correta”, as táticas atuam como maneira de se refletir e agir a partir de possibilidades de inserção de regras gramaticais num contexto permeado pelas realidades dos alunos, existindo, assim, transformações no que diz respeito ao modo em que os alunos entendem o ensino da língua portuguesa e a forma em que o professor irá visualizar as finalidades e as implicações da sua prática diária. Assim, as táticas atuam como veículo para fragmentações de múltiplas identidades (HALL, 2003)<sup>8</sup> docentes e discentes a partir do cotidiano<sup>9</sup> em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa articulação entre possibilidades, realidades e transformações na prática de ensino, vê-se uma semelhança entre esse pensamento com o que Zozzoli (2016, p. 144), quando trata das realidades<sup>10</sup>, chama de “saberes não valorizados”:

Saberes locais, não acadêmicos, não tecnológicos são muitas vezes desvalorizadas ou deixadas de lado para que sejam levados em conta, no processo de ensino e aprendizagem, apenas os saberes disciplinares, letrados. Muitos ainda seguem a crença e têm confiança numa ordem social baseada nas premissas de Platão e Aristóteles, segundo os quais, ainda no dizer de Bustamante (2010), a harmonia da sociedade se dá através da aceitação que cada um tem de sua posição social.

<sup>8</sup> Hall (2003) entende que as identidades dos sujeitos pós-modernos vivem em constante fragmentação, o que pode ser nomeado, também, de descentralização ou transformação.

<sup>9</sup> Considera-se cotidiano como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (DE CERTEAU, 2009, p. 31).

<sup>10</sup> Realidades físicas e socioculturais: localidades.



A aceitação dos “saberes não valorizados” atribui espaço para práticas de ensino que possam agregar diversas manifestações de linguagem no contexto do ensino. Entende-se que as táticas, nesse sentido, atuam como formas de se subverter das chamadas “disposições ditadoras” (BOURDIEU, 1996)<sup>11</sup>, as quais chegam a impedir quaisquer inovações, visto que são formas das vozes dominantes comandarem as ações de sujeitos que não se enquadram/atualizam nas transformações emergentes que a sociedade está apta a sofrer; em outras palavras, sujeitos sem posicionamentos críticos para e com o mundo exterior.

No dialogismo (BAKHTIN, 2003, 2010), as maneiras de se subverter dessas disposições estão relacionadas, nas atividades de linguagem, com as atitudes responsivas que são tidas através de compreensões responsivas ativas<sup>12</sup> dos discursos dos locutores (os que estão inseridos nas ‘vozes dominantes’), isso porque as ideologias sociais, atualmente, não se centram numa única verdade - ou verdade absoluta - de que se é necessário seguir determinado padrão social. Essa subversão está intimamente relacionada com o processo de desestabilização de discursos sociais que se observa hoje em dia com até mais frequência do que quando De Certeau (2009) desenvolveu esse pensamento, o qual não deixa de ser novo e atual.

Dessa forma, pensando em táticas para o ensino, é necessário que o professor de língua portuguesa se subverta de práticas imbricadas em discursos dominantes. Não é intuito que se use de uma postura altamente crítica que implique em relações interpessoais de desobediência com as hierarquias educacionais, mas sim, de atitudes refletivas voltadas ao cotidiano dos alunos e dos professores que não se concebam como práticas desrespeitosas na utilização de diversos objetos de ensino, mas que possam servir como embasamento para uma prática mais centrada no *outro*<sup>13</sup> (BAKHTIN, 2003), como a concepção dialógica de linguagem defende num contexto amplo e social.

Sem sair da discussão social e relacionada às muitas questões que envolvem o ensino, parte-se, a seguir, para uma discussão mais voltada aos objetos de ensino que se propõem relacionar nesse estudo no âmbito mais abrangente que o do letramento, em seu viés/modelo ideológico.

---

<sup>11</sup> Bourdieu (1996) chama de “disposições ditadoras” as relações dominantes de poder que determinam práticas a serem seguidas. No ensino de língua portuguesa, essas disposições podem ser vistas nas problematizações apresentadas na introdução desse texto.

<sup>12</sup> [...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

<sup>13</sup> Ou em *outrem*.



## 1.2 Oralidade, escrita e contexto social/local: relações subsidiadas pelo letramento

Nos estudos linguísticos e educacionais preocupados em intercalar o ensino de língua portuguesa com as práticas sociais, a noção de letramento têm importante significação. Entretanto, ela se insere numa perspectiva relativamente complexa de ser abordada, não pelo letramento ser difícil de ser identificado ou estudado, mas sim, pela necessidade do pesquisador de se enquadrar em uma das perspectivas que abordem o letramento, visto que as noções nem sempre concordam umas com as outras. Permanecendo no ponto de vista dialógico já discutido, focaliza-se, aqui, de maneira em que se entendem os múltiplos eventos na sala de aula como fruto de ideologias sociais com raízes políticas, econômicas, etc., no modelo ideológico de letramento trazido por Street (1984), o qual, nesta abordagem com o ensino de língua portuguesa, se articula com o pensamento de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados aos usos da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), onde se emprega a inter-relação entre oralidade, escrita e contexto social em que se defende, também, aqui.

O **modelo ideológico** de letramento:

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

A multiplicidade de habilidades sociais exercidas pelos sujeitos constituem-se no contexto de diversificadas culturas, ideologias e conhecimentos. Aí se pode ver um dos distanciamentos entre os modelos autônomo e ideológico de letramento que se tratará mais à frente. A especificidade dos contextos onde as chamadas “práticas de letramento” são desenvolvidas é o que caracteriza uma determinada prática de ensino como enquadrada numa perspectiva pluralista e multicultural (DE CERTEAU, 2009) e, além disso, remete às táticas de subversão assumidas pelos professores.

Imbricados no conceito plural de letramento assumido nesse estudo, existe, além das práticas, eventos, agências e agentes de letramento (SILVA, 2009)<sup>14</sup>. Nesse sentido, os professores atuam enquanto os agentes responsáveis pelo desenvolvimento dessas práticas, visto que elas circulam com maior frequência nos âmbitos de ensino e aprendizagem de línguas, o que não poderia acontecer na adoção do **modelo autônomo** de letramento. Nele,

---

<sup>14</sup> Para entender melhor as definições de evento e agência de letramento, ver o estudo de Silva (2009), uma vez que não é enfoque desse texto.



[...] a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (JUNG, 2003, p. 59).

Com isso, vê-se que a autonomia dada ao aluno e à escola não acarreta em resultados satisfatórios e, na ocorrência do fracasso escolar, a escola derruba toda a carga de culpa no aluno que “não se adaptou a ela”, quando na verdade é a escola quem precisa se adaptar às necessidades do aluno. No ensino da língua portuguesa, foco desse debate, é importante a inter-relação entre as modalidades de linguagem numa perspectiva de letramento ideológico, porque “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto” (BUZATO, 2007, p. 152).

Assim, as táticas desenvolvidas pelos professores relacionam-se com as tentativas de sair da zona de conforto do modelo autônomo adotado na escola. Observa-se que essa questão está intimamente imbricada na formação do professor. Felizmente, a Linguística Aplicada, na natureza inter/transdisciplinar<sup>15</sup> em que se coloca na contemporaneidade, propicia que não só uma ênfase seja dada nos estudos desenvolvidos nela. E é por essa razão que a finalidade aqui determinada ao ensino leva contribuições, também, para a formação docente, uma vez acreditando que as práticas de letramento na sala de aula dependem em grande escala da formação do agente letrado.

## 2 O livro didático escolhido

Antes de centrar-se na proposta de atividade, vale pontuar a importante representação social que o livro didático tem para/no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, entende-se que:

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada (RANJEL, 2006, p. 13).

<sup>15</sup> Enquanto linha de pesquisa, a Linguística Aplicada é de natureza inter/transdisciplinar, que reflete sobre questões relacionadas às práticas sociais de linguagem, numa perspectiva processual. Desse modo, visa a investigar as seguintes temáticas: o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores de línguas, os multiletramentos, a constituição identitária, os processos dialógicos na leitura e na produção oral e escrita, as tecnologias e o ensino, os estudos culturais, os processos retórico-argumentativos nas produções discursivas (Texto retirado do Portal do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGL/UFAL. Link: [http://www.fale.ufal.br/posgraduacao/ppgl/areas\\_e\\_linhas.htm](http://www.fale.ufal.br/posgraduacao/ppgl/areas_e_linhas.htm)).





O comprometimento para a formação de alunos letrados leva professores e alunos a usufruírem do livro didático enquanto apoio constante nas atividades em sala de aula. No entanto, muitos professores não têm conhecimento dessa representação social ou a entendem de maneira equivocada. Nos dados de Silva Júnior (2016), encontra-se num trecho de uma narrativa autobiográfica em que se trata do livro didático<sup>16</sup>:

*As equipes pedagógicas das escolas em que atuei até hoje sempre me obrigaram e fiscalizaram o uso do livro didático, mas sem um acompanhamento mais efetivo sobre como trabalhar com ele; isso eu tenho que fazer por conta própria.*

Assim, fica inviável que se estabeleça relação entre teoria e prática docente, principalmente no que tange o compromisso com a sociedade letrada (RANGEL, 2006) que requer um ensino imbricado nas culturas locais dos alunos e, também, dos professores e das escolas. É nessa problemática que se situa a preocupação em se estender olhares tanto para os estudos sobre letramento, quanto para a perspectiva de De Certeau (2009) acerca das táticas que, neste estudo, se remete ao ensino de língua portuguesa.

O material didático mais compatível com o que se vem tentando defender no decorrer do trabalho é o livro “Língua Portuguesa: ensino médio”, presente na coleção “Ser Protagonista”, das Edições SM, para o 1º ano do ensino médio, em sua segunda edição, publicada em 2013, editada pelo professor Rogério de Araújo Ramos, no qual consta a atividade que se observará a seguir.

### 3 A proposta de leitura

Inicialmente, a atividade propõe a leitura do texto “O jornal e suas metamorfoses”:

#### **O jornal e suas metamorfoses**

Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e pô-lo debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço.

Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco da praça.

<sup>16</sup> O estudo de Silva Júnior (2016) visou investigar as identidades de professores de língua portuguesa, com ênfase nas concepções de ensino de gramática, de literatura e o emprego das tecnologias no ensino de língua materna, isso por meio de uma análise interpretativista de/em narrativas autobiográficas.





Mal dica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que um rapaz o descobre, o lê, e o deixa transformado num monte de folhas impressas.

Mal fica sozinho no banco, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. Depois, leva-o para casa e o no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de celga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas**. 4. ed. Trad. Gloria Rodriguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 64-65.

### 3.1 Tática a partir do texto

Pode-se perceber que o texto possui uma significativa possibilidade de analisar elementos extralinguísticos. O texto, do gênero conto, retoma algumas tradições que, atualmente, não são vistas com tanta frequência, como, por exemplo, a rotina diária dos pais de família que iam até as bancas comprar o jornal para fazer a primeira leitura do dia no intuito de se informarem sobre algumas questões referentes à economia, a cultura, a saúde pública, a educação e etc. Porém, o sentido do texto, publicado em 1983, é outro, este sendo mais pautado na importância da leitura e, sobretudo, da compreensão para uma atividade de que vem logo depois.

A partir da proposta de leitura do livro já se pode pensar em táticas, que se concebiam enquanto práticas de letramento, relacionadas à produção textual, isso por meio das seguintes (e simples) etapas:

1. Leitura individual e coletiva do texto;
2. Comentários sobre as relações de sentido do texto e quais as semelhanças dele com a rotina dos alunos, isto é, as características semelhantes aos seus contextos socioculturais;
3. Reelaboração do texto envolvendo particularidades físicas do bairro e/ou município em que vivem, como, por exemplo, na sentença: “Mal fica sozinho na praça”, na reelaboração ficaria: “Mal fica sozinho na praça dos martírios (se a abordagem fosse feita no município de Maceió, onde fica situada a referida praça)”.

Com base nessa atividade, outras podem ser exploradas, como em forma de pesquisas de campo para a apresentação oral de seminários sobre as relações entre este e outros textos



encontrados nos diversos veículos de informação<sup>17</sup>, etc. Ao se pensar sob essa ótica, corrobora-se com Leffa (1999) ao destacar que nas atividades em sala de aula é preciso que se pense, primeiramente, na perspectiva do texto, seguindo os interesses com o leitor e a comunidade discursiva em que ele se insere. Complementa-se, ainda, que isso ocorre considerando que as atividades cognitivas complexas são guiadas pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998).

A relação entre leitura, escrita e sociedade/localidade dos alunos propicia, além do desenvolvimento de uma gramática do aluno (ZOZZOLI, 2002), o comprometimento do ensino com a sociedade letrada (RANGEL, 2006), visto que o sujeito “[...] que tiver o domínio da leitura e da escrita pode entrar no mundo dos livros e ter condições de compreender o seu passado, o seu futuro e fazer suas próprias interpretações, podendo aprender cada vez mais” (GOMES, 2007, p. 68).

#### 4 A proposta de atividade

##### Sobre o texto

1. Quem é a personagem principal do conto e o que há de inusitado em relação a isso?
2. Ao longo do conto, o que é que faz o jornal transformar-se em folhas impressas e depois transformar-se novamente em jornal?
3. O terceiro e o quarto parágrafos do conto iniciam-se praticamente com as mesmas palavras. Explique que efeito se cria com essa repetição.
4. Por que o narrador afirma ser esse processo de uso e desuso do jornal uma excitante metamorfose?
5. O jornal é um veículo de informação fundamental na vida contemporânea. Depois de passar por vários leitores, ele encontra seu fim como um objeto para embrulhar verdura. O que, portanto, confere a ele o seu valor ou, inversamente, o torna desimportante?
6. Relacione a metáfora citada por Jorge Luis Borges sobre o “rio de Heráclito” ao conto “O jornal e suas metamorfoses”.
7. A obra literária oferece ao leitor a possibilidade de alterar sua visão de mundo e perceber aspectos distintos ou novos de sua realidade. Em sua opinião, qual é a mudança de perspectiva oferecida pelo conto de Julio Cortázar?

<sup>17</sup> Textos de revistas, jornais e/ou internet.



#### 4.1 Uma primeira análise: a constituição da atividade de compreensão

Como se trata de um exercício de compreensão de texto utiliza-se, primeiramente, a noção de compreensão responsiva ativa (discutida no plano teórico) para depois focalizar-se na possível tática para o ensino de língua portuguesa. Observa-se, preliminarmente, que são trazidas para a atividade as relações de sentido do texto através da capacidade de compreensão e interpretação do aluno, bem como existem as que depositam nas camadas estruturais do texto os acontecimentos tidos no decorrer do mesmo, partindo da noção de que “é necessário que o enunciado se apresente relacionado a acontecimentos e temas plausíveis, porque podem ser efetivamente encontrados ou encontráveis em situações da vida cotidiana” (ZOZZOLI, 2016, p. 139).

Na primeira questão, além da leitura e releitura do texto, é necessário que o aluno tenha, também, o conhecimento sintático preciso para descobrir a posição do sujeito que atua como personagem principal, uma vez que muitos personagens cometem ações semelhantes. Alguns alunos podem alegar que o personagem principal é o senhor que aparece na primeira linha do primeiro parágrafo e outros podem considerar que o próprio jornal ou monte de folhas impressas atua como o personagem principal. Já quando o editor solicita que o aluno apresente o que existe de inusitado no texto, este requer que o aluno observe o que tem de diferente nas entrelinhas do texto, o que solicita, dessa forma, que o aluno compreenda responsiva e ativamente o sentido que o autor propôs.

Na segunda questão, o autor questiona o que faz o jornal se transformar em um monte de folhas impressas. Para que os alunos apresentem respostas ativas relacionadas a não valoração das relações de sentido e o contexto informativo que o jornal apresenta, é preciso que, anteriormente, o professor tenha refletido junto aos alunos sobre a importância do ato de ler, como também, sobre a diferença entre palavra, frase, enunciado, gênero do discurso e etc., pois, desse modo, os alunos poderão entender de que forma o jornal deixa de ser jornal e se transforma no já citado monte de folhas impressas, visto que “toda palavra, qualquer que seja, é orientada para uma resposta ativa, mas essa orientação não se singulariza por um ato autônomo, e não se destaca na composição” (BAKHTINE, 1984, p. 103).

Na próxima questão, o livro leva o aluno a identificar quais os efeitos que o termo “mal” tem no início do terceiro e do quarto período. Nesse caso o professor não necessitaria fazer uma explanação tão intensa antes da aplicação do exercício, pois, nessa questão, os alunos do ensino médio já devem ter conhecimento linguístico-discursivo<sup>18</sup> suficiente para responder ativamente que o termo vem apontar que os personagens do terceiro e do quarto parágrafo estão praticando a mesma

---

<sup>18</sup> Chama-se de linguístico-discursivo, pois não se vê aproveitamento significativo do linguístico sem que se tenha o discursivo no ensino de língua materna ou estrangeira.



atividade, e, como marca textual, o autor achou na repetição uma forma de facilitar o entendimento do leitor.

Para a solução subjetiva da questão seguinte, onde se pergunta o porquê de o narrador considerar o processo de uso e desuso do jornal como uma excitante metamorfose. Nesse sentido, o aluno precisará de conhecimento semântico para identificar, na leitura atenta do texto e compreensão responsiva ativa do mesmo, o motivo pelo qual o autor considera as ações do texto (uso e desuso do jornal) como uma excitante metamorfose. Esta seria uma atividade interessante para, também, o uso do dicionário, o que irá perpassar a perspectiva estrutural existente na maioria das atividades com esse material, pois irá exigir que o aluno refletisse sobre a união dos termos e o porquê deles se aplicarem ao desfecho do texto já lido anteriormente, onde a excitante metamorfose seria o processo de provocação da mudança.

A antepenúltima questão pergunta ao aluno o que, no texto, confere e tira o valor do jornal. Tomando como base a segunda questão, a resposta para esta se assemelha de alguma forma. No entanto, a que estamos tratando agrega mais conhecimento social do que a já mencionada, pois aborda o papel do jornal como fonte de informação na sociedade contemporânea. Assim, para que o aluno compreenda responsiva e ativamente, é preciso que aja uma relação entre o conhecimento social/local, pois “valorizar os saberes locais não significa desprezar aqueles que a escola tem condições de oferecer tradicionalmente” (ZOZZOLI, 2016, p. 145), com as considerações já apresentadas sobre o ato de ler e as diferenças entre palavra, frase, enunciado, gênero etc.

A próxima questão estimula a compreensão responsiva ativa do aluno por meio de uma leitura também existente no texto: a metáfora de Jorge Luis Borges, sobre o “rio de Heráclito”.

[...] enquanto não abrimos um livro, esse livro, literalmente, geométrica mente, é um volume, uma coisa entre as coisas. Quando o abrimos, quando o livro dá com seu leitor, ocorre o fato estético. E, cabe acrescentar, até para o mesmo leitor o mesmo livro muda, já que mudamos, já que somos (para voltar a minha citação predileta) o rio de Heráclito, que disse que o homem de ontem não é o homem de hoje e o homem de hoje não será o de amanhã. Mudamos incessantemente e é possível afirmar que cada leitura de um livro, que cada releitura, cada recordação dessa releitura renovam o texto. Também o texto é o mutável rio de Heráclito.

Ao comparar todo o contexto de discussão em relação ao jornal, observa-se, no texto de Borges (2000), que ocorre o mesmo fato com o livro, quando este não é visto pelo seu viés estético tão bem definido nos estudos literários. Nesse sentido, a metáfora do rio de Heráclito dialoga em



grande escala com o texto “o jornal e suas metamorfoses” e pode servir, para o aluno, como uma breve explicação sobre a finalidade do livro, a revista, do jornal etc. na sociedade e na formação do leitor.

Finalizando a atividade com uma pergunta pessoal, o livro questiona qual a mudança de perspectiva que o texto refletido nesta análise sugere para a sociedade<sup>19</sup>. Tidas as questões anteriormente expandidas, pode-se afirmar que a grande maioria dos alunos, no nível de ensino que o livro sugere, conseguiria desenvolver uma resposta ativa e coerente com o que o professor iria esperar quando se propõe essa atividade. Acredita-se que a mudança de perspectiva em que o editor do livro estima nessa questão é, a nosso ver, uma maior valorização do texto impresso (bem como o virtual, o imagético etc.) por meio dos seus principais veículos, como o jornal, o livro, a revista e outros, pois estes servem como pontes para que os cidadãos se empreguem cada vez mais na sociedade pós-moderna que vivemos e somos levados, diariamente, a nos adaptarmos e contribuirmos com o desenvolvimento progressivo da mesma.

#### 4.2 Tática a partir da atividade

Não se pode afirmar, ao observar a atividade no geral, que ela parte de uma perspectiva estrutural. No entanto, os elementos linguístico-discursivos requeridos para as respostas das questões ficam presos na estrutura do livro, isto é, não exigem níveis de interpretação dos alunos acerca da exterioridade<sup>20</sup> que os norteia, assim como propõe a questão do letramento que foi apresentada. É com base nessa problematização que as táticas partirão.

Tendo em vista a proposta de tática da atividade de leitura, é possível pensar, *a priori*, em práticas que envolvam os textos reelaborados através das características socioculturais dos alunos, modificando, assim, os dimensionamentos das questões e, também, instigando a necessidade de explorar elementos extralinguísticos:

1. Quem é a personagem principal do conto? Em que contexto social/local ele se passa? Quais as semelhanças e transformações desse contexto num panorama entre quando se escreveu o texto e os dias atuais?

Nesse caso, os elementos extralinguísticos que se exige estão voltados às raízes históricas do lugar onde o texto reelaborado se passa, possibilitando que o aluno perceba o processo de transformação física e sociocultural que ocorreu no lugar onde vive quando se comparam as duas realidades.

<sup>19</sup> Já se pode pensar sob o viés da sociedade letrada.

<sup>20</sup> Trata-se da importância da exterioridade, visto que na concepção dialógica que está se seguindo defende um sujeito do mundo exterior (BAKHTIN, 2003).



2. No conto se trata de uma realidade que se entendia como normal no século passado. Estabeleça olhares a partir do texto sobre como essa rotina evoluiu com o avanço contínuo da sociedade atual.

Já nessa questão os alunos precisarão fazer o uso da criticidade para fazer apontamentos coerentes sobre os avanços do que se entende aqui por pós-modernidade (HALL, 2003), principalmente no que concerne à rotina das pessoas em contexto de trabalho, estudo, lazer, etc.

A quarta questão proposta na atividade dá indícios da necessidade de se explorar conhecimentos extralinguísticos de modo que os alunos podem não saber o que significa uma “excitante metamorfose”, porém, a maneira como ela se apresenta mostra que o professor, ao propor a atividade, já vai apresentar o significado, deixando para o aluno apenas o dever de relacionar essa relação semântica com o texto. Seria preciso, então, solicitar que os alunos pesquisassem o que significam excitantes metamorfoses, pontuassem como elas se manifestam no texto e, além disso, como elas acontecem na rotina deles próprios enquanto indivíduos sociais (VOLOCHINOV, 2017).

3. O jornal, que se transforma a cada trecho em um “monte de folhas impressas”, é constantemente apresentado no texto. Atualmente, o jornal é o principal veículo de informação onde você vive? Existem novos meios de informação? Como você entende e lida com isso?

Com essa maior expansão no que tange à questão, os alunos poderão refletir sobre como os gêneros discursivos circulam pelas esferas sociais, possibilitando um enriquecimento informacional para os sujeitos através de revistas, televisão e, com maior ênfase, a internet, que vem se tornando o principal veículo.

O número extenso de questões para a atividade, na maioria dos casos, leva os alunos a alegarem dificuldades para respondê-las. Nesse sentido, aqui, propõe-se finalizar o exercício na quarta questão, a qual se concebe como uma continuidade da sétima questão proposta no livro didático.

4. O conto leva o leitor a repensar a sua visão de mundo. Assim, o que se propõe como mudança de perspectiva<sup>21</sup> e quais as mudanças que ocorreram, nesse sentido, de 1983 até o momento no contexto em que se passa a história, se houve?

---

<sup>21</sup> A mudança de perspectiva que se fala no livro está voltada a mudanças de paradigmas sociais a partir da crítica às práticas cotidianas.



A tática aqui apresentada não comporta a leitura da metáfora de Jorge Luis Borges, sobre o “rio de Heráclito”, pois os elementos extralinguísticos requeridos nessas questões já adjetivam a atividade enquanto prática de letramento de forma em que ela envolve o contexto social/local dos alunos enquanto complemento da atividade de leitura e produção que já foi abordada.

### Considerações finais

Para estabelecer um ensino pautado na linguagem em sentido macro como este estudo propôs na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar<sup>22</sup> (MOITA LOPES, 2006, 2009), é necessário que se pense na formação do professor antes mesmo de avaliar a sua prática pedagógica, uma vez que a articulação entre teoria e prática em sala de aula precisa justamente de um amparo teórico, o que se torna inexistente na atuação profissional de muitos professores da educação básica. A concepção dialógica de linguagem e o conhecimento das práticas de subversão que De Certeau (2009) chama de tática se caracterizam como as teorias necessárias para uma reciprocidade com a prática de ensino.

Os materiais didáticos que permeiam o ensino e a aprendizagem dos alunos é um dos pontos mais visíveis onde o professor pode operar com táticas próprias para contribuir para a sociedade e a cultura que Rangel (2006) chama de letrada, e, contudo o que foi pontuado, acredita-se que ela precisa ser letrada, pois ainda não é totalmente. Assim, ela caminha a progressivamente até esse *status*.

Nas táticas de atividades de leitura e atividade de compreensão textual, uma questão que merece destaque é a possibilidade de diálogo social entre o aluno e o que se exige dele em sala de aula como leitor, produtor de textos e, acima de tudo, indivíduo social<sup>23</sup> (VOLOCHINOV, 2017). Além disso, nas táticas que buscaram estabelecer reais práticas de letramento a partir do livro didático, pode-se perceber uma harmonização no tocante o trabalho com a oralidade, a escrita e, também, os contextos sociais/locais em que os alunos se inserem, servindo como um diálogo social no âmbito da sala de aula.

Por fim, observa-se a necessidade de formação contínua do professor de língua portuguesa em suas variadas formas de apresentação: seja com cursos de atualização, participação em eventos científicos na área, participação em pesquisas colaborativas, etc. Isso, tanto para desenvolver uma prática de ensino contemporânea e subsidiada pela teoria, como para ter olhares mais atentos acerca dos tantos debates existentes sobre políticas educacionais, avaliação, dentre outros assuntos que norteiam a educação brasileira.

---

<sup>22</sup> Noção já mencionada no início do trabalho.

<sup>23</sup> Opta-se por chamar de “sujeito”, visto que o termo indivíduo remete a uma individualidade, ou seja, a uma constituição de si centrada no mundo interior e não na exterioridade.





## Literacy practices in portuguese language teaching: tactics for the reflective use of the teaching book

**Abstract:** In applied linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009), Portuguese language teaching practices have been the subject of several problematizações. Based on speeches that point to the removal of socio-cultural perspectives of the textbook, students present as the professor, by adopting the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017), can develop tactics (DE CERTEAU, 2009) to articulate their theoretical and practical knowledge in the classroom reading and comprehension activities, focusing, for both, in the use of learning objects in the reflective practices in literacy. You can also associate the modalities of language (speaking and writing) in the process of language learning.

**Keywords:** Teaching. Problematizações. Socio-Cultural Perspectives.

### Referências

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTINE, M. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1984.

BORGES, J. L. Sete Noites. In: BORGES, J. L. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 2000, v. 3, p. 284.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013.

GOMES, S. F. L. O ensino Fundamental a Luz da LDB. **Jus Societas**, v. 2, p. 69-73, 2007.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua devemos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MELO, J. R. B. **Vozes sociais em construção: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. **Leitura**, Maceió, n.42, p. 105-137, jul-dez, 2008.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Narrativas autobiográficas: a tessitura das identidades de professores de língua materna – um olhar interpretativista.** Monografia (Graduação em Letras/Português), Departamento de Letras, Universidade Estadual de Alagoas, 2016, 102p.

SILVA, E. M. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SOLÉ, I. Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação.** Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice.** Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Trad. Marcos Bagno. Filologia lingüística do português, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, v. 33 n.89, Campinas, Jan./Apr. 2013.



VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do leitor. Maceió: Edufal, 2002.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.

