

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jul. /dez. 2011 | VOL.1 | N. 2



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v.1 n. 2 – julho / dezembro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação

NEEL – Núcleo de Estudos de Educação e
Linguagens

**Grupo de Pesquisa FALE – Formação de
Professores, Alfabetização, Linguagem
e Ensino**

grupo.fale@ufjf.edu.br
www.ufjf.br/fale

A Revista **Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, do Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens (NEEL), situado na Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

Comissão Editorial

Editoras

Ms. Luciane Aparecida de Souza - SEEDUC/RJ
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Assistente Editorial

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

Revisores

Maria Luiza Scaffutto (Língua Portuguesa)
Daniel Augusto de Oliveira (Língua Inglesa)

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE
Dra. Begma T. Barbosa – UFJF
Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF
Dra. Irlandé Antunes - UECE
Dr. João Manuel dos Santos Cunha – UFPel
Ms. Laura S. Botelho – Grupo FALE
Dra. Lúcia F. M. Cyranka – UFJF
Ms. Luciane A. Souza - Grupo FALE
Dra. Luciane Manera Magalhães - UFJF
Dra. Maria Conceição Alves de Lima - UEMS
Ms. Maria Luiza Scaffutto – Grupo FALE
Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG
Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF
Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE
Ms. Vanessa S. Silva – Grupo FALE

*Nenhuma parte desta publicação pode ser
reproduzida por qualquer meio, sem a
prévia autorização do GRUPO FALE*

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 1, n. 2
(jul./dez. 2011)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação, 2011-

Semestral

Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

37:372.46(05)

CDU

SUMÁRIO

4 EDITORIAL

RELATOS

6 – 16 O ensino do gênero textual resumo/sinopse de filme por meio de sequência didática

Josenir Sousa da Silva e Rosivaldo Gomes

17 – 31 Produção textual: como o professor pode motivar seus alunos à escritura de narrativas

Claudia Sanches Moreira Osório

32 – 40 Encaixe e desencaixe morfológico por meio da Filologia: relato de uma relação analógica

Érica Santos Soares de Freitas e André Luiz Ming Garcia

41 – 51 Leitura literária no contexto escolar: os clássicos em cena

Lígia Aparecida Favalessa e Dulce Elena Coelho Barros

52 – 59 Práticas de leitura em sala de aula: o uso de filmes e demais produções cinematográficas em aulas de Língua Portuguesa

Adriana da Silva e Alex Caldas Simões

60 – 68 Ensino de variedades linguísticas de espanhol: um gesto político e crítico

Regiane de Jesus Costa

69 – 77 O fenômeno do fracasso escolar e a aquisição do sistema de escrita: que relação é essa?

Luciana Castro

ENTREVISTA

78- 85 Entrevista com Artur Gomes de Moraes – UFPE/CEEL

Luciane Aparecida de Souza

Vanessa Titonelli Alvim

FALE PARA O PROFESSOR

86 – 98 Uma proposta discursiva de formação docente

Ludmila Thomé de Andrade

PESQUISA

99 – 113 Argumentação e autoria nos escritos de universitários: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares

Soraya Maria Romano Pacífico

RESENHAS

114 – 116 Das Leituras ao Letramento Literário

Cristina Maria Rosa

117 – 119 A arte de ler ou como resistir à adversidade

Maurício Silva

EDITORIAL

Neste segundo volume da *Revista Práticas de Linguagem*, em que reafirmamos a proposta de discussão teórica e prática acerca da Linguagem na Educação, temos a satisfação de apresentar uma nova seção, denominada **PESQUISA**, para contemplar os resultados alcançados a partir de variadas investigações, fazendo circular novos conhecimentos a respeito da Linguagem. Nesta edição, Soraya Maria Romano Pacífico traz considerações acerca da autoria nos escritos de universitários.

Na seção **RELATOS**, cujo objetivo é valorizar e divulgar o trabalho de professores de diversas regiões brasileiras, apresentamos sete textos com experiências realizadas em várias instituições, abarcando temas como leitura e produção de textos, literatura, gêneros textuais, dentre outros, temas esses atuais e imprescindíveis para a realidade escolar.

A seção **FALE PARA O PROFESSOR** desde volume, escrita por Ludmila Thomé de Andrade, versa sobre a formação de professores numa abordagem discursiva. Nela, a autora reflete sobre as reais transformações que podem ocorrer nos agentes envolvidos nesse processo, já bastante debatido e pesquisado, mas sempre carente de novas ponderações.

Na seção **ENTREVISTA**, Artur Gomes de Moraes trata de questões pertinentes ao ensino de ortografia, abordando conhecimentos importantes que o professor deve ter para realizar uma boa prática e sugerindo algumas atividades possíveis para a sala de aula.

Para concluir, na seção **RESENHA**, dois textos apresentam reflexões sobre as obras *Das Leituras ao Letramento Literário* e *A arte de ler ou como resistir à adversidade*.

Acreditamos que o leitor, nesta edição, encontrará significativas abordagens da Linguagem em sua complexidade, que vão, certamente, colaborar com o seu cotidiano. Nesse sentido, reafirmamos nosso compromisso de incentivar a produção docente, ressaltando que a prática de sala de aula possibilita ricas investigações.

As Editoras

Luciane Aparecida de Souza

Tânia Guedes Magalhães

Relatos

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL RESUMO/SINOPSE DE FILME POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Josenir Sousa da Silva*
jose_brisamar@hotmail.com

Rosivaldo Gomes**
rosivaldo@unifap.br

*Graduada em Letras (UNIFAP), bolsista de Iniciação Científica (PROBIC/UNIFAP/CNPq).

**Graduado em Letras (UNIFAP), bolsista de Iniciação Científica (PROBIC/UNIFAP/CNPq).

Apresentação

Este relato apresenta uma das experiências de práticas de sala de aula realizadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa de Iniciação Científica (PROBIQ/UNIFAP/CNPq), intitulado “**Os gêneros textuais e sua didática: uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua materna**”, que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2006, na Escola Agrícola Casa da Hospitalidade II. O projeto teve por **objetivo** fomentar um “ensino reflexivo de língua, considerando a realidade de usos pelos alunos, culminando com a formação de sujeitos leitores e produtores proficientes de textos orais e escritos”. Em outros termos, o projeto visava “ampliar o nível de letramento dos jovens e crianças dessa escola”. Assim, o trabalho que ora será exposto representa o desenvolvimento da sequência didática com o gênero textual resumo/sinopse de filme, como objeto de ensino, no primeiro semestre de 2010, em uma turma de 8ª série.

Caracterização da Escola

Na área que a escola está situada, além do prédio, há uma igreja e alojamentos em que habitam as pessoas que desenvolvem diversos trabalhos ligados à agricultura, carpintaria e jardinagem. Algumas dessas pessoas cuidam da limpeza do espaço escolar e outras do apoio técnico ao corpo pedagógico nos horários de aula. Além destes, moram também alguns alunos que, por questões familiares, não têm onde morar. Há ainda as que residem parcialmente na escola

(vão para casa nos finais de semana), mas que precisam de apoio mais intensivo (de um assistente social ou psicólogo).

De modo geral, sabe-se que a escola atende cerca de 500 crianças (na idade de 05 anos em diante e adolescentes de até 18 anos). A mesma é gerenciada por um padre, que conta com apoio de órgãos governamentais e não governamentais para manter as atividades da escola. Conta, também, com uma diretora, com um quadro de professores que são funcionários do Estado/Secretaria de Educação Estadual.

Pelas características do projeto, o trabalho de pesquisa foi desenvolvido acompanhando uma turma da 5ª série até a 8ª série do Ensino Fundamental¹. Iniciamos com um quantitativo de 30 alunos (na 5ª série, em 2007) e encerramos as atividades com um quantitativo de 15 alunos², em 2010, na 8ª série³. No início da pesquisa, foi realizado, primeiramente, o diagnóstico da turma, no final de 2006. A idade dos alunos sujeitos da pesquisa variava entre 11 a 16 anos. Como se vê, havia uma defasagem muito grande entre a série que deveriam cursar e a idade que tinham.

Algumas dessas crianças e adolescentes moram com os pais, outras somente com um parente (avó, pai ou mãe, tia) e outras moram na própria escola. Percebeu-se também que todos advêm de famílias de baixa renda e alguns familiares não possuem emprego fixo (vivem de prestação de pequenos serviços, de aposentadorias e bolsas federais). Identificamos que cerca de 25% dos professores que atuam na escola são pedagogos, 05% possuem apenas o magistério, 20% são pedagogos e estão cursando outra graduação e os outros 50% são formados na área em que estão atuando (história, matemática, geografia, ciências etc.).

Dos 15 alunos que estavam cursando a 8ª série, três eram internos na própria escola, outros dois retornavam para casa nos finais de semana e o

¹ Segundo o projeto base, essa eleição se explica primeiramente porque a 5ª série se apresenta ao aluno como um "outro começo", em que o sujeito sai de um ambiente de ensino-aprendizagem, de certo modo, maternal, com a figura de um (a) único (a) professor (a) e de caráter interdisciplinar e passa a enfrentar uma carga de diversas disciplinas autônomas; em segundo lugar, essa série é a base para as outras.

² O número de alunos diminuiu por (entre outros motivos) alguns deles terem passado para as turmas de EJA, por estarem com idade avançada; outros, por se tratar de uma escola rural, mudaram-se para outras escolas dentro da cidade.

³ Esta etapa do trabalho aqui relatada foi desenvolvida com os 15 alunos cursando o primeiro semestre da 8ª série, cuja idade variava entre 15 e 16 anos.

restante passava apenas três dias integrais durante a semana na escola, quando todos desenvolviam atividades extra classe (técnicas agrícolas, educação física, programações da igreja etc.).

No início das atividades em sala de aula, os alunos demonstravam pouco interesse e apresentavam-se apáticos em relação às atividades, conversavam muito paralelamente e tinham pouca participação quando solicitados a ler algum tipo de texto ou expor sobre qualquer assunto. Porém, com o desenvolvimento das atividades da pesquisa, as mudanças na sala de aula foram bastante significativas, permitindo o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem envolvidas no processo de produção de gêneros textuais orais e escritos.

Fundamentação teórica

Como pressuposto teórico, seguimos o conceito bakhtiniano (1952-53/1979) de gêneros do discurso, retomado e desenvolvido por Schneuwly (1994), dentro de um quadro da psicologia vygotskiana e da Didática das Línguas, que nos fornece uma concepção sobre o ensino e aprendizagem da língua materna numa perspectiva sócio-histórico-discursiva (BRONCKART, 1999). Dentro dessa perspectiva, são também mobilizados os conceitos de transposição didática, a partir de Chevallard (1985) e didatização de objetos de ensino (BARROS-MENDES, 2005). Como princípio de pesquisa, consideramos a perspectiva da Linguística Aplicada de Moita Lopes (1996, p.20) que trabalha a construção do conhecimento “centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico”. Amparamo-nos ainda na proposta de pesquisa-ação (ANDRÉ, 2005), como auxílio para nosso trabalho.

Tais pressupostos nos orientaram para a articulação de uma pesquisa científica com a possibilidade de renovação do ensino da língua portuguesa/materna, aproveitando-se das mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem e sobre os diversos objetos nela implicados.

Desse modo, nossa proposta constituiu uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino-aprendizagem de língua materna, por via dos gêneros textuais/discursivos, já que eles permitem a integração contextualizada de atividades de leitura, compreensão e produção de

textos orais e escritos, bem como de análise linguística (SCHENEUWLY, 2004). Entre os diversos gêneros textuais explorados na pesquisa, trataremos aqui do resumo de filmes.

Para Costa (2008, p.160), o resumo pode ser uma apresentação abreviada de um texto, conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme etc. O resumo constitui, então, um gênero em que se reduz um texto, oral ou escrito qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal.

A sinopse tem a mesma caracterização ou função enunciativa, pois se trata de uma apresentação breve e concisa de um texto para dar ao leitor um apanhado geral do texto integral, é colocada entre este e o título (COSTA, 2008, p. 166).

Em uma direção semelhante, Machado (2007) explica que resumos são textos que aparecem em diferentes situações de comunicação e apresentam informações selecionadas e resumidas de outro texto, oral ou escrito. Contudo, acreditamos que o resumo/sinopse⁴ de filme caracteriza-se por observar o enredo geral da obra apresentada, os atores e seus personagens principais, bem como avaliar (positivamente ou negativamente) o filme-objeto resumido.

Nesse sentido, no que se refere às configurações específicas das unidades linguísticas (marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura e marcas linguísticas do plano textual), o resumo/sinopse de filme se organiza, basicamente, em uma grande sequência narrativa (momento do resumo do enredo do filme) sobreposta num tipo de discurso misto teórico-interativo, encaixando-se num segmento expositivo-argumentativo (momento de indicação do filme).

São textos essencialmente curtos com elementos recorrentes tais como título, autor, personagens principais, enredo, ano de produção e data de estreia e indicação, com estilo linguístico predominantemente formal, buscando clareza e objetividade enunciativa, com vistas a divulgar e até, sutilmente, persuadir o leitor a interessar-se pela obra resumida, apresentado algumas marcas linguísticas pertencentes ao gênero: recursos coesivos, a construção do discurso e o uso de certos tempos verbais.

⁴ Utilizamos o termo **resumo/sinopse** por aproximações conceituais, pois ambos são gêneros muito próximos com quase ou nenhuma diferença.

Descrição da experiência

Sequência Didática e o desenvolvimento das atividades com o gênero *resumo de filme /sinopse*

Com o objetivo de obter uma mudança no ensino-aprendizagem de língua materna pautada na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, elegemos, como sujeitos da pesquisa, alunos de uma escola com perfil bastante diferenciado ao das demais escolas públicas de Macapá, pois trata-se de uma escola que oferece o ensino básico e fundamental, abriga crianças que, por motivos diversos, precisam de apoio da própria escola para iniciar e dar continuidade a sua vida estudantil.

Assim, a partir dessa perspectiva, escolheu-se desenvolver um trabalho com o gênero *resumo de filme /sinopse* pela importância da interação dos sujeitos com determinados gêneros pertencentes ao seu contexto social para o ensino-aprendizagem de leitura, compreensão e produção escrita. Outro ponto que foi levado em consideração para a seleção do referido gênero foi a interdisciplinaridade que o trabalho com o resumo de filmes pode proporcionar, já que o mesmo pode ser compartilhado por outras disciplinas como (Artes, História, Ciências e Geografia), além de Língua Portuguesa.

A sequência didática e a descrição das ações de linguagem

A Sequência Didática (SD) do resumo/sinopse de filme trabalhada teve início em março de 2010. Nos dois primeiros encontros com a turma, retomamos um pouco os trabalhos já desenvolvidos em aulas anteriores com os gêneros textuais. Foram apresentadas à turma várias revistas (Mundo Estranho, Recreio, Famosos, Curiosidades, Revista Nova Escola, Científica Hoje, Veja, Isto É, HQ etc.), livros diversos (livros de contos, de poemas, piadas, crônicas etc.) e também alguns filmes cujas resenhas apareciam em uma ou outra das revistas que levamos para que lessem.

A intenção desta atividade (levar os gêneros diversos em seus portadores) foi diagnosticar que gênero textual, ou seja, qual tipo de leitura chamaria mais atenção dos alunos e lhes deixaria maior tempo concentrados nas atividades

propostas. Em seguida, deixamos que todos ficassem à vontade para escolher, dentre os textos, aqueles que mais lhes interessassem para leitura.

Assim, após a leitura dos textos os alunos optaram pela reportagem sobre filme "**Coração de Tinta**". Foi explicado aos eles que, posteriormente às discussões sobre texto selecionado, passaríamos um Filme, cujo título era o mesmo da reportagem, para que, em seguida, produzissem um resumo/sinopse. Os procedimentos da SD se deram da seguinte forma: apresentação da situação de produção do gênero e projeto de construção textual.

Após a etapa de **apresentação da situação**, os alunos deveriam elaborar um texto inicial que, após análise, ficaria arquivado para a autoavaliação e a refacção final. Os **módulos** constituíram várias "oficinas" de atividades com a intenção de permitir a apropriação do gênero, uma vez que a organização de tais oficinas formava um trabalho planejado sistematicamente com o objetivo de levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem que lhes permitam ler e produzir um determinado gênero de forma eficaz.

A construção da sequência didática em questão organizou-se em um total de oito encontros com duas aulas cada um, com diferentes atividades e exercícios organizados para permitir aos aprendizes a compreensão das condições sociais da situação e o valor das unidades linguísticas utilizadas, assim como a apropriação de operações de linguagem indispensáveis à produção de resumos cinematográficos.

A Sequência Didática

Módulo 01- Apresentação da situação e seleção do gênero textual

Iniciamos esta SD com a apresentação do gênero e da situação de produção para possibilitar ao aluno o conhecimento prévio ou ampliar conhecimentos já adquiridos sobre o gênero resumo/sinopse de filme. Para isso, apresentamos detalhadamente a proposta de trabalho que iríamos desenvolver, em conjunto, durante os vários encontros.

Para esse primeiro encontro, selecionamos os textos referentes ao filme para serem utilizados nas atividades de leitura, compreensão e análise

linguística, por exemplo, resenha cinematográfica, resumo/sinopse, capa do filme, o próprio filme e resenhas do livro que deu origem ao filme. Esses textos estavam veiculados em jornais e revistas de grande circulação, como se observa abaixo:

QUADRO 01: Textos abordados na SD sobre o filme

Textos	Gênero	Títulos	Nome dos Autores	Publicação/Circulação
Texto 01	Capa de Filme	Coração de Tinta	Cornelia Funke	Capa de DVD
Texto 02	Capa do livro	Coração de Tinta	Cornelia Funke	Companhia das Letras 2006
Texto 03	Ficha técnica do filme	Coração de Tinta	Desconhecido	Siteficial: http://www.inkheartmovie.com Estúdio/Distrib.: PlayArte
Texto 04	Resenha do livro	Coração de Tinta - O Livro Mágico	Luiz Fernando Cardoso	Companhia das Letras, 2006
Texto 05	Resenha do filme	Coração de Tinta	Cadorno Teles	http://www.inkheartmovie.com Estúdio/Distrib.: PlayArte
Texto 06	O Filme	Coração de Tinta O Livro Mágico	Cornelia Funke/ Direção: <u>Iain Softley</u>	Em DVD / Estúdio: Pley Arte

Módulo 02 - Reconhecimento do gênero textual resumo/sinopse de filme envolvendo leituras e produção inicial

Neste módulo desenvolvemos atividades de leitura e reconhecimento do gênero, com a intenção de que a turma fosse adquirindo, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero para que, a partir daí, pudessem empregar o conhecimento construído em suas produções finais.

Módulo 03- Reconhecimento e estudo sobre os elementos essenciais do gênero textual resumo/sinopse de filme

A partir da leitura, análise e apresentação dos textos, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Debate sobre o filme e dos textos lidos;
- Exploração da intertextualidade presente nos textos;
- Exploração das variantes linguísticas entre os personagens;
- Exercícios envolvendo análise das imagens, relacionando-as com o enredo do filme.
- Exercícios de reconhecimento da forma de composição, elementos linguístico-gramaticais e posicionamento enunciativo-discursivo do escritor e da tipologia empregada.

Após essa série de atividades, solicitamos que os alunos escrevessem um texto.

Módulo 04 - Escrevendo o gênero textual resumo/sinopse de filme

Neste quarto módulo, após leitura e análise dos textos anteriores, solicitamos uma produção do gênero proposto, na qual os alunos deveriam colocar em prática os conhecimentos elaborados nos módulos anteriores da SD. Vale lembrar que os textos tiveram como interlocutores apenas os próprios colegas e alguns professores da escola.

Avaliação dos resultados

No que diz respeito à construção e aquisição dos conhecimentos do gênero resumo/sinopse de filme, os resultados das análises das capacidades de linguagem referentes aos elementos constitutivos específicos do gênero resumo/sinopse de filme se apresentaram de forma positiva, comprovando o nosso posicionamento quanto ao ensino de LM por meio de SD.

Assim, conforme percentuais que seguem, verificamos que o trabalho desenvolvido com o gênero em questão, envolvendo as diversas propostas favoreceu o desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes ao gênero resumo, pois, nas produções escritas, 61,53% dos alunos reconheceram o gênero que está envolvido na produção textual; 69,23% identificaram os possíveis locutores/interlocutores e 53,84% identificaram o contexto de produção textual.

Ressalte-se que um número maior (76,92%) percebeu a finalidade ou objetivo pretendido do resumo/sinopse e 69,23% conseguiram perceber a imagem social representada pelos personagens do texto, além de elaborarem, a partir das imagens, a relação contextual com o enredo do filme, a identificação e caracterização dos personagens e escreveram o texto de forma adequada à estrutura e a forma de composição do gênero. Além disso, 76,92% identificaram as personagens apontando as relações existentes entre elas.

Do mesmo modo, sobre as capacidades discursivas, percebemos que todos os alunos elaboraram seus textos de acordo com a temática sugerida para o gênero de forma adequada à forma composicional e a sequência tipológica predominante. E, ainda, 76,92% organizaram o texto seguindo uma ordem cronológica dos fatos.

Quanto ao levantamento das diferentes opiniões críticas em relação ao filme, apenas 30,76% dos alunos conseguiram emitir algum posicionamento e 61,53% elaboraram relações intertextuais entre a sinopse do filme, as resenhas do livro que deu origem ao filme, os resumos e a autora ou outros livros que são citados nesse. Por conseguinte, nas atividades realizadas antes que os alunos assistissem ao filme, apenas 38,46% deles levantaram e checaram hipóteses relativas ao gênero.

Semelhantemente, ao observarmos o domínio pelos alunos das capacidades linguístico-discursivas, mais especificamente nas produções e refacções escritas, percebemos que 61,53% fizeram a escolha lexical apropriada ao gênero, conforme a situação de comunicação exigida. Do mesmo modo, 69,23% fizeram uso adequado de tempos verbais, bem como a revisão dos aspectos textuais e discursivos.

Quanto à construção da coerência (progressão dos conteúdos), percebemos que 84,61% dos alunos já dominavam; 76,92% fizeram uso de marcadores temporais e de lugar; sendo que todos utilizaram pronomes pessoais retos, demonstrativos e outros.

Assim, ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, observamos também que a principal dificuldade foi a de realizar relações intertextuais e relacionar as imagens com os fatos do filme; porém a grande maioria dos alunos conseguiu realizar a tarefa de forma satisfatória, fazendo a produção de forma proficiente do gênero textual resumo.

Considerações finais

De modo geral, considerando as categorias de análise, os alunos aprenderam os elementos ensináveis dos gêneros em estudo, relacionando-os à *infraestrutura geral do texto*, aos *mecanismos de textualização* e aos *mecanismos enunciativos*. Ao analisarmos os textos, observamos que a grande maioria dos alunos alcançou o domínio das capacidades de linguagem necessárias para a construção do texto, utilizando-se dos mecanismos de textualização.

Assim, comprovamos que o trabalho a partir de sequências didáticas, envolvendo o gênero textual resumo, torna-se uma excelente metodologia para ser trabalhada em sala de aula. Reconhecemos que ainda há muito que se fazer para que as práticas de produção escrita sejam excelentes, mas diante de tais resultados é possível concluir que os procedimentos teórico-metodológicos adotados (o ensino de língua materna por meio de sequências didáticas) mostraram-se bastante produtivos. Nessa direção, o trabalho específico com o gênero resumo/sinopse de filme contribuiu para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos letrados.

Referências

ANDRÉ, Marli. *Fundamentos da Pesquisa Etnográfica: Etnografia da Prática escolar*. Papirus, 2005.

BARROS-MENDES, A.N.N. *Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões*. PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado, 2005.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. IN: *Estética da Criação Verbal*, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo discursivo*. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ., 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Autentica Editora, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Enviado em 17 de fevereiro de 2011

Aprovado em 08 de março de 2011

PRODUÇÃO TEXTUAL: COMO O PROFESSOR PODE MOTIVAR SEUS ALUNOS À ESCRITURA DE NARRATIVAS

Claudia Sanches Moreira Osório*

claudiakids@terra.com.br

* Graduada em Letras (2005) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Mestrado (concluído em 2008) em Linguística Aplicada, autora de livros infantis, professora de redação e literatura no Colégio Província de São Pedro em Porto Alegre – RS.

Apresentação

Pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) avaliou o nível dos estudantes de quarenta países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências¹. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 250.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. Do Brasil, participaram 4.400 alunos. Os resultados mostram que grande parcela de indivíduos está concluindo o Ensino Fundamental sem conseguir compreender textos indicados nos primeiros anos escolares.

A metade dos jovens brasileiros está situada abaixo do grau um em uma escala de seis níveis, o que revela um fato embaraçoso: ficamos atrás de países muito mais pobres, como Tunísia e Indonésia. O péssimo resultado dos brasileiros nas três áreas avaliadas chama atenção no relatório. Marilurdes Zanini², professora doutora da graduação e pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá – UEM, assegura que não é somente a incapacidade de escrita dos alunos que é crítica, ela também evidencia a inaptidão para a interpretação. São necessárias, então, iniciativas capazes de viabilizar a superação dessa realidade.

Esta pesquisa, que se estruturou a partir das experiências da autora como professora de redação de uma escola particular de Porto Alegre, busca contribuir para a constituição de uma alternativa para melhoria do desempenho dos alunos na produção escrita.

² O estudo está publicado em <http://www.inep.gov.br> e <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 13 de novembro de 2007.

Durante o curso de Letras, uma colega e eu escrevemos um livro infantil, nosso primeiro, sobre duas bruxinhas que são convidadas a uma festa. São narradas duas versões, uma para cada personagem, sobre o acontecimento. O livro tinha, e tem, a proposta de ser levado às escolas com um diferencial: ser contado de forma dramática para crianças de 3 a 7 anos. Com esse novo desafio, descobri que podia contar histórias. Eu nunca havia contado histórias para uma plateia, e senti-me, no início, bastante insegura e desconfortável. Fantasiava-me de uma das personagens e, durante as apresentações, esquecia-me do constrangimento. Aprendi a lidar com a voz, postura, e também, a perceber quando e o que agradava aos pequenos. Esse aprendizado foi levado à sala de aula.

Mediante observação dos alunos durante as aulas de redação, observei que, ante a realização de algumas atividades como exercícios de compreensão textual, acionamento de conhecimentos prévios e elaboração de resumo, o resultado das produções textuais era muito mais positivo do que o alcançado em simples provas ou temas de casa. A partir de então, senti-me motivada a alterar o conceito de que “fazer redação é chato”, expresso por muitos alunos quando precisam colocar-se diante de suas ideias e transpô-las para o papel.

No mestrado, busquei avaliar o que já praticava em sala de aula. Minha orientadora, Vera Wanmacher Pereira, norteou-me para leituras essenciais e específicas para direcionar-me com o objetivo de avaliarmos as hipóteses de forma embasada e segura. Os recursos utilizados em sala de aula para provocar a motivação do aluno para a produção textual são, basicamente, a voz, para as entonações necessárias ao texto (previamente lido pelo professor, cujo contexto, deve ter relações com a proposta da futura produção textual) e desinibição para encenar (drama) algumas passagens do texto.

Caracterização da Escola

O colégio Província de São Pedro é uma entidade privada de ensino, não confessional, situado em Porto Alegre, no bairro Boa Vista, tendo, aproximadamente, 1300 alunos atendendo do berçário ao terceiro ano do Ensino Médio. Até a quarta série do Ensino Fundamental I, o sistema Montessoriano de ensino é priorizado. Grande parte dos professores tem mestrado ou está fazendo

Mestrado em suas áreas de atuação e alguns almejam o Doutorado, como esta pesquisadora. As famílias e os educandos provêm da classe média alta e acatam com satisfação a inclusão de pesquisadores no meio escolar, bem como inovações propostas pela direção.

Fundamentação teórica

O recorte teórico adotado na pesquisa sustenta-se, especialmente, em princípios psicolingüísticos que contribuíram para uma transformação na concepção dos processos de leitura e sua produção, a escritura. Partiu-se, então, do estudo da sequência da narrativa de Jean Michel Adam (1985) para se chegar à definição de quais aspectos embasam as análises dos gêneros textuais produzidos pelos informantes desta pesquisa. Estudos sobre os gêneros conto, histórias em quadrinhos, conto de fadas, notícia, carta e anedota, bem como de suas estruturas narrativas, foram também indispensáveis para fundamentar a realização deste trabalho.

Optou-se por apresentar, primeiramente, as formulações conceituais a respeito da leitura e da escritura de Kleiman (1992), Smith (1999), Poersch (1996), Brassart (1998), Da Costa (1994), Del Nero (1992) e Shanks, (1993) para delimitar os pressupostos que subjazem à noção de leitura e escritura, bem como de todo processo cognitivo envolvido na produção textual que compõe a primeira parte dos pressupostos teóricos, intitulada "Leitura-Escritura".

À luz das considerações de Marcuschi (2003), Bakhtin (2003), Rodrigues (2005), Kress (2003), Koch e Travaglia (2000), Jean Michel-Adam (1990), tratou-se, na pesquisa, dos "gêneros e tipos textuais". Nessa parte, o foco está nos conceitos de gênero textual e estrutura narrativa. Para revestir de precisão esta investigação, foram consideradas as teorias de Jean-Michel Adam para analisar e avaliar os resultados da pesquisa. Algumas definições, portanto, foram estabelecidas para abordagem pontual dos temas pertinentes ao trabalho.

Abordou-se, ainda, as possíveis relações entre situações de trabalho que incluíam estudos sobre conhecimento prévio, norteados pelos autores Kleiman (1989) e Poersch (2001), que são de grande relevância para esta investigação; em seguida, a síntese textual, pautados por Charolles (1991), Machado (2003), Grice, (1975), Poersch (2000) e Kintsch e Van Dijk (1978). Por fim, apresentou-

se uma abordagem sobre a motivação e a produção textual em sala de aula embasada em Bandura, (1989), Boruchovitch, (1993), Almeida (2005), Sisto (2001) e Bzuneck (2001).

Descrição da experiência

De acordo com os Parâmetros Curriculares do MEC, alunos do Ensino Fundamental II, de faixa etária entre 10 a 14 anos, devem ter como abordagem principal na matéria de língua portuguesa/ produção textual, a narrativa e seus gêneros. Como os sujeitos da pesquisa seriam alunos dessa idade, definimos alguns gêneros da narrativa: conto, notícia e um grupo de controle com gênero livre.

Uma narrativa pode aparecer em forma de conto, novela ou romance. Para que haja narrativa é necessário haver também um contador de história e uma história. Em relação aos componentes, a narrativa padrão, ou canônica, tem como partes essenciais, conforme Kleiman (1995, p. 17), “o cenário ou orientação onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; a complicação, que é o início da trama propriamente dita, e resolução, o desenrolar da trama até seu fim.” O contador de história, então, é o narrador. A história apresenta uma sequência de fatos (enredo), alguns personagens (que vivenciam os fatos) e o lugar onde os fatos ocorrem (espaço ou cenário). A pesquisa situou-se no âmbito do processo cognitivo da linguagem e caracteriza-se como um estudo da relação leitura/escrita tendo como foco o trabalho escolar com texto narrativo.

Para averiguar cientificamente a eficácia da metodologia utilizada pela professora/pesquisadora, foi necessário dar nomes às atividades de motivação empregadas em aula: TLO – Trabalho de Leitura Orientado e TLI – Trabalho de Leitura Individual, compreendido em dar o tema ou título da redação, distribuir as folhas e contar com a capacidade cognitiva do aluno.

Nas condições de produção, o TLO – Trabalho de Leitura Orientado, usado pela pesquisadora em sala de aula, é assim realizado:

- a) explicação aos alunos da finalidade do trabalho a ser realizado;
- b) entrega do texto fonte aos alunos;
- c) leitura dramatizada da narrativa pela aplicadora/professora;
- d) narração, pela aplicadora, de situações semelhantes vivenciadas;
- e) relato, pelos alunos, de situações semelhantes vivenciadas;
- f) discussão, na turma, sobre a situação, relacionando-a com a do texto;
- g) análise do tema e das situações relatadas;
- h) leitura silenciosa do texto pelos alunos;
- i) elaboração, pelos alunos, de um resumo do texto lido;
- j) produção textual com o tema do texto fonte.

Nas condições de produção, o TLI – Trabalho de Leitura Individual, a coleta de dados foi realizada, seguindo-se as etapas abaixo:

- a) explicação aos alunos da finalidade do trabalho;
- b) entrega do texto fonte aos alunos;
- c) solicitação aos alunos para que fizessem, individualmente, a leitura do texto recebido ou apenas citando-os;
- d) indicação, aos alunos, de possíveis gêneros da estrutura narrativa, escrevendo-os no quadro;
- e) produção de texto pelos alunos, com o mesmo tema do conto lido.

As avaliações obedeceram a critérios estatísticos tendo como objetivo verificar em que proporção o uso do mesmo gênero na leitura e escritura favorece a produção de textos mais positivos, tendo como parâmetro a sequência narrativa e, para isso, considerou-se a sequência narrativa padrão (canônica) tida como ideal por Jean Michel Adam (1985 e 1987):

- a) estado inicial (antes do processo);
- b) função que abre um processo (início do processo);
- c) processo propriamente dito (processo);
- d) função que fecha o processo (fim do processo);
- e) resultado - Estado final (após o processo).

Avaliação dos resultados

Levantados todos os dados da pesquisa e examinadas as hipóteses, os resultados apresentaram informações sobre o desempenho na escrita quando há trabalho de leitura orientada - TLO. Verificou-se ainda que, apenas ministrar o conteúdo ou estabelecer um título para produção textual, mesmo oferecendo como paradigma um texto fonte, não proporcionou resultado positivo. Em todas as situações em que foi empregado o TLO, ficou claro que ocorreu desempenho mais positivo em relação às sequências da narrativa do que quando os alunos trabalharam com a leitura individualmente (TLI).

Devemos considerar para a explicação da positividade dos resultados do Trabalho de Leitura Orientado – TLO, empregado pela pesquisadora em sala de aula, a compreensão textual, a ativação de conhecimentos prévios e o resumo, conforme explanado nos pressupostos teóricos da pesquisa. Ficou claro que esses componentes estão interligados e interatuam, proporcionando resultados positivos ao trabalho feito pela autora da pesquisa. No processo de reescritura do texto em forma de resumo, dá-se a compreensão textual. O sujeito faz a reconstrução dos pontos relevantes do texto base que ficaram registrados na memória e os amolda de acordo com seu conhecimento de mundo, conforme esclarece Kleiman (1992).

A pesquisa teve como objetivo principal examinar as relações entre a leitura e escrita, focalizando gêneros textuais que se caracterizam pela dominância de sequências narrativas. Propôs-se, ainda, comparar o uso, pelos alunos, de sequências narrativas na escrita de textos, de modo a verificar em que condições de produção os alunos apresentam desempenho mais positivo, no que se refere ao uso de sequências narrativas.

O apoio teórico foi baseado principalmente nas obras de Jean Michel Adam (1985, 1997), Marchuschi (2002), Kleiman (1992), Poersch (1996, 2001)

e Smith (1984, 1991, 1999), que examinam os diversos aspectos envolvidos no processo de leitura-escritura.

Considerando a obra de Smith (1991) "Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler", se o aluno não tiver a ajuda do professor, com leituras, debates ou discussões específicas a cada trabalho, e, caso não seja acostumado a viver a sós com seus pensamentos e sensações, se não tiver um interior com ideias organizadas e concretas, possivelmente, ao se deparar com um tema e uma folha em branco, perder-se-á no emaranhado de suas ideias, pensamentos e sentimentos.

Considerações finais

Considerando a positividade da avaliação dos dados, esta pesquisa corroborou o que se suspeitava: O TLO – Trabalho de Leitura Orientado influencia positivamente nas produções textuais dos alunos. Até mesmo os alunos que não têm afinidade com a matéria, procuram escrever. Após a escritura do texto, os alunos são convidados a ler para os colegas. No primeiro momento, muitos se intimidam, depois, participam das leituras. Mais tarde, já habituados com a prática, utilizam a entonação de voz e a encenação que são usadas pela contadora de história. Empolgados, muitos alunos produzem mais de uma narrativa em sala de aula e sentem prazer em lê-las para os colegas.

Certamente, toda a disposição para a produção textual foi acionada pelas etapas citadas na descrição desta experiência e comprovada nos dados da avaliação da Dissertação de Mestrado desta pesquisadora. Nas correções dos textos, dificilmente deparei-me com redações sem as sequências textuais necessárias à narrativa.

Ao encerrar um ciclo de matéria, sempre preparo uma Hora do Conto, geralmente de suspense e narro a história às turmas. Eles adoram e muitos alunos são estimulados a preparar também histórias para serem contadas aos colegas e até mesmo para alunos da pré-escola, na biblioteca do colégio (Anexos 3 e 4).

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa já estão concluindo o Ensino Médio e tenho informações, por parte de colegas professores, de que a grande maioria sente disposição para escrever e escreve com prazer. Muitos alunos, já

em outros estágios nos estudos, me abordam nos corredores do colégio, dizendo sentirem falta de minhas aulas. Para um educador, essa manifestação é melhor que qualquer título, pois é o reconhecimento de um trabalho que vem dando certo.

É possível fazer aos professores, de acordo com os resultados da pesquisa, algumas recomendações:

- O professor deve ter conhecimento sobre a estrutura da narrativa e tê-la como marca nos demais gêneros.
- Outro conhecimento é o de que, para o trabalho com gêneros diversos, deve se tomar um eixo linguístico como o da sequência dominante;
- Também importante é a relação entre o trabalho de leitura e a produção escrita;
- A compreensão do texto, no que se refere aos conteúdos e sequências, bem como a atividade de conhecimentos prévios, favorece a produção escrita;
- O resumo contribui para a compreensão do conteúdo e da estrutura do texto.

Após essas recomendações, é importante mencionar algumas sugestões:

- Se o objetivo é a organização do texto, torna-se indispensável um trabalho voltado às sequências, especialmente as dominantes;
- Sugere-se que o trabalho seja feito com gêneros diversos, mas de uma mesma sequência dominante, de modo que o aluno perceba a diferença entre gênero e tipo;
- No que se refere à compreensão textual, sugere-se o trabalho realizado nesta pesquisa, tendo como base o conteúdo e o gênero, a leitura dramatizada, o levantamento de situações similares e a exposição de possíveis formas de introdução de um texto.

Finalizo, expondo que é extremamente gratificante ver que os alunos descobrem que não são incapazes de transpor suas ideias para o papel - e de forma criativa, sentindo-se seguros para enfrentar variados públicos ao narrar suas criações literárias.

Referências

- ADAM, J-M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan, 1985.
- _____. *Types de séquences textuelles élémentaires*. Pratiques n. 56, dec. 1987.
- _____. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.
- _____. *Les textes: types e prototypes*. Paris: Mathan, 1992.
- BAKHTIN, M.M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. Tradução de P.Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, Adair. *Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, N. 37, 2001, p. 7-23.
- _____. *O conceito de gênero textual/discursivo: teorias versus fenômeno*. Curitiba. Anais CELSUL. Curitiba: UFPR, 2003.
- BRASSART, Dominique Guy. *Enseigner/apprend à lire/écrire dès textes épistémiques: em license de sciences de l'Education*, . Lidil , n.17, 1998, 139-152.
- BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis:: Vozes, 2001.
- BZUNECK, José Aloyseo. *O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional no aluno*. Revista Educação e Ensino. USF, n.1, jan.-jun. 2001, p. 7-18.
- DA COSTA, Newton. *Ensaio sobre os Fundamentos da Lógica*. Hucitec: São Paulo, 1994.
- DEL NERO, Henrique. *O problema da Mente na Ciência Cognitiva*. Coleção Documentos. Série Ciência Cognitiva. São Paulo: IEA:USP, 1992.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc., 1985.
- GORSKI, Edair. *Ordenação: continuidades e rupturas*. In.: CABRAL, L.G; GORSKI, E. *Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore G.V.e TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

MACHADO, Anna Raquel. *Gêneros textuais e ensino*. In: DIONÍSIO, A. P., et al. (Org.). *Revisitando o conceito de resumos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. 2002. In.: KARWOSKY, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *A coerência textual*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1996. Col. Repensando a Língua Portuguesa.

_____. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. Recife: UFPE, abr., 1984.

_____. *Gêneros Textuais e Ensino*. In: DIONÍSIO, A.P., et. al., (Org.). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. Caderno Mais: Folha de São Paulo, 30 dez. 2001, p. 24.

POERSCH, José Marcelino. *Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura*. Veritas, n.35 , 1979, p. 77-89

POERSCH, José Marcelino; SMITH M.; KESSLER, M. ET AL. *Leitura e escritura: faces distintas, embora intimamente associadas ao processo comunicativo*. Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador: FINEP: UFPA,1996.

POERSCH, José Marcelino. *A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.36, n. 3, set. 2001, p. 401-407.

RAHAL, Claudia Belmonte. *Superestrutura da notícia: marcas da moldura ativas na leitura e na escritura*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, R.H. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In.: MEURER, J.L. et al., (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAVIOLI, F.P.; FIORIN, J.L. *Para entender o texto*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, V.L.P. *Forma e função nos gêneros de discurso*. Alfa, n. 42, 1997.

SHANKS, D. *Breaking Chomsky's rules*. *New scientist*, 1993, p.1-5.

Van DIJK, T. A. *La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. *Reading like a writer*. Victoria: Canada: Abel Press, 1984.

_____. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SWALES, J. *Genre Analysis. English. In Academic and Research Settings*. Cambridge: UK: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. *Qu'est-ce que le structuralisme?: Poétique*. Paris: Éditions Du Seuil, 1973.

Enviado em 21 de fevereiro de 2011

Aprovado em 08 de março de 2011

Anexos

Anexo 1

Produções textuais de alunos da 5ª Série/2010 com Trabalho de Leitura Orientado - TLO

A Galinha

A galinha é um bicho que tem dois pés. Ela tem asas, mas não sabe ou tem preguiça de voar! O "marido" da galinha é chamado de galo. A galinha choca seus ovos enquanto o galo só fica paquerando!

Os filhotes da galinha são chamados de pintinhos, ela tem uma prima que se chama galinha - de - angola. Ela é preta com bolinhas brancas muito estilosa! A galinha come "pipoca crua", ou seja, milho e minhocas! Pena que a vida dela é pequena, porque logo que nasce vai para panela!

Martina T: 53

A Tartaruga

A tartaruga é um bicho de quatro patas que tem casa própria, e não paga prestação e nem aluguel. Ela é lerda, lerda, muito devagar, mas na disputa lebre versus tartaruga sempre leva a melhor! O marido da tartaruga se chama tartaruga, também.

A tartaruga sempre parece que masca chiclete porque quando come a saladinha dela, fica babando,

igual meu irmão quando vê mulher bonita! Quando tem encrenca na floresta é só encolher as mãos e os pés, e vira um apê legal com play e TV.

André T: 51

A Barata

A barata, a professora me ensinou que é um inseto que é invertebrado e transmite doenças, por isso eu não entendo a música "A barata diz que tem", que diz que a barata fala que tem saia, coisa que nunca aconteceria porque nas lojas de roupa, eu nunca vi barata indo comprar, roupa nem vi saia do tamanho B (de barata).

Mas para mim, barata é só um bichinho nojento que mora no esgoto e, às vezes voa, e vive me dando susto quando aparece no estacionamento do meu, prédio. Enfim, juntando a minha explicação e a da professora, sabemos que baratas são insetos nojentos e que adora me assustar!

Carolina Passos T: 50

Relógio

O relógio é uma coisa que fica lá pendurado na parede. Também só serve para atrapalhar. Quando queremos que o tempo passe rápido, ele não ajudou! Fica lá parado, nos encarando com os ponteiros com preguiça.

Um dia perguntei para o meu pai pra que servia o relógio. Ele me disse que era para as pessoas se organizarem. Já a minha mãe disse que era para saber o horário de tirar o bolo do forno. Minha vó tem um relógio, cuco. Pobre daquele passarinho, sempre saindo e entrando da casinha! Meu vô disse que é para dizer o horário do remédio.

Mas qual será o verdadeiro relógio?

Eu acho que é para dizer a hora de dormir e de brincar! Ainda não sei ver as horas. Mas a professora vai me ensinar!

Pedro Pereira T: 50

Anexo 2

Releitura produzida em sala de aula após Trabalho de Leitura Orientado – TLO

Rapunzel

Rebeca era uma menina muito vaidosa e alegre, mas tinha um complexo: seus cabelos não eram como ela gostaria. Eram ralos, finos e curtos. Demoravam uma eternidade para crescer. Fazer o que, né? Genética é genética! Mas Rebeca não se fez de rogada, foi a um cabeleireiro colocar “Megahair”. Escolheu a cor, o tipo de cabelo e pronto: saiu felicíssima de lá! Até arrumou um namorado, de tão segura de si que estava. Ele apelidou-a de “Minha Rapunzel” e conquistou seu coração.

Rapunzel adquiriu o estranho hábito de escovar seus longos cabelos na janela de seu apartamento. Maurício, seu amado, que era muito aventureiro, resolveu subir no apartamento de Rebeca pelo cabelo para chegar mais rápido, pois não via a hora de beijá-la.

- Ei, segura aí que eu dou um jeito por aqui! É apenas um andarzinho, lindinha! - falava Maurício em tom de brincadeira.

Ela ria muito da loucura do rapaz e nem se deu conta de que os longos fios do megahair eram colados, portanto, frágeis.

Eis que quando estava quase chegando, o megahair não aguentou e soltou-se. “BUMMM!” Imagina se cabelo aguenta o peso de uma pessoa! Maurício caiu na calçada, de costas, com todo aquele cabelão sobre a cabeça. Era cabelo na boca, nos olhos, na roupa... Parece trágico, mas não é. Rebeca desceu e encheu o rapaz de beijos e abraços.

- Ai, que vergonha! Como não me dei conta disso? - dizia ela muito sem graça.

- Deixa pra lá e me ajude a levantar! Tô com tudo danificado aqui atrás! Kkkk! Ria e resmungava Maurício.

Depois deste incidente, ela contou o porquê usava aplique e ele disse a ela que “era pura coisa da cabeça dela”.

- Tá certo, estava bonito, mas não era seu, poxa! Nada é natural aí... - disse o rapazote.

Bom, eles ainda estão namorando mesmo sem o cabelão de Rebeca.

Bianca Muller Alves, T.50/2008

Anexo 3

Produção textual: Notícia – Grupo de controle TLO – Trabalho de Leitura

ANEXO 8 – Produção textual NTLO 05

Título: Senhora Toma Sustos ao Ver homem nu em janela

Um padreiro que queria pegar um pão na janela estava nu pois já ia entrar no banco mas ele não esperava que a porta de sua casa iria bater e uma vizinha ia ligar para a polícia e todas as outras vizinhas albariam.

A Senhora acusa o homem de abuso sexual e o caso dele é analisado pela polícia.

Ele responderá ao processo de abuso sexual e se seu caso for alado como verídico ele terá 5 anos de prisão.

Após a Senhora ter chamado a polícia, chegaram policiais, repórteres, amigos, vizinhos, todos para saber do acontecido.

Os repórteres entrevistaram ela e ela contou tudo o que havia acontecido nas do país e entrevistaram a Senhora contou outra versão como vizinhos não tinham entendido nada e alguns viam o homem nu. Teste muita e a falta da Senhora. Como o homem não tinha nenhuma testemunha e nenhum advogado, etc. Foi preso por 5 anos.

Reportagem policial com sequências Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5

Anexo 4

Produção textual: Notícia – Grupo de controle TLI – Trabalho de Leitura Individual

ANEXO 6 – Produção textual do gênero notícia NTLI

Título: Homem suspeito de atentado ao poder

[O]ntem no condomínio Primavera na zona Sul de Porto Alegre foi acusado de assédio sexual a uma senhora de 71 anos que chamou a polícia. O suspeito disse que tudo era um mal entendido, que ele iria tomar banho mas sua mulher tinha se adiantado e recebeu tomar café. Foi laçada e não pôde que viria até certo e fechou a porta.

O delegado não aceitou a história de tomar café e pensou que se assediava a sua mulher também. O suspeito que não poderia publicar o seu nome terá prisão preventiva por 2 semanas.

* Núcleo - accional SA1 - SA2 - SA3.

* 20 núcleo - SA3 - SA1 - SA2

* 32 núcleo - NÃO PRONUNCIADO (B)

Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5

ENCAIXE E DESENCAIXE MORFOLÓGICO POR MEIO DA FILOLOGIA: RELATO DE UMA RELAÇÃO ANALÓGICA

Érica Santos Soares de Freitas*
ericafreitas@usp.br

André Luiz Ming Garcia**
andrelunar@gmail.com

*Doutoranda da Universidade de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

**Mestrando da Universidade de São Paulo.

Apresentação

Este trabalho tem um caráter multidisciplinar e se justifica frente aos desafios enfrentados pelas instituições educativas no mundo contemporâneo. Objetiva compreender a relação do jovem com as palavras de sua língua. É consensual e notório que a educação, de modo geral e sob um sem-número de aspectos, atravessa grave crise (fenômeno sabiamente identificado há cerca de meio século por Arendt, 2005, e atualmente atestado por uma multiplicidade de estudiosos, entre os quais Aquino, 1999 e Cury, 2010); verdade esta que, por sua vez, vê-se comprovada acirradamente no âmbito do ensino de língua materna. Sabe-se que cada vez mais cidadãos apresentam menos domínio da norma culta de sua própria língua, o que é percebido de modo mais contundente pelos profissionais da educação (MOTTA, 2006; TAGLIANI, 2006). Entre estes últimos, há também muitas dúvidas e dificuldades em relação ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, principalmente, as referentes a tópicos gramaticais morfológicos, como etimologia, ortografia e formação de palavras. Assim, a pesquisa proposta analisará uma metodologia de ensino de língua baseada em estudos filológicos. Para este relato, delimitamos a formação de palavras portuguesas derivadas por prefixação e sufixação com a raiz $\sqrt{ced-}$ e de seu particípio *cessus*, que gera a raiz $\sqrt{cess-}$. Tendo em vista que uma mesma raiz pode adquirir novos sentidos por meio das derivações, observaremos a construção feita por alunos do segundo ano do Ensino Médio, em duas escolas, por meio da analogia com formações, propostas por Viaro (2004), da raiz $\sqrt{grad-}/\sqrt{gred-}$ e de seu particípio *gressus*, que origina a raiz $\sqrt{gress-}$. A análise dos dados seguirá as orientações metodológicas que privilegiam o processo.

Caracterização da escola

O Colégio São José, escola particular situada em São Bernardo do Campo, São Paulo, caracteriza-se por sua proposta básica de oferecer ao seu alunado a oportunidade de uma formação humanística integral, calcada nos eixos da formação física, social, humana e cristã. Considera-se o aluno um sujeito agente de sua própria educação, num sistema construtivista e sociointeracionista que valoriza suas crenças, experiências, conhecimentos de mundo, emoções e opiniões. Oferece cursos de Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.

Os educandos pertencem, em geral, à classe B e, em termos de faixa etária, correspondem ao esperado nos níveis em que se encontram. A escola é de porte mediano e as classes comportam turmas de por volta de vinte a trinta alunos, como a turma do primeiro ano do Ensino Médio na qual a atividade a que nos propomos relatar desta feita foi conduzida: duas turmas, uma com 29 e outra com 31 alunos entre 14 e 16 anos.

Fundamentação teórica

Cada vez mais cidadãos apresentam menos domínio de sua língua materna em seu sentido mais amplo, aquele que inclui suas diversas variantes e o seu uso, procedendo ao seu emprego nos contextos e formas cabíveis; foco especial deve ser lançado, neste ínterim, sobre a questão da norma culta (*IBIDEM*).

Há de se relevar que a gramática normativa, eixo da prática de ensino de línguas desde a Antiguidade, prescreve um amplo espectro de regras cujo acolhimento é considerado, ainda que extraoficialmente, obrigatório quando da escritura, por exemplo, de tratados linguísticos de qualquer feitio, inclusive os que versam sobre formas coloquiais da linguagem, e para a redação, inclusive, deste relato de experiência. Verdade a ser reconhecida, porém, é que, como estudo linguístico, carece de neutralidade. Desconsidera a fala espontânea, a constante mutabilidade da língua por meio da realização de atos de fala individuais, as variações linguísticas; não investiga a origem nem os desdobramentos possíveis do fenômeno sobre o qual se debruça.

É mister ainda salientar que o erro reside, como nos lembra Bechara (1998), em endossar a visão da variante descrita pela gramática normativa como opção exclusiva (e, adicionamos, impraticável) de uso da língua, como a própria língua em sua totalidade histórica. É assim que Neves (2002, p. 231), Possenti (1996), Câmara Jr. (1986) e Tavaglia (2001) defendem o ensino da gramática normativa como forma de ofertar ao aluno *também* o conhecimento da variedade culta (e escrita) da língua e a dele advinda capacidade de adequação a contextos e situações que lhe permitam "ocupar posições na sociedade", pelo prestígio, papel social e indiscutível condição de veículo de parte considerável da produção cultural associados à norma culta da língua.

O ensino de Português deve permitir, portanto, que o aprendiz se torne poliglota em sua própria língua (cf. BECHARA, 1998), em vez de tentar forçar nele o abandono de seu falar espontâneo. Trata-se de somar, e não de substituir, e de orientar quanto aos usos. E, mais que isso, trata-se de ensinar gramática em seu sentido mais amplo, não apenas restrito à esfera da morfossintaxe sincrônica. Tem-se, aqui, um espaço profícuo para a intervenção do docente crítico. Como afirma Perrenoud,

a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (PERRENOUD, 2002:13)

Infelizmente, não são poucos os docentes e aprendizes que chegam ao ponto de confundir a língua, esse gesto humano de tão alta complexidade, com uma gramática sincrônica. Ignoram-se aspectos fundamentais da língua e de seu desenvolvimento, principalmente os referentes a tópicos gramaticais do escopo da morfologia histórica, como etimologia, ortografia e formação de palavras, áreas do saber a que se tem acesso quase que apenas nas faculdades de Letras, como se não constituíssem fontes de insumos de ampla utilidade em salas de aula de português no ensino escolar.

Tendo como base essas reflexões, devemos salientar que, durante o curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ministrado na Faculdade

de Educação da Universidade de São Paulo pela Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira, em 2003, houve a possibilidade de refletirmos novamente sobre como o ensino da gramática por meio da metalinguagem era abstrato para o aluno, muito longe de sua realidade.

Acreditamos que, com o uso do conceito de atividade epilinguística, pode-se mudar o conceito de ensino de língua, pois ele opera uma reflexão sobre seus recursos “de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um **uso** eficiente da linguagem verbal” (SEMEGHINI-SIQUEIRA & BEZERRA, 2007). Portanto, as várias atividades epilinguísticas desenvolvidas durante o curso referido foi proposto a nós o desenvolvimento de um saber mais contundente, visto que a partir da compreensão do termo, pudemos aplicá-lo de modo a explorar com os discentes a prática da observação não somente do texto, mas também de sua compreensão, a fim de explorá-lo em suas distintas possibilidades de realização, muito além dos limites da atividade meramente metalinguística.

Descrição de experiência

Para iniciarmos a matéria “Morfologia”, pensamos em uma atividade que funcionasse como um aquecimento para o que lhes ensinaríamos em seguida (morfemas do português), um momento introdutório para capturar o que há de interessante no assunto, afinal, o que são os *trailers* senão um aquecimento para a plateia prestar atenção; as entradas num restaurante, uma preliminar de uma refeição; a aplicação desta atividade, um aquecimento para o cérebro. Assim, a atividade aqui relatada introduziu os alunos ao estudo morfológico das palavras portuguesas, sem que percebessem que estavam observando os morfemas do português, ou seja, excluindo-se as nomenclaturas de raiz, radical, afijos, derivação etc. Para isso, portanto, e para que desenvolvessem um maior domínio da ortografia do português, pensamos em uma atividade epilinguística com o objetivo de sanar suas dúvidas e dificuldades prévias, além de lhes mostrar a aplicação, de fato, do aprendizado da gramática. Logo, montamos um exercício, num primeiro momento, com foco:

- na compreensão do jovem com sua língua;
- na interpretação;
- na morfologia portuguesa.

Para possibilitar ao jovem a compreensão e funcionamento de sua língua, e não de uma teoria descritiva desse sistema linguístico, evitamos a aplicação imediata da normatização da gramática e da ortografia para que o aluno possa obter um conhecimento prático e lógico de sua língua, e não apenas técnico, para melhor interpretação, correção, clareza na leitura e na produção textual.

Nosso âmbito de pesquisa é filologia românica, mais precisamente sufixação; para a atividade, adotamos um texto extraído de Viaro, 2004. Apesar de várias gramáticas informarem sobre a impossibilidade de se ensinar português por estudos diacrônicos, percebemos que, a despeito da disseminação dessa linha de pensamento, há, sim, possibilidade para tal feito.

O livro é dividido em várias partes, as quais explicam as diversas origens do português. Com o objetivo de tornar a leitura mais agradável, a primeira parte da obra é composta por uma narrativa sobre Numásio (p. 50), um pastor do século VII a.C., cujas ações quotidianas serão marcadas por raízes que originaram palavras no português, e os empréstimos linguísticos obtidos de outras línguas, assim como os substratos, adstratos e superstratos. O início da história apresenta Numásio caminhando; o autor nos mostra que essa ação tão simples era indicada por meio de dois verbos latinos: *gradi*, com a raiz $\sqrt{grad-}$, e *cedere*, cuja raiz é $\sqrt{ced-}$. Origina-se da primeira um alomorfe apofônico, $\sqrt{gred-}$, que gera ainda outra raiz de seu particípio, *gressus* > $\sqrt{gress-}$. Em seguida, mostra-nos várias palavras portuguesas com essas raízes, relacionando-as ao sentido primitivo, "andar", dividindo-as em três blocos:

- $\sqrt{gress-}$ (congresso, ingresso),
- $\sqrt{gred-}$ (progredir, ingrediente),
- $\sqrt{grad-}$ (grau, graduação).

Primeiramente dividimos as quatro classes em cinco grupos, de quatro a cinco alunos, resultando em vinte grupos. Depois, a cada grupo foi distribuída cópia das páginas 50 e 51 do livro referido, que contém a história dessas raízes e, ao final da segunda página, inicia-se outra história por meio das raízes $\sqrt{ced-}$ e de seu particípio *cessus*, que gera a raiz $\sqrt{cess-}$. O último parágrafo está incompleto, pois continua na outra página; assim, depois da leitura do texto em voz alta, com indicações e explicações morfológicas como prefixação e sufixação, sugerimos que continuassem o texto, seguindo o mesmo estilo do autor, ou seja, um texto metalinguístico que contivesse palavras portuguesas com essas raízes. Com o objetivo de auxiliar a interpretação, distribuímos dicionários para que consultassem o significado das palavras encontradas.

Num primeiro momento, percebemos que alguns acreditavam ser muito fácil, comentando que iriam achar todas as palavras no dicionário; outros já indicavam que compreenderam a dificuldade do exercício: deveriam pensar primeiramente em prefixos que pudessem ser combinados com aquelas raízes e tivessem sentido em português.

Após cinco minutos, já com os grupos organizados, explicamos novamente a proposta, dando-lhes a dica para analisarem e interpretarem os prefixos e sufixos dados como exemplo por Viaro nas raízes $\sqrt{grad-}$, $\sqrt{gred-}$ e $\sqrt{gress-}$. Além disso, seguir o estilo do autor significava explicar as palavras e a alteração que os outros morfemas traziam para as raízes, conforme feito no texto de Viaro (2004), tornando-se a maior dificuldade dos alunos.

Alguns grupos produziram o texto durante a aula, outros somente encontraram as palavras com a mesma raiz. Um deles teve bastante dificuldade, e não conseguia fazer a analogia para encontrar palavras suficientes a fim de produzir seu texto, portanto a docente os auxiliou, mostrando-lhes os morfemas básicos (raiz e alguns sufixos combinatórios) e, assim, conseguiram associá-los a alguns prefixos, obtendo um grande número de palavras (ceder > cessão; proceder > processo/procissão; retroceder > retrocesso; acesso > acessório).

Avaliação dos resultados

Alguns grupos gastaram cerca de dez minutos para a recolha das palavras; outros, mais organizados, cinco minutos: enquanto uns pensavam nas

palavras, outros já as buscavam no dicionário, anotando-lhes o significado. Houve grupos que demoraram bastante, pois alguns alunos debruçaram-se sobre a atividade, enquanto outros não a fizeram. Nesses casos, conversamos com esses alunos e percebemos que a dificuldade estava na interpretação do exercício e da lógica cobrada. Para eles, explicamos novamente e demos alguns exemplos para que entendessem o que lhes fora solicitado.

Os instrumentos de avaliação consistiram de três itens: observar a quantidade de palavras encontradas; grau de derivação das palavras encontradas (primitivas e derivadas); e coerência e analogia do texto produzido com o texto original.

O resultado das vinte atividades realizadas foi muito proveitoso, visto que nenhum grupo confundiu a ortografia, por exemplo, das palavras com o radical $\sqrt{cess-}$ ("s" e "ç": processo, acesso, retrocesso, acessório, recesso). Houve também analogias interessantes, feitas por interpretação, como um grupo indicou: "vários verbos em $\sqrt{ced-}$ possuem substantivos em $\sqrt{cess-}$ (proceder / processo, retroceder / retrocesso), então palavras desta mesma família são sempre transformadas de $\sqrt{ced-}$ para \sqrt{cess} , professora?"

Um grupo buscou em outros dicionários o significado das palavras e, dentro de sua microestrutura, apontou verbetes e conclusões interessantes, não esperados no desenvolver da atividade; encontraram "procissão" (radical alterado por metáfora), cujo radical é um alomorfe de $\sqrt{cess-}$ > $\sqrt{ciss-}$, e depois indicaram em seu texto: "palavras tão diferentes, como processo e procissão, podem se unir por meio da etimologia, ficando mais lógico o significado de ambas: andar para frente – uma abstrata e a outra concreta".

Considerações finais

Com os resultados obtidos, percebemos o quão importante é o papel do professor de português para "desmistificar" a língua, trazendo-a mais próxima do aluno, sem todos os percalços e teorias que mascaram, muitas vezes, aquilo que já sabem. Assim como nós tivemos a oportunidade de entender o trabalho com a linguagem de modo diferente, pelo acesso ao conceito *epilinguístico*, devemos proporcionar aos alunos esse novo olhar, a fim de que possam solucionar seus próprios problemas, pensando, refletindo.

O foco na ortografia, por sua vez, tem como alvo angariar, aos aprendizes, possibilidades de expressão escrita correta e de acordo com a norma culta em contextos sociais em que esta é cobrada ou mesmo exigida (exames vestibulares, escritos acadêmicos, cartas de apresentação na busca de empregos, sociabilização através de correio eletrônico, preenchimento de protocolos e formulários oficiais etc.)

Convém sublinhar os resultados especialmente positivos desse trabalho envolvendo linguística diacrônica, incomum em salas de aula brasileiras, ao permitir e estimular a construção de um saber sobre a língua a partir do resgate de aspectos de seu próprio desenvolvimento histórico. Além disso, o estímulo à pesquisa em sala de aula visou a contribuir para a formação de um alunado autônomo, capaz de aprender a aprender, de aprender a buscar conhecimentos e lidar com eles de maneira crítica.

Referências

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, nº 2. São Paulo: FE-USP, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext> Acesso em 7 de abril de 2011.

ARENDT, H. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educação & Sociedade*, vol. 31, nº 113. Campinas: Unicamp, 2010. pp. 1089-1098.

CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOTTA, V. R. A. Língua culta padrão: um intertexto entre poder e lugar social. *IN: Linguagens e cidadania*. Santa Maria: UFSM, ano 8, n. 1, JAN-JUN 2006.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. Atividades Epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. V Seminário "Ensino de língua e literatura. In: *Anais do 16º COLE (Congresso de leitura do Brasil)*. Campinas: ALB, 2007. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf> Acesso em 7 de abril de 2011.

TAGLIANI, D. C. O papel da escola no conflito linguagem e estruturas sociais. In: *Linguagens e cidadania*. Santa Maria: UFSM, ano 8, n. 1, JAN-JUN 2006.

TAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIARO, M. E. *Por trás das palavras; manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo, 2004.

Enviado em 11 de abril de 2011

Aprovado em 29 de maio de 2011

LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: OS CLÁSSICOS EM CENA

Lígia Aparecida Favalessa*
favalessa@seed.pr.gov.br

Dulce Elena Coelho Barros**
decbarros@uem.br

*Graduada em Letras, professora especialista do Colégio Estadual Pedro Fecchio
– São Tomé – PR.

**Graduada em Letras, professora doutora da Universidade Estadual de Maringá
(UEM) – Departamento de Letras – Maringá – PR.

Apresentação

Buscando atender a necessidade de conceber a leitura como algo dinâmico e transformador, elaborou-se o material didático-pedagógico a partir do qual foi possível levar a cabo a experiência aqui registrada. Cumpre salientar que esse material resulta do desenvolvimento do projeto (PDE/UEM¹), elaborado sob a orientação da professora doutora Dulce Elena Coelho Barros, que se intitula: *Leitura na escola: hábito e prática social*.

Em linhas gerais, pretendemos destacar do percurso percorrido até aqui, a saber, elaboração e desenvolvimento do projeto PDE/UEM, produção do material didático-pedagógico, bem como a aplicação direta desse material em sala de aula, durante o período denominado de intervenção pedagógica, o processo dinâmico e operatório que emerge da interação dos sujeitos leitores e que, via de regra, leva à constituição sociodiscursiva dos textos.

Diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que a escola possui um papel importante na promoção do hábito da leitura é que a experiência aqui retratada volta-se para a questão do ensino da leitura dos clássicos em sala de aula. Ao longo deste relato, atenta-se para a necessidade de se desenvolverem estratégias de leitura à luz de uma perspectiva interacional e socioconstrutiva, que envolva, a um só tempo, aluno,

¹ Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Paraná/ Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação/Universidade Estadual de Maringá (Pr).

professor e texto. Não esqueçamos que toda a atividade de linguagem se faz por meio de textos, sejam eles orais ou escritos.

Voltarmo-nos para as questões que envolvem ensino-aprendizagem de leitura é algo instigante e indispensável, já que os primeiros anos da vida escolar do aluno são dedicados ao aprendizado da leitura. Formar, por meio da leitura crítica e engajada, indivíduos que questionem a realidade, buscando, assim, transformar a sociedade num ambiente mais justo, vem despontando como um desafio e algo extremamente desejável por parte de professores e educadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70), elaborados para orientar a prática pedagógica, destacam como um dos objetivos das atividades de leitura justamente a formação do leitor competente, ou seja, aquele que “é capaz de ler nas entrelinhas identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”.

No entanto, a escola, como formadora de leitores, tem recebido muitas críticas devido ao procedimento rotineiro de trabalho com a leitura. Nos livros didáticos utilizados, não raro, a unidade destinada à leitura é composta apenas por um pequeno texto. Muitas vezes, trata-se de um fragmento de texto literário, incompleto, portanto, sob o ponto de vista de sua significação, um questionário e um ponto gramatical. Tais procedimentos acabam por tornar a leitura enfadonha e insignificante para o aluno, uma vez que a prioridade, na maior parte das vezes, é o ensino de regras gramaticais desvincilhadas dos seus aspectos funcionais. Gostaríamos de ressaltar, aqui, a crítica antiga que incide sobre o fato de a escola usar o texto apenas como pretexto para o ensino da gramática.

No que diz respeito à leitura literária, nossa experiência evidencia ser preciso desenvolver em nosso aluno capacidades leitoras que extrapolem os limites da simples periodização dos estilos de época e da caracterização dos seus principais autores. Devemos também ensiná-los a centrar suas atenções na constituição do texto, pois, conforme assegura Lajolo (1982, 95), o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético.

Caracterização da Escola

A escola ocupa um espaço privilegiado na vida de todos nós. Ela influencia na construção de nossas identidades e projetos de vida. Pensando nisso, implementamos o projeto PDE/UEM no Colégio Estadual Pedro Fecchio – Ensino Fundamental e Médio – São Tomé: Paraná. A unidade educacional pertence ao Núcleo de Educação de Cianorte (Pr). O Colégio atende dezesseis turmas dos períodos matutino, vespertino e noturno, sendo o período noturno composto por turmas do EJA. Os professores são, na maioria, do quadro próprio do magistério (efetivos); todos possuem curso de especialização nas áreas em que atuam. A escola atende cerca de quatrocentos e oitenta alunos. A maior parte da clientela da escola é oriunda da zona urbana, tem faixa etária entre 10 e 15 anos e poder aquisitivo médio e baixo. Cerca de trinta e dois por cento dos seus alunos provêm da zona rural, os quais se beneficiam de transporte escolar fornecido pelo Estado para ter acesso à escola. Grande parte desses alunos é oriunda de família de pais assalariados, porcentageiros ou trabalhadores temporários. Um número menor de alunos pertence a famílias que dispõem de uma pequena propriedade rural da qual tiram o seu sustento. No entanto, a clientela do período vespertino apresenta um número maior de alunos com baixo poder aquisitivo.

A turma em que o projeto foi implementado, a oitava “c” do período vespertino, é composta por trinta alunos, regularmente matriculados, de faixa etária entre 13 e 15 anos. Desses alunos, a metade reside na zona rural e apresenta um poder aquisitivo baixo, mas todos dedicados ao aprender. Avalia-se que a turma participou ativamente de noventa e cinco por cento das atividades propostas, do início ao término da intervenção pedagógica. Cumpre salientar que algumas dessas atividades foram desenvolvidas no contraturno, o que não alterou o ritmo de participação dos alunos. Muito pelo contrário, eles se dedicaram com afinco às atividades propostas, demonstrando uma maior maturidade leitora ao final de cada uma delas.

Fundamentação teórica

Os princípios teóricos que norteiam a experiência aqui relatada estão pautados em estudiosos que vêm discutindo e apontando caminhos alternativos para o ensino da leitura, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados justamente para orientar as práticas pedagógicas de professores e professoras.

Sabe-se que a escola não deve direcionar seu trabalho apenas para o ensino da leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de viver em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido, continuar o processo de aprendizado e apresentar, ao longo da vida, um bom desempenho na sociedade.

Nesse sentido, compreende-se que a leitura é um processo que não se restringe ao âmbito escolar. No entanto, não deve ser encarada como o único meio para obtenção de conhecimentos. Mais do que isso, ela deve ser uma prática usada por todos no convívio humano, junto ao meio social. Entretanto, observa-se que, em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir de influências de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas de leitura. Daí a necessidade de se impingir uma renovação nas instituições escolares, tornando-as capazes de repensar o ensino e de buscar uma nova dinâmica de leitura, voltada, principalmente, para suas mais diversas interconexões e alcance social, não se detendo apenas na busca de novos conhecimentos. Desse modo, será possível despertar no aluno o prazer de ler, aos nossos olhos, suporte fundamental da atividade de leitura.

Sobre essa questão, Lajolo (2004, p.107) sugere a seguinte ponderação:

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens. Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente.

Conforme destacam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), o trabalho com textos literários, que deve ser feito ao longo de todos os períodos de escolarização do educando, potencializa uma prática diferenciada da oralidade, leitura e escrita.

É necessário considerar o papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem do texto-literário na escola. Nesse contexto, podemos definir leitura como um processo de produção de sentidos que acontece a partir das interações sociais e dialógicas entre o leitor e o texto. O leitor se torna coautor do texto, pois produz sentido, está dialogando com o autor, com outros textos lidos, com o contexto de produção, de leitura e com os intertextos.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (2006, p.26) registra-se que:

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento de mundo.

Compreende-se daí que aprender a ler o texto literário é um passo imprescindível no processo de formação do educando. Todavia, para que a leitura seja capaz de formar efetivamente o leitor, propiciando-lhe, dessa forma, certa independência leitora, é preciso que se adotem estratégias que venham ao encontro dessa necessidade formadora, tais como aquelas que visam colocar o aluno-leitor frente a diversas experiências de leitura, o que implica propiciar-lhe contato com os mais variados gêneros textuais.

Para Garcez (1998, p.63), o texto age sobre os seus leitores. Nas palavras da autora:

O texto, enquanto ação com sentido constitui uma forma de relação dialógica que transcende as regras das relações linguísticas, é uma unidade significativa de comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo processo da escrita e, como tal, o determina.

Isso quer dizer que, na visão atual, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre os conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.

Nesse contexto, o texto literário se nos apresenta como opção de proposta de trabalho, pautado em objetivos previamente esquematizados, em ações planejadas e avaliadas quanto ao processo de aplicações de novas estratégias leitoras e quanto ao produto final esperado. O cerne de nossa proposta gira em torno da busca em auxiliar a formação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, tornando-os leitores e produtores proficientes de texto. Nessa proposta, cabe ao professor de Língua Portuguesa contemplar em suas aulas a leitura e a escrita de gêneros literários diversificados, pois, acredita-se ser esse o seu papel, já que ele costuma ser visto como mediador do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Para tal, urge que se desenvolvam técnicas e estratégias cada vez mais avançadas de cobrança da leitura/escrita dos gêneros textuais nas escolas, bem como que se exija do professor uma postura educadora que vise o crescimento intelectual e pessoal do aluno.

Descrição da experiência

A aplicação efetiva do projeto PDE/UEM em sala de aula, além de muito prazerosa, foi extremamente construtiva já que permitiu aplicar os conhecimentos relativos à leitura adquiridos, discutidos e registrados ao longo do seu desenvolvimento. Estando o referido projeto salvaguardado pelo objetivo de formar leitores, direcionando-os a buscarem na literatura uma forma de aprender enquanto apreendem o mundo e se posicionam criticamente frente a ele, a escolha do gênero conto constituiu a base necessária ao estado de coisas almejado. A pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula se justifica primeiramente por sua natureza condensada, o que permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos imediatos. Além de outros fatores que o caracterizam e sustentam a sua aplicabilidade nas aulas de leitura, apontemos, aqui, o fato de o conto ser produzido à luz das situações cotidianas, dos acontecimentos e práticas sociais historicamente situadas, das vivências

humanas, o que, aos nossos olhos, nos possibilita mostrar para o aluno-leitor que os textos atuam sobre os indivíduos e a sociedade.

A abordagem inicial se fez, como não poderia deixar de ser, focalizando-se a questão, tão debatida atualmente, dos gêneros textuais. Em seguida, passamos à abordagem do gênero conto, sempre se sondando os conhecimentos prévios que os/as alunos/as possuem sobre o assunto. Naquele momento, foi aberto um espaço para a interação professora e aluno/a (diálogo), visando à apresentação de expectativas de leitura/compreensão para esse gênero. Percebemos que novos horizontes se descortinavam para eles que desconheciam que um gênero textual carrega significados que lhe são iminentes.

Ao longo do desenvolvimento da aplicação das técnicas e estratégias de leitura, levamos os alunos a perceberem que, numa perspectiva de leitura como prática social, o autor e o leitor são sujeitos ativos, que dialogam que se constroem mutuamente e são construídos no texto e pelo texto.

Considerando nosso interesse pelas questões que envolvem leitura/compreensão do texto literário, mais especificamente, pela leitura de obras clássicas, o trabalho de aplicação do material didático produzido durante o desenvolvimento do projeto PDE/UEM teve seu início com a proposta de leitura de duas produções de Machado de Assis, a saber, o conto "Uns Braços" e o romance *Dom Casmurro*.

Com o intuito de tornar o trabalho mais prazeroso, começamos por conhecer a obra machadiana através de um circuito de leitura do conto "Uns Braços". Por ser um texto curto e de estrutura menos complexa e mais acessível aos alunos, notamos que a leitura foi fluente. Em seguida, fizemos com que os alunos localizassem Machado no tempo e no espaço, colocando-os em contato com o universo interior e exterior vivenciado pelo autor. Percebemos, portanto, que as informações obtidas sobre a época e local em que viveu o literato colaboraram no processo de compreensão dos textos selecionados. Dessa forma, fomos, paulatinamente, revelando para os alunos-leitores que os elementos da narrativa, assim como o estilo e o gênero de uma obra, têm ligação com os fatos históricos vivenciados pelo autor no momento da criação. Esses foram os procedimentos adotados para que, em seguida, passássemos para a leitura, mais extensa e complexa, do romance "Dom Casmurro".

Dando continuidade ao trabalho, o foco principal da etapa seguinte foi a leitura completa da obra, atividade por meio da qual construímos/reconstruímos o significado do texto. O que exigiu a aplicação de algumas estratégias de leitura intimamente ligadas ao gênero textual em foco e ao assunto nele focalizado, bem como ao seu produtor e receptor. Esses princípios ou condições de produção do sentido podem, em condições propícias, levar o aluno a desenvolver habilidades que o elevem à condição de leitor competente.

As estratégias de leitura utilizadas, primeiramente aplicadas à leitura do conto "Uns braços" e, posteriormente, na obra *Dom Casmurro*, instrumentalizou os alunos para que fizessem uma leitura rica, preñe de significados buscados fora do texto, sustentados, portanto, pelo extralinguístico. Essa relação dialógica entre texto e contexto revelou-se propícia e adequada à nossa busca de suscitar no educando uma consciência crítica frente à linguagem. A noção, tantas vezes evocadas durante as aulas de leituras, de que as práticas linguísticas não se fazem desencarnadas das práticas sociais, conduziu a interpretações que nos permite dizer que os alunos perceberam que as estruturas sociais são, em grande parte, moldadas pelos discursos e que esses mesmos discursos, em condições propícias, são moldados pelas estruturas sociais.

Avaliação dos resultados

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de buscar desenvolver nos alunos competências capazes de suscitar posicionamentos autônomos frente aos diferentes textos lidos, bem como a sua participação ativa nas situações de interlocução. Nessa perspectiva, leitura e produção textual encontram-se fundamentadas numa concepção de linguagem como fruto de interação entre sujeitos. Os interlocutores, parte constitutiva das práticas textuais/discursivas, constroem sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas (orais ou escritas). Num movimento incessante de preenchimento das "lacunas"/"abertos" deixadas nos textos pelo falante/escritor, o ouvinte/leitor, sempre em busca da significação ou sentidos do texto, extrapola os limites do código linguístico, aventurando-se pelos caminhos sinuosos do além texto.

Isso quer dizer que, na visão atual, o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre os conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.

Ao final de nossa experiência em sala de aula, na qual se buscou focalizar o que registramos acima, percebemos que os alunos desenvolveram o gosto pela atividade leitora. Durante as atividades, foi possível ouvir de um dos alunos a seguinte declaração, por vez, até assustadora: "...esse foi, esse é, o único livro que eu li realmente." Percebe-se que os próprios alunos concluíram que fora muito importante iniciar, dar continuidade e finalizar a leitura da obra na íntegra. Em meio a esses argumentos apontados acima, percebemos que todos sabem e conhecem a importância do ato de ler e da própria disciplina de literatura. Nesse sentido, é possível assegurar que o objetivo almejado foi alcançado, qual seja, o de propiciar aos alunos momentos de leitura de qualidade, bem como levá-los a praticá-la com profundidade e posicionamento crítico.

Durante a atividade de se levar o aluno a conhecer quem é o escritor Machado de Assis, foi preciso conversar, investigar, instigar a descoberta e o conhecimento, fazendo-se indagações como: Você conhece Machado de Assis? Já leu alguma obra desse escritor? Afinal, ler e conhecer Machado de Assis, em nossos dias, vale mais do que se pode imaginar. Ler com propriedade suas obras significa entrar em contato com fatos, ideologias, personagens e estado de coisas capazes de levar o educando a compreender parte dos processos constitutivos da sociedade de que faz parte.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, é possível afirmar que o mesmo aponta para a necessidade de se privilegiar os momentos de leitura na escola, ressaltando-se a importância de se dar oportunidades ao aluno de conhecer e manter contato direto com diferentes gêneros textuais produzidos, dentre eles os textos literários.

Sabe-se que a nossa sociedade está carente de valores humanos e, ao trabalhar com adolescentes, pretendemos alavancar, através da leitura literária, um posicionamento crítico do leitor frente às ideologias e visões de mundo

registradas no texto. O resgate e análise de questões humanas, que tanto o autor escolhido aborda em seus textos, tais como, limites de angústia, fugas através da loucura, críticas ao marasmo do cotidiano e das relações afetivas, servem de alerta sobre os confrontos sociais. A degradação humana serve, nas obras machadianas, de alerta ao descaso social vivenciado por grande parte da população residente nos espaços urbanos.

Cabe ao professor a responsabilidade de mediar o processo de leitura dos diferentes autores e gêneros literários. As estratégias de escolha de um autor específico, de um gênero literário mais curto, passível de ser lido em sala de aula, e em seguida a proposta de leitura de uma obra de maior monta e complexidade, surtiram efeitos positivos na atividade leitora, à medida que, paulatinamente, os alunos foram levados a perceber que autor, obra e leitor são elementos constitutivos do ato de ler.

À guisa de fechamento deste relato, gostaríamos de registrar algumas palavras ditas pelos alunos sobre Machado de Assis, as quais revelam a ideologia socialmente sedimentada, e, infelizmente reproduzida em sala de aula, de que letramento é algo cujo acesso pertence àqueles afortunados social e economicamente: "*Esse é o cara de quem todos falam/leram, mas é um simples mortal, como sofreu na vida, foi discriminado, teve que se fazer e vencer na vida por si só, sem ajuda do meio em que viveu*".

Referências

ASSIS, Machado de, 1839-1908. *Clássicos da Literatura: Dom Casmurro*. São Paulo: Gold Editora Ltda, 2004.

ASSIS, Machado de. *Conto Uns Braços*. Disponível em: <http://www.dominopublico.gov.br>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

DCE *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008, p. 25-33.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, Marisa. *No mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para Educação Básica*. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/pdf_portugues.pdf. Acesso em de março de 2011.

Enviado em 20 de abril de 2011
Aprovado em 02 de maio de 2011

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: O USO DE FILMES E DEMAIS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana da Silva*
adria.silva@ufv.br

Alex Caldas Simões**
axbr1@yahoo.com.br

*Doutora em Lingüística (UNICAMP), Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

**Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV – Bolsista CAPES/REUNI).
Participante do Programa de tutoria em Letras da mesma instituição.

Apresentação

O relato de experiência que se segue destina-se aos professores de Língua Portuguesa (Letras, Linguística) que utilizam produções cinematográficas (filmes, séries, desenhos e outros) como recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula. De nossa experiência, enfocaremos o ensino de Língua Portuguesa na disciplina de Português Instrumental da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tal relato de experiência mostra-se pertinente uma vez que o recurso didático cinematográfico é bastante utilizado em sala de aula. Entretanto, este recurso carece de estratégias de ensino e aprendizagem que articulem teorias de linguagem ao objeto de apreciação. Diante dessa constatação, relataremos uma experiência de ensino que articulou o objeto fílmico com teorias de leitura, como proposto por Moita-Lopes (1996) e Pietri (2007). Apesar de descrevermos uma experiência de ensino na universidade, acreditamos que as estratégias de ensino criadas podem ser utilizadas em outros ambientes de ensino aprendizagem de língua materna.

Caracterização da unidade de ensino

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma instituição de ensino superior de administração federal composta por três *campi*: Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. O presente relato diz respeito ao trabalho desenvolvido na disciplina LET 100, em apenas uma das turmas localizada no campus Viçosa. Normalmente, a cada semestre, esta disciplina é dada por diferentes

professores, pois são oferecidas cerca de 7 turmas. Para o nosso relato, escolheu-se uma turma de português instrumental, cuja ementa corresponde ao trabalho com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. As turmas, em geral, são formadas por alunos jovens (entre 18 e 24 anos) de diferentes cursos, cujos conhecimentos acadêmicos ainda estão em fase de aprimoramento. A turma em foco para este relato de experiência – 2010/2 – era composta por 45 alunos, desses, 20 cursavam Educação Infantil e os outros cursavam Ciências Contábeis, Administração e Direito. Em sua maioria, os alunos apresentavam dificuldades básicas de escrita e pouco hábito de leitura. Além disso, vale ressaltar que os alunos de Educação Infantil estavam no segundo período e os outros eram alunos de quarto período.

Fundamentação teórica

Para subsidiar o trabalho com as produções cinematográficas, utilizamos algumas estratégias de leitura propostas por Moita Lopes (1996) e Pietri (2007). Moita-Lopes (1996) apresenta algumas sugestões metodológicas para o ensino de leitura em qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira. Sua proposta consiste na construção de estratégias simples como, por exemplo, a construção e verificação de hipóteses sobre um título ou imagem, levando-se em consideração o uso de elementos extralinguísticos na compreensão de textos. No nosso caso, o objeto de leitura foi um filme. Pretendíamos levar o aluno a perceber o texto por meio de um processo cognitivo de construção de significados, o que potencializará o seu aprendizado e a compreensão do material textual apresentado, no nosso caso, o filme que será exibido.

Por sua vez, Pietri (2007) apresenta e discute duas concepções de leitura distintas: a que enfoca o leitor e seus aspectos cognitivos no desenvolvimento e processamento da leitura e de compreensão de textos; e, a que enfoca o texto, em sua produção, distribuição e papel social. Segundo o autor (2007),

“o trabalho com o texto [quaisquer] em sala de aula consiste em mostrar seletivamente as partes que o constituem e com base nesse jogo de esconder e revelar, realizar a elaboração e a verificação de hipóteses” (PIETRI, 2007, p. 60).

Sua estratégia pretende ativar gradativamente os conhecimentos prévios dos alunos para solução de problemas de leitura. A partir dessas estratégias, compreendemos que as aulas de leitura na escola podem ser associadas à exibição de produções cinematográficas em sala de aula, desde que assessoradas por estratégias didático-pedagógicas pertinentes – como as estratégias de construção e verificação de hipóteses apresentadas por Moita-Lopes (1996) e Pietri (2007).

Vale salientar que a escolha do filme a ser levado à sala de aula, assim como também orienta Pietri (2007) em relação à escolha dos textos a serem levados à sala de aula, requer uma observação das competências e necessidades dos alunos, bem como das necessidades curriculares a serem trabalhadas.

Descrição da experiência

A experiência aqui apresentada foi fruto de muitas reuniões de planejamento pedagógico entre a professora da disciplina de Português Instrumental e os mestrandos em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), vinculados ao programa de Tutoria em Língua Portuguesa da referida instituição. Tudo começou com a necessidade de articulação das teorias de linguagem, em especial as de leitura, com as práticas de sala de aula do ensino superior, cujo objetivo se destinava à leitura e à produção dos gêneros acadêmicos. Era preciso ver a leitura enquanto processo sociointeracional, no qual os alunos percebessem que ler vai muito além do ato de decodificar palavras. Partindo dessa constatação, julgamos serem as produções cinematográficas um bom objeto de estudo e avaliação das competências de leitura que queríamos abordar em sala. Em primeiro lugar, pretendíamos chamar a atenção de alunos para o processo de leitura e antes de usarmos os gêneros acadêmicos, resolvemos partir da leitura de um filme, com o objetivo de refletir sobre o processo da leitura. Após muita procura, chegamos ao filme “O leitor.” Tal filme, mesmo tratando do tema leitura, ainda necessitaria, de nossa parte, da criação de algumas estratégias de leitura que deveriam ser realizadas antes e depois da exibição do filme.

Dessa forma, antes da exibição de “O Leitor”, questionamos os alunos sobre o filme, de forma que os mesmos fossem capazes de criar hipóteses para

nossas questões de leitura. Nesse momento, seguindo os postulados de Pietri (2007, p. 17), ativamos gradativamente os conhecimentos prévios dos alunos para solução de problemas de leitura, ou seja, consideramos nesse momento “o que se passa na mente do leitor [aluno] no momento em que ele lê: que conhecimentos prévios precisa ter e que estratégias precisa realizar, para que compreenda um determinado texto [no nosso caso o filme].”

Em seguida, perguntamos:

(1) “O leitor, o que é?”; “Quem lê?”

Após a pergunta, apresentamos algumas imagens dos atores do filme “O leitor” e de outros filmes, a fim de fazer com que os alunos adivinhassem por meio de inferências ou conhecimentos de mundo, quem é o leitor no filme (ver Figura 1).



(Figura 1 – Atores e hipóteses de leitura sobre quem lê no filme)

De maneira geral, ainda que não tenhamos dados exatos, os alunos, durante a prática de sala de aula, disseram que “quem lê é o leitor”. Dentre as hipóteses de leitura suscitadas, temos a indicação de que “quem lê” não era um personagem interpretado por um ator brasileiro. Aqui, portanto, ativamos, os conhecimentos cognitivos dos alunos sobre o filme, mas essa informação só poderia ser confirmada após a exibição de *O leitor*, ou seja, após a interação com

o texto cinematográfico. A maioria, embora não tivesse assistido ao filme, sabia que o filme era estrangeiro por indicações de TV, cinema e/ou outros. Apesar disso, eles ainda não puderam dizer exatamente quem era o leitor, ficando, em sua maioria, com as hipóteses de que quem lia era o nº 4, 1 ou 2 (Figura 1). Esse tipo de atividade, portanto, faz o leitor perceber que a leitura é um trabalho de construção de sentidos, baseado em fatores linguísticos e extra-linguísticos (Cf. MOITA-LOPES, 1996).

(2) *"O que é lido no filme?"*

Nesse momento, muitos alunos recorreram ao seu imaginário de leitura que, ao que nos pareceu, estava permeado de clássicos da literatura universal e/ou portuguesa. A confirmação do tipo exato de leitura realizada por um dos personagens do filme só seria confirmada (ou não) durante a exibição do filme.

(3) *Apresentação da sinopse¹ do filme*

Após essa ação, ainda perguntamos: (a) quem é Hanna? Indique que atriz a interpretou dentre as imagens apresentadas (Figura 2); (b) "Quem é Michael? Indique que ator o interpretou dentre as imagens apresentadas" (Figura 2); (c) "Quantos anos tem Hanna?"; (d) "Quantos anos tem Michael?"; (e) "O que Hanna esconde?"; (f) "Por que Hanna é levada ao tribunal?"; e (e) Dentre as imagens (Figura 2) apresentadas que atriz/ator ganhou o Oscar com este filme?"

¹ "Nos anos de 1950, pouco depois do fim da Segunda Guerra Mundial, o jovem Michael Berg adoece e passa a ser cuidado por uma bela e estranha mulher, Hanna, que tem o dobro de sua idade. Michael logo se recupera, mas Hanna foi embora. Ao encontrá-la, os dois têm um breve mas intenso romance. Uma paixão cada vez maior, temperada com as leituras de obras clássicas que Hanna sempre faz para o amado. Apesar disso, Hanna misteriosamente desaparece outra vez. Passados oito anos, Michael é agora um aluno de Direito que acompanha julgamentos de crimes de guerra cometidos pelos nazistas. É nesse momento que Hanna reaparece na vida do rapaz. Mas para a surpresa dele, a mulher está no banco dos réus do Tribunal. Enquanto o passado de Hanna é revelado, Michael descobre um segredo que poderá impactar na vida de ambos" (CINEMENU, 2010, *on line*).



(Figura 2 – Hanna e Michael em imagem, as hipótese de leitura)

De forma geral, os alunos, já tendo decodificado o texto de sinopse do filme, entenderam que Hanna tinha o dobro da idade de Michael, que ainda é jovem. Entretanto, os alunos ainda não puderam dizer exatamente quantos anos tinha cada um dos personagens. Sendo assim, suas hipóteses de leitura sobre quem era Hanna recaíram sobre as indicações 1 e 2; e sobre Michael recaíram sobre as indicações 2 ou 4. Entretanto, aqueles que não alcançaram essa leitura ainda disseram outras opções como a 4 ou 5 (para Hanna) e 5 (para Michael).

O que podemos notar é que as opções de escolha foram se eliminando até que o aluno ficasse com apenas poucas hipóteses para serem confirmadas. Nesse momento, as respostas de leitura só seriam resolvidas no contato com o texto (filme). Outras perguntas não poderiam ser respondidas completamente nem pelo aluno, nem pelo texto, mas somente por meio da interação em sala de aula, com demais alunos, com o professor e/ou outros textos. Aqui evidenciamos que a leitura não é dada, mas construída num contínuo jogo de confirmar ou desfazer hipótese de leitura. Nesse jogo, fica claro que as repostas estão: (a) no texto, ou seja, no material linguístico dado, no nosso caso uma produção cinematográfica; (b) no conhecimento de mundo do leitor, em suas leituras, vivências e aprendizados cotidianos ou técnicos; e (c) na interação autor do texto (diretor do filme) e leitor (alunos), mediados pelo material linguístico dado, no nosso caso do filme *O leitor*.

Com isso, criamos o que propõe Pietri (2007) e Moita-Lopes (1996), ou seja, um estimulante "jogo de leitura", em que o aluno, ao se defrontar com as perguntas de interpretação, não tem todas as respostas de leitura e, por isso, deve buscá-las. Dizemos jogo, pois percebemos que o aluno, seja de nível básico

ou superior, ao se defrontar com essas ações pedagógicas, se empenha em encontrar respostas, pois o jogo de leitura depende disso. Assim, ao ser apresentado ao texto (filme), o aluno presta atenção em detalhes, buscando responder o que seu conhecimento de mundo ainda não pode.

Por fim, podemos dizer que as perguntas realizadas oralmente serviram de introdução ao filme. Foi criado, ainda que informalmente, uma espécie de jogo no qual os alunos deveriam ver se suas hipóteses de leitura se mantinham durante o passar do filme ou não. Ao final da exibição de "O leitor", que se deu em duas partes, voltamos às questões propostas antes da exibição do filme. As descobertas das respostas para as questões de leitura foi uma atividade divertida e curiosa, que estimulou os alunos a prestarem atenção em partes específicas do filme, o que colaborou para o entendimento do filme como um todo. Foi descoberto, por exemplo, a idade exata de Hanna. Foi visto ainda que quem lê é Michael, durante a fase adulta e não durante a sua juventude.

Avaliação dos resultados

Os alunos, através da atividade descrita acima, puderam perceber que nem todas as perguntas de leitura eram possíveis de se responder apenas através do filme exibido. Descobriram ainda que muito de seu conhecimento de mundo ajudou a encontrar respostas para as questões de leitura formuladas. Eles evidenciaram ainda que uma hipótese de leitura formulada deveria ser compatível com as demais hipóteses já construídas, sob condição de construir uma interpretação impossível.

Por meio desta atividade, ainda foi percebido e explicitado que a leitura se dá por meio da interação, na qual o leitor, por meio de seu conhecimento de mundo, deve interagir com o autor via texto, a fim de construir significados – afinal o significado não é dado, mas construído, como foi percebido pelos alunos durante as atividades da disciplina.

Considerações finais

Diante do relato de experiência aqui apresentado, que se pautou na exposição de uma experiência de ensino que articulou o objeto fílmico com

teorias de leitura, evidenciamos que as estratégias de ensino aqui propostas podem ser utilizadas em outros ambientes de ensino/ aprendizagem de língua materna, além do universitário aqui focado. Isso ocorre, pois os alunos, de forma geral, ainda precisam perceber que o sentido do texto e do mundo a sua volta não é dado, mas construído por meio de sua atuação e/ou inserção no mesmo.

A experiência de ensino aqui descrita, apesar de singela, demonstra com clareza a necessidade do trabalho com a leitura em sala de aula, de forma a atuar com a mesma enquanto processo de decodificação, cognição e interação. É ainda interessante perceber que o aluno passa a ser um agente no processo de leitura e compreensão: ele não apenas absorve as ideias do autor, mas constrói a compreensão baseado em conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos e realiza, para isso, um processo de construção de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas a partir do próprio material de leitura e de seus conhecimentos. Dessa forma, passa-se a existir a ideia de leitura possíveis.

Referências

CINEMENU. *O leitor*. Disponível em: <http://www.cinemenu.com.br/filmes/o-leitor-2008/sobre-o-filme> . Acesso 27 Jul. 2010.

MOITALOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 147-158.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 96p.

Enviado em 27 de maio de 2011

Aprovado em 29 de setembro de 2011

Formação Continuada e reflexão crítica

Recentemente, observa-se, na área de formação de professores, um aumento na produção de estudos inseridos na perspectiva da reflexão crítica. Contudo, muitos deles (MACHADO; MAGALHÃES, 2000; MAGALHÃES; CELANI, 2000, 2001, PÉREZ GÓMEZ, 1998 apud MAGALHÃES, 2004) têm revelado as dificuldades de se formar profissionais crítico-reflexivos, pois, dentre outros fatores, é fundamental que o formando desenvolva a consciência de certos princípios que orientam a prática.

Nesse estudo¹, relatamos uma atividade com professores de espanhol em formação continuada. Analisamos livros didáticos de espanhol com o objetivo de observar o tratamento dado às variedades linguísticas. O ensino dessas variedades reflete a abertura para um debate político, cultural e linguístico. Esse exercício, que pretendemos possa ser aplicado em outros casos na prática pedagógica, pode revelar ideologias, muitas vezes, ideologias repressoras, sob a forma de discursos, que se opõem ao ensino/aprendizagem humanista e democrático.

A justificativa para esse trabalho está, portanto, no desvelamento de ideologias e práticas que, se não problematizadas pelo professor, continuam a reproduzir a desigualdade e/ou a silenciar as chamadas "minorias", e não apenas os alunos são silenciados, também os professores. Esperamos, dessa forma, aproximar os participantes das contribuições teóricas e das diretrizes para o ensino multicultural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) e, através dessa prática, oportunizar a dialogia e, se possível, a emancipação.

¹ Agradeço ao CNPq a concessão da bolsa para minha dissertação de Mestrado, da qual este artigo é um recorte.

O II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás

O II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás (CFPE) realizou-se entre os meses de abril e novembro de 2010, na Faculdade de Letras, campus II da Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua implementação deu-se graças à parceria entre essa instituição e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Associação de Professores do Estado de Goiás (ASPROEGO) e a *Consejería de Educación de la Embajada de España*.

Tal curso teve por finalidade fornecer subsídios aos professores de língua espanhola da rede pública. Para isso, contou com professores das instituições anteriormente citadas², além da pesquisadora para ministrarem aulas que enfocavam não apenas o conhecimento linguístico e a didática, mas também a reflexão crítica que, acreditamos, deve nortear a prática pedagógica.

O número de professores participantes (PPs) totalizava sessenta pessoas. Tais PPs, oriundos da capital e do interior do estado, com média de idade de quarenta anos, tinham formações acadêmicas e experiências de ensino as mais diversas. Nesse relato, no entanto, focalizaremos um trabalho realizado apenas com a turma A. Obtivemos a colaboração de treze, dos vinte participantes inscritos nessa turma. Todos esses PPs eram brasileiros, a maioria com formação em Letras (4 licenciados em Espanhol, 4 licenciados em Inglês, 1 licenciada em Português), porém, contamos com PPs que atuam no ensino de espanhol, mas são formados nas seguintes áreas: 2 licenciados em História, 1 bacharel em Administração de Empresas e 1 bacharel em Filosofia.

Embora menos proficientes na língua espanhola do que os PPs das turmas B e C, os PPs da turma A mostraram-se bastante participativos; motivados não apenas a aperfeiçoar a língua espanhola, mas, sobretudo, a discutir questões relativas às competências profissionais e ao desenvolvimento da identidade docente, o que poderá ser comprovado na discussão dos resultados.

² Todas/os professoras/es engajadas/os no CFPE, além da coordenadora, desenvolvem um trabalho não-remunerado nesse projeto. Os recursos destinados pelas entidades promotoras são reservados exclusivamente às fotocópias dos materiais elaborados e à confecção dos certificados.

Fundamentação teórica

Consideramos que a língua, mais do que um sistema com vistas à comunicação, é uma prática social. Essa concepção não se restringe à ideia de que, através da língua, os sujeitos transmitem mensagens ou realizam atos. Sobretudo, essa perspectiva preconiza que a linguagem é veículo de ideologias, as quais se manifestam a partir de discursos (FAIRCLOUGH, 2001). Essa compreensão é importante porque o discurso constitui toda a estrutura social (FOUCAULT, 1972, apud FAIRCLOUGH, 2001) e, por sua vez, é por ela moldado ou restringido. Dessa forma, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). É, portanto, necessária a promoção de uma *consciência crítica da linguagem*, o que se revela pela

consciência de como o discurso figura dentro das práticas sociais, uma consciência de que qualquer conhecimento de um domínio da vida social é constituído como um discurso dentre vários que coexistem ou são concebíveis, que diferentes discursos estão associados a diferentes perspectivas no domínio a que se referem e a diferentes interesses, uma consciência de como os discursos podem operar ideologicamente nas relações sociais de poder, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 1999, p.74, tradução minha)

Igualmente preocupada, não apenas por problemas linguísticos, “mas, também por problemas humanos” (CELANI, 1992) a Linguística Aplicada (LA) vem se caracterizando como *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 2008), *transgressiva* (PENNYCOOK, 1998; 1999; 2004) ou *crítica* (RAJAGOPALAN, 2004), justamente por manter uma relação dialógica com outros saberes e por não dicotomizar teoria/prática. Essa nova postura científica busca não se distanciar daqueles a quem deve servir, ao invés, encerra o compromisso de produzir o conhecimento sobre a vida contemporânea que englobe e fortaleça “os que foram postos à margem” (MOITA LOPES, 2008, p.86).

Outro construto, fundamental aliado da emancipação dos sujeitos, vem emprestado dos estudos culturais. Hall (2006, p.67) analisa a identidade como um deslocamento decorrente do processo de globalização. Esse processo desencadeou a ruptura da identidade dos sujeitos, desdobrando-a em várias

outras que são fluidas, isto é, deslocam-se de acordo com os interesses subjetivos correspondentes ao contexto da interação social.

Há, na sociedade pós-moderna, identidades-padrão que, por terem características positivas como atributos, são compreendidas socialmente como *normais* e se tornam invisíveis (SILVA, 2006, p. 81) e é a partir da percepção da diferença que vêm à tona novas identidades reacionárias. Isso implica a disputa de poder em que as identidades oponentes – as identidades-normais, ou hegemônicas, e as identidades-reacionárias – se engajam. Tendo em vista esse funcionamento da disputa identitária, compartilhamos da proposta de Silva (2006, p. 100), para quem “reconhecer e questionar formas dominantes de representação da identidade e da diferença” tem tudo a ver com ensino/aprendizagem. Para esse autor, tolerar e respeitar a identidade do outro não pode ser um objetivo pedagógico justificado pelo politicamente correto, mas, para que haja sentimento verdadeiro de respeito, é preciso entender a diferença como uma produção social.

Acreditamos, também, no fortalecimento que o ensino multicultural pode operar. Dentro do contexto global em que vivemos, o ensino de línguas que prepara o aluno como um ser pleno de identidades não deve negligenciar o conhecimento das variedades linguísticas. A nosso ver, permitir que o/aluno enxergue alternativas nas variedades linguísticas implica em fomentar o desenvolvimento de suas competências sociocultural e pragmática. Além disso, essa não-imposição pode significar libertá-lo de uma variedade, e por consequência de uma cultura, hegemônica. De fato, como afirma Kramsch (2001, p. 31, tradução minha), citando Phillipson (1992) “seria melhor substituir a pedagogia daquilo que é autêntico por uma pedagogia do que é adequado, o que pretenderia subverter as nefastas consequências do ‘imperialismo linguístico’”.

Assim, as contribuições teóricas anteriormente detalhadas lançam luz à prática que aqui relatamos. Esse relato centra-se na problematização de livros didáticos de língua espanhola, mais especificamente, no tratamento dado às variedades linguísticas e nos discursos subjacentes a tais tratamentos.

Um olhar crítico sobre o livro didático de cada dia

Conforme já explicitado anteriormente, uma das preocupações de nosso curso de formação é que os docentes se desenvolvam tanto linguisticamente quanto profissionalmente. E entendemos que o desenvolvimento profissional engloba o conceito de emancipação, um anseio que buscamos através da reflexão crítica (CONTRERAS, 2002). Desse modo, a atividade que aqui relatamos objetivou analisar criticamente o tratamento dado às variedades linguísticas em alguns livros didáticos de língua espanhola.

A pesquisadora selecionou tanto livros recomendados pelo MEC e/ou já populares no mercado editorial, quanto lançamentos. Então, visando à dialogia, um dos pilares necessários à reflexão crítica, os PPs formaram duplas para responder às seguintes questões:

1. Contrastem o índice do livro didático com o capítulo sobre as variedades linguísticas. O que predomina na abordagem do tema: o aspecto linguístico ou cultural dessas variedades?
2. Abram o livro no capítulo dedicado às variedades linguísticas. O/a autor/a classifica essas variedades em diatópicas, diafásicas e diastráticas?
3. O livro conscientiza o aluno sobre questões políticas inerentes à língua?
4. O que se espera do aluno com a proposta dos enunciados?
5. Existe co-produção do conhecimento, ou seja, há exercícios que estimulem os alunos a ativarem saberes da sua própria cultura?
6. De que forma são apresentadas as variedades linguísticas, através de listas de palavras, textos ou outro recurso? Que efeito de sentido produz essa apresentação?
7. Após refletir com seu parceiro/a, vocês usariam esse ou outro livro didático analisado pelos colegas? Como você poderia desenvolver um trabalho mais amplo a respeito das variedades linguísticas?

Para a discussão dessas questões em dupla, a pesquisadora concedeu vinte minutos, e mais dez minutos foram destinados à posta em comum das percepções de todos os docentes. Por restrições de tempo, não foi solicitado aos PPs que respondessem por escrito, mas optamos por gravar em vídeo essas interações. Na próxima seção discutiremos os resultados da atividade.

Resultados e discussões

Antes da realização dessa análise de livros didáticos, alguns PPs mostravam-se um pouco indiferentes, “como quem pensa ‘lá vem uma aula de improviso no curso de formação’ ou ‘começou a enrolação’”, relatou a pesquisadora no seu diário (D) de 15/08/2010. Entretanto, quando projetamos alguns *slides* com as propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), no que concerne a respeitar os saberes e as identidades tanto dos alunos, quanto dos professores, a situação mudou.

Alguns PPs acreditavam no mito de que o Espanhol a ser ensinado deveria ser “o puro”, “o correto”, “o legítimo”, “o da Espanha” (Mauro³ e Priscila, aula 14/08/2010) e diziam que era esse o que seus alunos queriam aprender. Mas, havia também quem entendesse que o professor é, costumeiramente, o maior exemplo dos alunos, e que então devesse se posicionar, assumindo sua identidade linguística, porque por trás do ensino dessa língua “legítima e pura”, está uma “língua *imposta* [...] e de forma coercitiva!” (Pepe, aula 14/08/2010, grifo meu).

Um obstáculo à atividade foi o estabelecimento das duplas de PPs, porque aqueles cujos posicionamentos, a respeito do ensino de variedades, eram mais extremos foram evitados por seus pares. A solução foi argumentar que o equilíbrio se busca, justamente, após ouvir opiniões diversas, que é assim que construímos a emancipação. Logo, os PPs “começaram a agir como se estivessem em suas escolas, como se ouvissem sugestões para planejar a aula” (D, 15/08/2010). E os resultados começaram a aparecer: ouve-se, na gravação da aula, a confiança de uma PP (não foi possível identificá-la) que nunca tinha observado o tom jocoso que resulta da apresentação das variedades por meio de listas de palavras, como “algo exótico”. Quanto à tomada de decisão final proposta pela atividade, uma dupla foi radical e concluiu por não utilizar nenhum livro didático para ensinar variedades linguísticas. A maioria, no entanto, usaria, com ressalvas, os livros analisados, buscando ampliar as propostas dos autores através da compilação de outros materiais didáticos (outros livros, internet, etc).

³ Todos os nomes, aqui citados, são fictícios, em respeito ao objetivo ético de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

O debate sobre as propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) permitiu entrever posturas que, mais tarde, seriam ressignificadas. A título de exemplificação, os PPs Mauro, Sofia, Laura e Hortênsia, que se referiam (questionário inicial, doravante “Q”, aplicado antes da primeira aula, 30/05/2010) ao ensino de *culturas* de língua espanhola (enfatizamos o plural) com a expressão “cultura espanhola”, ao longo da atividade, foram se autocorrigindo. Caso parecido aconteceu com relação a uma submissão tácita do professor com relação ao livro didático: Simone e Laura, que afirmaram (Q) ensinar a cultura da Espanha porque *seguiam* um livro didático oriundo desse país, durante a atividade, demonstraram satisfação em conhecer alguns aspectos socioculturais ligados às variedades linguísticas de países hispanoamericanos.

Outros resultados importantes emergiram após essa atividade, na sessão reflexiva (SR) do dia seguinte. Dinha, uma jovem PP licenciada em Português, manifestou que compreende sua identidade, após as discussões promovidas pela atividade, como “uma brasileira que fala espanhol” (Dinha, SR, 15/08/2010) e que, por isso, não devia procurar incessantemente imitar nenhum nativo de nenhum país. Assim, nota-se que a atividade colaborou também para a construção da identidade docente da PP, aumentando sua autoestima. A mesma reflexão pode ser abstraída do seguinte excerto:

“Então não vale esse trem de língua *standard*?! É porque eles querem que a gente ensine o espanhol deles... Obrigada, professora [à pesquisadora], por você promover essa discussão. Eu achava que nunca ia saber ensinar a língua *standard* pros meus alunos”. (Simone, SR, 15/08/2010)

Percebemos, com o dado anterior, que a leitura proposta⁴ na sessão reflexiva também foi fator de grande importância para a formação dessa opinião. Sobretudo, porém, destaca-se o valor da *discussão*, como aponta a PP, iniciada na atividade de análise de livros didáticos.

⁴ BEAVEN, T.; GARRIDO, C. El español tuyo, el mío, el de aquel...¿cuál para nuestros estudiantes. In: *ASELE*, Actas XI, 2000. p. 181-190. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm> Acesso em 04/05/2010.

Considerações finais

Em suma, os resultados observados com essa atividade são bastante significativos. É certo que há docentes que talvez não tenham entendido o ensino de variedades linguísticas como um gesto político e profundamente humano, que faz amplificar as vozes de povos dominados, tantas vezes reprimidos e excluídos, mas que também falam espanhol. Porém, o fato de dedicarmos algumas aulas a essa discussão foi relevante para muitos outros PPs que ainda não haviam tido oportunidade de refletir dessa maneira, que desmascararam ideologias hegemônicas, como Simone, e que puderam repensar sua identidade de falante e de docente de espanhol, como Dinha.

Entendemos que nosso trabalho, no que diz respeito à emancipação dos sujeitos e da assunção de suas identidades culturais, poderia ter melhor alcance se usássemos uma metodologia colaborativa. Entretanto, nossa pesquisa teve limitações relativas ao formato do curso de formação (CFPE), não favorecendo, portanto, senão um estudo de caso.

Acreditamos, ainda, que esse trabalho pode e deve ser retomado, pois as transformações vêm com o tempo, e que essa experiência resultou positiva para os PPs nela engajados, tanto quanto para a pesquisadora.

Referências

BEAVEN, T.; GARRIDO, C. El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes. In: *ASELE, Actas XI*, 2000. p. 181-190. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm> Acesso em 04/05/2010.

CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-188.

FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

_____. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001 [1992]. p. 89-131.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnología. 1 ed. Cambridge: CUP, 2001. p. 23-37.

MAGALHÃES, M. C. C. As linguagens na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 87-164.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008. p. 85-105.

PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v.33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p. 57-80.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73- 102.

Enviado em 27 de maio de 2011

Aprovado em 23 de outubro de 2011

O FÊNOMENO DO FRACASSO ESCOLAR E A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Luciana Castro *
lu_casttro@yahoo.com.br

* Pedagoga, mestre em Educação pela UFF e especialista em Alfabetização e Letramento pela UFJF. Professora da Rede municipal de Juiz de Fora, atualmente compõe o quadro da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no Departamento de Políticas de Formação. Professora do curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação Carlos Chagas.

Apresentação

Nos últimos anos, tem sido recorrente a discussão de que aprender a ler e a escrever envolve dois processos. Um deles compreende desde a aprendizagem do uso de instrumentos com os quais se escreve, como saber pegar adequadamente o lápis, por exemplo, até a aquisição das relações fonema/grafema. O outro se refere ao uso da língua escrita em diferentes práticas sociais.

Contudo, embora esse entendimento pareça estar afinado enquanto discurso pela maioria dos(as) docentes, no interior da escola, grande número de alunos(as), em especial os(as) que compõem a camada popular, ainda vivenciam o fracasso escolar sob a justificativa de que falharam em um desses momentos. O que quero dizer é que ainda há um grande número de alunos(as) que, embora frequentem regularmente a escola, não se apropriam da técnica ou não fazem uso dela. Percebi a gravidade dessa situação ao mediar um grupo de dezoito estudantes, com faixa etária de dez a quatorze anos aproximadamente e, em grande maioria, avaliados à 1ª série e o restante, à 2ª série do Ensino Fundamental, cuja característica comum era o histórico escolar anterior: todos haviam enfrentado o fantasma da reprovação fazendo a 1ª série de uma a quatro vezes, com a justificativa dada pelos professores de que não haviam se apropriado dos atos de ler e escrever.

Neste relato¹, tenho como objetivo central discutir a produção do fracasso escolar no processo inicial de alfabetização tendo como referência esse grupo de

¹ O relato foi feito a partir da pesquisa apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, intitulada *A influência das atividades de letramento no processo de aquisição da leitura e da escrita* sob orientação da professora Lúcia F. Mendonça Cyranka, em janeiro de 2000.

alunos(as) que, por apresentarem defasagem em relação à série/idade, haviam sido inseridos numa sala denominada Projeto Caminhar. Consistiu em uma proposta da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, via Secretaria de Educação, que visava promover a aceleração do processo ensino/aprendizagem sem perder a qualidade do ensino, sobretudo, resgatando a auto-estima do aluno(a) e o saber que ele traz de sua vida cotidiana que nem sempre é valorizado pela instituição escolar.

Caracterização da Escola

A vivência relatada aconteceu em uma escola pública municipal, localizada em uma comunidade de classe média baixa, oriunda da periferia da cidade de Juiz de Fora. Atende a estudantes que, em sua maioria, moram no bairro e estudam na instituição desde a educação infantil, tendo, alguns deles, o privilégio de permanecerem nela até a conclusão do Ensino Médio. Nesse percurso, muitos se perdem devido, sobretudo, ao envolvimento com drogas e a uma vida sexual precocemente ativa que, por vezes, resulta em gravidez indesejada. Marca também essa realidade a necessidade de muitos(as) estudantes precisarem parar de estudar para trabalhar.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento da produção industrial, no final do século XIX e no começo do século XX, trouxe como uma exigência social a necessidade de aprendizagem dos atos de ler e escrever para uma população que, até então, era marcada pelo analfabetismo. Nesse contexto, a relação com o material escrito, que era um dos privilégios das famílias mais abastadas e que, de certa forma, era pouco funcional em uma sociedade predominante agrária, tornou-se necessária.

Tendo como referência esse entendimento, podemos afirmar que, se tínhamos um grande contingente de pessoas que não liam e não escreviam, que eram analfabetas, com o processo de industrialização, esse quadro foi redesenhado a ponto de termos hoje, no Brasil, o analfabetismo como um fenômeno quase superado.

Contudo, a nova demanda social, cultural, política e econômica trouxe novas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergir um novo fenômeno que a alfabetização, entendida aqui como o domínio da tecnologia de codificar e decodificar, não dá conta. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento. Trata-se do "(...) processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (Soares, 2004, p. 91).

Ainda que de forma resumida, cabe-nos esclarecer que uma das implicações práticas desse fenômeno, para a escola, foi a necessidade de planejar estratégias capazes de oportunizar aos alunos condições de ultrapassarem a mera atividade de decodificação e codificação de sinais gráficos, o que acarretou, equivocadamente, a perda da especificidade da alfabetização. Acontece que, como indicado por diferentes pesquisadores, dentre eles Leite (2000), a necessidade de extrapolar a aquisição da tecnologia da escrita colocou como opostas as situações de uso do material escrito e a aprendizagem das técnicas de escrita, como se a aquisição da escrita demandasse um processo ou outro.

É preciso ficar claro que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas não opostos. Ao contrário, é preciso alfabetizar letrando o que significa, de acordo com Soares (2003), possibilitar que a construção do sistema alfabético aconteça concomitantemente com o desenvolvimento da capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, o que exigirá a interação com os diversos tipos de material escrito que circulam na sociedade. Mas como garantir isso na escola?

Descrição da experiência

Inspirada pelos estudos de Soares, Freire e, de modo especial, Miranda (1992) e tendo com objetivo possibilitar a todos(as) os(as) discentes serem e estarem alfabetizados, senti-me impulsionada a trilhar um novo caminho: o de conhecer minuciosamente os aspectos singulares de suas vidas manifestados na heterogeneidade da sala de aula. Nesse sentido, por corroborar com Bakhtin (1992) ao mencionar que há um vínculo dinâmico entre linguagem e realidade e que, quando cortamos esse vínculo, "(...) perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato" (p. 293), comecei a pesquisar, no

cotidiano familiar dos (as) discentes, o material escrito que lhes era significativo. Na verdade, eu estava confiante na ideia de que:

(...) uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos começam a procurar uma entrada para esse mundo para descobrir como o sistema de escrita funciona. Neste caso, tudo é difícil e não faz sentido pretender aprender o que se precisa numa ordem de dificuldades escolhida de antemão e com exemplos "facilitadores". (...) A única coisa de importante são os conhecimentos que cada um tem, construídos, pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem (...). (CAGLIARI, 1997 apud ROJO, 1998, p. 64).

A partir dessa perspectiva e após um diálogo sincero com os(as) responsáveis pelos(as) aprendizes da turma denominada Projeto Caminhar, cuja proposta se destinava, em princípio, a alunos(as) defasados(as) em idade em relação ao fluxo regular de escolaridade, consegui a autorização para visitá-los(as) em suas casas no decorrer do ano letivo. Com o intuito de não possibilitar a construção de um espaço artificial, optei por não avisar previamente quem eu iria visitar e nem o dia que a visita seria realizada. As visitas iam permitindo entender que a realidade da maioria daqueles(as) alunos(as) era marcada por uma função pragmática de uso do material escrito. Na verdade eles(as) liam e escreviam para:

- Adquirir informações e resolver problemas práticos do dia a dia por meio do pagamento de contas e registros de compra em cadernetas, por exemplo;
- Fornecer suporte à memória a partir de anotações pessoais em calendários e agendas, cópia de receitas e/ou a escrita de lista de compras, por exemplo;
- Obter informações referentes a um contexto social mais amplo que girava em torno de situações de leitura de revistas de conteúdo televisivo e uso de panfletos de promoção de produtos;
- Substituir comunicações próprias do contato face a face com, por exemplo, a escrita de bilhetes dos(as) responsáveis para a escola e

com o uso de compras efetuadas por encomendas via revista de divulgação de produtos;

- Estabelecer contato com Deus por meio da leitura de orações e de folhetos distribuídos na igreja que frequentam ou leitura da Bíblia.

Diante desse conhecimento, levei para a sala de aula textos do convívio desses(as) alunos(as): panfletos, receitas culinárias, revistas televisas, dentre outros gêneros textuais comuns às suas realidades, com o intuito de oferecer-lhes segurança e de levá-los(as) a construir sentido nas práticas de leitura e escrita na escola. A intenção inicial era eliminar uma prática comumente exercida no interior da escola marcada pelo trabalho fragmentado e alienante, oportunizando momentos em que se aventurassem a entrar no mundo da escrita, percebendo-a como elemento de comunicação, o que exigiu do grupo novos comportamentos diante do material escrito. Destaco aqui algumas mudanças adotadas que permitiram a construção de uma nova relação entre os(as) discentes e entre eles(as) em relação a mim.

- Espaço físico: a intenção era a de possibilitar-lhes se sentirem “donos” da sala de aula. Para tanto, a turma foi dividida em grupos e convidada a refazer os materiais expostos na sala, tais como o cartaz de aniversariantes do mês. A organização da sala foi alterada também em relação à disposição das carteiras. Baseando-me no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal explicitada por Vygotsky apud Kohl (2010), as atividades eram sugeridas, na maioria das vezes, para serem realizadas com a ajuda de parceiros(as) que se encontravam em nível de aprendizagem diferente uns dos outros, porém, próximo.
- Resgate da autoestima: enfatizei dinâmicas que os(as) sensibilizassem para a percepção de que eram capazes. Confesso que o grupo foi bastante resistente a essas dinâmicas e só com o tempo, ao longo de meses de insistência, foram demonstrando-se receptivos. Através dos bilhetes colocados sobre minha mesa, inicialmente anônimos e depois substituídos por outros que me eram entregues em mãos e assinados, percebi que o trabalho começava a instigar mudanças de comportamento frente a eles(as) mesmos(as).

- Material escrito: a partir dos gêneros textuais que circulavam no dia a dia dos(as) alunos(as), fui propondo atividades de leitura e escrita que extrapolassem a ideia de ler e escrever para aprender a ler e a escrever e, buscando, ao máximo, permitir-lhes vivenciar situações reais de uso dessas habilidades, o que fariam concomitante com atividade de reflexão do sistema de escrita. Exemplos:

1. Sugeri a escrita e a leitura de cartas para a professora do ano anterior, que havia se mudado para um outro estado brasileiro. Isso instigou o estudo geográfico das regiões do Brasil para contextualizar a que ela morava; o estudo dos meios de transporte possíveis para visitá-la; a duração aproximada da viagem em cada um desses meios; uma visita ao posto dos Correios e o levantamento de outros meios de comunicação capazes de permitir o contato com ela.
2. Substituí os bilhetes xerocados ou mimeografados, fornecidos pela escola, com destino aos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as), por outros escritos por eles próprios, após a elaboração coletiva.
3. Propus situações nas quais o uso da escrita servia de suporte à memória: confeccionamos mini-agenda contendo calendário da escola e datas dos aniversariantes da sala e relação de endereços dos(as) alunos(as). Montamos um caderno de receitas feitas e experimentadas por nós que foi usado para presentear o(a) responsável por eles(as) contendo, inclusive, o valor aproximado para a execução de cada uma das receitas. Analisamos diferentes contas (água, luz e telefone) para concluir onde o consumo era menor considerando, inclusive, o número de pessoas usuárias do serviço. Os(as) alunos(as) que apresentavam contas de menor valor eram incentivados(as) a pensar e socializar as ações que tinham e que poderiam justificar o consumo econômico registrado pelas cobranças. A partir de uma pesquisa proposta como atividade para casa, pedi que

escrevessem (como conseguissem) músicas de ninar (acalentos) que conheciam. Nas aulas seguintes, fomos reescrevendo-as em um álbum de cantigas de ninar o qual foi usado como um presente para uma pessoa que conheciam que estava grávida.

4. Ampliei, ao perceber que os(as) alunos(as) estavam mais seguros(as) em relação ao uso da escrita e da leitura no contexto escolar, o uso dos atos de ler e escrever para situações que não lhes eram comuns em seus contextos diários. Foi quando iniciei, por exemplo, o trabalho com textos jornalísticos.
5. Instaurei a prática da leitura por fruição como uma atividade rotineira.
6. Programei e realizamos visitas a eventos de letramento, como Correios e teatros.

A partir de atividades simples, porém cuidadosamente planejadas, fui constatando o que muitos estudiosos defendiam: o conhecimento ocorre por meio de uma íntima interação com o meio do(a) aprendiz e a dinâmica dessa vivência pode acelerar ou retardar todo o processo ensino-aprendizagem. Contudo, entender essa relação descortina o mito da determinação do meio sociocultural no que diz respeito ao processo de aprendizagem escolar.

Considerações finais

A investigação feita revelou que os(as) alunos(as), ao ingressarem na escola, tinham um conhecimento sobre a escrita maior do que essa instituição normalmente supõe. Esse conhecimento é construído em interações sociais, recortando e interpretando o discurso do outro membro de sua cultura, dotando-a de sentido e não apresenta nenhuma relação com textos que apresentam exercícios repetitivos e, até, ofensivos à inteligência dos alunos.

Na práxis, é possível constatar que alunos(as) com pouco contato ou que fazem pouco uso do material escrito são, muitas vezes, marginalizados ou excluídos do sistema educacional. Isso porque a escola parte de um programa

considerando que todos(as) são iguais, anulando toda a bagagem cultural vivenciada. Desse modo, é possível afirmar que a escola fracassa no que tange ao ensino da língua materna.

Naturalmente, a vida familiar de uma criança exerce influência sobre sua expectativa e atitude para com o uso do material escrito, podendo justificar o fracasso escolar em grande parte, mas isso não é determinante. Prova disso é que, com a transposição para a escola de textos do cotidiano desses(as) alunos(as), a grande maioria superou e transformou o estigma de incapazes, apropriando-se, inclusive, do sistema alfabético de escrita e demonstrando avanços qualitativos em relação ao grau de letramento exigido pela agência escolar.

Com efeito, constata-se a necessidade da escola promover a relação entre o currículo e a realidade dos(as) alunos(as), revendo concepções e práticas pedagógicas que pouco contribuem para a concretização de uma cultura de sucesso escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e Linguística*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento*. Mercado das Letras. 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- . *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas : Komedi, 2000.
- MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos sociais da escrita no cotidiano. *Leitura: teoria e prática*. Ano II, nº 20, dez. 1992. p. 17-33.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 16, jul./ago. 2003.
- . Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89 – 113.

-----. *Letramento: um gênero em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KOHL, Marta. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5 ed. Scipione, 2010.

Enviado em 27 de maio de 2011
Aprovado em 09 de julho de 2011

Entrevista

Luciane Aparecida de Souza*
lucianeape@gmail.com

Vanessa Titonelli Alvim**
titonelli.vanessa@yahoo.com.br

*Coordenadora Pedagógica da SME de Comendador Levy Gasparian / RJ e Profª Substituta no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFJF / MG.

**Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da UFJF/ MG.

Artur Gomes de Moraes é graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), com mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela mesma instituição (1986) e doutorado em Psicologia pela Universidad de Barcelona (1996). Fez pós-doutorado na Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005). É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem e na Pós-Graduação em Educação.

RPL: Como sistematizar o ensino da ortografia que, comumente, é ministrado através de atividades mecânicas, dentro de uma proposta que tome o princípio do "alfabetizar letrando"?

Artur Gomes de Moraes: Penso que um primeiro passo é definir, nos coletivos educacionais (escolas, redes de ensino), metas para cada etapa do ensino fundamental, partindo de um diagnóstico realista sobre quais dificuldades ortográficas a maioria dos alunos pode dominar, em cada ano ou série da escolarização inicial. É claro que a sistematização do ensino de ortografia, em minha opinião, só faz sentido quando as crianças estão plenamente alfabetizadas, isto é, com um automatismo mínimo das correspondências letra-som, que lhes permita compreender textos curtos e produzir textos também curtos, nos quais, apesar dos erros, podemos ler e ter acesso ao que desejam comunicar. Uma segunda questão, para definir o que ensinar primeiro e o que ensinar depois e, sobretudo, para definir como ensinar, adequadamente, as

diferentes dificuldades de nossa norma ortográfica, é ajudar os professores a conhecer, de maneira mais aprofundada, como aquela norma está organizada, para que venham a ajustar melhor as atividades de ensino. Avalio que, só com este entendimento, quem ensina pode substituir os exercícios repetitivos e pouco produtivos de “treino ortográfico”, ainda tão usados pelas escolas privadas, por algo mais reflexivo e eficaz.

RPL: Quais conhecimentos o professor alfabetizador deve ter para planejar intervenções que tomem o ensino da ortografia numa perspectiva reflexiva?

Artur Gomes de Moraes: Bom, a questão diz respeito não só (ou prioritariamente) aos que se ocupam da alfabetização, mas, penso, envolve todos que estão responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio. Como mencionava há pouco, creio que é necessário o professor saber distinguir os diferentes tipos de relação letra-som regulares de nossa norma e identificar os casos irregulares. Isso permite ver que os mecanismos de aprendizagem exigidos por aqueles diversos tipos de dificuldades ortográficas são variados e que, portanto, muitas questões deverão ser aprendidas através da compreensão e da capacidade de o aluno gerar (e não decorar) regras, que ele poderá aplicar na escrita de novas palavras. Ao lado disso, o professor passa a entender que outras dificuldades ortográficas, os casos irregulares, não têm explicação através de uma regra ou princípio gerador e que, aí, sim, o aluno terá que memorizar. Neste âmbito específico, o das irregularidades, os professores podem se tornar mais sensíveis à ideia de que não faz sentido, em pleno século XXI, com todos os recursos da informática – e com todos os dicionários impressos ou on line –, ocupar as mentes dos alunos com a memorização de palavras que eles não vivem lendo e que, nunca ou quase nunca, usarão, ao produzir textos. Finalmente, essa compreensão de como a norma está organizada e da adequação de usarmos diferentes estratégias de ensino para os diferentes tipos de dificuldades ortográficas ajuda a vincular a avaliação ou aferição do rendimento ortográfico à realização de um ensino sistemático de ortografia. Fazer ditado de um texto e depois colocar os aprendizes para copiar n vezes cada palavra onde erraram em dificuldades de todo tipo (regulares e irregulares)

não me parece algo que se deveria chamar "ensino de ortografia". É uma verificação grosseira, sem ter base no que foi efetivamente ensinado e sem critérios quanto ao que, em cada momento da escolarização, os alunos deveriam aprender.

RPL: Cite alguns exemplos de atividades que podem ser utilizadas pelo professor alfabetizador dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no trabalho com as irregularidades ortográficas.

Artur Gomes de Moraes: Quando você me pergunta sobre os "três primeiros anos do Ensino Fundamental", julgo que é preciso reiterar: para mim, um ensino sistemático de ortografia só faz sentido para alunos que já estão alfabetizados, que já consolidaram um mínimo de autonomia nas competências de ler e produzir textos curtos. Enquanto se alfabetizam, as crianças não devem ser enganadas, e precisamos tratar os casos de irregularidade "às claras": sim, o JI em "jiboia" tem o mesmo som que o GI de "girafa", "algumas letras têm mais de um som" e... esta é a realidade. Quando as crianças já estão dominando a base alfabética, todas as atividades que temos proposto partem do princípio de que, no caso das irregularidades, também cabe ao aluno tomar consciência do que está aprendendo. Se, nos casos das regularidades, cabe descobrir, explicitar (de forma consciente) e registrar (por escrito) as regras descobertas, no caso das irregularidades cabe tomar consciência de que não há regras e que aquilo precisa ser memorizado. Em algumas situações, julgamos produtivo criar pequenas listas de palavras, que envolvem determinadas dificuldades, nas quais os alunos estão se enganando muito (por exemplo, palavras com H inicial ou palavras que começam com S ou C) e combinar com a turma para, dentro de um prazo x, memorizarem as palavras daquela lista. É claro que a lista só deve conter palavras de uso muito frequente, que eles vão, de fato, precisar escrever. Contudo, mais que atividades específicas, como esse uso de listas de palavras, penso que, no caso das irregularidades, o importante é ensinar os alunos recém-alfabetizados a usar o dicionário e a incorporar a sua consulta como algo natural. Algo que pode ser feito e que, futuramente, deve se tornar obrigatório no momento de reescrita ou edição final dos textos que produziram.

RPL: Como o trabalho com a reescrita pode contribuir para o aprendizado das irregularidades ortográficas?

Artur Gomes de Morais: Para não ser mal interpretado e acusado de superestimar o lugar da ortografia no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, insisto no fato de que a reescrita de um texto, até sua edição final, precisa dar conta dos aspectos ligados à textualidade (recursos de coerência, coesão, adequação do léxico, grau de informatividade que o gênero textual em pauta deve conter, dentre outros itens) e nunca limitar-se apenas aos aspectos normativos (que, além da ortografia, englobam detalhes importantes como a concordância verbo-nominal, o emprego dos tempos verbais e a regência). É exatamente por isso que, desde o final da década de 1990, eu me opunha a certas propostas de ensino de língua, que limitavam o tratamento da ortografia ao momento de revisão ou reescrita de textos de autoria dos alunos. E eu já cobrava que as questões regulares de nossa norma passassem a constituir objeto específico e sistemático de ensino, em momentos em que os alunos refletissem sobre palavras, fora do circuito leitura/debate/produção/revisão de textos. Mas, voltando para sua pergunta, penso que a reescrita de textos e, principalmente, a etapa de edição final dos mesmos, é uma ocasião na qual os alunos precisam ser ajudados a internalizar um cuidado com a apresentação de seus escritos. Nessa hora, tomar consciência sobre quais palavras poderiam estar grafadas de modo errado (ou atentar para os sublinhados coloridos que o processador de textos denuncia) é não só um dado para a consulta ao dicionário como para a incorporação de atitudes: de respeito ao leitor, de desejo de persuadir o leitor de modo eficiente, de evitar ser objeto de preconceito linguístico (algo sempre tão forte, para com quem divulga mensagens escritas, sem seguir a norma ortográfica).

RPL: É muito comum, nos cursos e encontros de formação continuada, o professor da escola básica se queixar da dificuldade em trabalhar com atividades de reescrita em turmas numerosas, com alunos em diferentes níveis de apropriação do SEA. O que você considera sobre tal reclamação? Isso é realmente um empecilho para o trabalho com a reescrita?

Artur Gomes de Moraes: Bom... entendo que a produção de textos dificilmente pode ser uma atividade diária nas séries iniciais e que a reescrita é necessária no caso dos textos que vão ser divulgados, que terão circulação, mesmo que entre colegas, nas salas de aula. Obviamente, no caso de crianças que ainda não escrevem num nível alfabético, não vejo muito sentido em falarmos em reescrita. Se queremos que suas produções sejam lidas, o que faremos é assumir o papel de escribas ou "tradutores" de seus textos, numa notação que é não só alfabética, mas que segue a norma autorizada. No caso das crianças que já escrevem, usando a maioria das convenções som-grafia, e que cometem muitos erros de ortografia, penso que é produtivo trabalharem em duplas e, sempre, assegurar que o que revisaram vai, em seguida, ser lido por um(a) colega, que fará sugestões. Isto, penso, ajuda a criar um espírito de maior cuidado, reduz o ímpeto do aluno-autor querer livrar-se, rapidamente, da tarefa de reescrita, já que ele sabe que seu texto será, de fato, lido por outras pessoas e que seus pares vão poder opinar e sugerir mudanças. Enfatizo dois aspectos: nisso tudo, em primeiro lugar, não podemos nunca limitar a reescrita a um "passar a limpo para ficar conforme a norma ortográfica"; a melhoria do texto, no âmbito da textualidade, tem que ser garantida. Em segundo lugar, aprender a reescrever é também (e muito!!) um aprendizado atitudinal, que só adquire sentido se o aprendiz vê que seu texto vai, realmente, ser lido por diversas pessoas.

RPL: Você acredita que houve avanço na abordagem que hoje é dada ao ensino da ortografia nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa? Qual a contribuição do PNLD nesse processo?

Artur Gomes de Moraes: Assim como aconteceu e acontece em outros eixos didáticos da área de Língua Portuguesa, creio que o PNLD tem tido um efeito benéfico também no que diz respeito às propostas que os livros didáticos (LDs) apresentam para o ensino dos "conhecimentos linguísticos" e, mais especificamente, de ortografia. Analisando as propostas de ensino de ortografia que apareciam em LDs aprovados até o PNLD 2004, encontrávamos, às vezes, muitas lacunas ou um tratamento pouco reflexivo, que embaralhava questões regulares e irregulares de nossa norma, sem critérios. Felizmente, nas últimas

edições do PNLD, temos visto uma tendência de os livros aprovados organizarem um ensino bem mais cuidadoso e sistemático da norma ortográfica. Se os professores de uma escola (ou rede de ensino) escolherem, com atenção, boas coleções de LDs, entendo que terão uma boa ajuda no ensino de leitura, de produção de textos, da oralidade e... da ortografia.

RPL: Quais pesquisas vêm sendo realizadas, atualmente, que podem contribuir com a prática pedagógica do professor, a fim de oferecer parâmetros que irão de encontro ao modelo de atividades voltadas para concepção tradicional (cópias, memorização, repetição,...)?

Artur Gomes de Moraes: Dos anos 1990 para cá, felizmente, temos visto diversos trabalhos estudando o tema ortografia, feitos por pesquisadores (e pesquisadores em formação) nos campos da educação, da psicologia, da linguística, da fonoaudiologia. Se alguém quiser se habilitar a fazer um estado da arte da pesquisa brasileira, hoje disponível sobre esse tema amplo, abrangendo tantos campos do saber, vai ter uma tarefa nada simples. Mas, sempre há o que descobrir, como acontece com todos os fenômenos ou objetos que pesquisamos. Focando sua questão específica, penso que, se já dispomos de estudos evidenciando, com procedimentos metodológicos rigorosos, a eficácia de “didáticas da ortografia” que promovem a reflexão sobre a norma, precisamos avançar mais na compreensão de como o professor se apropria dessas informações de pesquisa, precisamos entender que tipo de ajustes os docentes necessitam ou conseguem fazer para conciliar as necessidades de seus alunos com o que propõem os especialistas ou os autores dos livros didáticos, para entendermos por que, às vezes, é difícil sistematizar o ensino de ortografia, por que, quando se consegue tal sistematização, às vezes, se tende a “carregar demais a mão”, esquecendo outras facetas tão ou mais importantes no aprendizado da modalidade escrita da língua.

RPL: Quais referências bibliográficas você indica para os professores que estão em sala de aula, que devem ser trabalhadas por formadores em cursos de formação continuada?

Artur Gomes de Moraes: Diferentes autores têm publicado obras que visam a auxiliar nessa tarefa. Do que é lavra do grupo com que trabalho, o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE, recomendo a obra "Ortografia na sala de aula", que Alexandro Silva, Kátia Melo e eu organizamos, dentro de um convênio com o MEC e que se encontra disponível, gratuitamente, no site **www.ceelufpe.com.br**, já no final do link "publicações". Aliás, para demonstrar que não nos preocupamos apenas com ortografia, no mesmo site, o público poderá consultar ou "baixar", também de forma gratuita, 10 outros livros que produzimos sobre temas variados como "Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética" e "Leitura e Produção de textos na Alfabetização".

Fale para o professor

UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ludmila Thomé de Andrade*

lud@litura.com.br

* Doutora em Sciences de L'Education - Université Paris VIII -, é professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII e no INRP, simultaneamente, com Elisabeth Bautier e Anne-Marie Chartier, respectivamente. Seu tema de pesquisa é a formação docente e sua relação com a Universidade.

Destinatário: Professor Alfabetizador;

Endereço: Educação Básica;

Remetente: Professora formadora;

Endereço: Universidade.

Prezado professor,

Nessa seção da *Revista Práticas de Linguagem*, intitulada “**Fale para o professor**”, eu gostaria de propor uma leitura/conversa teórica sobre a formação docente, tentando problematizar a relação que é muito cara ao professor, sempre repetida por todos os docentes com quem venho encontrando: a relação teoria-prática. Acredito que os professores, no fundo no fundo, vêm às formações que são oferecidas, desde a inicial, seja no ensino médio profissional do magistério, seja na universidade, considerando a possibilidade de que algo dos conhecimentos ali apresentados possa de alguma forma ser aplicado em sua prática.

Tenho defendido uma concepção discursiva da formação docente, para compreender o que possa ser feito de mais produtivo nos espaços de formação continuada (inicial também) e buscado aprofundar nos estudos que venho fazendo, juntamente com o coletivo que vem se aproximando dessa ideia¹. Temos concebido que, na formação, há interlocutores que assumem identidades

¹ Digo *nós* em nome do LEDUC, Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, instalado no Programa de Pós-Graduação em Educação e que vem desenvolvendo várias ações de formação continuada voltadas para o professor da Educação Básica, sobretudo os da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto a redes de ensino do Brasil, mas majoritariamente do município e do estado do Rio de Janeiro, respectivamente.

de forma integral e/ou parcial, hibridizando os traços identitários adquiridos em experiências diversas, acontecidas nos espaços de formação oferecidos, pela universidade, pelas secretarias de educação, pelo governo federal etc. Essas identidades mesclam-se nos espaços e tempos de interlocução, produzindo, alternada e determinadamente, conforme as configurações: universitários, professores da educação básica, gestores, alunos, docentes em formação e outros. Conceber esse espaço social da formação pelo viés discursivo tem sido para nós um terreno extremamente fértil, principalmente por vir nos abrindo a possibilidade de compreender que os processos de ensino e aprendizagem ocorridos no chão da escola da Educação Básica podem ser situados num paralelo, articulado aos processos de formação docente, e esses dois eixos são elucidativos para se compreender a referida relação entre a teoria e a prática.

Temos considerado uma homologia, ou seja, um paralelismo, entre dois eixos de ação: 1. As discussões no âmbito da formação e 2. As ações no âmbito da sala de aula, com alunos da educação básica. Os atores presentes nessas situações são os mesmos, apenas mudam os papéis assumidos por esses, dependendo do espaço em que se encontram, que determinam interações variadas. Se tomarmos os processos de ensino como necessariamente de interlocução, de aproximação, escuta, podemos conceber que através deles estaremos constituindo sujeitos, sempre, constantemente, intermitentemente².

Pela concepção discursiva de linguagem, não há separação entre a compreensão de sujeito e a compreensão do que seja linguagem, pois só há um pelo outro: o sujeito somente pode existir, ter uma realização efetiva, se for através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais. Ao adotarmos a perspectiva discursiva para a construção de uma pesquisa em educação, torna-se imprescindível tomarmos cada situação como constitutiva dos sujeitos que ali compartilham interesses. Por essa razão, faz-se para nós sempre necessário

² Como se trata de uma carta ao professor, gênero menos acadêmico, deixaremos as referências bibliográficas ao máximo que pudermos para as notas de pé de página. Esse texto apresenta-se como um discurso de uma formadora que propõe modos que têm sido considerados mais adequados para que a formação seja relevante para os envolvidos na realização de seus objetivos. As referências mais importantes são a teoria bakhtiniana da linguagem, com a obra de Bakhtin, e os autores que têm tratado de temas que se têm enquadrado mais frequentemente na Linguística Aplicada, trabalhando em Faculdades de Educação ou em cursos de Letras.

compreender as razões e as lógicas dos próprios sujeitos que estão face a face na formação continuada. O que leva cada um a estar ali? Temos assim tomado como nosso ponto de partida o desafio de delinear o contexto de cada espaço de formação, antes de pensar em seus resultados, em seus efeitos pragmáticos sobre os formandos.

Vale a pena colocar-se a pergunta, em pleno momento inicial do encontro da formação, sobre qual é a disposição de cada um para estar ali naquele espaço. Aos professores, perguntamos, quando chegam a uma formação: Sentem-se aptos, propícios, capazes, dispostos a se alterar? Consideram que transformarão efetivamente a sua prática em função dos conhecimentos que possam aprender/elaborar? Esta é uma forma que tenho encontrado, professor (a quem dirijo esta carta), de sair de uma posição descrente, calcada em formações anteriormente oferecidas (ou impostas), em que o professor sai como entra, sem que nada que tenha sido dito lhe tenha engendrado novos sentidos para sua prática.

Em geral, os textos sobre formação – artigos e matérias publicados –, resultados de pesquisa, tendem a considerar apenas esses efeitos do lado de quem recebe a formação. Vê-se com frequência nessa literatura uma apresentação do que foi “efetivamente” oferecido como (conteúdos, objetivos, planejamento de) formação e a constatação de que não houve, por parte do professor, absorção do que lhe foi ofertado. Reafirmam-se simultaneamente a valorização da parte da produção de conhecimentos destinados à formação e a constatação de que o destinatário destes conhecimentos não tem capacidade de recebê-lo. É preciso certamente fazer a crítica, pois a responsabilização por uma formação mal-sucedida não deveria incorrer apenas em uma das partes. Por isso, nós temos situado a dimensão do formador em um plano tão prioritário quanto o que delinea a figura do professor.

Perguntamo-nos (a nós mesmos): Em que esse interlocutor se altera, após ter estado no espaço da formação com aqueles professores especificamente, como seus “alunos”, ocupando a posição discente de quem está ali para aprender, compreender, receber informações e conhecimentos? Do lado dos formadores, é sempre pertinente colocar-se também:

☛ Os formadores esperam (apostam) que os professores transformem a sua prática?

☛ Formadores e professores esperam que a formação faça dos professores pesquisadores?

☛ Os professores acreditam que os formadores possam lhes ensinar alguma coisa?

Pressupomos que ao se dirigir à formação, o professor espera da experiência da formação que lhe será apresentada, pelo formador, que esta lhe provoque transformações: de seu conhecimento profissional, de seu modo de conduzir as aulas na sua sala de aula, de suas concepções originais de ensino ou de conteúdos de ensino, como o “conteúdo” da linguagem (por exemplo). E do lado do formador, este evidentemente espera que os professores apreciem suas colocações, suas abordagens e discussões. A concepção assim proposta permite retrazar parâmetros para a formação, que podem ser a base para critérios de avaliação, do que se processou naquele espaço proposto.

Resumidamente, podemos pensar que essas mudanças de posição são consequência de deslocamentos dos atores dentro ou entre as esferas contíguas que se apresentam, como a escola, as secretarias de educação e/ou a universidade. As mudanças de posição se dão: professores passam à posição de alunos; professores se tornam tutores (que serão formadores de professores); pesquisadores universitários se alçam a formadores de formadores (tutores, por exemplo) ou ainda, dentre outras possibilidades, vemos professores de professores na formação inicial (graduação, licenciaturas) que se tornam professores de professores em formação continuada. Para que as formações aconteçam de modo comunicativamente eficiente, muitos ajustes devem ser feitos no discurso da formação. O desenvolvimento e a explicitação de uma didática da formação docente depende da conscientização sobre esses ajustes.

A via proposta para que a teoria e a prática se toquem, possam ser articuladas, nos momentos de interlocução ocorridos no espaço social em questão, o da formação docente, consiste neste enquadramento da experiência da formação continuada. O conceito de discurso permite considerar a própria ação do formador, que se liga à apresentação de teorias, como uma prática. Permite também tomar como teorias as descrições das práticas docentes, que os

professores possam querer colocar em relevo, como seu objeto de discurso, que se referem às suas ações pedagógicas em sala de aula. A prática da teoria consiste na didática da formação. A teoria da prática é o desafio para os interlocutores observarem o que é feito, dar nomes às partes do que é descrito/narrado pelo discurso docente, e perceber traços de concepções teóricas ali impressas.

Professor, corro o risco de estar sendo teórica, mas essa proposta da qual falo já tem sido testada em vários contextos e há aprovação por parte dos envolvidos. Os professores que são convidados e se dispõem a dizer o que pensam, a refutar criticamente ou afirmar reconhecidamente a importância das teorias que anunciamos como formadoras, relacionando-se com suas preocupações de cunho prático, originadas nas realidades de suas salas de aula, abrem-se a deslocamentos de sua posição original. Mais importante do que mudarem suas práticas, é perceber que mudam de postura em relação a sua própria prática, em função das concepções que lhes são oferecidas. Além disso, as mesmas práticas às vezes ganham novos sentidos, mas o fato de poderem ser afirmadas pelos próprios praticantes as faz mais interessantes, por serem mais autorais. Do lado dos formadores, aprendem muito também, pois percebem que seu conteúdo teórico não é suficiente, que é mais importante o ajuste a ser feito em cada contexto que se apresenta, com professores diferentes que trazem questões diferentes e níveis de preocupação de ordens muito diversas, dependendo de suas próprias trajetórias.

Nessa concepção de formação como discurso, sucintamente esboçada acima, constatamos que não basta nos determinarmos a ouvir o professor, o que ele tem a dizer sobre o que (já) faz. Desejar “dar voz ao professor” não é suficiente, pois esse gesto cai num vazio, tendo em vista que esbarramos num profissional professor que está desautorizado a falar de sua prática, a falar de si, de seus momentos de criação autoral profissional. Marcado por políticas que o tratam como receptor-receptáculo, de quem se espera a absorção total e inteira de modos de proceder, por métodos “passo a passo”, perdeu-se a possibilidade de autoria, em algum momento da história do profissional. Portanto, se é esse nosso interlocutor, é preciso conceber antes de tudo que formar passa a ser ensinar o professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz.

Perguntamo-nos hoje, como formadores universitários, antes de chegar a um espaço de formação do qual seremos interlocutores: O que o professor quer ouvir? O que está habituado a ouvir, feito "para ele"? O que espera o professor? E ainda: O que esperam vocês, pedagogos formados, leitores desta carta?

Para se oferecer alguma coisa, algum produto de conhecimento que seja formador (palestra, artigo, oficina etc.), deve-se antes se perguntar do que precisa o professor. Qual é a demanda do interlocutor com que desejamos encontrar? Qual é a sua necessidade? Tais questões ensejam a necessariamente explicitar: Quais seriam os objetivos de formação?

Desejamos necessariamente avaliar uma formação a partir de alguns pontos de vista. Não querendo que uma receita-fórmula seja prescrita, a ser administrada em doses recomendadas *a priori*, desejam-se princípios por uma formação dos professores que:

- ✎ Não tragam receitas-fórmula, manuais com passo-a-passo. Traga a receita num sentido ressignificado da receita. Só quem cozinha sabe.
- ✎ Façam do professor um cozinheiro *chef*, criador de novas receitas, produtor inovador (e não um excelente receptor)

A carta vai ficando longa, mas quero agora dizer-lhe ainda os modos como essa proposta, essa concepção teórica da formação pode se articular a uma perspectiva de letramento profissional.

A voz docente será mais bem ensejada, propiciada, se tomarmos como objetivo ainda a leitura e a escrita docentes. Tais como suas formas de dizer, essas andam bem apagadas também. O letramento profissional docente está para ser inventado, e o poderá ser somente dentro de instâncias de formação bem pensadas, equacionadas e programadas. A leitura e a escrita têm sido cuidadosamente tematizadas por nós (formadores e professores) na formação, quando tratamos do aluno na educação básica. Tratamos especialmente dos temas da alfabetização, leitura e escrita discentes, junto a nossos professores alunos, que se pensam em suas práticas docentes no espaço da formação. Porém, na perspectiva da homologia de processos, tem sido pertinente e produtivo conceber a escrita e a leitura docentes num paralelo, de modo que

para compreender as dificuldades do processo de letramento discente, invente-se possibilidades de escrita docente.

Nos modos de compreender o aluno de escola pública e suas aprendizagens, decorrentes de suas formas de socialização inscritas na cultura, as identidades estão em jogo dinâmico, relacionam-se cotidianamente e produzem possibilidades históricas de alteração das ações escolares. Assim como as crianças devem ser compreendidas em sua identidade social que gera suas possibilidades discursivas nas interações escolares, também devemos nós, formadores, compreender os professores em suas possibilidades históricas de produção de discursos. Na concepção que defendemos de uma concepção discursiva da linguagem, não há posição solitária, nenhuma identidade é isoladamente constituída. Apenas podemos conceber discursos, que se dão em eventos concretamente enunciados, entre dois, pelo menos³. (BAKHTIN, 1992 e 2003).

Nas interações (dois a dois), a linguagem usada se repete, em enunciados semelhantes; para se autorizarem, repetem-se, em retomadas de palavras anteriores, alheias palavras, pescadas de contextos sócio-históricos presentes nas memórias dos indivíduos. Bakhtin destaca este caráter reprodutor de linguagem, que é sempre reflexo e produz o eco de enunciados semelhantes. Ele afirma porém a possibilidade de esses iguais sistemáticos refratarem novas possibilidades, mesmo por mínimos deslocamentos. As possibilidades de a profissão docente ganhar densidade recriam-se, ao se corporificar no tecido social e cultural, pela via de seus dizeres interacionais, pela criação de formas comunicativas que se institucionalizam (PONZIO, 2009 e 2010).

Se não há letramento profissional, em toda a sua especificidade, também devem ainda ser inventados gêneros discursivos novos, relacionados ao fortalecimento de dizeres profissionais que se imponham, que ganhem espaços

³ Na concepção bakhtiniana de linguagem, não há linguagem sem dois, não se pode compreender a linguagem sem o plural de sujeitos que se projetam para o outro, se alteram em função do outro. A linguagem que produz um sujeito apenas o outro poderá ouvir, compreender, receber. Os outros da linguagem são mais do que dois, frequentemente. Pois primeiramente a palavra que enuncia um sujeito já é alheia, tendo vindo historicamente colhida de outras situações de enunciação anteriores. Ela se produz com o fim de se tornar também alheia, porém projetivamente, para que o outro passe a enunciar-la em função da marca deixada nesse momento de enunciação presente. Não há dois sem três e assim sucessivamente...

sociais cada vez mais ampliados, por sua originalidade, autenticidade e autoria docentes de uma formação que ainda não se inventou, que deve às possibilidades abertas por formações a se instaurar. Nós pesquisadores e formadores somos também personagens dessa história em curso, a ser escrita, situando-nos na posição de narradores pesquisadores, que observamos e descrevemos, exotopicamente, junto ao docente personagem e vice-versa (BAKHTIN, 2003), sua própria trajetória. Produzem-se assim movimentos de formação, de aprendizagens, de leitura, de escrita, de constituição de subjetividades em relação com identidades sociais profissionais.

Para cada um, novas práticas de letramento se descortinam: a) Professores têm poucas ocasiões de produzir escritas profissionais; b) Formadores são leitores ancorados em sua legitimidade, cuja leitura de textos docentes deve ser repensada, refletida, aprendida, em sua especificidade genérica (tema, estrutura composição e estilo docentes).

Tomamos a escrita docente por objetivo mais importante, dentro desse quadro assim complexificado pela via do discurso, mas que atinge dimensões meso, em institucionalização de formações a serem efetivadas e macro, com sentidos políticos que tais ações (micro) possam ganhar, de fortalecimento profissional. É nossa tarefa produzir um lugar para a escrita docente, em espaços de formação nos quais se proponham articular conhecimentos de pesquisa e reflexões sobre práticas de ensino escolares desenvolvidas por professores. As questões de linguagem, que supomos implicadas nas relações de educação, desde a Educação Infantil, até a Universidade (incluindo Pós-graduação), ou seja, as análises da língua em plena enunciação que se possam produzir, tornam-se o viés, o chão comum, em que pisam os atores, nas cenas enunciativas.

A oralidade, escrita e leituras docentes irradiar-se-ão, em discursos que ganham importância fundamental, ao serem pronunciados, como apostamos que o serão.

Somos o que somos, no púlpito do conferencista ou debaixo do chuveiro, nus. O comentário cansado sobre uma aula ou uma palestra é de nossa responsabilidade. A leitura que se faz de textos infantis junto a nossos filhos à noite, para dormirem (e nós também dormimos) ou com sobrinhos é de nossa responsabilidade. As expressões mais emocionadas dos momentos de aprovação em concursos que são feitas por escolha de certas

palavras (afetivas, religiosas, de baixo calão) são nossa responsabilidade. Os silêncios são nossa responsabilidade. Comunicação é responsividade e assinatura, que é responsabilidade. A responsabilidade de nossos ditos, inscritos em nosso dizer, é a cada vez uma assinatura, que em inglês coincide significativamente (pelo seu significante) com a palavra signo (sign em inglês é verbo e substantivo), os signos ideológicos que fazemos circular por aí em nossas falas, escritos, aulas, discussões. Cada palavra nossa vale, vale em todo o seu sentido. Entre nós, para outros, vamos nos marcando pelas pistas deixadas. Assinar embaixo da teoria discursiva da linguagem é considerar que tudo que se diz importa. Cada discussão, comentário, intervenção, cochicho, troca de confiança, exclamação mais espontânea, remonta ao que adotamos como coerência teórica, o pano de fundo de nossos temas. (Pontuações do Grupo de Pesquisa, 2008)

Devemos defender que o resultado mais bem sucedido de uma formação possa equivaler a que o professor enraíze-se no seu fazer escolar, de seu lugar de professor, necessariamente. Na concepção de formação que temos buscado investir, a partir das ações universitárias do LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, ligado à linha Currículo e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ), formar passa a ser pensado como *folhear*, pela vantagem da riqueza semântica do termo. Encontramos a semântica dessa ação relacionada à leitura, a diversas formas de se ler, de se tomar livros em mãos. Passar as folhas de (livro, revista etc.), ou por derivação abrir para ler, consultar (livro, obra de consulta etc.) ou, ainda, ler rapidamente, sem muita atenção (os títulos, legendas e olhar as ilustrações). O verbo transitivo direto pode também querer dizer prover de folhas, como em "As chuvas folhearam a natureza", além de se associar a dois ofícios, o de marceneiro e o de ourives, quando significa cobrir ou revestir de lâminas de madeira, metal, fórmica etc. ou passar (uma joia ou ornamento) por um banho de metal.

Os sentidos associam-se, sobrepondo-se a leitura àqueles ligados a um processo da natureza e ainda aos outros dois, ligados ao mundo do trabalho. Leitura e trabalho estão implicados na concepção de formação cunhada dentro dos processos implementados. Concebemos que o trabalho docente tem por núcleos fundamentais o foco sobre as ações pedagógicas e a ideia de que o ofício de professor é o de ensinar e, por esta razão, em uma formação docente, não se

pode evitar o tema das práticas educacionais, que se situam no interior dos tempos e espaços escolares.

Nos momentos de construção de um discurso docente sobre o tema das práticas, os saberes docentes são valorizados. Maurice Tardif (2003) descreveu e atentou-nos para a complexidade do saber docente, saber plural, originado em diversas fontes de sua formação. O autor fundante de um novo patamar nos estudos da formação docente no Brasil permitiu complexificar a formação, mostrando como esta é tecida de fios, não só de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos, mas também valorizou o saber da experiência.

A escrita docente tem mobilizado de modo privilegiado a pesquisa em formação de professores em congressos e em publicações e como procedimento formador, amplamente defendido e implementado. A defesa é que escrever coloca o sujeito diante de sua própria história, ou de uma apresentação particular única dessa história, pois é feita por quem a viveu (SOUZA, 2006; LACERDA, 2010). Nossos procedimentos didáticos de formação têm adotado categorias da teoria discursiva da linguagem que produzem uma postura didática para a formação e para a sala de aula. A atividade espontânea de comentários sobre os conteúdos apreendidos, uma incitação à atividade epilinguística (GERALDI, 1990; ABAURRE et alii, 1997), dimensão intermediária entre o linguístico e o metalinguístico, tem sido uma tônica bem sucedida. A (meta)linguagem espontânea dos docentes num nível epilinguístico é atividade discursiva com preciosos fins didáticos: constitui o nível de produção oral imprescindível para a produção de uma escrita autoral.

Professor, termino esta carta afirmando uma posição clara em relação a procedimentos coerentes com uma concepção de formação de professores que realizem uma didática da formação docente pertinente aos tempos e espaços possíveis no Brasil hoje. Apostamos que ela seja relevante para que a história da educação, da profissão e do ensino ganhe contornos mais sólidos e oriente-se por rumos definidos dentro de uma lógica que vise o social, o político e, conseqüentemente, possa escrever o histórico.

A formação docente deveria se calcar num processo sempre homológico, pelo qual alunos, professores e formadores, pelo menos (a depender do recorte possível a se efetuar na materialidade da rede) ao cumprirem seu papel, ecoam

lições e experiências a seus pares, sejam estes mais ou menos diretos. Muitos estudos de formação de professores em grupos de pesquisa importantes pelo Brasil afora vêm ressaltando a escrita docente. Os gêneros discursivos docentes, ainda a serem criados, inventados, por não terem tido ocasião histórica de existir, deverão se situar em constelações de gêneros, apoiando uma concepção múltipla dos processos de formação que são singulares, porque subjetivos, particulares, porque contextuais. O uso de narrativas para compreensão e realização de processos de formação docente tem se revelado de uma riqueza insondável. Narrar-se é retratar apropriações particulares da experiência coletiva e social. O trabalho da escrita de narrativas cria para os escritores a possibilidade de manipular, remanejar e ajustar ideias, fatos e acontecimentos, dando-lhes contornos adjetivos e adverbiais, em formulações sintáticas que expressam seu estilo. Apresentar-se num texto escrito significa publicizar a sua intimidade.

Um único gênero não é por si significativo dos processos. Numa concepção de gêneros de acordo com a concepção de linguagem que assumimos, e desejamos ver ser realizada em nossos atos de formação, será realizada a imbricação de experiências e de gêneros, a partir da imbricada experiência docente. Destacamos a imbricação dos gêneros orais e gêneros escritos, das leituras na relação com o que se escreve, das oralidades múltiplas que se pronunciam em espaços de formação formadores, pressupondo-se assim muitas leituras docentes, entre vozes oralizadas espontaneamente, para que se possa apostar numa nova escrita docente. A vindoura produção de gêneros deverá se ajustar à função de expressão pelos sujeitos dos processos em curso: gêneros propícios a professores abordarem/falarem de suas práticas.

Para que nós nos tornemos autores de pesquisa e possamos então criar nossos estilos de escrita próprios, é preciso que sejamos lidos e apreciados, compreendidos e estudados. Precisamos de professores leitores, para nos fundarmos como autores. Com nossas palavras, poderemos refletir conhecimentos e fazer refletir novos, de leituras em escritas.

Prezadíssimos professores, peço-lhes atenção com as ideias anunciadas nessa carta que lhes destino, pois quero que num futuro breve eu possa vir a citá-los, que o seu coletivo de docentes configure uma esfera de comunicação nova na nossa sociedade, uma comunidade de práticas de letramento. Que sua

voz não se marque apenas no que eu possa trazer em meus artigos, em que vocês figuram como *meus* sujeitos de pesquisa, mas que essa possa afirmá-los como autores de suas escritas, em um discurso profissional que terá então sido inventado. Meu desejo é lê-los, faço disto hoje um objetivo proclamado. Sonhar com a realidade de ler um discurso ainda não escrito. Um discurso de você como meu interlocutor, discurso do profissional que não sou capaz de realizar, um que ainda está por se produzir, dependendo também da continuação de ações formadoras que se irradiem de uma pesquisa que se comprometa com seus interlocutores, os principais atores do campo da Educação, os professores.

Referências

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. Cenas de Aquisição da escrita Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1990.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de A professora e sua escrita em cotidiano escolar. In Anais III Colóquio Internacional Cotidiano - Diálogos sobre diálogos - agosto 2010

PONZIO, A. *A Revolução bakhtiniana* São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Encontros de palavras* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOUZA, Eliseu Clementino *O conhecimento de si –estágios e narrativas de formação de professores-* DP&A/ Ed. UNEB Rio de Janeiro/Salvador, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional* Petrópolis: Vozes, 2003.

Pesquisa

ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NOS ESCRITOS DE UNIVERSITÁRIOS: O DISCURSO SOBRE ALUNOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES

Soraya Maria Romano Pacífico *

smrpacifico@ffclrp.usp.br

* Doutora em *Psicologia e Educação* pela USP, professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Resumo

A Análise do Discurso francesa fundamenta este trabalho que pretende analisar a argumentação e a autoria em textos escritos por alunos de uma universidade pública, investigando se esta produção textual confirma, ou não, que alunos das universidades públicas assumem a função-autor e têm maior poder de argumentação que alunos de universidades particulares. Em nossa tese de doutorado, analisamos a argumentação e a autoria nos textos dissertativos produzidos por alunos de uma universidade particular, cujo resultado será usado para estabelecermos um contraponto com o presente estudo. A pesquisa com alunos de universidade pública aconteceu da seguinte maneira: após a leitura e discussão de um texto de R. Rojo, sobre letramento, os alunos de uma dada turma de Pedagogia, da FFCLRP/USP, deveriam escrever um texto argumentativo sobre os temas abordados no texto lido. Os resultados mostram que apenas oito, das quarenta e cinco redações analisadas, apresentam argumentação e autoria, isto é, apontam que o sujeito sustentou um ponto de vista acerca do texto lido e produziu outro texto, saindo da repetição dos sentidos lidos no texto de Rojo. Entendemos que argumentar é uma atitude muito diferente daquela trabalhada pela escola, pois, como já vimos, esta instituição trabalha com o produto (cujo sentido já está determinado) e não com o processo (em que o sentido pode ser construído). Dessa maneira, fica difícil para o aluno assumir uma posição para a qual não foi preparado.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Autoria. Universitários.

Introdução

Este trabalho pretende analisar textos argumentativos, produzidos por alunos de universidade pública (no caso, alunos da FFCLRP/USP), do segundo ano do curso de Pedagogia, a fim de especular até que ponto o discurso que circula em nossa sociedade sobre o melhor preparo dos alunos que frequentam a universidade pública pode ou não ser comprovado, ou se tal discurso ganhou força de um estereótipo e, de tanto ser repetido, parece “natural” (ideológico) que seja aceito como um sentido legitimado. Tendo como fundamentação teórica a Análise do Discurso francesa (AD), interessa-nos investigar como o acesso ao arquivo e aos textos científicos pode interferir na interpretação e produção de textos argumentativos por alunos de universidades públicas e se esta produção

textual confirma, ou não, que alunos destas universidades têm maior poder de argumentação, em relação a determinado tema e assumem a responsabilidade pelo seu dizer com mais desenvoltura do que alunos de universidades particulares.

Vale ressaltar que este estudo dá continuidade à nossa pesquisa de doutorado (PACÍFICO, 2002), para a qual coletei dados em universidades privadas, de Ribeirão Preto/SP, pelo fato de que, como é sabido, na maioria delas, a pesquisa não faz parte da formação do graduando, e a nosso ver a ausência da pesquisa está relacionada à interdição ao arquivo entendido, aqui, segundo Pêcheux (1997), como um campo de documentos pertinentes sobre uma questão. Pedimos aos alunos do primeiro ano de Psicologia, de uma universidade particular, que lessem o conto de Machado de Assis, intitulado *O espelho*. Nesta época do curso, estávamos trabalhando com a dissertação e propusemos que, a partir da leitura do conto e discussão em classe do mesmo, os alunos elaborassem um trabalho extraclasse, que deveria ser um texto dissertativo-argumentativo, expondo seus pontos de vista sobre o principal tema abordado no conto

As análises mostraram que os sujeitos que produziram as redações (duzentas redações, coletadas em duas turmas de um curso de Psicologia) não conseguiram assumir a posição-autor. Além disso, as análises apontam que há uma relação estreita entre argumentação e autoria, ou seja, o texto argumentativo exige que o princípio de autoria se instale. Sendo assim, se os sujeitos não ocuparam a posição discursiva de autor, não conseguiram produzir textos argumentativos, como será melhor discutido.

Para a AD, o objeto de estudo não é a língua, nem a linguagem, mas sim o próprio discurso, compreendido em seu funcionamento. Disso decorre que, na perspectiva discursiva, a relação da língua com a exterioridade é entendida como constitutiva e não como uma fortuita relação interdisciplinar, uma vez que a Análise do Discurso investiga como a ideologia intervém, através da língua, na sociedade e na história, determinando a construção dos sentidos dos discursos.

Essa relação é intrínseca, pois não há discurso sem sujeito e, retomando as concepções de Althusser, a ideologia existe no sujeito; logo, não há sujeito sem ideologia. Visto dessa forma, o discurso é definido como "efeito de sentido entre locutores" (Pêcheux, 1969), e tais efeitos de sentido são construídos de

acordo com as condições sócio-histórico-ideológicas que afetam os interlocutores do discurso. Então, a língua funciona como a materialidade do discurso; em outras palavras, a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido.

Com base na teoria discursiva, então, a análise de um texto não se reduz à análise de sequências linguísticas, pois um texto sempre remete a um conjunto de discursos possíveis de acordo com suas condições de produção. Com isso, a AD acrescenta, na análise de textos, a noção de formação discursiva e de interdiscurso, mostrando que existe algo que é anterior, chamado de já-lá e exterior à produção e à leitura de textos e o sentido depende da relação do sujeito com isso tudo. De acordo com Orlandi (1996 a, p.14):

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória).

Segundo a teoria discursiva, a noção de sujeito não é nem o sujeito gramatical, nem o sujeito psicológico, isto é, a AD não concebe o sujeito tal como o faz a psicologia, ou seja, coincidente consigo mesmo (indivíduos empíricos), pois para o analista do discurso o que há são posições sujeito, quer dizer, o sujeito pode ocupar várias posições (lugares sociais: patrões, funcionários, professores, alunos, juízes, etc) e, a partir delas, é que vai produzir seu discurso. Conforme Pêcheux (1995, p.161), “[...] os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Estas posições são determinadas por representações imaginárias e são, portanto, inconscientes, determinadas pela estrutura socioeconômica, e também, ideológica, que faz parecer natural o sujeito produzir “seu” discurso daquela maneira e não de outra, “e este mecanismo leva os sujeitos, interpelados pela ideologia, a acreditarem, por exemplo, que “falar errado é próprio das classes trabalhadoras”, e também os leva a agir como se esse efeito ideológico fosse algo inevitável.

Não é preciso investigar demasiadamente para constatar que a escola não oferece condições para que o sujeito construa uma imagem sobre o referente, pois, no discurso pedagógico que circula na instituição escolar que estamos contemplando, a imagem dominante é a imagem que o destinatário faz da imagem que o locutor faz do referente. Do que precede, pode-se dizer que é o professor que constrói e passa para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; percebemos que ocorre uma ocultação da relação entre sujeito e referente na instituição escolar, pois o aluno, privado de condições e de poder para construir e defender (argumentar) um sentido para o referente de acordo com suas condições sócio-histórica-ideológicas, encontra-se fadado a olhar o referente com as lentes do professor. Temos, conseqüentemente, a proibição de disputa do objeto discursivo, ou seja, o lugar de poder argumentar não está disponível para o aluno, na escola tradicional.

Julgamos importante antecipar que não nos referimos a todas as escolas, mas sim, contemplamos a escola como instituição na qual circula o discurso pedagógico do tipo autoritário (ORLANDI, 1996b).

Surge, então, um ponto extremamente relevante para ser questionado. Se a escola espera que o sujeito escreva sobre algo de forma argumentativa e, como já vimos, para argumentar o sujeito precisa ter um ponto de vista formado e determinado conhecimento sobre o objeto discursivo, como é que o mesmo sujeito pode construir pontos de vista sobre um objeto se ele não tem acesso ao arquivo, se a escola (Ensino Fundamental e Médio) não lhe dá meios para realizar pesquisas, para investigar os discursos acordes e discordes sobre determinado tema? Ao contrário, a escola trabalha com a concepção de sujeito universal e de evidência dos sentidos (PÊCHEUX, 1995), mostra aos alunos uma visão dada como certa e inquestionável e aguarda a homogeneização dos textos produzidos pelos alunos, textos que devem repetir os "argumentos" dados por alguma "autoridade" no assunto.

De acordo com Mosca (1999), a argumentatividade faz parte de toda atividade discursiva e, para ela, argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo. No entanto, a autora (1999, p. 17) faz

uma ressalva: "Na verdade, o envolvimento não é unilateral, tendo-se uma verdadeira arena em que os interesses se entrecrocaram, quando o clima é de negociação, em que prevalece o anseio de influência e de poder".

Considerando esse cenário e, também, que os alunos que frequentam a universidade pública estão em contato com a pesquisa, supõe-se que eles tenham acesso ao arquivo, visto que a pesquisa ocupa um lugar privilegiado, uma exigência acadêmica para docentes e alunos e, sobretudo, porque sabemos que os maiores centros de excelência em pesquisa são, em geral, as universidades estaduais e/ou federais. Por isso, fizemos a opção pela coleta de dados produzidos por sujeitos-alunos da Universidade de São Paulo.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do segundo ano (quarto semestre) do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Eles frequentam o curso noturno e compõem uma turma de aproximadamente cinquenta alunos. E foi com a escrita desses sujeitos-alunos que a pesquisa pôde acontecer. Partimos da leitura do texto "*Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?*", de Roxane Rojo (2001), realizada no decorrer da disciplina "Escrita, alfabetização e letramento: uma abordagem histórica", ministrada por mim, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP (FFCLRP-USP). Após leitura e discussão, os alunos deveriam escrever um texto argumentativo sobre o tema, emitindo uma posição sobre o assunto. É importante ressaltar que a disciplina toda estuda conceitos de escrita, alfabetização e letramento, como seu próprio título sugere. Isso significa que, a nosso ver, os textos estudados na referida disciplina comporiam um arquivo para esses alunos, que estariam em contato com vários autores, com várias abordagens de letramento e de alfabetização, com questões que versam sobre oralidade e escrita. Dessa forma, todos os textos estudados poderiam dialogar com o texto de Rojo, fornecendo sustentação para que os alunos pudessem sair da fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), isto é, sair da paráfrase e construir sentidos com base em seus estudos e discussões feitas em sala de aula.

Defendemos que, ao ler, o sujeito pode ocupar duas posições discursivas: fôrma-leitor e função-leitor. Chamamos de **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua

possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza uma leitura parafrástica, em que o retorno ao sentido sempre está presente. Por outro lado, existem sujeitos que assumem a **função-leitor** e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a **função-leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica (PACÍFICO, 2002).

1. Sobre as análises

Foram analisadas quarenta e cinco redações. As análises foram realizadas segundo o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980), o qual traz importantes contribuições, pois os indícios deixam de ter um caráter místico como tinham na Antiguidade e adquirem um caráter científico, baseado em teorias. Para Ginzburg (1980, p.177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Passemos, então, à análise das redações com o objetivo de verificar a partir de qual lugar os estudantes produziram seus textos, se eles ocuparam, ou não, a posição discursiva de autor e como se deu a argumentação textual. Doravante, trabalharemos com a noção de recorte, que, para a AD, segundo Orlandi (1996a, p.139) é entendida como “ (...) uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação”. Dessa forma, os recortes, aqui, não devem ser compreendidos enquanto estrutura linear, mas sim, como pedaços, “nacos” do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento.

2. As análises: sentidos em discurso

Do que observei, posso dizer que os alunos do segundo ano de Pedagogia da USP tentam controlar o sentido do texto, assim como os pontos de fuga onde se instalam a dispersão e a deriva (TFOUNI, 1995; 2001) quando o sujeito não

assume a posição discursiva de autor. Todavia, se analisarmos o texto buscando observar a argumentação dos universitários, os resultados encontrados mostram que apenas oito, das quarenta e cinco redações analisadas, apresentam argumentação e autoria. A maioria dos textos não discute o ponto de vista da autora, mas sim, refere-se a ele, sempre no mesmo exercício repetitório, como se a proposta de trabalho fosse a produção de uma resenha, e não a defesa de um ponto de vista acerca de um dado objeto discursivo. Mais ainda, tal movimento indica que o arquivo (PÊCHEUX, 1997) dos alunos não oferecia um passeio por outras regiões da memória, não dispunha de leituras sobre o assunto senão aquela oferecida em aula e não se compunha como um diálogo, mas como cópia. Importante destacar que memória, segundo Pêcheux (2007, p.50), “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” Vejamos os recortes:

- (1) Roxane Rojo aborda neste texto a relação entre oralidade e escrita (a produção de textos). De modo geral, ela discute a influência ou o impacto dos discursos orais na produção de textos na escola e a questão do letramento escolar: qual tem sido de fato a função deste. Para tanto, Rojo dialoga com vários pesquisadores da área, entre eles, principalmente Roland Barthes.
- (2) Creio que a conclusão a que a autora chega é que a oralidade e a escrita mantêm relações muito complexas, na verdade “ quase opostas” (p.57). Mas estas se misturam: na oralidade nem sempre se utiliza apenas palavras mais simples, mas palavras próprias da escrita; e na escrita ocorre o mesmo, não se utiliza sempre termos próprios (adequados -os formais) de textos escritos,mas também termos da oralidade do dia-a-dia.
- (3) Diante dessa dualidade entre escrita e oralidade que vem sendo discutida, cabe perguntar onde a escola se encaixa e qual o seu papel. Para Rojo “... a escola é justamente um lugar enunciativo privilegiado... .

Os recortes apontam que os alunos referem-se, constantemente, à fala da autora, repetindo muitas passagens do texto lido. A discussão do mesmo, que foi a proposta do trabalho, não acontece. Como sabemos, para que haja argumentação é preciso haver disputa do objeto discursivo, o que significa

instaurar uma luta de vozes, a fim de que o sujeito, antes de ser autor, possa ocupar a posição discursiva de função-leitor (PACÍFICO, 2002). Isso não foi encontrado nestas redações. O efeito de tensão, discordância, discussão e questionamento ou, por outro lado, de concordância, retificação, ficou abafado sob a estratégia fácil da repetição, indicando como a posição-autor não é assumida com facilidade nem se apresenta próxima do discurso pedagógico, ainda que o aluno esteja num curso de graduação em uma universidade pública.

No recorte que segue, percebemos que o sujeito não levou em conta o leitor virtual, uma vez que iniciou o texto como se todos os leitores estivessem presentes no momento em que a atividade foi proposta pela professora. Vejamos:

- (4) O texto escrito pode ser utilizado como suporte para o discurso oral, como é verificado no exemplo de interação das páginas 58 e 59, em que o professor...
- (5) Um outro ponto que achei muito interessante neste texto foi a parte em que a autora diz que os fatores sociais e as demais instituições que não a escola (a família, igreja, etc) também influem na capacidade de letramento que um aluno possui e que isso muitas vezes não é levado em consideração em pesquisas.

Observamos que o sujeito escreve para a professora, ou para outro leitor do mesmo texto, aluno da sala de aula, desconsiderando a possibilidade de o texto ser lido por um leitor que não tenha conhecimento da proposta de leitura e de escrita que ele deveria atender e desprezando um leitor que, porventura não estivesse naquela aula, um aluno que faltou ou que estivesse noutro espaço da faculdade, por exemplo. A sua redação "dialoga" apenas com aqueles que estavam fazendo a atividade para a professora; desta forma, a redação seleciona muito o interlocutor e, ao fazê-lo, restringe a possibilidade de o escrito ser entendido por outros. Diante disso, o sujeito faz uma redação como se fosse uma resposta a um questionário ou exercício colegial. É certo que um leitor virtual não entenderia a que texto o sujeito se refere, nem compreenderia qual é o exemplo das páginas 58 e 59. Isso mostra, como já foi dito, a quebra do princípio de autoria, assim como a perda do poder de argumentação, lembrando, novamente, que argumentar significa disputar um objeto discursivo usando argumentos coerentes e convincentes para sustentar o dizer.

Apesar de os textos em questão apresentarem problemas de argumentação e de autoria conforme arrolamos, ao estabelecermos um contraponto com a produção textual de alunos de universidades particulares, como foi nossa pesquisa de doutorado, julgamos válido afirmar que os textos produzidos pelos alunos do segundo ano de Pedagogia da FFCLRP/USP demonstram uma estrutura mais próxima do texto dissertativo de caráter científico, mesmo quando se restringe à repetição de um dizer, o que pode estar relacionado à quantidade de leitura de textos científicos proporcionada pelos professores e feita pelos alunos, na universidade pública.

Por outro lado, observamos que a produção textual dos alunos de universidade particular mescla o caráter científico com o discurso do senso comum, com os genéricos, com o uso da indeterminação do sujeito (uso de marcas linguísticas “você”, “a gente”) como discurso universalizante, como analisamos em nossa tese (PACÍFICO, 2002), e podemos ler nos recortes abaixo:

(6) Quantas almas você tem?

Quantas vezes não nos vemos pensando sobre a alma, sobre o que ela é, como ela é e para que ela serve. Na realidade é muito difícil descrevê-la, porque é inapalpável, invisível, indiscreto, por não ter a forma e não estar presente no espaço, mas sabemos que ela existe e faz parte de nossas vidas.

(7) Seria mais simples viver sem estes papéis, mas isto é para nós uma especulação, pois tanto eu quanto você assumimos algum papel para representarmos perante “O Espelho”.

Como é possível observar nestes recortes, o sujeito muda de posição discursiva, o que é interpretado pela alternância entre o uso de “nós” e o uso de “você”, indicando, respectivamente, maior ou menor proximidade do sujeito da enunciação com o conteúdo do enunciado. Interessante observar que o uso de “você”, nestes recortes, não se refere à segunda pessoa do singular, portanto a um sujeito determinado, mas sim, a um sujeito universal, isto é, qualquer um pode assumir este lugar.

Dessa maneira, o sujeito da enunciação desloca a responsabilidade do seu dizer, uma vez que não se refere a um determinado sujeito que pode contradizer o que está sendo dito, mas a qualquer sujeito que pode ou não concordar com os sentidos do discurso.

Pelo que conhecemos sobre as características do texto dissertativo, principalmente sobre a relevância da argumentação na sua construção, podemos dizer que este ponto é bastante citado (pode não ser bem trabalhado) na escola quando o assunto é dissertação; por isso, os sujeitos também sabem disso e procuram usar argumentos nos seus textos; porém, como argumentar é uma “arte” difícil, ao perceber esta dificuldade e na falta de uma argumentação eficiente, o sujeito migra para outra região do sentido e apoia-se no uso de genéricos, de sentidos que circulam no discurso do senso comum, dos ditos populares, enfim, do já-lá para instaurar a argumentação nos textos.

Todavia, essa maneira de construção de texto faz com que o sujeito deixe de assumir a responsabilidade pelo dizer, deixe de historicizar os sentidos do texto e, assim, este perde o poder de argumentação e aquele não se colocou como autor do seu texto, responsável pelo seu dizer e capaz de sustentá-lo. Além disso, construir um discurso estereotipado denuncia falta de senso crítico e de conhecimento sobre o objeto discursivo; denuncia, também, um assujeitamento do sujeito às formações discursivas dominantes.

Acerca dessa questão, analisamos, em nossa tese, como o já-lá constitutivo do discurso, particularmente do discurso do senso comum, apareceu no *corpus*, analisamos se havia uma repetição, um sentido de univocidade ou se havia um deslocamento deste sentido. Vejamos as análises.

- (8) [...] Dizem que possuímos duas almas e que uma é refletida na outra, será que isso é mesmo verdade? Sim, para sermos completamente felizes e realizados temos que estar bem por dentro e por fora.
- (9) [...] Portanto, as duas almas precisam caminhar juntas para o ser humano ser completo e feliz.
- (10) [...] Ainda há a esperança de que o homem perceba que a essência é mais importante que a aparência e que dessa forma possa tornar o mundo um lugar mais aprazível.
- (11) [...] Encontrando a sua alma gêmea, irá surgir a quarta e última alma, que irá colocar em equilíbrio as características de todas as almas, gerando um ser completo e harmonioso com o mundo e com as pessoas.

Como podemos notar, os recortes acima não apresentam uma discussão teórica nem uma argumentação lógica, mas repetem sentidos caros ao discurso do senso comum, como o sentido de “equilíbrio”, de “felicidade”, “do ser completo” e o modo estereotipado como estes sentidos são construídos e repetidos nos recortes analisados é peculiar a este tipo de discurso, que fala sobre a busca da felicidade, do ideal, do equilíbrio, como se fosse o eco de um discurso que figurativiza o desejo da humanidade. Então, parece natural, pelo efeito da ideologia, repetir um sentido (o já-lá do senso comum) que está sempre circulando, que é “comum” e pelo fato de “parecer” comum, não instiga a possibilidade de se constituir como um novo sentido.

O que temos observado é que os sujeitos não conseguem partir do já-lá e construir outro discurso, romper com determinados valores, com clichês, com o genérico dos discursos e acabam por repetir o que já foi dito e pela força da repetição, que está relacionada à ideologia, cria-se uma circularidade de sentidos, visto que alguns sentidos devem circular, predominantemente, na sociedade, mesmo que o motivo disso não seja investigado por aqueles que trabalham com a produção de textos, como a escola, o que importa é a repetição dos sentidos permitidos e o silenciamento daqueles que são proibidos, ou não-dominantes.

3. As marcas, as bordas, as falhas do dizer

Como podemos interpretar os resultados das análises? Em primeiro lugar, se a análise ficar essencialmente no plano linguístico (entendido, aqui, como análise dos mecanismos de coesão, concordância, uso da chamada língua culta ou padrão, paragrafação, estrutura do texto, etc.), consideramos possível afirmar que alunos de universidades públicas têm uma redação melhor construída e fundamentada do que a dos alunos de universidades particulares, cujos textos apresentam maiores desvios em relação às normas da chamada língua culta ou padrão, problemas de concordância, coesão, paragrafação, enfim.

Isso significa que, se essa pesquisa visasse apenas à análise dos mecanismos linguísticos usados na produção textual, os resultados poderiam confirmar o discurso dominante em nossa sociedade, qual seja: que os alunos da universidade pública escrevem melhor que os estudantes da universidade particular. Por outro lado, se enfatizarmos outro ponto da análise, cuja investigação constitui o cerne desta pesquisa e, como já foi exposto, está relacionado à observação da argumentação e da autoria que, para nós, ultrapassa as questões da língua e contempla a produção e a interpretação dos sentidos numa perspectiva discursiva, entendemos que tanto os alunos que cursam a universidade pública, quanto aqueles que cursam a universidade particular, nos primeiros anos de graduação, apresentam dificuldade para produzir texto argumentativo, uma vez que a produção textual destes alunos está ancorada na repetição dos sentidos dos textos lidos, no movimento parafrástico de copiar, de ancorar-se na voz do professor e/ou do autor lido para constituir-se no seu ato de escrita e, por fim, de distanciar-se do lugar em que o cruzamento de várias vozes produz o seu efeito de polifonia e de arquivo.

Considerações finais

Reiteramos que o acesso ao arquivo pode permitir ao sujeito estar em contato com uma multiplicidade de conhecimentos sobre um dado objeto discursivo, e a partir desse acesso, o sujeito poderia produzir bons textos argumentativos, pois teria como sustentar seu ponto de vista acerca de uma questão, usando, para isso, argumentos coerentes e convincentes. Uma das possibilidades de acesso ao arquivo seria o trabalho com a pesquisa, trabalho este muito marcante, na universidade pública, e muito raro, na universidade particular. Daí, talvez, a justificativa para o discurso que defende a existência da diferença entre as produções textuais dos alunos da universidade pública, principalmente, quando estes produzem ciência. Faz-se necessário enfatizar que, quando os alunos produzem ciência, eles já passaram pelos primeiros anos de graduação, período escolar contemplado por essa pesquisa e estão, na maioria das vezes, na pós-graduação.

No entanto, é preciso considerar outros aspectos relevantes para nossa análise. Partindo do princípio de que as redações analisadas foram produzidas

por alunos de Pedagogia, do segundo ano curso noturno, devemos levar em conta que os mesmos não passam todo o seu tempo na universidade, como os alunos dos cursos diurnos, por exemplo. Também, eles ainda cursam o segundo ano da universidade; portanto, não tiveram muito tempo para estar em contato com a pesquisa e desenvolver este percurso de aprendizagem, o que, talvez, explique a falta de argumentação presente nas redações analisadas, bem como a não-assunção da autoria, no sentido de os sujeitos produzirem seus textos, sem repetir o texto lido, visto que deveriam escrever sobre o mesmo. Todavia, temos de considerar que assumir a responsabilidade por um dizer é uma atitude muito diferente daquela trabalhada pela escola, pois, como já vimos, esta instituição trabalha com o produto (cujo sentido já está determinado) e não com o processo (em que o sentido pode ser construído). Dessa maneira, fica difícil para o aluno assumir uma posição para a qual não foi preparado.

Abstract

The French Discourse Analysis grounds this study which aims at investigating argumentation and authorship in texts written by students from public universities. Also, this investigation analyzes whether this textual production corroborates the fact that students assume their writings' authorship and have greater argumentation capacity than students from private institutions. In our dissertation, we examine argumentation and authorship in argumentative written production by students who go to a private university. The results will be used to establish a contrast with the work presented. The research is as follows: after reading and discussing a text by R. Rojo on literacy, students from the Faculty of Education (USP-FFCLRP) should produce an argumentative text about the themes found in it. The results show that only eight out of forty-five essays analyzed present argumentation and authorship, *id est*, pointing that the subjects sustained a point of view about the text assigned and produced another text, avoiding meaning repetition based upon the from Rojo. We understand that arguing is a very different attitude from that crafted by schools, for, as we have noticed, this institution works with the results (whose meaning is already determined) and not with the process (through which meaning can be constructed). So in this sense, it is difficult for the students to take a position for which they have not been prepared.

Keywords: Discourse. Argumentation. Authorship. University Students.

Referências

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p. 143-179.

MOSCA, L.L.S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas Editora, 1999.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, E.P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1996a.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas-SP: Pontes, 1996b.

PACÍFICO, S.M.R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese (Doutorado em Ciências), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2002, 193p.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [trad. Eni Orlandi et ali] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al.] *Papel da memória*. [trad.] José Horta Nunes. 2ª Ed., Campinas-SP: Pontes, 2007, p. 49-57.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

Enviado em 30 de maio de 2011

Aprovado em 02 de outubro de 2011

Resenhas

Graça Paulino é uma intelectual mineira dedicada à formação de professores e à reflexão sobre leitura literária em sua dimensão social. Em seu novo livro, *Das leituras ao letramento Literário* (1979-1999), concepções sobre a leitura e a literatura – inicialmente – e o letramento literário, logo depois, indicam sua atualização e ineditismo como pesquisadora.

A obra é uma coletânea de artigos que Graça Paulino publicou entre duas datas importantes em sua trajetória intelectual: 1979, ano em que se tornou mestre em Teoria Literária (FALE/UFMG) e 1999, ano em que a expressão “letramento literário” foi apresentada à ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação.

O tema abordado – letramento literário – é conceituado como um “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para Graça, “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico”.

Composta por 20 artigos, a obra inicia com a publicação de um dos capítulos da dissertação e passa por diferentes ensaios sobre o livro e o leitor, práticas de seleção de leitura e a função da literatura para crianças. Em seus artigos, Graça discute a questão da falta de leitura do ponto de vista da teoria da leitura literária, questiona as funções da literatura infantil, indaga sobre como e por que lemos poesia agora e analisa criticamente a formação de professores, a iniciação e a construção do leitor. Como se pode observar, questões pertinentes ao universo da leitura e da formação do leitor em suas relações com a escola e a sociedade.

Em suas referências Graça Paulino dialoga com estudiosos, pesquisadores da teoria literária, filósofos, críticos literários, intelectuais brasileiros e escritores, entre eles, Antonio Candido, Mikhail Bakhtin, Bachelard, Italo Calvino, Cecília

Meireles, Chartier, Walter Benjamin, Chomsky, Foucault, Bourdieu, Freud, Habermas, Harold Bloom, Lúcia Chiappini, Lukacs, Barthes, Marisa Lajolo, Marx, Piaget, Magda Soares, Valentin Voloshinov, Regina Zilberman e Umberto Eco. É um passeio pelo que há de melhor na crítica literária e uma aula para a formação de um intelectual.

Um dos mais curiosos artigos publicados se intitula "Sapos e bodes no apartamento". Neste, Paulino lista, em um período específico, a coincidente escolha de autores por títulos que remetem a temas rurais na literatura infantil. Paulino (2010, p. 87-91) demanda a inclusão de temáticas urbanas e concernentes a "maioria dos leitores" que "vivem num mesmo contexto urbano, em médias ou grandes cidades brasileiras, cheias de apartamentos e casas onde não cabem de fato sapos, bodes, raposas, vacas ou jiboias".

No artigo "Funções e disfunções do livro para crianças", a tarefa de Paulino é indagar "quais as funções da literatura ou da arte em geral" e no artigo intitulado "No silêncio do quarto ou no burburinho da escola", publicado entre as páginas 119 e 127, discute as condições que nos fazem leitores.

Ao questionar e responder "Para que serve a literatura infantil?", a autora aborda, com coragem, uma instigante questão que envolve a produção e a circulação de um formato específico de arte: a literatura para crianças no Brasil. E afirma: "Não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos no mundo, em todas as épocas, porque as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica" (PAULINO, 2010, p. 129). Nos dois últimos artigos, Paulino aborda mais aprofundadamente o letramento literário. São eles: "A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta?" e "Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares".

Resenhar é convidar a ler, deixar o leitor curioso interessado, desconfiado, no instante mesmo de mover-se para ler mais, saber mais, perguntar mais. Desejo ter alcançado esse intento. Boa Leitura!

Enviada em 12 de abril de 2011

Aprovada em 02 de maio de 2011

Abordagens teóricas sobre leitura e suas consequências na vida das pessoas têm sido relativamente comuns ultimamente. Não tão comum assim, contudo, é a tentativa de conciliar semelhante perspectiva a atividades próprias da psicoterapia e suas derivações, como procura fazer Michèle Petit em seu mais recente livro (*A arte de ler ou como resistir à adversidade*).

Refletindo sobre a atuação da leitura em lugares onde a crise é particularmente intensa (situações de guerra e violência, contextos de deslocamentos populacionais e recessões econômicas etc.), a autora começa lembrando que, em tais situações, a leitura poderia contribuir tanto na reconstrução de si mesmo quanto na promoção de uma atividade psíquica saudável. Nesse sentido, defende a apropriação da *literatura* nessa tarefa, na medida em que a literatura, além de mais crítica, torna-se mais capaz de explorar melhor a experiência humana. Semelhante atividade, completa a autora, tem sido desempenhada pelos *mediadores* de livros, cuja principal função seria auxiliar na compreensão da literatura como instrumento de organização e transformação da própria história dos leitores. São esses *mediadores culturais* que criam uma “abertura psíquica” (p. 50), revelando ao leitor o universo dos livros e da literatura, prática na qual a oralidade desempenha papel imponderável.

Assim, a autora defende a ideia de que, por meio da leitura, a interioridade do ser humano é modificada, permitindo ao leitor – sobretudo aquele que vive em *espaços de crise* – que recupere um sentimento de continuidade. Em suma, pode-se dizer que “para além desses contextos dramáticos, a leitura como o jogo, é uma maneira de se reafirmar, dia após dia” (p. 91). Constituindo-se, portanto, num suporte de discurso de si mesmo, a literatura faz com que o leitor que vive numa situação adversa possa ver o mundo de outra maneira, sobretudo em razão de sua capacidade de fornecer representações simbólicas, necessárias, segundo a autora, à existência humana: “Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos

de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos" (p. 115).

Considerando ainda que nossas vidas são tecidas por relatos, construídos ao longa da nossa existência, entende-se a necessidade de *histórias*, as quais podem ser resgatadas pela ação dos mediadores culturais, os quais, muitas vezes, desenvolvem um autêntico "trabalho terapêutico" (p. 130), trabalho completado por bons psicólogos e psicanalistas.

Michèle Petit trata, finalmente, dos espaços coletivos de leitura (como, por exemplo, os Clubes de Leitura), onde se desenvolve uma *leitura compartilhada*, responsável por proporcionar experiências literárias que contribuem para a formação de uma sensibilidade. Muito desse trabalho, assinala a autora, depende da escolha do texto feita pelos leitores ou pelos mediadores, nesse trabalho que, além de ser uma promoção da leitura propriamente dita, afirma-se ainda como forma de melhorar a autoestima do leitor:

os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (p. 266).

Pode-se dizer que, grosso modo, em seu novo livro, Michèle Petit rejeita a consideração formativa ou informativa da literatura – portanto, seu sentido *pedagógico* –, buscando nela um valor terapêutico, catártico – portanto, um sentido *psicológico*. É exatamente essa mudança de perspectiva, na consideração da leitura literária, que confere ao livro um caráter que vai além do testemunho pessoal, mas que fica aquém da crítica objetiva: trata-se, antes, de um bem fundamentado relato de experiências sociais e vivências pessoais relacionadas à leitura.

Seu texto – como o título sugere – busca resgatar uma espécie de função terapêutica da literatura, seja ela escrita ou oral, o que – embora passível de contestação – não deixa de ser uma forma original de aliar literatura e

psicanálise, o que se percebe até mesmo pela profusão de teóricos desta última área do saber que a autora mobiliza para sustentar suas teses.

Por esses e outros motivos – aqui aventados ou não – é que esse *A Arte de Ler* merece ser, de fato, lido com gosto e atenção. Afinal, como a própria autora afirma, “ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (p. 65).

Enviada em 18 de fevereiro de 2011

Aprovada em 05 de março de 2011